Міністерство освіти і науки України
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Факультет іноземних мов

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ПАРАДИГМІ ДИДЖИТАЛІЗАЦІЇ ЛІНГВОКУЛЬТУРНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Монографія

За загальною редакцією О.А. Подзигун

Вінниця

2024

УДК 378.147.091.33:004:[811.11:005.336.5]
О-75

Автори:
Будас Ю.О., Бучацька С.М., Дмітренко Н.Є., Зарічанська Н.В., Кириленко В.В., Кириленко Н.М., Колядич Ю.В., Крижановський А.І., Лобачук І.М., Малінка О.О., Матієнко О.С., Мельник Л.В., Петрова А.І., Подзигун О.А., Поп О.Ю., Федик Т.В., Яцишин О.М.

Рекомендовано до друку Вченою радою Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (протокол № 12 від 17 квітня 2024 р.)

Рецензенти:
О.О. Самохвал, доктор педагогічних наук, професор кафедри іноземної філології та перекладу Вінницького торговельно-економічного інституту ДТЕУ;
О.С. Пальчевська, кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов та перекладознавства Львівського державного університету безпеки життєдіяльності.

О-75 **Особливості формування іншомовної професійно орієнтованої компетентності майбутніх педагогів у парадигмі диджиталізації лінгвокультурного освітнього простору** : кол. монографія / заг. ред. О.А. Подзигун. Вінниця : ФОП Корзун Д.Ю., 2024. 164 с.

У монографії висвітлено результати наукових розвідок проблеми навчання професійно орієнтованого іншомовного спілкування майбутніх учителів. У даному дослідженні авторами було розглянуто теоретичні засади навчання професійно орієнтованого іншомовного спілкування студентів немовних спеціальностей, висвітлено умови створення мовного середовища під час навчання іноземної мови для професійного спілкування, проаналізовано цифрові інструменти та ресурси для покращення вивчення іноземних мов та підвищення мотивації здобувачів вищої освіти на заняттях іноземної мови, подано рекомендації щодо навчання професійно орієнтованого іншомовного спілкування студентів немовних спеціальностей педагогічних закладів вищої освіти. Для викладачів закладів вищої освіти, науковців, усіх, хто цікавиться зазначеною проблематикою.

УДК 378.147.091.33:004:[811.11:005.336.5]

© О.А. Подзигун, загальна редакція, 2024

ВСТУП

Глобалізаційний поступ, цифровізація соціально-економічних процесів у суспільстві, визначення низки трансверсальних компетентностей у професійній підготовці для уніфікації вимог сучасного ринку праці ставить перед закладами вищої освіти нагальну потребу в забезпеченні належного рівня іншомовної підготовки фахівців як чинника їхньої ефективної діяльності у міжнародному мультилінгвальному просторі та професійного вдосконалення впродовж життя. Актуальними світовими тенденціями підготовки майбутнього педагога в сучасному закладі вищої освіти є впровадження різних інноваційних форм навчальної та наукової роботи, спрямованих на формування іншомовної компетентності.

Обов'язковою складовою професійної підготовки, що визначає конкурентоспроможність фахівця на ринку праці, є володіння іноземними мовами. Саме тому в процесі іншомовної підготовки здобувачів вищої освіти значна увага приділяється врахуванню специфіки їхньої майбутньої професійної діяльності, а сама іноземна мова розглядається як засіб розв'язання практичних завдань у різних контекстах професійної комунікації.

Професійно орієнтований підхід до навчання іноземної мови передбачає формування у здобувачів освіти здатності до іншомовного спілкування в конкретних сферах і ситуаціях: професійних, ділових, наукових, навчально-дослідницьких. У межах цього підходу здійснюється урахування потреб студентів у вивченні іноземної мови, які пов'язані з особливостями майбутньої професійної діяльності.

Розвиток іншомовної професійно орієнтованої компетентності також пов'язаний з активним залученням здобувачів освіти до мережевого спілкування та колективної роботи. Використання віртуальних платформ, онлайн-коллаборaційних інструментів та відкритих освітніх ресурсів сприяє розвитку комунікативних навичок, які є важливими в сучасному світі.

Диджиталізація лінгвокультурного освітнього простору стає необхідністю для забезпечення якісного навчання. Використання

сучасних технологій, таких як віртуальна реальність, мобільні додатки та онлайн-ресурси, надає можливість студентам отримувати практичні навички із застосуванням іноземної мови в різних професійних сферах. Викладачі виконують ключову роль у формуванні іншомовної професійно орієнтованої компетентності. Вони повинні бути не лише експертами у своїй галузі, але й відкритими до впровадження новітніх технологій у навчання. Викладачі мають стати наставниками, які стимулюють самостійність і творчий підхід до вивчення іноземних мов.

Стратегічне використання цифрових технологій у поєднанні з методологічними і педагогічними інноваціями може значно покращити результати навчання та підготувати висококваліфікованих фахівців, здатних успішно працювати в умовах сучасного світу. Застосування інноваційних методів, підтримка індивідуального розвитку, акцент на міжкультурній компетентності та використання сучасних технологій створюють найбільш сприятливі умови для формування цієї важливої складової професійної підготовки.

Дослідження виконане у рамках науково-дослідної роботи «Педагогічні умови формування іншомовних професійних компетентностей майбутніх учителів в парадигмі цифровізації лінгвокультурного освітнього простору», яку виконували викладачі кафедри методики навчання іноземних мов Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. В роботі авторами було розглянуто теоретичні засади навчання професійно орієнтованого іншомовного спілкування студентів немовних спеціальностей, висвітлено умови створення мовного середовища під час навчання іноземної мови для професійного спілкування, проаналізовано цифрові інструменти та ресурси для покращення вивчення іноземних мов та підвищення мотивації здобувачів вищої освіти на заняттях іноземної мови, подано рекомендації щодо навчання професійно орієнтованого іншомовного спілкування студентів немовних спеціальностей педагогічних закладів вищої освіти.

Зусилля авторів адресовані викладачам закладів вищої освіти, науковцям, усім, хто цікавиться зазначеною проблематикою.

БУЧАЦЬКА С.М., МАТІЄНКО О.С.

КОГНІТИВНІ ВИКЛИКИ ВИКОРИСТАННЯ MIND MAPS ДЛЯ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Створення інтелектуальних карт є однією з новітніх технологій навчання, методологічним інструментом для використання у педагогічній діяльності, який сприяє розвитку творчого потенціалу, формуючи нову культуру мислення та спосіб продукування знань.

Інтелектуальна карта чи майндмепінг (від *англ.* mind map) були запропоновані англійськими вченими в галузі педагогічної психології Тоні Б'юзеном та Барі Б'юзеном. Науковці у своїх дослідженнях послуговуються різними термінами цього поняття: *інтелектуальні карти, ментальні карти, схеми мислення, карти розуму, карти уявлень, діаграми зв'язків, карти знань, карти пам'яті, асоціативні карти,* однак в основу усіх цих понять покладено процес структурування інформації, який сприяє кращому запам'ятовуванню, а також організації знань.

Оскільки, спектр використання інтелектуальних карт досить широкий, ми спробуємо дослідити, як така інноваційна технологія сприяє генеруванню ідей та запам'ятовуванню інформації у навчанні іноземних мов, зокрема активізації лексичного матеріалу з метою підготовки до вивчення нової теми, для підготовки до дискусійного іншомовного спілкування або письмового спілкування, написання твору, пояснення та обговорення словника, тощо.

Результати пошуків вказують на те, що окремі аспекти досліджуваної проблеми вже були предметом уваги науковців. Зокрема, Т. Б'юзен та Б. Б'юзен, Х. Мюллер, У. Каннінгем, окреслили психологічні основи та особливості створення інтелектуальних карт. Н. В. Терещенко, А. Й. Гордєєва здійснили аналіз методичних аспектів застосування інтелект-карт. Однак, питання доцільності та ефективності використання інтелект-карт у процесі навчання іноземних мов, а також виклики, які стоять перед здобувачами освіти не стали предметом ґрунтовного

наукового аналізу. Відтак, подальших наукових пошуків та обґрунтування потребують психологічні особливості створення інтелектуальних карт, зокрема їхній вплив на засвоєння навчального матеріалу з іноземної мови та труднощі, які доводиться долати під час навчального процесу.

У нашій роботі ми розглядаємо інтелектуальну карту (надалі ІК або інтелект-карта) як спосіб зображення процесу загального системного мислення за допомогою схем, у вигляді діаграми, на якій зображені слова, ідеї, завдання або інші поняття, з'єднані гілками, що відходять від центрального поняття.

Інтелектуальна карта, за визначенням Гордєєвої – це схематичне або графічне зображення, яке забезпечує візуальне сприйняття інформації під час її обробки людиною [3, с. 51]. У традиційній практиці, фіксація та засвоєння інформації відбувається шляхом записування матеріалу у вигляді нотаток, конспектів та стенограм, що дозволяють зберегти потрібну інформацію. Виникнення феномену інтелектуальних карт стало викликом традиційному способу структурування інформації, який покликаний зробити процес сприйняття та засвоєння знань більш ефективним.

Українські науковці С. Качан та А. Катренко пропонують розглядати інтелектуальну карту як метод, який дозволяє «справитись з інформаційним потоком, керувати ним і структурувати його» [5, с. 110]. Такий підхід дозволяє долати труднощі, які виникають при сприйманні та оволодінні матеріалом у навчальній діяльності, адже, тим, хто навчається, доводиться мобілізувати свої психічні пізнавальні ресурси для комплексної інтеріоризації інформаційного потоку. Інтелектуальна карта, як метод фіксації та освоєння інформації, має стійке концептуальне підґрунтя, оскільки фокусується на ключових уривках інформації. Головною ідеєю в такому підході є те, що під час засвоєння інформації активно застосовується критичне мислення, яке формує логічні зв'язки між частинами інформації у візуально-просторовій моделі.

В основі створення ІК є використання асоціативних зв'язків між окремими елементами у формі, яка є найбільш звичною для

вивчення матеріалу та його запам’ятовування. Поряд з асоціативними зв’язками, у використанні ІК також прослідковується побудова ієрархічних зв’язків, з метою відображення ієрархії від загального до конкретного. Процес створення ІК обумовлює використання ресурсів та можливостей лівої та правої півкуль головного мозку, оскільки активізується асоціативне та образне мислення та аналітичне мислення відповідно [8].

Відтак, для створення ІК, необхідно зобразити схематично частини інформації у відповідній ієрархічній та асоціативній послідовності. Отже, комплексно активізується робота мозку з одночасним залученням сприйняття, мислення, уяви, емоцій та уваги [3, с. 54]. Тому, під час створення та використання ІК в роботу включаються всі пізнавальні процеси, які спрямовані на обробку інформації під час безпосереднього сприймання та подальшого використання.

Як зазначає С. Качан, під час схематичної систематизації навчального матеріалу відбувається перетворення інформації з одного виду в інший [5, с. 110]. Однак, таке перетворення повинно відбуватися з урахуванням певних формальних принципів, які вимагають розподілення інформації за подібністю, спорідненістю та значущістю. Серед принципів формування інтелектуальної карти автори такого методу Т. Б’юзен та Б. Б’юзен [11, 12] та їхні вітчизняні послідовники Гордєєва [3], Качан [5] виділяють:

- зосередження на центральному образі;
- активне використання графічних зображень;
- залучення як мінімум трьох кольорів для оформлення графічних образів;
- створення ефекту тривимірної графіки;
- урізноманітнення шрифтів, розмірів букв, масштабу графіки та товщини ліній;
- уточнення зв’язків між елементами інформації за рахунок використання стрілок;
- застосування абревіатур та іншого кодування інформації;
- суворе дотримання правила використання одного ключового слова на одну лінію;

- локалізація ключових слів над асоціативними лініями;
- застосування нумерації для відображення послідовності у викладі думок та вивченні зв'язків між елементами інформації.

Зазначені принципи слугують своєрідною інструкцією для правильного, та логічно зрозумілого відображення інформації в структурі ІК. Слід зауважити, що при недотриманні даних правил, створювач ризикує сформувати умови, які можуть призвести до самозаплутування через нечітке визначення зв'язків та характер відношень між елементами інформації і людина, яка аналізуватиме та сприйматиме таку ІК, може невірно засвоїти інформацію та мати труднощі у запам'ятовуванні її окремих елементів.

Науковці сходяться на думці, що головним завданням ІК є створення асоціативного зв'язку між ключовими елементами. Проте, Девіс зазначає, що недоліком у використанні ІК є те, що вони фактично відображають інформацію шляхом графічного розташування ключових слів та не повною мірою передають зміст їхніх співвідношень та значення, що є дуже необхідним для процесу навчання [13, с. 282]. Водночас, ІК розглядається як індивідуальний засіб для засвоєння інформації, який використовується конкретним суб'єктом, який сприймає та перетворює інформацію з формату лінійного у графічний.

Незважаючи на те, що велика кількість досліджень вказує на ефективність використання ІК [17, 19, 21], слід все ж зупинитись на когнітивних викликах під час створення та використання ІК. У тих випадках, коли ІК сприймається не самим автором графічного зображення, а іншою людиною, яку можна назвати суб'єктом сприймання або реципієнтом, результати можуть виявитись дещо іншими. Наприклад, під час освоєння матеріалу реципієнт сприймає ІК, яка була створена іншим автором. У такому випадку, деякі зв'язки між елементами інформації аналізуються з позиції реципієнта, в якого асоціативні зв'язки можуть мати інші пізнавальні та афективні особливості, що може вилитись у втрату пізнавальної цілісності змісту ІК, яка сприймається. Тому, тут варто зауважити, що сприймання ІК не автором повинна мати

пізнавальний супровід у вигляді вербальної інструкції чи пояснення.

Серед відомих підходів до вивчення поняття інтелектуальної карти заслуговує на увагу визначення ІК як інформаційного навчального ресурсу в рамках ресурсно-орієнтованого навчання, а саме використання комплексу засобів та методів навчання, які спрямовані на сприяння організації навчального процесу як цілісного явища [7, с. 76]. Основним завданням такого навчання є не лише набуття навичок та засвоєння знань, але й розвиток власних здібностей перетворення інформації за допомогою використання інформаційних ресурсів [6, с. 130]. Так, за допомогою програмного забезпечення, будь-яку інформацію можливо структурувати у вигляді різноманітних схематичних, ієрархічних, циклічних, матричних, пірамідальних, прогрес- та зв'язок-відображальних зображеннях.

Досвід використання ІК в умовах навчання іноземної мови досить переконливий та дає змогу стверджувати, що інтелектуальна карта, здатна відобразити складніші зв'язки, виходячи за рамки лексико-граматичних співвідношень та охоплюючи соціально-культурні, філософські та інші зв'язки між різними поняттями по відношенню до основного терміну, який вивчається. Наприклад, якщо центральним словом, яке вивчається, є *Medicine*, то його можна пов'язати з поняттями *Symptoms, Doctors, Illnesses, Viruses, Treatment, Medical Institutions* тощо. Таким чином, довкола одного поняття створюються зв'язки між поняттями, які супроводжують його з погляду соціального досвіду та пізнавальної абстракції, що сприяє збільшенню словесно-логічних знань.

Основним аргументом у підході Я. Л.Катюк до поняття ІК є можливість її використання у вирішенні різних логічних завдань та проведенні практичних, тобто науковиця пропонує розглядати поняття ІК не як конкретний метод чи інтелектуальний продукт, а саме як технологію, яка водночас дозволяє вирішити практичне завдання та актуалізувати й збільшити певний комплекс знань та процедур, які вимагають запам'ятовування чи відтворення значного обсягу інформації [4, с. 112].

Такий підхід можливо пояснити з точки зору вмінь та навичок, які актуалізуються при створенні ІК. Так, наприклад Т. І. Труханова підкреслює, що для кожної людини характерні дві групи вмінь та навичок. До першої групи входять так звані “soft skills” або «соціально-емоційні навички», які є уніфікованими та включають в себе емоційний інтелект, особистісні характеристики та соціальні навички. Особливість цих навичок полягає в тому, що їх важко наочно продемонструвати поза соціальними ситуаціями. Водночас, до другої групи входять “hard skills” або «прикладні навички», які полягають у здатності «виконувати певні завдання, пов’язані з технікою виконання, які можна наочно продемонструвати» [8, с. 479]. Отже, в кожної людини вміння і навички мають свій особливий рівень сформованості, свою емоційну забарвленість та техніку відображення.

Серед переваг ІК слід зазначити використання її як методу в структурі загальної технології, використовуючи ІК як метод контролю за рівнем засвоєння знань (Т. Труханова), систематизації інформації (А. Гордєєва), формування опор для усного мовлення (Я. Катюк), навчання іншомовної лексики (С. Бучацька), організації ідей та творчої діяльності (Н. Гавриш). Наприклад, досвід А. Гордєєвої показує, що ІК може мати різну схематичну, або краще зображальну, архітектуру, яка може не тільки відображати зв’язки між різними елементами, але їх лінійну послідовну динаміку, комплексну і конкретну значущість в межах одного цілого, та циклічність взаємозв’язку [3, с. 56].

Таким чином, можливо виділити техніки, які вказують на характер зв’язку між елементами по відношенню до ключового поняття, а саме: лінійна схематизація (послідовність зв’язку, наприклад: потяг з вагонами), прогресивне структурування (динамічність зв’язку, наприклад: злет ракети), сітковидна організація (рівноцінність зв’язку, наприклад: павутина), структурна схематизація (ієрархія зв’язку, наприклад: блок-схема), образне поєднання (комплексність зв’язку в уніфікованому образі, наприклад: дерево, кущ, скеля), та змішаної образності (поєднання двох або кількох технік).

Вивчаючи психологічні умови навчання іноземної мови, С. Бучацька у своїх роботах відзначає, що у процесі вивчення іноземної мови можна використовувати низку мислительних операцій, які підлягають формуванню на всіх етапах освіти, зокрема, таких як аналіз інформації, відбір необхідних фактів, порівняння фактів і явищ, їх класифікація (аналітичність мислення); встановлення асоціацій з раніше вивченими, знайомими фактами і явищами, з новими якостями предмета чи явища (асоціативність мислення); розуміння внутрішньої логіки проблеми, уміння будувати логічну послідовність дій, необхідних для вирішення проблеми, доводити вірність прийнятого рішення (логічність мислення); розгляд предмету чи проблеми цілісно, об'єктивно, у взаємодії усіх зв'язків і характеристик (системність мислення); прийняття рішення і здатність нести за нього відповідальність (самостійність мислення) [1, с. 21] .

На думку психологів, які вивчають можливості використання ІК у навчанні іноземноюї мови [2, с. 17], під час використання інтелектуальних карт спостерігається активізація сприйняття, мислення, уяви, пам'яті, уваги та емоцій. Слід наголосити на тому, що при сприйманні та створенні ІК активно працюють права та ліва півкулі головного мозку, які відповідають за образне та логічне мислення відповідно [8, 14]. Задля цілісного розуміння того, чому ІК можуть бути ефективними при формуванні лексичної компетенції слід звернутись до Гештальт психології.

Основною теорією, яка вивчала особливості та закономірності людського сприймання світу та себе за допомогою образу є Гештальт психологія. Власне, сама назва «гештальт» походить від німецького слова Gestalt, що перекладається як форма, образ, фігура. Образ сприймається як цілісний об'єкт, в якому елементи поєднуються за допомогою особливостей сприймання образу, а не самими частинами цього образу. Відтак, послідовники теорії гештальту пропонують розглядати графічний образ як цілісне зображення, яке передає не тільки зміст окремих його елементів але й зміст зв'язків, залежностей, та особливостей співіснування, які існують між цими елементами.

Аналізуючи рекомендації до побудови ІК, які були запропоновані Б'юзеном [12, с. 126] можна зробити висновок, що принципи організації елементів у цілісний образ з точки зору Гештальт теорії чітко відображаються у принципах майнд-мепінгу. Однак, погляд на ІК лише з позиції Гештальт теорії є досить обмеженим, хоча логічним та емпірично змістовним. Відтак, з психологічної точки зору, ІК варто також розглянути з позицій пізнавальної (когнітивної) та психоаналітичної теорій.

Пізнавальна теорія психіки людини (або пізнавальна психологія) опирається на здатність людини до мислення, запам'ятовування, формування суджень та ставлень, аналізу та осмислення [14]. Водночас, основними пізнавальними ресурсами у навчальній діяльності вважаються здатність до та швидкість обробки інформації [22, с. 255].

Наведене вище, дає підстави зробити висновок, що психологічними основами створення та використання інтелектуальних карт для формування іншомовної компетенції, є пізнавальні ресурси студента, його здатність до та швидкість обробки інформації. На нашу думку, щоб зрозуміти особливості такого підходу варто звернутися до особливостей формування пізнавальних можливостей людської психіки в онтогенезі. Серед науковців, які суттєво покращили наше розуміння пізнавального розвитку особистості є психологи Жан Піаже та Лев Семенович Виготський.

Основним поняттям в теорії Піаже є поняття про схематизацію пізнання, де схема – є організованою часткою інформації, яка зберігається у пам'яті та визначає особливості інтерпретації, запам'ятовування, та відтворення нової інформації [14, с. 226]. Отже, під час контакту індивіда з навколишнім світом та інформацією, в його мозку формується інформаційна (пізнавальна) структура, яка потім доповнюється іншими елементами інформації та безпосередньо впливає на їх включення до пізнавальних структур, які вже існують. Поняття схеми як основної пізнавальної структури людської психіки природно співпадає з розумінням феномену ІК. На думку дослідників ІК у вигляді концептуальних карт та когнітивних карт є відображенням

внутрішніх ментальних механізмів формування будь-якої компетентності, оскільки елементи інформації поєднуються шляхом зв'язків та специфіки розташування, утворюючи семантичну структуровану єдність [14, с. 36].

Слід визнати той факт, що прихильники пізнавальної та пізнавально-поведінкової теорії також вказують на те, що необхідно враховувати здатність індивіда до формування власної, специфічної ментальної моделі, яка формується під час приймання та оброблення інформації [15, с. 60]. Однак, варто зауважити, що психіка людини є пластичною та такою, яка здатна до адаптації, в тому числі і до пізнавальної [8, с. 67]. Цей факт дозволяє розглядати ІК не як суто індивідуальну пізнавальну схему, яка зрозуміла лише одному індивіду, але як універсальну ментальну модель, яку здатен зрозуміти кожен індивід. Відтак, якщо кожен здобувач освіти може створити свою ІК, яка є йому зрозумілою – то ця сама ІК може бути зрозумілою й іншим учасникам навчального процесу. Однак, постає питання у тому, як саме відбувається розуміння чужих (донорських) ІК суб'єктами сприйняття (студентами або реципієнтами).

На нашу думку, якщо розмістити слово "Music" в центрі ІК та знайти й відібрати лексику, яка має відношення до цього слова, студенти почнуть асимілювати та акомодувати нові знання використовуючи наявний пізнавальний ресурс та адаптувати його до нових умов. Водночас, асиміляція та акомодація не є єдиними механізмами пізнання, оскільки в теорії Ж. Піаже існують поняття організації та урівноваження (еквілібрації). Поняття організації пояснюється як пізнавальна здатність до групування окремих думок у вищі форми, наприклад категорії. Також, навичка розташовувати елементи у їх послідовності та залежності може допомогти учневі сформувати та ідентифікувати динамічні та ієрархічні зв'язки між елементами у концептуальній схемі.

В теорії Ж. Піаже пізнавальний розвиток розглядається як ступеневий процес, під час якого індивіди прагнуть знайти значення своєму досвіду удосконалюючи своє розуміння навколишнього світу [17, с. 76], однак для цього необхідно створювати відповідні умови, які б стимулювали та формували

його. Тому, ІК можливо також використовувати не тільки як схема для осмислення та запам'ятовування, але й як фактор удосконалення пізнавальних ресурсів, підвищуючи здатність до та швидкість оброблення інформації [17, с. 137].

Слід визнати, що і Гештальт психологія і пізнавальна психологія, зокрема теорія пізнавального розвитку Ж. Піаже, говорять про здатність людської психіки до групування окремих елементів та формування з них конструкти вищого рівня відповідно до їх просторових та семантичних характеристик. Концепції Ж. Піаже дозволяють зрозуміти функціональну сторону інтелектуальних карт з позицій асиміляції (інтерпретаційна функція), акомодації (пристосувальна функція), організації (функція впорядкування), та урівноваження (активізаційна або спонукальна функція). З практичної точки зору, ІК дають можливість використовувати їх з різною метою та для досягнення різноманітних цілей, починаючи від ознайомлення з навчальним матеріалом до оволодіння складними лексичними конструкціями, такими, як складний додаток або складений прикметник.

Враховуючи розвиток пізнавальних можливостей індивідів, нам варто звернути увагу на теорію соціокультурного розвитку Л. Виготського, згідно якої, зоною найближчого розвитку є певна різноманітність завдань, які є досить важкими для вирішення учнем індивідуально, але які учень може вирішити за допомогою дорослого або більш компетентного учня [23, с. 50]. Відтак, на початку представлення лексичного матеріалу, викладач може запропонувати здобувачам освіти створити ІК рідною мовою, а потім представити слова іноземною мовою, які за своїм значенням є ідентичними тим, що й рідною мовою. В даному випадку, ІК можливо використовувати як засіб для послідовного, цілеспрямованого розвитку лексичної компетенції з використанням наявних та потенціальних пізнавальних ресурсів психіки слухача.

У вивченні психологічних аспектів використання ІК для навчання іноземної мови не слід ігнорувати основні підходи поведінкової психології. Оскільки, процес пізнання нерозривно пов'язаний з поведінковими аспектами пізнавальної діяльності

особистості. Задля ефективного сприймання та засвоєння навчального матеріалу, ІК можливо, та, як ми вважаємо, варто використовувати інтегровано з іншими, навіть традиційними формами навчання, що дозволить позитивно вплинути на поведінкову сторону особистості в контексті формування іншомовної компетентності.

Діяльність, до якої особа не готова, або не викликає інтересу, провокує негативне ставлення до завдань такої діяльності, що веде до оцінювання стимулів такої діяльності як покарання [20, с. 35]. Тому, оскільки образотворча діяльність більшою мірою підходить до того як індивіди формують пізнавальні схеми, індивідам може бути легше та цікавіше сприймати завдання навчального характеру в умовах створення та сприймання ІК, що і створює позитивний емоційний фон формування лексичної компетенції, сприяючи досягненню бажаних наслідків такої діяльності з педагогічної точки зору.

Оскільки конструювання та використання ІК передбачає створення асоціацій між елементами ключової інформації, до вивчення психологічних основ використання ІК у формуванні лексичної компетенції варто долучити психоаналітичну теорію, творцем якої є австрійський невролог Зігмунд Фрейд. Психоаналітична теорія цікава тим, що вона може дати можливість зрозуміти вибір асоціативного зв'язку між кольорами та словами в умовах індивідуального конструювання інтелектуальних карт. Однак, використання психоаналітичного підходу може бути обмеженим, оскільки асоціації на рівні підсвідомого впливу можуть проявлятися під час вивчення окремої лексики. Наприклад, несвідомий вплив може проявлятися під час вивчення лексики, яка стосується сімейних та інших соціальних стосунків, в яких кожен окремий індивід мав свій специфічний досвід. Тому, індивідуалізація створення ІК може мати свій несвідомий план, який може впливати на формування асоціативних зв'язків навколо ключового слова, під час вивчення лексичного матеріалу [9].

Дослідники ефективності використання ІК у вивченні лексичного матеріалу вказують, що учні повинні мати дозвіл на використання будь-яких кольорів, символів, зображень та

графічних елементів для зображення зв’язку між ідеями або елементами інформації [19, с. 75]. На додаток, за твердженням авторів «майнд мепінгу», чим більш персоналізованою є ІК, тим ефективнішою вона є для того, хто її створив [10]. Отже, ми можемо припустити, що створення і використання ІК у формуванні лексичної компетенції має цілісне особистісне підґрунтя, де несвідоме та свідоме є інтегрованими психічними величинами.

Водночас, при створенні власної ІК, учень може використовувати власне підсвідоме бачення себе по відношенню до свого оточення або світу взагалі, тобто его та суперего. Наприклад, слова, які учень асоціює з собою, чи власними переживаннями можуть концентруватися в одному місці, а слова, які асоціюються з іншими переживаннями можуть концентруватись в інших позиціях (Додаток А, Б, В). Погляди на ідею соціального позиціонування відкривають силу взаємовідносин між цими двома сторонами свідомості, вказуючи на те, що кожний індивід вибирає свою позицію, або позицію себе, по відношенню до світу [19, с. 781]. Так само, припущення про те, що позиція кожного слова в ІК може мати своє несвідоме обґрунтування є цілком логічним. Таким чином, власна ІК буде підсвідомо комфортною, тоді як чужа ІК може викликати репресивні механізми захисту, що сприятимуть забуванню слова чи викривленню цілого змісту самої карти.

На жаль, роль несвідомого у створенні та використанні ІК в навчальній діяльності є маловивченою, але теоретичні погляди психоаналізу на асоціативні зв’язки вказують на те, що свідомість та несвідомість разом долучені до процесу асоціативного творення. Особливістю психоаналітичного підходу до пояснення психологічних основ використання ІК у формуванні лексичної компетенції є те, що вона теоретично пояснює роль несвідомого у ефективності індивідуалізації створення та сприйняття змісту ІК.

Неодноразово дослідниками використання ІК [6, 12] наголошувалось, що ІК активізують роботу обох півкуль головного мозку, що сприяє кращому запам’ятовуванню та відтворенню візуально схематизованої інформації. Науковці

вказують на той факт, що мозок краще запам’ятовує зображення, а ніж слова [16, с. 128]. Відтак, ефективність використання ІК в пізнавальній діяльності є високою, незважаючи на стилі навчання (вербальні, логічні, просторові або міжособистісні), які притаманні різним індивідам. Тому, можна зробити висновок, що ІК здатні мобілізувати різні, якщо не всі наявні, ресурси мозку незалежно від розвиненості провідних ділянок мозку, які опосередковують пізнавальний процес.

Така думка є слушною, оскільки нейропсихологія вказує на те, що півкулі головного мозку спеціалізуються на виконанні різних функцій. Зокрема, ліва півкуля мозку особливо активна під час сприймання та продукування мовлення; реалізації вербальних компетенцій, таких як говоріння, читання, мислення, опрацьовуючи інформацію послідовно порціями. Водночас, права півкуля головного мозку спеціалізується на невербальних ситуація, як наприклад під час сприймання просторових орієнтирів, візуальних моделей, зображень, музики, та емоційних проявів, опрацьовуючи інформацію цілісно, а не порціями [14]. Отже, ми можемо говорити про те, що ІК створює комплементарне середовище для запам’ятовування лексичного матеріалу, де сприйняття цілісного містить елементи, які сприймаються окремо.

Однак, науковці зазначають, що латералізація (концентрованість) функцій мозку ще не привід, щоб говорити про те, що певні можливості мозку абсолютно залежать від того, в якій півкулі мозку вони знаходяться [14, 18]. Основною ідеєю є те, що спеціалізація лівої і правої півкуль досить перебільшена і співвідношення активності півкуль є особливою для кожного індивіда. Таким чином, вони вказують на те, що мозок обробляє інформацію, використовуючи обидві півкулі, обробляючи її цілісно всім мозком. Враховуючи таке зауваження науковців щодо нейрофізіологічної роботи мозку та той факт, що ІК містять образну і словесно-логічну інформацію, ми можемо зробити висновок, що ІК відображає таку архітектуру навчального матеріалу, яка є нейрофізіологічно та психічно адаптованою до особливостей пізнавального сприймання.

Вивчивши психологічні основи створення та використання інтелектуальних карт у процесі формування лексичної компетенції з погляду різних теорій, ми можемо зробити висновок, що ІК є максимально оптимізованою формою відображення навчального матеріалу, яка відповідає законам свідомого та несвідомого сприймання. Особливо інформативними, з точки зору обґрунтування законів сприйняття, є Гештальт психологія, теорія Ж. Піаже, пізнавальна та поведінкова теорія, соціокультурна теорія розвитку Л. Виготського та нейропсихологія. Всі розглянуті теорії та дослідження використання ІК у формуванні компетенцій, в тому числі і лексичної, вказують на те, що використання та створення ІК значно сприяє кращому формуванню знань та їх подальшому відтворенню в навчальній діяльності.

Список використаних джерел

1. Бучацька С. М. Інтелектуальна карта як стратегія навчання іноземної мови. *Актуальні наукові дослідження у сучасному світі*: XXXI Міжнар. наук. конф., 26-27 листопада 2017 р, Переяслав-Хмельницький. Зб. наукових праць. Переяслав-Хмельницький, 2017. Вип. 11(31), ч. 14. С. 75–80.
2. Гордєєва А. Й., Кулик С. Й. Формування англомовної лексичної компетентності молодших школярів з використанням карт пам’яті. *Іноземні мови*. Т. 2. 2013. С. 13–18.
3. Гордєєва А. Й. Інтелектуальні карти як засіб формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх філологів. *Іноземні мови*. 12 : Т. 4. 2012. С. 51–58.
4. Катюк Я. Л. Mind map як сучасний метод навчання дорослих у післядипломній педагогічній освіті. *Таврійський вісник освіти*. 2015. Т. 3. С. 110–114.
5. Качан С., Катренко А. Використання інтелектуальних карт (Mind Maps) в супроводі навчального процесу. *Інноваційні комп’ютерні технології у вищій школі*: матеріали 5-ої Науково практичної конференції, 19–21 листопада 2013 року. Львів : Видавництво Національного університету «Львівська політехніка». 2013. С. 109–112.

6. Кононец Н. В. Інформаційно-освітнє середовище як дидактична основа для ресурсно-орієнтованого навчання студентів у аграрному коледжі. *Витоки педагогічної майстерності*. 12. 2013. С. 129–135.

7. Кононец Н. Педагогічні інновації вищої школи: ресурсно-орієнтоване навчання. *Педагогічні науки*. Т. 54. 2012. С. 76–80.

8. Труханова Т. І. Методика формування методичної лексичної компетенції у студентів мовних ВНЗ. *Наукові записки*. 144. 2016. С. 478–481.

9. Brown G. D. A., Hulme C. Cognitive Psychology and Second Language Processing: The Role of Short-term Memory. *Cognitive Processing in Bilinguals*. Amsterdam: North-Holland Elsevier Science Publishers B.V., 1992. P. 105–121.

10. Buchatska S. Psychological foundations of mind mapping strategies in teaching English. *COPAPOLS 2016. East European Journal of Psycholinguistics.* Lutsk: Lesya Ukrainka Eastern European National University. 2016. P. 34–44.

11. Buzan T., Buzan B. The mind map book: How to use radiant thinking to maximize your brains untapped potential. New York: Dutton. 1994. 320 p.

12. Buzan T., Buzan B. The Mind Map Book. Unlock your creativity, boost your memory, change your life. Pearson Education Ltd. 2010. 1 edition. 217 p.

13. Davies M. Concept mapping, mind mapping and argument mapping: what are the differences and do they matter? *Higher Education*. 3: T. 62. 2011. P. 279–301.

14. Gardner H. Multiple Intelligences: New Horizons in Theory and Practice. Hachette UK. 2008. 320 p.

15. Heidari A. A. & Karimi L. The effect of mind mapping on vocabulary learning and retention. *International Journal of Educational Investigations*. 12: T. 2. 2015. P. 54–72.

16. Merchie E., Van Keer H. Mind mapping as a meta-learning strategy: Stimulating pre-adolescents' text-learning strategies and performance? *Contemporary Educational Psychology*. T. 46. 2016. P. 128–147.

17. Myers David G. & DeWall Nathan C. Psychology in Everyday Life. New York: *Worth Publishers*. 2014. 416 p.

18. O'Malley J. M., Chamot A. U. Learning Strategies in Second Language Acquisition. USA: *Cambridge University Press*, 1990. 260 p.

19. Raggatt P. T. Positioning: Dialogical voice in mind and culture. *Theory & Psychology*. 6: T. 25. 2015. P. 775–797.

20. Sabbah S. S. The effect of college students' self-generated Ciccarelli computerized mind mapping on their reading achievement. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*. 3: T. 11. 2015. P. 4–36.

21. Santrock John W. Educational Psychology. Boston: McGraw-Hill, 2011. 35 p.

22. Schunk Dale H. Learning Theories: An Educational Perspective. Boston: Pearson, 6th. 2012. 574 p.

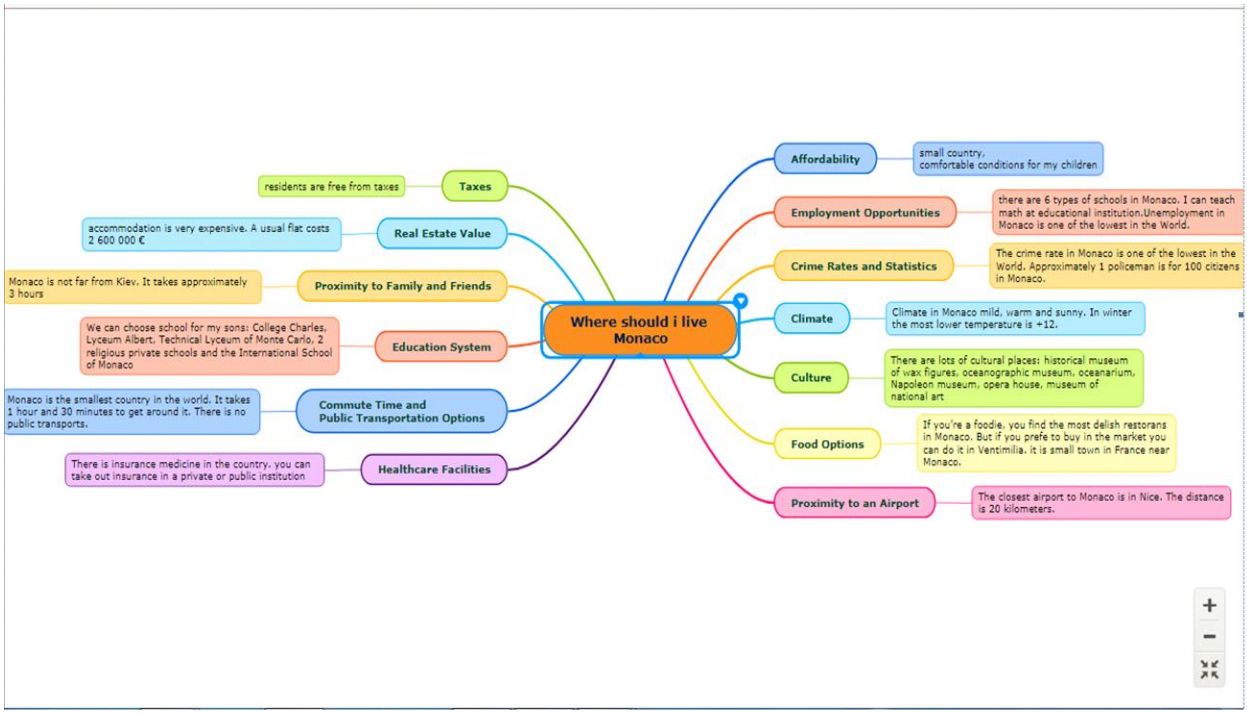
23. Vygotsky L. Interaction between learning and development. *Readings on the Development of Children*. New York: Scientific American Books, 1978. P. 34–40.

Додаток А

ІНТЕЛЕКТУАЛЬНА КАРТА ДО ТЕМИ "POLITICAL SYSTEM OF THE UK"

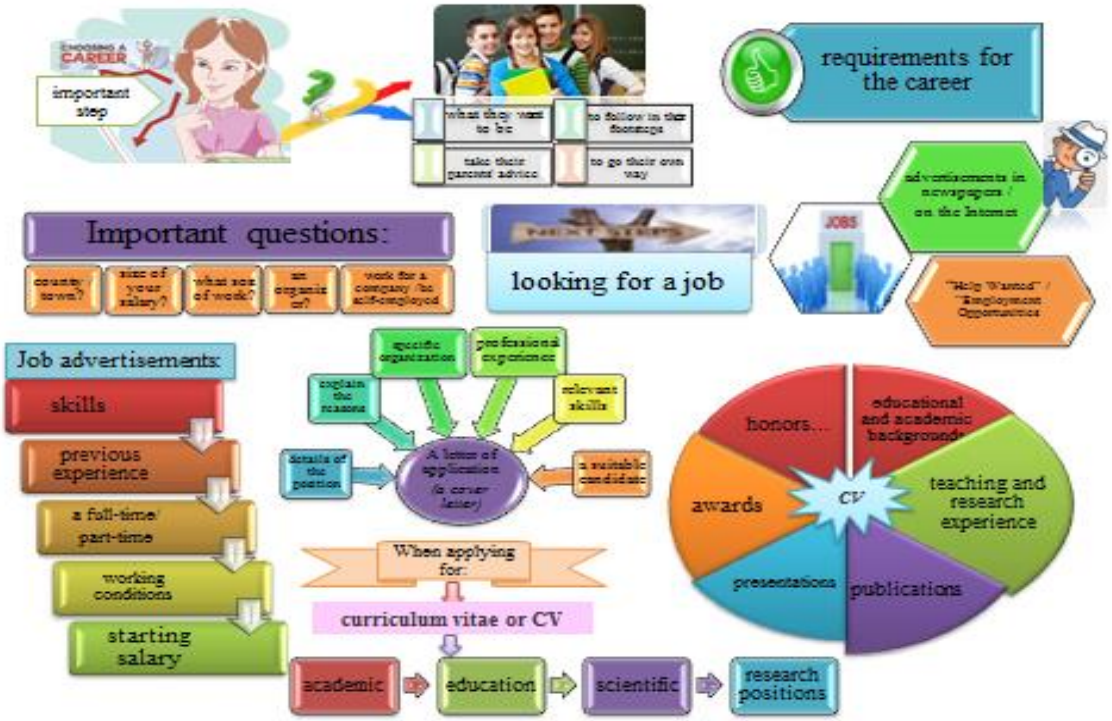
Додаток Б

ІНТЕЛЕКТУАЛЬНА КАРТА ДО ТЕМИ "WHERE TO LIVE"



Додаток В

ІНТЕЛЕКТУАЛЬНА КАРТА ДО ТЕМИ «CHOOSING A CAREER»



ДМІТРЕНКО Н.Є., БУДАС Ю.О.

АВТОНОМНЕ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В АУДІЮВАННІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Аудіювання як вид мовленнєвої діяльності характеризується специфічною ціллю – смисловою трансформацією сприйнятої на слух інформації. Лише за умови, що процес слухання супроводжується процесом розуміння, він перетворюється у процес аудіювання. Аудіювання є комплексною мовленнєвою розумовою діяльністю, яка ґрунтується на природних здібностях людини, вдосконалюється у процесі її розвитку та дає можливість розуміти інформацію в акустичному коді, зберігати її в пам'яті (чи на письмі), відбирати й оцінювати її згідно з інтересами чи поставленими завданнями.

Визначальними рисами аудіювання як самостійного виду мовленнєвої діяльності є те, що воно пов'язане з усіма видами мовленнєвої діяльності, а за роллю у процесі спілкування аудіювання є реактивним видом мовленнєвої діяльності. За спрямованістю на прийом і видачу інформації аудіювання є рецептивним видом мовленнєвої діяльності, а за формою перебігу – внутрішнім і невираженим. Предметом аудіювання є чужа думка, закодована в аудіоповідомленні, яку потрібно розпізнати. Продуктом аудіювання є умовивід, результатом – розуміння сприйнятого змісту та мовленнєва / немовленнєва поведінка слухача, який може вербально відреагувати на почуте, а може запам'ятати почуту інформацію до того часу, коли вона йому знадобиться [7, с. 281]. У освітньому процесі аудіювання виступає як ціль і як засіб навчання. За умови трактування аудіювання як засобу навчання його використовують як: спосіб організації освітнього процесу; спосіб уведення мовного матеріалу в усній формі; засіб навчання іншим видам мовленнєвої діяльності; засіб контролю й закріплення отриманих знань, навичок і вмінь.

Питання навчання іншомовного аудіювання вивчали О. Бігич, І. Біленська, С. Ніколаєва, О. Тарнопольський,

В. Черниш, О. Шерстюк, A. Anderson, G. Buck, J. Field, J. Flowerdew, M. Purdy, J. Richards, S. Rixon, M. Rost, M. Underwood, P. Ur, J. Wilson, A. Wolvin та інші. Формування професійно орієнтованої англомовної компетентності в аудіювання у студентів немовних спеціальностей досліджували Н. Гупка-Макогін, В. Злотніков, О. Мартиненко, Н. Новоградська-Морська, Л. Шевкопляс та інші.

Дослідник А. Уолвін трактує аудіювання як процес сприйняття, концентрації уваги і з'ясування значення усних і зорових стимулів [24, с. 35]. Науковець М. Педі розглядає аудіювання як активний і динамічний процес концентрації уваги, сприйняття, інтерпретації, запам'ятовування й реакції на виражені запити, проблеми й зовнішню інформацію [17, с. 11]. Дослідник Г. Бак доводить, що аудіювання є активним процесом інтерпретації звукового повідомлення на основі лінгвістичних і екстралінгвістичних знань слухача [14]. Методист О. Тарнопольський називає аудіювання активним процесом, відзначаючи, що неабияку роль у ньому відіграє прогнозування або передбачення інформації, яка буде почутою [9, с. 124]. За визначенням О. Бігич, компетентність в аудіюванні – це здатність особи слухати автентичні тексти різних жанрів і видів із різним рівнем розуміння змісту в умовах прямого й опосередкованого спілкування [1, с. 19].

Під *професійно орієнтованою англомовною компетентністю в аудіюванні* в умовах автономного навчання розуміємо здатність студента до самостійних дій щодо відбору і прослуховування автентичних англомовних текстів із метою їх розуміння, інтерпретації й використання отриманої інформації на власний розсуд у процесі автономного навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування. Відбір тематики, встановлення тривалості звучання і ступеня важкості матеріалу для автономного аудіювання, пошук способів подолання труднощів здобувачі здійснюють самостійно залежно від загальних і індивідуальних факторів. Отже, *автономне формування професійно орієнтованої англомовної компетентності в аудіюванні* – це вид автономної навчальної

діяльності, у процесі якої у майбутнього вчителя розвивається готовність брати на себе відповідальність за ефективність виконання завдань, формується здатність самостійно застосовувати знання, навички і уміння не тільки для розуміння конкретного аудіотексту, але і для накопичення мовного / мовленнєвого досвіду, необхідного для здійснення мовної самоосвіти й самовдосконалення протягом життя.

Провідними положеннями у процесі автономного формування професійно орієнтованої англомовної компетентності в аудіюванні під час автономного навчання майбутніх учителів є: навчання аудіюванню як виду професійно орієнтованого англомовного спілкування на основі моделювання автентичних ситуацій аудіювання; використання досвіду здобувачів у комунікативній діяльності рідною мовою; управління процесом аудіювання через змістову сторону діяльності; системний підхід до навчання аудіюванню, включно з оволодінням засобами, способами і стратегіями.

Основними *компонентами* професійно орієнтованої англомовної компетентності в аудіюванні визначаємо: знання, уміння і навички, комунікацію, автономність і відповідальність:

1) *Декларативні* та *процедурні знання.* Прикладами декларативних знань слугують *мовні знання* (фонем, інтонем, лексичних одиниць, граматичних структур тощо) та *країнознавчі знання* (культури Великої Британії, зокрема фонові знання). До процедурних знань належать і соціокультурні знання, зокрема розуміння мовленнєвої і немовленнєвої поведінки носіїв англійської мови у процесі аудіювання, знання про ефективні прямі і непрямі стратегії аудіювання.

2) *Уміння і навички.* До *мовленнєвих умінь* аудіювання належать: виділення в аудіотексті основної інформації і прогнозування його змісту; вибір головних фактів, не зважаючи на другорядні; вибіркове розуміння необхідної інформації прагматичних текстів з опорою на мовну здогадку й контекст; ігнорування невідомого мовного матеріалу, несуттєвого для розуміння тощо. На формування компетентності в аудіюванні впливає рівень сформованості у здобувачів *інтелектуальних*

умінь, як-от: імовірного прогнозування, критичного оцінювання почутої інформації, поєднання в процесі слухового сприймання мнемічної та логіко-смислової діяльності, класифікації й систематизації отриманої інформації тощо. Ефективність розвитку аудитивних умінь зумовлена рівнем сформованості у здобувачів *мовленнєвих навичок: фонетичних навичок* сприймання й розпізнавання окремих звуків та їх сполучень у мовленнєвому потоці, а також різних інтонацій; *лексичних навичок* розпізнавання звукових образів лексичних одиниць та їх безпосереднього розуміння; *граматичних навичок* розпізнавання на слух граматичних форм і прогнозування синтаксичних структур.

3) *Комунікація.* Відображає *комунікативні здібності* аудіювання, які передбачають адекватну реакцію слухача на пропозиції інших; вміння вислухати, не перебивати співрозмовника, брати почуте до уваги; цінувати мовленнєвого партнера незалежно від ступеня прихильності до нього, визнавати його чесноти; орієнтуватися в ситуації спілкування тощо; *мовну усвідомленість* до феноменів мови і мовлення, а також до професійно орієнтованої спрямованості спілкування.

4) *Автономність і відповідальність.* З огляду на тему нашого дослідження, особливу увагу приділено *начальним* і *стратегічним* умінням у формуванні професійно орієнтованої англомовної компетентності в аудіюванні. До *навчальних умінь* зараховуємо: самостійне визначення мети прослуховування, враховуючи ситуацію, контекст, особисті потреби; планування й управління власною діяльністю, спрямованою на досягнення цілі; пошук шляхів і способів досягнення цілі, прийняття рішення стосовно того, що має бути зроблено для досягнення цілі; самостійний вихід зі скрутного становища у процесі аудіювання; формулювання висновків та умовиводів з опорою на отриману інформацію; слухання і тезисне фіксування інформації; впізнавання в усному повідомленні лексики повсякденного спілкування та вузькоспеціальної термінології, засвоєної у процесі говоріння й читання; застосування рефлексії з метою оцінювання успіхів і невдач у процесі аудіювання; самостійний пошук опори для вилучення інформації; виконання певних розумових дій, які

полягають в активізації й використанні знань і навичок, виборі й комбінуванні вмінь; аналіз, оцінювання й інтерпретація результатів; користування результатами власної адитивної діяльності; співвіднесення засвоєних мовленнєвих структур, які допомагають досягти розуміння, з комунікативними завданнями конкретної ситуації. До *стратегічних умінь* зараховуємо: досягнення розуміння, вияв мовленнєвої активності (перепитування, уточнення / з'ясування, звертання з проханням); встановлення зворотного зв'язку зі співрозмовником, сигналізуючи спеціальними репліками про розуміння / нерозуміння; відмову від сприйняття другорядної, несуттєвої інформації; пропускання незнайомих слів, які не заважають розумінню; уникнення фіксації уваги на явищах, які заважають розумінню (сторонні дії, шуми, що заважають); отримування інформації з інтонаційних особливостей речення, паузації, логічного наголосу, темпу; звернення уваги на звукові ефекти, які сприяють розумінню; сигналізування про своє розуміння / нерозуміння за допомогою міміки, жестів; опирання на лексичну інформацію, яка випереджає або доповнює текст (заголовок, список слів, формулювання завдання); опирання на графічну інформацію, використання рисунків, схем, таблиць, карт і вказівників як підказок; заповнення прогалин у сприйнятті шляхом розуміння значення незнайомих або пропущених слів, фраз з опорою на знайомі мовленнєві одиниці, ситуацію, контекст, лексико-граматичні сигнали, спільність із рідною мовою, словотворчі ознаки.

Предметний аспект змісту навчання аудіювання охоплює мовний матеріал, тобто одиниці мови (фонеми, морфеми, лексичні одиниці, фразеологізми, мікро- і макротексти) й одиниці мовлення, тобто ситуативно зумовлені висловлювання різної протяжності (мовленнєві зразки, мікро- й макротекст). *Процесуальний аспект* – це насамперед дії, які забезпечують функціонування механізмів аудіювання, а також дії з конкретним мовним і мовленнєвим матеріалом, який перетворюється у навички і вміння завдяки виконанню значної кількості вправ, тобто, це доведення сприйняття усного висловлювання іноземною

мовою до рівня уміння, що відбувається завдяки сформованості орфоепічних, лексичних, граматичних навичок, а також розвиток навчальних і компенсаційних умінь, навчання здобувача прийомам учіння зі сприйняття й розуміння іншомовного мовлення.

Дослідник О. Тарнопольський виділяє кілька основних факторів, які впливають на формування іншомовної компетентності в аудіюванні: мовленнєві навички, фактор уміння, залежність аудіювання від індивідуальних та вікових особливостей слухача, умови сприйняття [9, с. 131-140]. На думку С. Ніколаєвої, на успішність формування компетентності в аудіюванні впливає низка об'єктивних і суб'єктивних факторів: умови сприймання аудіоповідомлення; індивідуально-психологічні особливості самого слухача (рівень сформованості його мовленнєвого слуху, пам'яті, наявності інтересу тощо), мовні характеристики аудіоповідомлення [7, с. 283].

До специфічних труднощів автономного аудіювання зараховуємо труднощі, пов'язані з: *лінгвістичними особливостями усних автентичних текстів* (складністю й часто узуальністю фонетико-фонологічного та лексико-граматичного оформлення); *специфікою іншомовної картини світу* (способами вербалізації культурних концептів: аудіотекст, наповнений фоновою лексикою, яка охоплює основні сфери лінгвокультури, у якій динамічно відображено переконання й цінності, які становлять основу моделі поведінки, що відповідає певній національній культурі); *національно-культурними особливостями автора тексту* – носія мови, визначаючи його культурний статус і соціальну роль, із розпізнаванням комунікативних потреб і очікувань здобувача.

Таким чином, *автономне формування професійно орієнтованої англомовної компетентності в аудіюванні* майбутніх учителів передбачає:

1) цілеспрямоване й усвідомлене планування діяльності в аудіюванні: визначення мети аудіювання (орієнтація на програмні цілі, визначення пріоритетів з урахуванням власних інтересів, потреб, мотивів; знання критеріїв оцінювання успішності, усвідомлення цілей і результату аудіювання); здійснення

планування діяльності аудіювання (зміст, обсяг, послідовність виконання мовленнєвих і немовленнєвих операцій і дій); орієнтування в умовах реалізації програмових дій (прийняття рішень стосовно характеру дій); прогнозування результатів передбачуваної діяльності аудіювання (активізація наявного життєвого й мовленнєвого досвіду, відбір змісту, допоміжних засобів, часового режиму й оптимальних умов);

2) здатність самостійно встановлювати взаємозв'язок між попередньо вивченим і новим навчальним матеріалом: зіставлення інформації з власними знаннями здобувача; прогнозування теми тексту; перевірка (підтвердження / спростування гіпотези у процесі аудіювання); виділення, узагальнення, а також оцінювання новизни й оригінальності інформації;

3) здатність здійснювати «моніторинг» власного аудіювання, контроль відповідності завдання аудіювання отриманому результату: залучення рефлексії для створення, перетворення й оцінювання результату і способів аудіювання; зіставлення завдання аудіювання з отриманим результатом; варіювання (поєднання оптимальних комбінацій видів аудіювання) залежно від отриманих результатів аудіювання; звернення за допомогою (викладач, одногрупник, словник, довідник) у випадку труднощів, які важко подолати власними силами;

4) здатність структурувати й переструктуровувати накопичені знання: визначати тему, підтему, головну думку; узагальнювати, групувати факти, думки у зв'язку з їх необхідністю, цінністю тощо;

5) гнучкість і варіативність у застосуванні накопиченого життєвого досвіду, досвіду вивчення іноземних мов, а також досвіду англомовного аудіювання (різноманітних способів і прийомів): вияв креативності і творчої самореалізації в мовному, інформаційному й навчальному середовищі аудіювання; оволодіння й послуговування різноманітними способами і прийомами вивчення мови й усвідомлення змісту і смислу прослуханого; прийняття рішень щодо вибору способів досягнення адекватного розуміння того, що прослуховується; усвідомлене перенесення знань, умінь і навичок аудіювання на

інші ситуації аудіювання в автономному режимі, а також на здійснення англомовного спілкування в інших видах мовленнєвої діяльності; використання знань, навичок і вмінь в аудіюванні як способів накопичення мовного / мовленнєвого досвіду; здійснення відбору мовних засобів у процесі роботи над англомовним аудіотекстом для подальшого використання (розуміння аудіотексту й вираження власних думок в усній / писемній формі).

Автономне формування професійно орієнтованої англомовної компетентності в аудіюванні передбачає навчання здобувачів різних його видів. Залежно від жанру аудіотекстів і комунікативного завдання виокремлюємо такі види аудіювання: 1) з розумінням основного змісту аудіотексту, 2) з метою пошуку необхідної інформації чи інформації, яка цікавить, 3) із повним розумінням змісту аудіотексту.

Аудіювання з *розумінням основного змісту* передбачає передусім розуміння здобувачем теми та найсуттєвіших деталей аудіотексту. В основі розуміння основного змісту перебувають уміння: прогнозувати зміст аудіотексту за його заголовком; здогадуватися про значення незнайомих лексичних одиниць; ігнорувати окремі лексичні одиниці, які не перешкоджають розумінню основного змісту; визначати й виділяти основну інформацію тексту; визначати інформацію першочергової важливості; встановлювати зв’язок подій, фактів (логічний, хронологічний); передбачати можливий розвиток (завершення) подій; узагальнювати викладені в тексті факти; робити висновки тощо.

Аудіювання з метою *пошуку необхідної інформації чи інформації, яка цікавить,* передбачає розуміння здобувачем конкретної інформації, яка може бути задана викладачем або пов’язана з інтересами здобувача. Розуміння необхідної інформації передбачає наявність таких умінь: визначати тему тексту в загальних рисах; визначати жанр тексту; виявляти інформацію, яка стосується певного питання; визначати важливість інформації; орієнтуватися в логіко-смисловій структурі аудіотексту; поєднання здобутої з кількох аудіоджерел інформації в логічне ціле згідно з конкретним завданням тощо.

Аудіювання з *повним (детальним) розумінням змісту* аудіотексту передбачає максимально точне усвідомлення здобувачем прослуханої інформації. Аудіювання з повним розумінням передбачає наявність таких умінь: повно й точно розуміти факти (деталі); виділяти інформацію, яка підтверджує або уточнює щось; встановлювати взаємозв'язок подій; розкривати причинно-наслідкові відношення між подіями; визначати головну ідею; порівнювати інформацію та інше.

Варто зазначити, що необхідною умовою є використання інформативного професійно орієнтованого навчального матеріалу, що містить професійно орієнтовані знання про реальну дійсність та відображає ставлення до неї. Такий матеріал уможливлює розширення загального світогляду здобувача, отримання певних фонових знань, необхідних для розуміння конкретних ситуацій професійно орієнтованого спілкування, формування необхідних понять для вираження власних думок іноземною мовою, ознайомлення здобувачів із можливими способами професійно орієнтованої мовленнєвої поведінки.

Матеріальною основою аудіювання слугує *автентичний аудіотекст*. В умовах відсутності реального мовного середовища навчання здобувачів англомовного аудіювання на основі автентичних текстів передбачає, окрім мовлення викладача, використання аудіозаписів. Розрізняють такі види автентичних аудіотекстів, які використовують для навчання аудіювання: 1) аудіотексти, створені носієм мови й записані спеціально для дидактичних цілей; 2) аудіотексти, адаптовані способом скорочення для навчальних цілей; 3) квазіавтентичні аудіотексти, тобто автентичні за своєю суттю, але з «очищеним» від сторонніх шумів і ефектів звуковим оформленням; 4) необроблені аудіотексти, створені в реальних умовах носієм мови для носія мови.

До критеріїв відбору автентичних аудіотекстів, які варто використовувати у процесі автономного формування професійно орієнтованого англомовного аудіювання зараховуємо: ситуативність, тобто зв'язок із визначеними програмою типовими ситуаціями спілкування; відповідність віковим та індивідуальним особливостям здобувачів; пізнавальну цінність, важливу в

інформативному плані (змістове наповнення); лінгвістичну цінність, тобто комунікативну і смислову цілісність, змістову та структурну зв'язаність і завершеність; наявність у тексті соціокультурних і країнознавчих знань; відповідність вимогам та нормам літературної вимови; природність мовлення диктора; емоційну насиченість тексту; ілюстративність, тобто можливість проілюструвати текст.

У процесі автономного навчання майбутніх учителів використовують переважно два *види автентичних аудіотекстів:* тексти-описи й фабульні тексти-повідомлення. У *текстах-описах* охоплено сукупність ознак об'єкта і фактів, об'єднаних загальною темою. Логічні зв'язки між окремими фактами нестійкі, допускається їх перестановка. *Фабульні тексти-повідомлення* передбачають динамічний розвиток подій та окремих вчинків персонажів, що зумовлено логічним інваріантом та означенням часу. У таких текстах легко виділити основне і другорядне. Між окремими фактами й епізодами існують логіко-смислові (часові, умовні та причинні) зв'язки.

У процесі автономного формування професійно орієнтованої англомовної компетентності в аудіюванні застосовують *вербальні* й *невербальні способи контролю* рівня її сформованості. *Невербальними* способами є виконання дій, контроль із використанням цифр, контроль за допомогою сигнальних та облікових карток, виготовлення схем та креслень, підбір малюнків. Вибір способу контролю залежить від низки факторів, насамперед рівня володіння англійською мовою, а також виду аудіювання. Рівень розвитку здібностей до аудіювання можна перевірити опосередковано – через особливості іншомовного спілкування, чи безпосередньо – за допомогою опитування, анкетування, тестування тощо.

У процесі автономного формування професійно орієнтованої англомовної компетентності в аудіюванні доцільною є *трифазова* робота з автентичним аудіотекстом: *фаза 1* (підготовча, до прослуховування) – введення студентів у ситуацію; *фаза 2* – процес слухання й виконання завдання; *фаза 3* – підсумкова робота (після прослуховування).

У процесі роботи з аудіотекстом здобувачі мають уміти: визначати ціль аудіювання; активізовувати фонові знання з відповідної теми для передбачення змісту й обрання необхідної стратегії аудіювання; визначати, яка частина прослуханого повідомлення відповідає поставленій цілі, відкидати зайве, що дасть змогу зосередитися на конкретних частинах повідомлення і зменшити кількість інформації, яку здобувач повинен утримати в короткостроковій пам'яті для її сприйняття; використовувати потрібну стратегію згідно з обраною ціллю, рівнем складності повідомлення, фоновими знаннями; перевіряти розуміння прослуханого тексту. Автономне навчання сприяє тому, що навчання відбувається шляхом взаємодії всіх, хто навчається. Здобувачі у процесі обговорення матеріалу, поданого викладачем, виявляють власне його розуміння в конкретний момент. Це допомагає їм навчатися, навчаючи інших, та заповнювати прогалини в розумінні проблеми. Майбутні вчителі мають змогу збагатити власний лексикон, виконуючи роль слухача або спілкуючись зі своїми однокласниками. Інтерактивність передбачає не тільки висловлення власних думок, а й сприйняття та розуміння думок інших.

Отже, автономне формування професійно орієнтованої англомовної компетентності в аудіювання розвиває не лише вміння аудіювання, але й уміння інших видів мовленнєвої діяльності, критичного усвідомлення інформації та творчого підходу до її інтерпретації, сприяє розвитку логіки, вміння бачити причинно-наслідкові зв'язки та допомагає здобувачам досягати максимального рівня інтелектуального розвитку відповідно до їхніх природних задатків і здібностей. Формування зазначених умінь вимагає поєднання діяльності сприймання та осмислення аудіотекстів із діяльністю продукування мовлення в усній чи письмовій формі, що є природним для двостороннього процесу мовленнєвого спілкування, механізмами якого є приймання та видання інформації.

Список використаних джерел

1. Бігич О. Б. Методика формування іншомовної компетентності в аудіюванні. *Іноземні мови. 2,* 2012. С.19-30.
2. Білянська І. П. Психолінгвістичні передумови формування іншомовної аудитивної компетентності майбутніх учителів засобами художніх аудіокниг. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*, *2*, 2017. С. 78-88.
3. Гупка-Макогін Н. І. *Навчання майбутніх фахівців з міжнародної економіки професійно орієнтованого англомовного аудіювання у процесі самостійної роботи*. (Дис. канд. пед. наук). Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Тернопіль. 2016.
4. Дмітренко Н. Є. *Автономне навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування майбутніх учителів математики* [монографія]. Вінниця: Твори. 2020.
5. Злотніков В. Г. *Методика навчання професійно-орієнтованого аудіювання англійською мовою курсантів вищих військових навчальних закладів*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса. 2012.
6. Мартиненко О. Є. *Методика формування англомовної компетентності майбутніх перекладачів в аудіюванні в умовах заочної форми навчання*. (Дис. канд. пед. наук). Київський національний лінгвістичний університет, Київ. 2017.
7. Ніколаєва С. Ю. (Ред.). *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика* [підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів]. Київ: Ленвіт. 2013.
8. Новоградська-Морська Н. А. Навчання майбутніх маркетологів професійно орієнтованого аудіювання з використанням автентичних англомовних відеофонематеріалів. (Дис. канд. пед. наук). Київський національний лінгвістичний університет, Київ. 2014.

9. Тарнопольський О. Б. *Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти* [навчальний посібник]. Київ: Фірма «ІНКОС». 2006.

10. Тарнопольський О. Б. *Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі* [підручник]. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля. 2019.

11. Шевкопляс, Л. В. *Формування англомовної компетенції в аудіюванні майбутніх учителів у процесі самостійної роботи*. (Дис. канд. пед. наук). Київський національний лінгвістичний університет, Київ. 2017.

12. Шерстюк О. М. *Формування іншомовної лінгвосоціокультурної компетентності старшокласників у режимі автономної роботи (англійська і французька мови)* [посібник]. Київ: Ленвіт. 2012.

13. Anderson A. *Listening.* A. Anderson, T. Lynch. Oxford: Oxford University Press. 1988.

14. Buck G. *Assessing Listening.* Cambridge: Cambridge University Press. 2001.

15. Field J. *Listening in the language classroom*. Cambridge : Cambridge University Press. 2008.

16. Flowerdew J. *Academic Listening*: Research. Cambridge: Cambridge University Press. 1994.

17. Purdy M. *What is listening? Listening in everyday life : A personal and professional approach.* Lanham: University Press of America. 1991.

18. Richards J. *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Essex: Longman. 1992.

19. Rixon S. *Developing listening skills.* London: Macmillan. 1986.

20. Rost M. *Listening in Language Learning*. London. 1990.

21. Underwood M. *Teaching Listening*. London. 1989.

22. Ur P. *Teaching listening comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press. 1984.

23. Wilson J. J. *How to teach listening*. Pearson Education Limited. 2008.

24. Wolvin A. D. *Listening.* Boston, MA : McGraw-Hill. 1996.

ЗАРІЧАНСЬКА Н.В.

ВИВЧЕННЯ СТУДЕНТАМИ ОСОБЛИВОСТЕЙ І МОЖЛИВОСТЕЙ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ І ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ МОТИВАЦІЇ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Центральною проблемою психології інноватівності є проблема теоретичного й експериментального обґрунтування механізмів, форм і способів психологічного розкріпачення творчого потенціалу особистості й забезпечення психологічного комфорту для продуктивної інноваційної діяльності [1; 2]. Інноваційна діяльність виявляється тим більше успішною, чим вищою в людини є потреба в новому.

У психології інноватівності відзначається наступна залежність: у більш досвідчених працівників орієнтація на нове нижча, ніж у менш досвідчених [4]. Інноваційна готовність свідомості багато в чому залежить від того, які емоційні й мотиваційні стани та або інша проблемна ситуація викликає в людини. Ці стани (активізм, індиферентність, страх), безумовно, впливають на результативність і ефективність інновації. Відомо, що підвищення мотивації (як і ситуація надлишкового психологічного комфорту) приводить до підвищення інноватівної активності лише до якоїсь межі.

Інноваційність потребує більшої психологічної перебудови діяльності педагога. Щоб змінити навчальний процес, увести до нього новизну, необхідно подолати багато застарілих стереотипів діяльності та замінити їх новим, більш сучасним досвідом. Основним елементом стартової мотивації вчителя найчастіше виступає глибока незадоволеність відсутністю в учнів інтересу до навчання. Таке почуття незадоволеності породжує інноваційну активність, трансформується в незадоволеність способами своєї діяльності. Учитель починає шукати способи вдосконалення навчального процесу, підсилення в учнів мотивації навчання та досягнення взаєморозуміння.

З багатьох можливих варіантів удосконалення педагогічної діяльності, виявлених у процесі пошуку, вибирається той, який найбільше відповідає запитам і можливостям учителя та його учнів. Вибраний спосіб слугує основою інноваційної діяльності, у якій оновлюються різні елементи педагогічної діяльності: зміст, форми, методи, окремі прийоми, технології, стиль. Результати проявляються не лише в успіхах учнів, а й у відчутті задоволеності самого вчителя.

Ще одним чинником, що сприяє позитивному ставленню педагогів до інноваційної діяльності, є потреба у творчості, розуміння того, що освіта потребує оновлення, та висока поінформованість про досягнення педагогічної науки. Мотивація студента-філолога на творче досягнення є необхідною умовою формування не лише креативної особистості, а й учителя, який буде здатен до дослідницько-експериментальних, конструктивних дій і впровадження інновацій у навчальний процес [1; 3].

Тому є очевидним, що ще в процесі професійної підготовки майбутніх учителів необхідно збагатити арсеналом педагогічних інновацій, щоб вони могли у конкретних ситуаціях швидко й правильно вибирати найбільш доцільні методи та ефективно їх застосовувати. Крім того, підготовка вчителя до інноваційної діяльності має передбачати його орієнтацію на творчу діяльність, що визначається фундаменталізацією педагогічної освіти, відкритістю, варіативністю, динамічністю в змінах, методах і формах підготовки вчителів.

Величезний потік інформації, що оточує нас сьогодні, вимагає нових підходів до формування в студентів інтересу до навчання та самоосвіти. Розвиток науки і техніки відкриває учасникам навчального процесу нові форми комунікації, нові типи вирішення абстрактних і конкретних завдань, перетворюючи викладача з авторитарного транслятора готових ідей у натхненника інтелектуального та творчого потенціалу студентів. Майбутнє за системою навчання, що вклалася б у схему «студент – технологія – викладач», за якої викладач перетворюється на педагога – методолога, технолога, а студент стає активним учасником процесу навчання. Майстерність сучасного педагога

має розвиватись не через забезпечення його значною кількістю рецептурних посібників і широке використання ним готових поурочних розробок. Він передусім повинен володіти фундаментальними знаннями з навчальної дисципліни, високою загальною культурою, ґрунтовною дидактичною компетентністю, здатністю до інноваційної діяльності.

Підготовка вчителів до творчої діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах, як правило, здійснюється засобами обов'язкового навчального курсу «Основи педагогічної майстерності». Практикою багатьох університетів, де готують учителів-філологів, підтверджено, що найкращі результати в підготовці студентів до професійної діяльності дає застосування суб'єкт-суб'єктного підходу під час вивчення дисциплін педагогічного циклу, а також вивчення спецкурсу «Освітні технології» [1]. За неможливості впровадження такого спецкурсу пропонуємо до змісту дисципліни включити окремий розділ «Інноваційні технології навчання», а сам курс викладати із застосуванням різних технологій та інноваційних методів навчання під час вивчення різних тем.

Зміст підготовки вчителів філологічних дисциплін до застосування інноваційних методів і технологій навчання, виховання й управління включає в себе такі основні модулі, як:

- ознайомлення з теорією інноваційного навчання;
- з'ясування відмінностей між класичними (традиційними) та інноваційними методами й технологіями під час вивчення професійно орієнтованих дисциплін;
- застосування інноваційних методів і технологій навчання на практиці.

На перевірку засвоєння знань про інноваційність в освіті спрямовувались такі запитання:

1. Як Ви розумієте сутність поняття «інноваційна культура»?
2. Назвіть критерії старого, сучасного й нового.
3. Що вивчає інноватика як область наукового знання?
4. Розкрийте культурологічне значення єдності традиційного та інноваційного.

5. Назвіть принципи системного підходу в інноватиці.
6. Чим визначається інноваційний клімат суспільства?
7. Які Ви знаєте варіанти розвитку інновацій?
8. Які динаміка й структура інноваційних систем?
9. Розкрийте соціокультурне значення потреби в новому.
10. Назвіть основні передумови інноваційної мотивації.

Студентам пояснюємо, що одним з важливих показників високої кваліфікації педагога служить його вміння створити всі умови для реалізації цілей освіти в сучасному суспільстві. До таких інноваційних методів, що прискорюють темпи досягнення мети освіти та покращують її результати, віднесено: метод конкретної ситуації; метод інциденту; метод тренування чуйності; метод «мозкового штурму»; метод синектики; метод ділової гри; метод занурення; метод евристичних запитань; метод емпатії тощо.

Інноваційні методи й технології можна використовувати під час вивчення різних дисциплін, але звертаємо увагу, що гуманітарні знання мають свою специфіку, а саме:

- гуманітарні знання не привласнюються, а виробляються в процесі осмислення одержаної інформації, а тому передбачають діалогічність, живе спілкування;
- рівень засвоєння гуманітарних знань має не кількісні, а якісні критерії, визначити які можна лише шляхом спілкування;
- гуманітарні знання передбачають творчу спрямованість, багатоваріантність відповідей.

Усвідомивши такі специфічні характеристики гуманітарних знань, майбутні вчителі роблять висновок, що під час вивчення мови та літератури, не можна зловживати тестуванням і тотальною комп'ютеризацією. Саме тому в підготовці вчителя-словесника ми перевагу надавали інтерактивним технологіям.

Суть інтерактивного навчання в тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх студентів. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання в співпраці), де і студент, і викладач є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять,

рефлексують з приводу того, що вони знають, вміють і здійснюють. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, правильне вирішення проблем на основі аналізу обставин та відповідної ситуації. Воно ефективно сприяє формуванню навичок, умінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії, дає змогу педагогу стати справжнім лідером дитячого колективу [6].

Інтерактивна взаємодія потребує певної зміни всього життя групи, а також значної кількості часу для підготовки як студентам, так і викладачу, якому варто скласти план поступового впровадження інтерактивного навчання. Використання інтерактивного навчання не є самоціллю. Це лише засіб досягнення тієї атмосфери в групі, яка найкраще сприяє співробітництву, порозумінню та доброзичливості, надає можливості дійсно реалізувати особистісно зорієнтоване навчання.

Заняття з «Основ педагогічної майстерності» мають практичний характер, де студенти формують та шліфують свою майстерність через моделювання ситуацій із професійного життя, беруть на себе роль педагогів; навчаються володіти ситуацією конфліктного плану; шукають педагогічного розв’язання конфліктної ситуації; озброюються прогресивними системами навчання та виховання дітей і використовують їх під час моделювання занять і різних видів діяльності; озброюються методикою саморегуляції; навчаються компромісу, толерантності, емпатії; педагогічному спілкуванні, артистичності, ораторству.

Саме інтерактивне навчання, як спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, має займати основне місце в організації занять з «Основ педагогічної майстерності». Практикуються такі види інноваційного навчання: методи бригадного опитування та моделювання ситуації, методи мозкового штурму, методи демаршів, дискусії у формі акваріума, дискусії у стилі ток-шоу, класичні семінари, методи «Діалог Ривіна» та «Діалог Сократа», методи моделювання, ігри й вистави; лекції з обговоренням

конкретних ситуацій, лекції з використанням техніки зворотнього зв'язку та ін.

Розкриємо основну суть цих інтерактивних методів.

Метод бригадного опитування: студенти діляться на підгрупи; кожна з них готує запитання-відповіді на задану тему; формулюють і задають їх іншій підгрупі за вибором. Неповні відповіді доповнюються. Передбачається швидкий темп роботи, затягнуті відповіді, або запитання – знімаються.

Метод моделювання педагогічних ситуацій: студенти працюють групами. Придумують ситуації з професійного життя, демонструють їх, а потім здійснюється груповий аналіз за схемою, підводяться висновки проведеної роботи студентами з груп, а потім висновки викладача.

Метод мозковго штурму: викладач пропонує студентам разом вивести те чи інше правило, визначення, комплекс вимог або закономірність. Кожен студент пише на дошці, чи виходить із записами на аркуші паперу. Потім здійснюється пошук систематизації думок у логічному порядку. Наприкінці зачитується правильна відповідь. Здійснюється порівняння ідей.

Метод демаршів: демарш – особлива форма заняття (або кількох занять), що базується на практичних діях, пов'язаних певним пізнавальним завданням і призначених для самостійного виконання студентами. Робота за цим методом передбачає співпрацю, проблемне навчання, суб'єкт-суб'єктні відносини, проведення дискусії. Основним завданням методу є перетворення навчання на постійний пошук. Змістом такого заняття є певні способи діяльності, що використовуються під час розв'язання проблемних ситуацій та їх обговорення в групі. Тому визначений програмою матеріал подається як серія проблем.

Класичні семінари: передбачають обговорення результатів самостійної роботи студентів над джерелами інформації, зокрема додатковими. Для результативного проведення семінару викладачу необхідно розподілити ролі й взяти на себе його змістову підготовку.

Ролі: доповідач – основну увагу має приділити тим положенням, фактам і поняттям, які в цілому складатимуть певну

точку зору, концепцію, позицію щодо цього питання. Виклад має бути стислим.

Співдоповідач – обґрунтовує, аргументує, доводить фактами позиції доповідача.

Опонент – не залежно від доповідача вивчає те саме питання, але з критичним підходом, і пропонує свою думку слухачам.

Метод «Діалог Ривіна» – передбачає читання або вивчення тексту абзацами. Під абзацом слід розуміти частину тексту до 12-ти рядків, яка має закінчену думку і зміст якої можна передати одним реченням (до 10-ти слів).

Метод «Діалог Сократа». Студенти самостійно формулюють проблеми шкільного життя та пропонують альтернативні шляхи їх розв'язання. Цей метод покликаний допомогти майбутнім учителям сформувати своє ставлення до важливих педагогічних проблем. Для проведення сократівського діалогу слід визначити спільну проблему – об'єкт обговорення.

Дискусія у формі «акваріума». Викладач висуває проблему, ознайомлює з нею групу. Об'єднує студентів у малі підгрупи (переважно вони розміщуються колом). Учасники вибирають представника, який буде представляти позицію підгрупи. Підгрупам дається час для обговорення проблеми і підготовки спільного рішення. Викладач збирає представників підгруп у центрі аудиторії (або за першою партою), щоб вони висловилися й відстояли позицію своєї підгрупи відповідно до отриманих настанов. Крім представників, які сидять у колі, ніхто не має права висловлюватися, але учасникам підгруп дозволено передавати вказівки своїм представникам.

«Акваріумне» обговорення проблеми між представниками підгруп закінчується у визначений регламентом час або після досягнення рішення. Після такого обговорення здійснюється критичний аналіз прийнятого рішення всією групою.

Для ефективного застосування інтерактивного навчання, зокрема, для того, щоб охопити весь необхідний матеріал і глибоко його вивчити, викладач має старанно планувати свою роботу, щоб:

– дати випереджувальне завдання студентам: прочитати, продумати, виконати самостійні підготовчі завдання;

- відібрати для заняття такі інтерактивні вправи, які дали б студентам «ключ» до освоєння теми;
- дуже важливим є проведення спокійного глибокого обговорення за підсумками інтерактивної вправи, зокрема акцентуючи увагу й на іншому матеріалі теми;
- проводити швидкі експрес-опитування, самостійні домашні роботи, що не були пов'язані з інтерактивним завданням.

Використання методів інтерактивного навчання, як показали наші спостереження, дає викладачам ЗВО можливість для фахового зростання, для зміни себе, для навчання разом із студентами. Після кількох старанно підготовлених занять викладач зможе відчути, як змінилося до нього ставлення студента, а також сама атмосфера в аудиторії – і це послужить додатковим стимулом до роботи з інтерактивними методами й технологіями.

Зміст, структура й методика викладання курсу «Основи педагогічної майстерності» за умови акцентування їхньої уваги на інноваційній педагогічній діяльності сприяють самостійному опануванню студентами творчої педагогічної діяльності. Під час аудиторних занять вони оволодівають методикою визначення чинників особистісно зорієнтованого середовища, на основі якої обираються цілі та завдання педагогічної діяльності та оптимальні засоби її здійснення. Під час проходження педагогічної практики студенти опановують механізми самотворення – емпатію та рефлексію.

Кожному вчителю потрібно чітко відрізняти технологію від методики, методи від прийомів. Для чіткого розуміння цих понять пропонуємо студентам попрацювати з педагогічними і психологічними словниками, виписати визначення. Для ознайомлення з різними класифікаціями методів і технологій потрібно використовувати різні джерела інформації (підручники з педагогіки, наукові статті, дисертації). Важливе завдання − вибрати найбільш вдалу класифікацію, спробувати запропонувати свою. Таким чином студенти випробовують на собі методичний

прийом навчання – *підготовка власної інформації з використанням різних носіїв*.

Завдяки такому прийому самостійної навчальної діяльності та наступному аналізу й обговоренню знайденої інформації в майбутніх учителів-філологів формується розуміння, що технологія, на відміну від методик, не передбачає варіативності, з неї не можна викинути жодного елемента. Технологічний підхід не передбачає пошукової діяльності, спроб, тут не може бути помилок. Для технологічного навчання обов'язковим є постійний зворотний зв'язок.

Під час застосування технологій інтерактивного навчання неможлива неучасть у процесі пізнання: або кожен учень має конкретне завдання, за виконання якого він має публічно відзвітуватися, або від його діяльності залежить якість виконання поставленого перед групою завдання. А це, в свою чергу, виховує в кожного учня повагу до самого себе, відповідальність, вміння відстояти свою думку, стимулює процес пізнання.

Зміна технології навчання має бути спрямована на переорієнтацію діяльності викладача від інформаційної до організаційної – керівництва самостійною навчально-пізнавальною, науково-дослідною і професійно-практичною діяльністю студентів. Це передбачає підвищення рівня особистісної активності не лише студентів, а й викладачів, а також розгляд навчання як процесу міжособистісної взаємодії та спілкування в системах «викладач-студент», «студент-студент» та ін., що організований для досягнення об'єднуючої їх мети.

Відомо, що здійснення творчої діяльності в навчальному процесі призводить до підвищення мотивації в навчанні, активізації засвоєння та закріплення одержаних знань, умінь і навичок їх професійного практичного застосування. Передовий вітчизняний і зарубіжний досвід показує, що творча навчальна діяльність спрямована на повнішу реалізацію завдань навчання, формування професійно-суттєвих якостей фахівця, комплексний інноваційний розвиток системи освіти.

Технологією, яка найкраще сприяє організації творчої діяльності студентів, є проектна технологія, яку ще називають

методом проектів. *Проектне навчання* є одним з ефективних інструментів особистісно-діяльнісної та практико-орієнтованої підготовки студентів. Воно здійснює систематизуючий вплив на процес навчання і дозволяє комплексно реалізувати завдання теоретичної і практичної підготовки, творчого розвитку й виховання майбутнього фахівця.

Проектна діяльність спрямована на досягнення студентами практичного результату. Суттю такого методу є включення студентів у процес творчої діяльності від ідеї до її практичної реалізації. Виконуючи проекти, студенти освоюють алгоритм творчої діяльності, вчаться самостійно шукати й аналізувати інформацію, інтегрувати й застосовувати одержані раніше й набувати нові знання та вміння. Творче навчання сприяє вихованню та розвитку всіх учасників навчального процесу, включаючи педагогічний колектив ЗВО.

Проектна діяльність розвивається по спіралі, кожен виток якої складається з декількох взаємозв’язаних етапів: пошукового, конструкторського, технологічного й аналітичного. Якщо виключити процес пошуку вирішення проблеми, то проектна діяльність перетвориться на творче завдання з розробки й здійснення процесу досягнення поставленої викладачем мети роботи. Виключення другого етапу визначення шляхів і способів досягнення поставлених завдань перетворює навчання в репродуктивну діяльність.

У процесі виконання проектів реалізується система навчання, що передбачає комплексну навчальну й додаткову самостійну роботу студентів. Основними вимогами до організації навчального проектування є такі:

- опора на раніше засвоєний матеріал;
- підготовка студентів до творчої діяльності;
- формування інтересу до об'єкту діяльності;
- забезпечення самостійності виконання роботи;
- реальність здійснення проекту;
- суспільна значущість проекту.

Зазначені вимоги студенти записують і зберігають у спеціальних папках (портфоліо), матеріали з яких можуть

використати під час професійної діяльності в школах. Реалізація принципів проектного навчання визначає зміст, структуру й результати освітньої діяльності.

Тематика проектних завдань має бути достатньо широкою, щоб охопити коло питань, пов'язаних із конкретною темою і врахувати індивідуальні особливості та інтереси студентів. Система проектного навчання майбутніх педагогів може бути побудована на базі практико-орієнтованих розділів освітньої програми відповідно до цілей, принципів та умов підготовки фахівця.

Підходи до організації навчальної творчої діяльності студентів введені в систему підготовки вчителя-філолога. Навчальна творча діяльність студентів включає різні види, системотвірним компонентом яких є творчі роботи й проекти, що виконуються у формі розробки і вирішення конкретних проблем у процесі вивчення дисципліни.

Виконання проектів починається з постановки завдання, відбору інформації й теоретичного дослідження. Пошук, визначення та оформлення створює основу для технологічної підготовки до його практичної реалізації. Творче завдання й проекти можуть виконуватися у вигляді індивідуальних або групових робіт під керівництвом і за участю викладачів.

Студенти можуть стикатися з певними труднощами в підготовці проектів і в реалізації проектної діяльності. Однією з головних проблем є невміння визначити основне питання (проблему) і вибрати відповідні йому завдання, які необхідно поетапно розв’язати. Проте, в цілому нестандартність мислення й креативність допомагають багатьом студентам створювати проекти, що запам'ятовуються, і робити свої власні маленькі методичні відкриття.

Ефективне освоєння майбутніми вчителями методу проектів можливо лише в тому випадку, якщо вони самі виявляються залученими в проектну діяльність. Саме тому викладання окремих дисциплін реалізується на основі проектної методики. Для викладання на основі проектної методики необхідно мати особистий досвід створення проектів.

Отже, вивчення різних видів інновацій та інноваційна діяльність мотивують і поглиблюють навчальну діяльність студентів, стають джерелом нових ідей і орієнтирів професійних устремлінь майбутніх учителів [5].

Творча діяльність студентів може мати багато форм і проявів упродовж усього періоду навчання. Виконання творчих завдань і проектів є основою для подальших дослідницьких і випускних кваліфікаційних робіт. Навчальні й науково-методичні дослідження, засновані на індивідуальних особливостях та інтересах, здійснюють цілеспрямований розвивальний вплив і сприяють формуванню інноваційної активності майбутніх педагогів.

Творча робота викликає необхідність додаткового компенсаційного навчання, стимулює самостійну практичну діяльність студентів. Результатом цього стають позапланові заняття в системі наукових семінарів, гуртків, а також самостійна й додаткова професійна освіта.

Здійснення навчальної творчої діяльності студентів вимагає реалізації таких умов:

- науково-методичного забезпечення проектної діяльності студентів;
- підготовленості викладачів до здійснення проектного навчання;
- організаційних змін у навчальному процесі.

Успішне інноваційне навчання студентів передбачає активну науково-дослідну роботу викладачів. Одночасно з цією необхідною умовою є наявність і розвиток ряду професійних якостей викладачів, серед яких слід виокремити вміння здійснювати свої педагогічні проекти, планувати й організовувати навчальну творчу діяльність студентів, її методичне й матеріальне забезпечення. Тому організація творчої навчальної діяльності призводить, з одного боку, до розвитку творчих здібностей студентів, а з іншого – позитивно впливає на саму систему освіти в результаті творчого й професійного зростання педагогічних кадрів, удосконалення форм організації, методичного забезпечення й матеріальної бази навчального процесу.

Для того, щоб оволодіти методом проектів, майбутнім учителям необхідно знати їх типологію, пам’ятати, що використання їх у навчальному процесі вимагає від учителя серйозної підготовки. Проекти розрізняються у відповідності до типологічних ознак: за методом, який домінує в проекті, за характером контактів, за кількістю учасників проектів, за його тривалістю.

За домінуючим методом розрізняють такі типи проектів: творчі, інформаційні, ігрові, дослідницькі. Зупинимося на розгляді творчих та інформаційних проектів, які є найбільш ефективними для предметів гуманітарного циклу. Адже гуманітарні предмети – це предмети, головним завданням яких є формування в учнів певного бачення світу, ставлення до соціальної дійсності, а також перетворенню їх на особисте надбання ціннісно-нормативної системи суспільства.

Ефективне освоєння методу проектів майбутніми вчителями можливо лише в тому випадку, якщо вони самі виявляються залученими в проектну діяльність.

Для реалізації методу проектів потрібна серйозна попередня підготовка. Необхідні ґрунтовні знання з інших дисциплін, важливо мати й глибокі психолого-педагогічні знання, мати уявлення про методи традиційного викладання мови та літератури. Крім того, необхідний досить високий рівень володіння комп'ютером, який стає ефективним інструментом для освоєння проектної технології й продуктивного вирішення професійних завдань студентами-філологами.

Для підтримки мотивації майбутніх учителів-філологів до вивчення інноваційних технологій застосовували такі методичні прийоми:

1) застосування ефекту зацікавленості, оскільки особливу увагу студенти проявляють до нових і невідомих обставин;

2) прив’язування до наявного досвіду: для того, щоб нові знання зацікавлювали, вони мають бути пов’язані з чимось знайомим, але містити в собі деякі нові форми діяльності;

3) створення ефекту загадки, проблеми, що потребує розв’язання саме зараз і саме цими студентами;

4) спонукати студентів до пошуку пояснень за допомогою суперечностей, що пробуджують у майбутніх учителів інтерес до пізнання істини;

5) використання «ефекту виклику», тобто ситуації, у яких студенти прагнутимуть довести собі та іншим, що вони зможуть справитись із певним завданнням чи розв’язати конкретну проблему, не боячись провалу;

6) зміцнення впевненості у власних силах студентів, вони мають бути переконані в тому, що досягли потрібного рівня вимог і очікувань; чим більше студентам довіряють, тим охочіше вони співпрацюють із викладачем у процесі навчання і тим менше їх бентежать невдачі;

7) використання самопорівняння: студенти мають бачити свої успіхи в навчанні, їх позитивну динаміку;

8) запобігання втраті інтересу до вивчення інноваційних технологій навчання, що може бути пов’язане з підвищеною складністю їх упровадження, що блокує в майбутніх учителів розумову та пізнавальну діяльність;

9) створення ситуацій постійного пошуку в процесі навчання;

10) створення ситуацій для підтримки в студентів загального позитивного ставлення до навчання, викладача, ЗВО;

11) обговорення на заняттях питань, що хвилюють майбутніх учителів-філологів, зокрема й тих, які пов'язані з темою заняття;

12) надання можливості студентам висловитися, звернути на себе увагу;

13) застосування взаємоконтролю та взаємоперевірки індивідуальних робіт;

14) організація індивідуального цілевизначення або планування цілей і завдань навчання самим студентом;

15) зміна форми спілкування (видів і способів групування студентів на заняттях);

16) різноманітність видів діяльності, повідомлення нової інформації, зміна навчальної ситуації.

Отже, з використанням методів інноваційного навчання майбутній педагог набуває не лише теоретичні знання, а й навички

і вміння професійно-педагогічного спілкування, педагогічної техніки, основ педагогічного артистизму та основ самовдосконалення, організації творчої діяльності учнів. Свою діяльність він проектує не на репродуктивному чи раціоналізаторському рівнях, а на рівні конструктивному (творчому), навчаючись моделювати власні педагогічні технології.

Список використаних джерел

1. Алфімов Д.В. Інноваційна освітня система: шляхи відродження. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи : збірник наукових праць / Ред. кол. Л.І.Даниленко та ін.* К. : Логос, 2000. С. 158-160.
2. Андрущенко Н. О. Інтерактивні методи навчання як засіб розвитку пізнавальних інтересів студентів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб.наук.пр. / Редкол: І. А.Зязюн та ін.* Київ-Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2009. Вип. 21. С. 282-284.
3. Бабенко Л. Сутність та зміст підготовки майбутнього вчителя-філолога до професійного самовдосконалення. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.* Кіровоград : РВВ КДПУ ім.В. Винниченка, 2009. Вип. 83. С. 18-23.
4. Дубасенюк О. А. Інноваційна діяльність як провідний чинник професійної підготовки майбутніх учителів: досвід та перспективи розвитку. *Філософія педагогічної майстерності : зб.наук.пр. Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України / Редкол.: Н.Г.Ничкало та ін.* Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. С. 84-92.
5. Іващенко М. В. Особливості педагогічної інноватики за умов інформаційно-освітнього середовища. *Освіта, культура, наука як чинники інноваційного розвитку : мат-ли наукової конференції «Інноваційний розвиток суспільства за умов крос-культрних взаємодій».* Суми : СОІППО, 2008. Ч.3. С. 38-41.
6. Свиридюк В. П. Навчання пмсемного мовлення студентів-філологів за допомогою інтерактивних вправ. *Педагогічний процес: теорія і практика : зб.наук.пр.* Київ: Видавництво «ЕКМО», 2008. Вип. 4. С. 298-309.

КИРИЛЕНКО В.В., КИРИЛЕНКО Н.М., КРИЖАНОВСЬКИЙ А.І.

ХМАРНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Нові інформаційно-комунікаційні технологій в освітньому процесі передбачають пошук нових підходів у парадигмі сучасної педагогіки, психології й методики навчання іноземних мов. У Національній стратегії розвитку освіти в Україні зазначається, що «Модернізація і розвиток освіти повинні набути випереджального безперервного характеру, адекватно реагувати на процеси, що відбуваються в Україні та світі.

Нині в системах освіти різних країн спостерігаються тенденції до стандартизації, пов'язані з глобалізаційними процесами і, водночас, посилюється потреба в ефективних освітніх реформах. Тому, особливої актуальності набувають питання наступності між усіма ланками освітньої системи, відповідно, мета освіти набуває багатокомпонентного характеру: в суспільному житті – соціалізація особистості, в загальноосвітній галузі – формування ключових компетентностей, в професійній галузі – формування професійної компетентності.

Науковці зазначають, що професійна компетентність майбутніх учителів – динамічна категорія, що постійно розвивається, щільно пов'язана з такими поняттями як «професіоналізм», «кваліфікація», «професійні здібності», «готовність до педагогічної діяльності».

Формування професійної компетентності майбутніх учителів в закладах вищої освіти ґрунтується на пізнавальній діяльності студентів. Цю точку зору, засновану на досягненнях теорії навчання (Ж. Піаже, Л. Виготський, П. Брюнер, П. Гальперін, Н. Тализіна та ін.), поділяє багато європейських та українських учених. Щоб навчитися працювати, потрібно працювати. Щоб навчитися спілкуванню, потрібно спілкуватися. Не можна опанувати іноземну мову, не користуючись нею; користуватися комп'ютером, не вдаючись до практики. Формування професійної

компетентності студентів також залежить від їх активності [2].

Одним із можливих шляхів формування професійної компетентності майбутніх учителів іноземної мови вбачаємо у необхідності пошуку і впровадження в освітній процес інноваційних технологій і методів навчання на основі діджиталізації, зокрема хмарних технологій. Основою формування професійної компетентності є пізнавально-комунікативна діяльність студентів – як попередня, актуалізована на заняттях, так і нова, засвоєна «тут і тепер» у процесі рольових та ділових ігор, моделювання майбутньої професійної діяльності, проєктної діяльності, виконання веб- та блог-квестів; створення та використання електронних навчальних ресурсів, он лайн сервісів, роботи в інформаційному середовищі навчального закладу тощо.

Отже, в число «компетентнісних» форм і методів повинні бути включені не тільки «діяльнісні» (наприклад, рольові та ділові ігри, навчальні проєкти, виконання кваліфікаційних робіт), а й «інформаційно-комунікаційні», що пов’язані з «інноваційними» методами навчання (моделювання, тестування, он-лайн конкурси, соціальні сервіси, проєктна діяльність у веб- та блог-квестах; створення та використання мультимедійних освітніх ресурсів, робота в інформаційному середовищі навчального закладу, робота в електронних бібліотеках тощо).

Дистанційне та змішане навчання стали невід’ємними формами організації пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти в нових умовах. Для належної організації навчання, повноцінного та ефективного використання можливостей цифрових платформ та інструментів, для роботи в умовах дистанційного навчання, необхідні якісне інтернет-підключення, технічне забезпечення, володіння та вдосконалення викладачами власних цифрових компетентностей.

Хмарні технології, перевернуте навчання, онлайн-сервіси та дистанційне навчання – без них нині важко організувати навчальний процес у сучасному навчальному середовищі. Існує чимало інтернет-сервісів, які використовують хмарні технології. Зручність, простота використання, доступ до важливих файлів у будь-який час, через будь-які пристрої, від ноутбуків до

смартфонів та низка інших переваг забезпечують прискорений темп розповсюдження хмарних технологій.

Google Workspace for Education – це набір інструментів і сервісів Google, розроблених спеціально для навчальних закладів і організацій. Він призначений для ефективної спільної роботи, зручності процесу викладання і безпеки всіх учасників. Доступні різноманітні варіанти Google Workspace for Education, серед яких можна вибрати той, який дотичний до процесу навчання.

Google Workspace Fundamentals for Education – інструменти для навчання і викладання, наприклад, Клас, Google Meet, Google Документи, Google Форми і Google Chat.

Google Workspace for Education Standard – ті ж інструменти, що і в Education Fundamentals, але з додатковими функціями безпеки і адміністрування.

Teaching and Learning Upgrade – додавання вдосконалених можливостей відеозв'язку, доповнень для Класу і інших функцій та інструментів до версії Education Fundamentals або Education Standard.

Google Workspace for Education Plus – всі можливості Education Standard і Teaching and Learning Upgrade, а також додаткові функції для деяких сервісів, наприклад відстеження учасників в Google Meet.

Google Workspace for Education Plus мають ряд переваг порівняно з будь-яким іншим хмарними освітніми сервісам.

Розглянемо їх з позиції можливості застосування у системі дистанційного навчання закладів вищої освіти.

1. Безкоштовність. Хмарні сервіси цих компаній надаються навчальним закладам безкоштовно. Це вагома перевага, оскільки створення і підтримка продуктів такого класу і якості вимагає від компаній-розробників значних ресурсів.

2. Висока якість розробки. Хмарні сервіси зазначених компаній створюються спеціалістами високого класу. Це забезпечує стабільну роботу, мінімальну кількість помилок, які швидко виправляються, стійкість до злому, відповідність сучасним веб-стандартам, коректне відображення в різних браузерах тощо.

3. Регулярне оновлення. Хмарні сервіси регулярно оновлюються. Це гарна ознака того, що розробники розвивають і удосконалюють їх. Проте, намагання розробників створити сервіси більш доступними і простими у користуванні, іноді призводить до того, що в процесі оновлення відбувається відключення окремих функцій, які були не популярними або складними, але виявились корисними й додали нових можливостей. Постійне оновлення сервісів призводить до того, що інструкції з використання сервісів надзвичайно швидко застарівають і втрачають свою актуальність.

4. Відсутність реклами. На сайтах, де розміщуються сервіси, відсутня реклама, що є вагомою перевагою для будь-якого інтернет-ресурсу, а для навчального – особливо. Розробники повністю відключають рекламу для користувачів пакетів Google Workspace for Education Plus.

5. Безпечність. Хмарні сервіси цих компаній – одні з найбільш безпечних сайтів Інтернету, ймовірність вірусної активності і наявності небажаного програмного коду на них зведені до мінімуму. Можна впевнено стверджувати, що користування цими сервісами не завдасть шкоди комп'ютеру чи іншому пристрою, який буде використовуватися для виходу в Інтернет.

6. Постійна доступність. Розробники Google гарантують доступність сервісів упродовж 99,9% часу. Як свідчить досвід, це найбільш надійні сайти Інтернету.

7. Довговічність. Google і Microsoft існують вже протягом багатьох років і, ймовірно, існуватимуть і надалі. Це означає, що створені на їх базі ресурси не зникнуть і будуть доступними протягом тривалого часу.

8. Адаптивний дизайн. Адаптивний (респонсивний) дизайн забезпечує коректне відображення сайтів на мобільних пристроях. Завдяки цьому для роботи з ресурсами, створеними на базі хмарних сервісів цих компаній, студенти можуть використовувати мобільні телефони.

9. Простота та зручність користування. Варто відзначити простоту та зручність роботи з такими сервісами. Інтерфейс інтуїтивно зрозумілий: за кілька років використання ресурсів,

створених на базі сервісів цих компаній, не було жодного випадку, щоб студенти потребували додаткових інструкцій або пояснень щодо роботи з ними. Викладачу, щоб навчитися працювати з даними сервісами, вистачить кількох занять доповнених самостійною роботою вдома.

Спільні риси хмарних сервісів, які пропонують зазначені корпорації, пов'язані з тим, що їх розробкою займаються великі IT-компанії, зі значними можливостями й ресурсами, відпрацьованими технологіями, високими стандартами якості.

Google Workspace for Education – безкоштовна версія пакета Google Workspace, яка включає всі його Сервіси, крім Currents, Google Cloud Search і Доповнень Workspace. Клієнтам, які мають 5 і більше Кінцевих користувачів, надається необмежений обсяг пам'яті на Google Диску. Клієнтам, які мають менше ніж 5 Кінцевих користувачів, надається загалом 1 ТБ пам'яті для *Google Диска*, *Google Фото* й *Gmail* на кожного Кінцевого користувача. Ця версія також включає *Завдання*, *Клас* і *Синхронізацію Chrome*, які вважаються Основними сервісами.

Google Workspace for Education – це безкоштовний набір засобів комунікації та співпраці, у тому числі рішення Google Class, Gmail, Docs і Drive, що дозволяє учасникам освітнього процесу працювати і навчатися разом, де б вони не знаходилися. Google for Edu – це надійне, просте у використанні хмарне рішення, що підвищує ефективність освітнього процесу та надає викладачам ресурси для створення навчальних стратегій підготовки компетентних учителів.

Серед важливих переваг Google Workspace for Education варто відзначити надання можливості навчальному закладу створити систему внутрішньої корпоративної пошти з контролем центрального адміністрування.

Корпоративний акаунт надає значно більше переваг під час використання хмарних сервісів, а саме:

- Google Drive – необмежене хмарне файлове сховище для зберігання та одночасного доступу до файлів.

- Google Docs, Sheets, Slides, Forms – для створення та редагування файлів в хмарному сховищі під час співпраці з іншими користувачами в режимі реального часу.
- Gmail – для листування.
- Google Calendar – для розкладу.
- Google Meet – для проведення відео-конференцій.
- Google Чат – для онлайн спілкування.

Адаптивний карантин змусив нас до пошуку альтернативних підходів до навчального процесу. Нині, більшість викладачів, мають навички використання сервісів в системі онлайн-навчання. Це піднімає педагогічну діяльність на якісно новий рівень: можемо навчати, організовувати виховну роботу, комунікувати з колегами та батьками студентів, ефективно обмінюватися досвідом, адже достатньо мати комп'ютер, телефон чи інший пристрій із доступом до мережі Інтернет. В умовах сучасних освітніх реалій організація дистанційного проведення занять із безпосереднім візуальним контактом між суб’єктами освітнього процесу здійснюється шляхом проведення дистанційних відео конференцій, реалізованих засобами сервісу Google Meet з використанням корпоративних акаунтів.

Google Meet є безкоштовним застосунком, для початку користування яким достатньо мати обліковий запис.

Організація проєктної діяльності студентів в умовах змішаного навчання засобами хмарних сервісів Google Workspace for Education

Упровадження новітніх інформаційно-комунікаційних технологій у навчання відкриває нові можливості для вдосконалення освітніх педагогічних методик. Вивчення навчальних дисциплін з використанням інформаційно-комунікаційних технологій дає студентам можливість для рефлексій і участі у створенні елементів заняття, створює сприятливі умови для формування особистості студента та розвитку його творчих здібностей [4, с. 5-6].

Проєктне навчання (project-based learning) дедалі більше набирає обертів, оскільки є дуже ефективним і актуальним

підходом до викладання та навчання. Численні дослідження вказують на те, що після його успішного впровадження у студентів покращується мотивація до навчання та підвищується рівень їхньої професійної компетентності.

За визначенням Buck Institute for Education, проєктне навчання – це метод, навчаючись за яким, студенти, певний час досліджуючи і реагуючи на справжні, цікаві та складні питання, отримують потрібні знання та навички.

Навчання на основі проєкту передбачає наступне:

- здобувачі освіти застосовують знання та навички для вирішення реалістичних проблем;
- підвищується рівень відповідальності студентів за виконаний обсяг роботи;
- викладачі виконують ролі тренерів та фасилітаторів дослідження, проводять рефлексії;
- студенти працюють в парах або групах.

Такий формат навчання передбачає залучення студентів до систематизації та набування знань, створення власних продуктів, розвиток навичок критичного мислення, співпраці, спілкування, міркування, синтезу та стійкості в умовах обмеженого часу та визначеної мети [3].

Оскільки навчання – це соціальна активність, яка відбувається в межах студентських груп, через проєктне навчання, студенти мають можливість використовувати не лише знання з навчальних дисциплін, а й вчитися вести перемовини, ухвалювати спільні рішення, нести відповідальність відповідно до ролі в навчальній команді й разом інтерпретувати результати своєї діяльності.

Це також дає можливість викладачу сприяти розвитку комунікативних здібностей. Крім того, проєктне навчання часто реалізується через міждисциплінарні зв’язки, що виходять за межі програми одного конкретного предмету. Це значно розширює можливості викладача і сприяє креативності, а студенти виконують завдання, у процесі вирішення яких оволодівають практичними компетентностями.

Переваги проєктного навчання для студентів:

- традиційна аудиторія перетворюється у відкритий освітній простір, в якому здобувачі освіти рухаються у власному темпі;

- у процесі виконання проєкту виникає потреба в самонавчанні та самовдосконаленні;

- навчання на основі запам'ятовування та повторення переходить до інтеграції, відкриття та презентації набутих знань;

- студенти мають можливість проходити всі етапи: від ідеї, створення моделі майбутнього продукту до його реалізації.

Переваги проєктного навчання для викладачів:

- надає можливість вибудувати позитивні стосунки зі студентами.

На тлі очевидних переваг існує й певна небезпека застосування проєктного навчання: виникає ризик недосягнення навчальної мети. Цього можна уникнути, якщо раціонально спланувати процес.

Одним із шляхів вирішення проблеми є організація проєктної діяльності здобувачів освіти засобами Веб-технологій, зокрема, Веб-квесту.

Метод навчальних проєктів є вдалим рішенням для організації колективної та індивідуальної роботи суб'єктів освітнього процесу, особливо в умовах дистанційного чи змішаного навчання.

У контексті вивчення особливостей організації проєктної діяльності студентів, важливим є питання добору викладачем відповідних форм, методів і засобів інформаційно-комунікаційних технологій, які дозволили б організувати діяльність студентів в рамках проєкту максимально цікавою, інтерактивною і розвивальною.

Сучасні проєктні методики сприяють компетентнісному розвитку студентів. Однією з таких методик, яка навчає знаходити необхідну інформацію, піддавати її аналізу, систематизувати і вирішувати поставлені задачі, є методика Веб-квестів.

Веб-квест (webquest) в педагогіці – проблемне завдання з елементами рольової гри, для виконання якого використовуються інформаційні ресурси Інтернету. Ця технологія дозволяє працювати в групах (від 3-х до 5-ти осіб), розвиває у студентів

компетентнісні структури, а також сприяє становленню творчої особистості…» [2].

У результаті організованої проєктної діяльності студенти здобувають теоретичні знання та практичні навички роботи в інформаційних системах, розвивають навички креативності, критичного мислення, командної роботи, які є ключовими компетентностями сучасного фахівця.

Особливості формування лінгвокраїнознавчої компетентності студентів засобами хмарних технологій

Комунікативний підхід у процесі вивчення іноземної мови передбачає розвиток у студентів уміння практично користуватися мовленням і покликаний навчати не маніпулюванню мовними засобами, а усвідомленому співвідношенню цих засобів з їх комунікативними функціями. Йдеться не просто про знання іноземної мови, а про уміння користуватися нею в реальних ситуаціях спілкування, тобто, про практичне володіння мовою і, отже, про розвиток прагматичної міжкультурної компетентності.

Розробка і застосування веб-квестів як інтегрального елементу формування комунікативних умінь у процесі оволодіння іноземною мовою підвищить рівень цих умінь та соціокультурної компетенції студентів.

У змісті та сценарії веб-квесту повинні бути відображені ситуативність та соціальність як основні складові вербального спілкування. Ці параметри, ефективно застосовані, забезпечують таку мотивацію до навчання, при якій стане можливим повноцінний розвиток основних комунікативних властивостей мовлення.

Грати – означає встановлювати зв’язок між фантазією і реальністю. Тому гра допомагає знайти шлях до адаптації у реальному житті. Стверджуємо, що ігри як дітей, так і дорослих є спонтанним актом особистісного саморозвитку, підготовка до справжньої діяльності. У грі відображається не тільки зв’язок дитини чи дорослого з власними психічними процесами, але також зв’язок з іншими людьми, подіями, які відбуваються у соціальному середовищі. Іншими словами, йдеться про інформаційне спілкування в соціумі, коли досить важко провести межу між суто

діловим та ігровим спілкуванням.

Робота з хмарними технологіями, зокрема, веб-квестами, набуває нового значення у процесі засвоєння лінгвокраїнознавчої інформації:

1. Провідна роль теоретичних знань у змісті навчання. Принцип провідної ролі теоретичних знань не принижує значення умінь та навичок і їхнього формування. Хмарні технології сприятимуть більш швидкому, міцному та ефективному опануванню комунікативними навичками. Наприклад, набір тексту, оволодіння навичками роботи з графічними та мультимедійними програмами, побудова моделі поставленого завдання в процесі спілкування, пошук і обробка інформації.

2. Усвідомлення студентами процесу оволодіння іноземною мовою, оскільки вони отримують можливість покроково засвоювати лінгвокраїнознавчу інформацію.

3. Навчання на адекватному рівні складності. Цей принцип означає, що навчальний матеріал і методи його презентації повинні викликати оптимальний рівень складності і викликати інтерес. За допомогою мультимедійних програм, студенти мають можливість подорожувати різними англомовними країнами, знайомитись з їхньою історією, звичаями, культурними традиціями. Інтерактивні технології дозволяють студентам ініціювати вербальне спілкування. Мультимедійні засоби роблять інформацію наочною, завдяки чому фундаментально змінюють людське спілкування, оскільки носієм інформації стають візуальні та слухові образи.

4. У процесі вивчення програмного матеріалу йти вперед швидким темпом. Неправомірне уповільнення темпу, пов’язане з багаторазовим і одноманітним повторенням попереднього матеріалу створює перешкоди або навіть робить неможливим навчання на високому (оптимальному) рівні складності. Постійне збагачення інформаційного поля студентів різноманітним змістом за допомогою хмарних технологій створює необхідні умови для міцного засвоєння інформації, оскільки нова інформація інтегрується в інформаційне поле студентів.

Використання візуальних та звукових програм надає навчанню новизни та динаміки засвоєння нового матеріалу. Застосування

мультимедійних технологій мотивує навчальну діяльність студентів, сприяє у них розвитку комунікативної соціокультурної компетентності, підвищує пізнавальну мотивацію [4].

Успішність застосування лінгвокраїнознавчого матеріалу в процесі вивчення іноземної мови (англійської) великою мірою визначається ефективним використанням хмарних технологій, при якому відбувається формування у студентів комунікативної компетентності.

Стає зрозумілим, що для забезпечення ефективного спілкування одного лише володіння мовою без знайомства з лігвокраїнознавчим аспектом країни, мова якої вивчається, недостатньо. Тому, при формуванні комунікативної компетентності студентів на заняттях з іноземної мови необхідно максимально залучати лінгвокраїнознавчі матеріали в поєднанні з хмарними технологіями, які дають змогу накопичення фонових знань, що забезпечують адекватність вербальної поведінки в різних ситуаціях спілкування. Практика викладання іноземної мови свідчить про те, що застосування лінгвокраїнознавчих матеріалів у поєднанні з хмарними технологіями спрямоване, перш за все, на створення і підтримку у студентів мотивації до вивчення іноземної мови.

Для того, щоб зорова наочність мала мотиваційну цінність, вона повинна відповідати наступним вимогам: сучасність, типовість відображуваних явищ дійсності, актуальність, новизна, ігровий компонент. Всі ці параметри можна представити за допомогою сучасних хмарних технологій, зокрема, веб-квестів. Застосування хмарних технологій у порівнянні з традиційними методами навчання свідчить про те, що їх упровадження у процесі вивченні іноземної мови дозволить привернути увагу студентів до змісту лінгвокраїнознавчої інформації, стимулювати вербальну активність. Упровадження хмарних технологій у структуру навчальної діяльності уможливить оптимізувати протікання таких операцій мислення, як порівняння, співставлення, групування, класифікації, узагальнення та викличе у студентів бажання користуватися іноземною мовою як комунікативним інструментом з метою розширення власного інформаційного поля.

Використання лінгвокраїнознавчого матеріалу на заняттях з іноземної мови передбачає більш глибоке ознайомлення студентів з культурою країни, мова якої вивчається. Такий ефект досягається за допомогою кумулятивної функції мови, оскільки мова виступає в якості засобу пізнання нової національної дійсності та залучення до іншомовної соціокультурної спадщини [1].

Проникнення в нову національну культуру та залучення до духовного багатства, створеного іншим народом, відкриває можливість реалізації на практиці інтеркультурного підходу у навчанні іноземних мов. Беручи до уваги, що мова вивчається у штучних умовах, хмарні технології стають дієвим засобом моделювання комунікативних процесів.

Упровадження в освітній процес хмарних технологій з метою формування професійної компетентності майбутніх учителів іноземних мов – експеримент, що вимагає подальших досліджень комунікативної діяльності з урахуванням особливостей освітньої діяльності.

Список використаних джерел

1. Кириленко В.В. Розвиток іншомовної комунікативної компетенції в учнів у процесі вивчення тем з країнознавства англомовних країн. *Компетентнісна парадигма розвитку мовної освіти у середній і вищій школах: сучасні виклики : зб*. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. Чернігів, 2013. С. 116-122.

2. Крижановський А. І. Формування професійної компетентності майбутніх вчителів початкової школи з використанням веб-технологій в педагогічних коледжах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2017. 264 с.

3. Крижановський А., Кириленко Н, Кириленко В., Медведєв Р. Організація дистанційного навчання в педагогічних закладах вищої освіти: навч.-метод. посіб. Вінниця, 2021. 264 с.

4. Носенко Т.І. Інформаційні технології навчання : навч. посіб. Київ, 2011. 184 с.

КОЛЯДИЧ Ю.В.

ДЕЯКІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Реформування системи української освіти у сучасних умовах, ускладнених російсько-української війною, вимагає навчання іноземної мови для спеціаліста будь-якого профілю. Очевидною тут є необхідність перегляду та внесення змін до цілей, принципів, змісту навчання, методів викладання, форм контролю і критеріїв оцінювання та самооцінювання, засобів навчання як загалом в системі вищої освіти, так і в межах кожної окремої спеціальності. Зважаючи на вищезазначене, методика викладання іноземних мов потребує урізноманітнення та оновлення [2, с. 82].

Глибокі професійні знання та вміння, здатність до вдалого їх застосування, креативність, ініціативність, комунікабельність, творчий підхід, готовність до постійного самовдосконалення є визначальними для сучасного фахівця, який має бути готовим до вирішення професійних завдань і в умовах іншомовної комунікації. Випускник вищої школи, озброєний належними лінгвістичними знаннями, готовий до сприйняття і активного використання у своїй професійній діяльності всього нового, що з'являється у світовій науці. Таким чином, навчальна дисципліна «Іноземна мова для професійного спілкування» сприятиме розширенню освітнього кругозору студентів, соціалізації особистості майбутнього фахівця, його поважній підготовці до життя і праці в умовах багатонаціонального та політкультурного світу.

Проблема професійної підготовки фахівців з мовного профілю у центрі наукових інтересів вітчизняних вчених І. Беха, Н. Бібік, С. Гончаренка, А. Захлібного, І. Зязюна, В. Сидоренко та ін. Українськими вченими-методистами створено цілу низку методик для немовних вищих навчальних закладів. Е. Мірошніченко та І. Онісина є розробниками методики навчання іноземної мови для СВО економічних спеціальностей, Л. Котлярова, Г. Савченко – для майбутніх юристів, О. Петрищук,

М. Задорожна – для майбутніх медиків, для студентів технічних спеціальностей – А. Ємельянова, О. Тарнопольський, для майбутніх менеджерів – Л. Манякіна, Л. Логутіна. Формуванню вмінь професійного спілкування англійською мовою у студентів факультету фізичного виховання присвячено дисертацію Л. Морської, значущість та актуальність якої є безсумнівною.

Методика навчання іноземних мов для професійних цілей – LSP (Language for Spesial / Specific Purposes), з урахуванням невпинного розвитку засобів масової комунікації, особливо мережі Інтернет, розроблена зарубіжними вченими T. Hutchinson, A. Waters, P. Strevens, H. Widaswan, Ch. Kennedy, R. Bolitho. Її основні положення активно впроваджуються у вищих навчальних закладах України. Про це йдеться у наукових студіях О. Тарнопольського і С. Кожушко, Л. Гайдукової, З. Корнєвої та ін. Проте, питання професійно-орієнтованого навчання іноземної мови у сучасних умовах не втрачає своєї актуальності, пошук шляхів його удосконалення та модернізації продовжується.

У сучасному освітньому й культурному просторі зростає число охочих опанувати іноземну мову. За даними опитування, проведеного Європейською Комісією, як другу іноземну мову європейці відзначили англійську (41 %), французьку (19 %), німецьку (10%), іспанську (7 %), італійську (3 %) [1, с. 62].

Відомо, що серед спортсменів усього світу найвживанішою і найпопулярнішою є англійська мова. Отож, безсумнівною є необхідність розробки ефективної методики навчання студентів немовних спеціальностей професійного спілкування англійською мовою, яка повинна базуватись на інтенсивних методах навчання для набуття необхідних комунікативних навичок та вмінь, а також з урахуванням умов навчання іноземної мови та специфіки студентів різних факультетів у фізіологічному та психологічному аспектах».

Особливості мотиваційного етапу при вивченні іноземної мови, його значення

Сучасна методика має забезпечити не тільки оволодіння сукупністю знань і умінь, включаючи комунікативну компетенцію іноземною мовою, а й сприяти формуванню професійно значущих

якостей особистості, що певним чином увиразнює соціальний аспект будь-якого професійного-орієнтованого навчання. Значущою у цьому процесі є мотивація вивчення іноземної мови, зорієнтована на потребу організації професійної комунікації, у тому числі іноземною мовою.

Серед чималої кількості термінів та визначення методики навчання іноземної мови для студентів немовних спеціальностей найбільш вдалим вважають термін О. Б. Тарнопольського та З. М. Корнєвої: «професійна іншомовна комунікативна компетенція, яка складається з компонентів: лінгвістичної компетенції, соціолінгвістичної, прагматично, формальнологічної, психологічної. На думку вченого, ці шість складників формуються у студентів у межах окремих навчальних аспектів (лінгвістичного, соціолінгвістичного, психологічного та предметного), які відповідають основним психологічним складовим загальної і професійної іншомовної (англомовної) комунікативної компетенції» [9, с. 231]. Отже, викладач має працювати так, щоб зацікавити студента у розвитку його професійної компетенції при вивченні іноземної мови, озброїти студента його знаннями, практичними вміннями та навичками, які дозволяють йому використовувати іноземну мову як засіб інформаційної діяльності, систематичного поповнення своїх професійних знань, професійного спілкування. Дослідники переконані, що навчання спеціальності через мову, навчання мови через спеціальність – одна з важливих проблем професійної підготовки фахівців в умовах немовного вузу [4]. А тому і сьогодні є актуальним пошук шляхів підвищення ефективності навчання студентів немовних факультетів вищих навчальних закладів.

Розглядаючи компоненти моделі професійно-орієнтованого навчання як дидактичну систему, спрямовану на мовну підготовку студентів, зосередимо увагу на мотиваційному компоненті, повсякденному з наявністю потреби оволодіння іноземною мовою.

Практичне значення мотиваційного етапу полягає у забезпеченні активного зацікавленого прагнення студентів до участі у навчальній діяльності. Для того, щоб навчання іноземної мови було дійсно ефективним, у студента повинен виникнути

інтерес на рівні внутрішньої потреби у знаннях, уміннях та навичках, що пропонує викладач, а також потяг активно діяти у напрямку їх отримання [7].

Стимулювання інтересу на мотиваційному етапі навчання великою мірою залежить від уміння викладача створити позитивні переживання, пов’язані з тим, що супроводжує засвоєння даного предмету, розділу, теми, сформувати емоційно-позитивне відношення до навчання. Пізнавальний інтерес не втрачає своєї важливої ролі на будь-яких вікових ступенях, навіть для дорослих. Велику роль у створенні емоційно-позитивного відношення до навчання відіграє особистість викладача, його знання, майстерність, обізнаність з широкого кола питань, захоплення своєю справою, доброзичливе ставлення до студентів, небайдужість до їх успіхів.

При високому ступені мотивації у студента формується мета і його навчання стає активним, незалежним від викладача, переходить у саморегульовану діяльність. З теоретичної точки зору, мотивація навчання – це сукупність усіх процесів, методів, засобів збудження учнів до навчальної діяльності. Під мотивацією навчання також розуміють ступінь готовності суб'єкта наполегливо прагнути досягнення навчальних цілей, що сприймаються як обов’язкові.

На думку дослідників, у структурі мотиву є три блоки:

– *блок потреби*, який включає у себе переважання за біологічними, соціальними потребами;

– *блок внутрішнього фільтру*, який передає переважання за внутрішніми чинниками (інтересами, схильностями, ідеалами, цінностями, переконаннями, установками тощо);

– *цільовий блок*, спрямований на ціль, відповідну дію й сам процес задоволення потреби.

Вчені переконані, чим більше мотивів у навчанні, тим більшу мотиваційну напругу вони створюють. Найважливішими характеристиками мотиву є сила і стійкість. Сила мотиву виступає показником непереборного прагнення особистості й оцінюється ступенем глибиною усвідомлення потреби. Сила мотиву визначається фізіологічним (силою мотиваційного збудження),

так і психологічним (знання результатів діяльності, розуміння її змісту, свобода творчості) чинниками. Стійкість мотиву визначається наявністю його у певних видах діяльності людини, його впливом на поведінку у складних умовах діяльності.

Досвід викладання у ЗВО свідчить, що не завжди викладачі приділяють достатню увагу цьому важливому аспекту ефективного навчання, і це часто зумовлено неволодінням методами та прийомами мотивації й стимулювання учнів.

Єдиної класифікації методів та прийомів мотивації та стимулювання навчання в сучасній дидактиці ще не розроблено. Г. Романова, зокрема, виділяє наступні методи мотивації:

1) *комунікативна атака* (використання ефектної цитати, незвичайної дії; розповідь казки, анекдоту, цікаве запитання; театралізація, особисте зацікавлення викладача, приклад з власного життя викладача);

2) *доведення до переконання* (посилання на негативні або позитивні наслідки незнання чи знання; посилання на несуперечливі факти; посилання на авторитетні джерела в даній галузі; використання аналогій та порівнянь);

3) *сугестія* (періодичне повторення однієї і тієї ж думки; викликання бажаної емоційної реакції слухачів; інтонаційне підкреслення важливих моментів виступу; автоматичне включення до певної роботи;);

4) *метод долання перешкод* (вирішення певних навчальних задач, ситуацій, які неможливо вирішити без вивчення матеріалів теми; стимулювання часом (обмеженість у часі, чи нагорода за швидкість);

5) *метод делегування* (звертання за радою до аудиторії; гра, конкурс, змагання; спільне планування навчання (відбір змісту, форм та методів навчання, контролю); взаємоперевірка; індивідуальний вибір завдань: самоперевірка; участь студентів у створенні навчально-методичної літератури, підручників;

6) *метод закріплення позитивного враження* (узагальнення основних думок, підбиття підсумків, резюме; комплімент слухачам, подяка; створення гумористичних ситуацій; ефектна

цитата; нагнітання та кульмінація розрядження: «ефект Шахеризади» чи відстрочення закінчення [7].

Для того, щоб усі перелічені методи зовнішньої мотивації були ефективними, треба, на нашу думку, не менше уваги приділяти внутрішній мотивації. Викладач може цілеспрямовано проводити мотивуючу роботу, але не завжди у студента виникає позитивна установка на сприйняття і осмислення пропонованого навчального матеріалу. Зарадити цьому можна, на думку С. Максименко, за допомогою оптимізації сприйняття і мислення і студента [5]. Дослідник дає певні поради: сприйняття має бути повним, інформація, що пропонується стислою, має бути активне використання наочного матеріалу і ТЗН, опорне конспектування (зоровий аналізатор пропускає до психіки 80%, слуховий – 10%, нюховий смаковий і тактильний – 10%). Сприйняття має бути цілісним – мати високий ступінь пов’язаності з когнітивним полем суб’єкта, тобто попереднім досвідом когнітивної діяльності студента, а отже – його навчальним стилем.

Аргументом на користь врахування особливостей сенсорного сприйняття студентів у навчанні їх іноземної мови є той визнаний у психології факт, що активація одного або декількох базових почуттів – зору, слуху, дотику, нюху, смаку – передбачає встановлення стійкої мотивації і навпаки.

У процесі підготовки, на думку дослідників, студентів як майбутніх фахівців немовних спеціальностей дуже важливим є поява у них внутрішньої мотивації до мовлення іноземною мовою як засобу привласнення соціального досвіду. Отже, мовлення має бути особистісно значущим і особистісно орієнтованим [3, с. 139].

Принциповим для розуміння природи мотивації діяльності є визначення В. Стрельнікова. Дослідник розглядає її як прагнення людини виявити себе в тому, до чого вона відчуває себе потенційно здібною, як генетичне прагнення людини до самореалізації згідно з її природними здібностями до певних видів діяльності і наполегливість в оволодінні нею на творчому рівні [8].

Без сумніву, людська мотиваційна сфера є багатогранною. Процесуальна мотивація пов'язана з наявністю актуально діючої потреби в успішному виконанні навчальних дій. Але сама

процесуальна мотивація не в змозі забезпечити високий рівень навчальної діяльності. Для цього потрібна перспективна мотивація, яка ґрунтується на усвідомленні способів і прийомів ефективної діяльності. Мотиви відносин і справи зливаються в них з мотивами мети (для них важливо «для чого робити», «що робити», «як і з ким робити»).

Інтерактивні підходи до навчання писемного мовлення англійською студентів немовних спеціальностей

Орієнтація сучасного навчального процесу у ЗВО на розвиток конкурентноспроможної активно творчої особистості фахівця, який вільно володіє писемним мовленням для розв'язання професійних завдань, є одним з важливих завдань освіти України. Молоді фахівці повинні мати навички спілкування не тільки усного, але й писемного мовлення. На жаль, дослідження вихідного рівня сформованості вмінь писемного мовлення і курсу показують, що він не завжди відповідає вимогам навчальних програм того чи іншого навчального закладу. Уміння передавати змістовну інформацію у тексті, логічно-послідовно викладати думки на письмі, оформлювати його структурно-композиційну основу залишаються розвинутими недостатньо, а уміння корегувати і вдосконалювати написане бажають бути набагато кращими. Важливим у цьому форматі є використання інтерактивних форм навчання, формування комунікативних компетенцій та інтегроване навчання писемного й усного мовлення.

Учені переконані, що розвиток писемного мовлення є питанням принципового значення і для студентів немовних спеціальностей, оскільки «вправність і грамотність писемного мовлення є тим індикатором, яким визначають свідому готовність майбутнього фахівця до професійної діяльності його подальшого особистого розвитку й активної участі в житті суспільства» [6].

Відповідно до сучасних вимог, визначених програмами з англійської мови для професійного спілкування, майбутні фахівці повинні бути компетентними у розв'язанні кола завдань засобами як писемного, та і усного мовлення. Отже, викладання англійської мови у студентів різних спеціальностей має бути орієнтованим на

розвиток достатнього рівня володіння писемним мовленням. Інтерактивне навчання, суть якого полягає в тому, що студент набуває знань, вмінь у ході координованої викладачем взаємодії студентів у сумісній мовленнєвій діяльності, максимально забезпечує досягнення основних цілей навчання англійської мови в усній і письмовій формах.

Дидактичним проблемам удосконалення форм і методів навчання студентів і формуванню їхньої професійної спрямованості присвячено дослідження О. Балаєва, Т. Васильєва, О. Вербицького, В. Дяченка та ін. У полі зору психологів – аналіз механізмів групової взаємодії в інтерактивному навчанні іноземної мови (Я. Гельдштейн, Т. Яценко). Вченими-методистами проаналізовано різні аспекти писемного мовлення: 1) особливості організації навчання писемного мовлення на початковому етапі (Т. Глазунова, Г. Демиденко); 2) навчання написання текстів конкретних жанрів: твір-роздум, твір-опис, твір-пояснення, твір-аргументація, есе (Є. Бабутис, К. Ященко); 3) розвиток певних умінь писемного мовлення: конспектування, рецензування, корекція помилок та їх попередження, самоконтролю (С. Тищенко); 4) навчання послідовності письмового висвітлювання думок (Я. Колкер).

У зарубіжній методиці питання організації роботи з текстом на різних етапах його написання розглядали C. Boardman, Y. Frudenberg, D. Hall, A. Hogue, R. Jordac, A. Oshima, A. M. Salak та ін. Методика корегування і редагування писемних джерел у колі наукових інтересів учених D. Ferris, E. Janse, A. Winkle. Використання інтерактивних форм навчання писемного мовлення розглянуто W. Bishop, D. Byrne, D. George та ін.

Сучасна вітчизняна й зарубіжна освітня практика, спрямована на діяльнісний, особистісно орієнтований та компетентнісний підходи, потребує нових спеціальних розробок, присвячених систематизації форм і методів інтерактивного навчання писемного мовлення англійською.

Питання щодо значення інтерактивного підходу до навчання писемного мовлення англійською у вдосконаленні професійної підготовки майбутніх педагогів різних спеціальностей є і сьогодні

актуальним. А тому важливим є аналіз механізмів оволодіння англійським писемним мовленням при інтерактивній організації навчання, а також з'ясування співвідношення усного і писемного мовлення у складі комунікативної компетенції; систематизувати форми і методи інтерактивного навчання писемного мовлення англійською.

Аудіювання, говоріння, читання і письмо людина зазвичай використовує у рідній мові, не замислюючись. Результати наукових досліджень доводять, що у навчанні іноземної мови автоматично переносу цих умінь з рідної мови в іноземну не відбувається за лівопівкульної, логічно налаштованої організації навчального процесу. Тому дуже важливо навчати тому, як говорити, слухати, читати й писати максимально використовуючи інтерактивну модель засвоєння рідної мови.

Усі вміння, що складають комунікативну компетенцію, діляться на рецептивні (аудіювання і читання) та продуктивні (письмо і говоріння). У ситуаціях життєвої комунікації зазвичай одночасно використовується два і більше умінь, наприклад телефонна розмова може включати слухання, говоріння, письмо.

Як вправи на говоріння, так і письмові пропонують будувати правильні за структурою речення в рамках граматичного мінімуму і граматичної теми, що вивчаються на занятті.

Письмове мовлення майбутніх педагогів має базуватися на підпорядкованих йому завданнях: добирати адекватні засоби для побудови відповідей на повідомлення, запрошення, інструкції, нотатки, доповідні, рапорти та ін.; планувати зміст письмового тексту; мати чітке уявлення про головну ідею і мету тексту; групувати думки у логічній, лінійній послідовності з дотриманням риторичної англійської моделі; проектувати, перевіряти, редагувати власний письмовий текстовий варіант.

Інтерактивне навчання писемного мовлення є максимально адекватним за своєю інтегрованістю у процес природного навчання мови, спрямованим на стимулювання активності студентів та розвиток мислення, а розуміння і мотивація є основними чинниками успішного виконання письмових завдань. Більшість проблем на письмі за традиційного навчання виникає

саме тому, що студенти перекладають з рідної мови, зберігаючи рідну структуру у перекладених реченнях, що призводить до «неанглійського звучання». Тому метою інтерактивного письма є допомогти їм оволодіти «механікою» письма на рівні слова і речення.

Найдоцільнішим з інтерактивного підходу є поетапне навчання письма, як і говоріння, на кожному етапі викладачі мають вдаватися до різних методів.

Для контрольованого письма (фразовий рівень) доцільно виконуються вправи на знаходження абзаців, відновлення недостатньої інформації в абзацах.

Характерною особливістю інтерактивного навчання письма є те, що вправи розраховані на розвиток самостійності і точного написання різних текстів у парній, груповій, та колективній співпраці студентів.

З метою подолання формалізованого відношення до виконання вправ, зміст комунікативних завдань важливо урізноманітнювати. Студенти можуть складати фрагменти особистих щоденників, аналізувати розміщення частин тексту, змагатися у написанні «розрізаних» диктантів, складати письмові проєкти, відгуки про прочитане, звіти про непередбачувані події, офіційні та неофіційні листи.

Учені переконані, що продуктивні уміння письма не є другорядними до умінь говоріння. З одного боку, вони безперечно є незалежними від рівня володіння говорінням, оскільки письмова мовленнєва діяльність базується на внутрішньому проговорюванні та фіксації підготовленого матеріалу на папері. Разом з тим, уміння писемного висловлювання своїх та чужих думок важливо не тільки саме по собі, але і як засіб підвищення володіння усним мовленням, його удосконалення. Письмове мовлення сприяє формуванню навичок самоконтролю над власними помилками та неточностями.

Отже, інтерактивне навчання англійського писемного мовлення є максимально наближеним до природовідповідної моделі засвоєння рідного писемного мовлення.

У складі комунікативної компетенції майбутнього педагога писемне мовлення не може бути другорядним у порівнянні із усним мовленням.

Систематизація форм і методів інтерактивного навчання писемного мовлення англійською, виявила доцільність впровадження двоетапного навчання (на рівнях слова і речення) з використанням різного набору методів. Перший (контрольований) етап інтерактивного навчання передбачає використання методів: punctuation work, spelling automation, habdwriting drilling, characterizing of spoken and written English, matching \ substituting phrases, multiple choice of proper word, completing of sentences, simplifying of long sentences, другий (напівконтрольований) етап: good writers, students diaries, analyzing layout, jigsaw dictation, planning content, organizing ideas for writing, drafting, editing other work, dictogloss, from diagrams to text, incident \ accident reports, from research to writing.

Інтерактивна організація процесу навчання англійського писемного мовлення у парах та групах значно підвищує індивідуальну і колективну зацікавленість студентів у спонтанному мовленні, розвиває навички міжособистісного спілкування та взаємодії, стимулює прагнення до емоційно позитивного спілкування і писемного мовлення англійською.

У статті розглянуто лиш окремі аспекти вивчення іноземної мови студентами немовних спеціальностей, наголошено на оволодінні студентами навичками й уміннями іншомовної комунікації в суто професійних цілях, інтерактивному навчанню писемного мовлення. Головна мета професійного навчання іноземної мови полягає у формуванні особистості майбутнього фахівця, готового до трудової діяльності у сучасних умовах. Важливим етапом такої є мотиваційний етап, який має забезпечити не стільки зовнішню, скільки внутрішню процесуальну мотивацію кожному студенту через стимулювання пізнавального інтересу до навчання, впровадження методів, адекватних певним способом опрацювання навчального матеріалу.

В умовах сьогодення інтерактивні методи повинні стати головними, оскільки вони формують творчу мовленнєву

особистість, спроможну миттєво реагувати та адаптувати до будь-якого мовленнєвого середовища і певних соціальних умов.

Список використаних джерел

1. Безкоровайна О. Психологічні та педагогічні аспекти професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови для початкової школи. *Вища школа.* С. 62.
2. Загородня І. В. Особливості навчання іноземних мов як немовної спеціальності студентів вищих технічних навчальних закладів України. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.* 2009. Вип. 14. Серія Педагогічні науки. С. 81-87.
3. Колядич Ю. В. Стимулювання інтересу студентів нефілологічних спеціальностей до вивчення іноземної мови. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія.* №29. 2009. С.136-141.
4. Ломакіна Л. В. Навчання іноземної мови на немовних факультетах. *Вісник ЛНУ ім. Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки.* Випуск №21 (280). 2013.
5. Максименко С. Навчання, що виховує і розвиває. *Психолог. Спецвипуск. Психологія дидактики.* 2004. (21/22). С.3-21.
6. Пометун О. І. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти. *Рідна школа.* 2005, № 1. С. 65 – 69.
7. Романова Г.М. Індивідуально-типологічні та дидактичні чинники самостійної роботи студентів економічних університетів: *автореф. дис. на здобуття наук. ступ. результативності кандидата пед. наук. Київський національний економічний університет*. К., 2003. 20 с.
8. Стрельніков В.Ю. Критерії технологій навчання, орієнтованих на розвиток особистості. *Нові технології навчання.* 2002. Випуск 35. С. 243-250
9. Тарнопольський О. Б., Аспектний підхід до навчання англійської мови для спеціальних цілей у немовних ВНЗ. *Вісник ХНУ ім. В. Н. Каразіна.* 2011. Вип. 18. С. 231-239.

МАЛІНКА О.О., ЛОБАЧУК І.М.

ПРОФЕСІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ ПРОЦЕСУ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА РОЗВИТКУ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ

Вивчення іноземної мови є важливим засобом підготовки студентів до практичної професійної діяльності. Саме практична професійна спрямованість викладання є основною умовою виникнення домінуючого мотиву навчальної діяльності, що розуміється і приймається студентами. Хоча діапазон навчально-практичних цілей при вивченні іноземної мови є досить широким і не зводиться тільки до вузькопрофесійної підготовки. Важливо при цьому навчити студентів орієнтуватися в типових ситуаціях спілкування, в реаліях своєї країни та країни, мова якої вивчається, в іншомовній фаховій літературі, у типових професійних ситуаціях тощо.

Забезпечення оптимальних умов протікання процесу навчання, зорієнтованого на майбутню професійну діяльність студентів, є необхідною передумовою розвитку їхньої навчальної та професійної мотивації. Як відомо, професійні мотиви студентів не розвиваються, якщо в навчальному процесі не представлені елементи їхньої майбутньої професійної діяльності, які є необхідними для підкріплення вже існуючого інтересу до обраної професії і його переростання в потребу присвятити себе саме цій професії, що стає для студента особистісно значущим засобом самореалізації. Основні проблеми, пов’язані з розвитком професійної мотивації студентів та їх включенням у самостійну професійну діяльність, викликані передусім невідповідністю отриманих ними знань змісту їхньої майбутньої професійної діяльності, недотриманням принципу професійної спрямованості навчального процесу.

Отже, створення в процесі вивчення іноземної мови ситуацій професійного характеру, що підкріплюють і розвивають інтерес і потребу студентів в професійній діяльності, є дуже важливою

педагогічною умовою розвитку їхньої навчальної та професійної мотивації, зокрема, мотивації до вивчення іноземних мов.

Ситуацію професійного характеру ми визначаємо як сукупність умов, що відтворюють реальну обстановку певного виду професійної діяльності студентів і, спонукаючи їх до активності, визначають їхню поведінку за даних обставин. Створення ситуацій професійного характеру здійснюється шляхом організації навчальної діяльності, що передбачає вирішення певних завдань, обумовлених специфікою даної професії [6, с. 131].

Для того, щоб ситуація професійного характеру сприймалася студентами як епізод їхньої майбутньої професійної діяльності, необхідно, щоб така ситуація була певним чином структурованою. Компонентами такої ситуації є: 1) суб'єкт-адресант; 2) об'єкт (наприклад, предмет розмови); 3) суб'єкт-адресат; 4) ставлення суб'єкта до предмета розмови; 5) умови спілкування [1]. Досліджуючи цю проблему далі, дослідниця визначає три рівні розгорнутості кожного компонента:

- максимальний, що передбачає опис усіх компонентів ситуації;
- середній, коли умови ситуації домислюються;
- мінімальний, за якого визначається лише ставлення суб'єкта до предмету розмови.

Партнерами у професійній ситуації виступають студенти і викладач, при цьому є кілька варіантів їхніх практично корисних мовних контактів: а) викладач-аудиторія; б) студент-аудиторія; в) викладач-студент; г) студент-студент [1].

При створенні ситуації професійного характеру вважливо враховувати такі фактори, як: рівень підготовки студентів та його максимальну відповідність рівню складності завдань, використаних у кожній конкретній ситуації; здатність студентів виявити ініціативу у виборі шляхів розв'язання цих завдань тощо.

Враховуючи важливість міждисциплінарних зв'язків для ефективного розвитку мотивації до вивчення іноземних мов студентами нефілологічних спеціальностей слід максимально забезпечувати відповідність змісту навчального матеріалу з

іноземної мови змісту матеріалу фахових дисциплін, що вивчаються студентами, та встановлювати тісні міждисциплінарні зв'язки. Це в певній мірі стимулює професійну спрямованість діяльності і, відповідно, професійну мотивацію студентів, допомагає їм створити більш чіткий образ майбутньої професійної діяльності.

Діапазон навчально-практичних цілей при вивченні іноземної мови студентами нефілологічних спеціальностей є досить широким, хоча головною метою є навчання студентів іншомовного спілкування, формування їхньої іншомовної професійно-комунікативної компетентності. На думку S.J. Savignon, іншомовна комунікативна компетентність – це спроможність індивіда функціонувати в реальній комунікативній ситуації, у постійно змінній ситуації, де мовна компетентність підлаштовується до сприйняття отриманої лінгвістичної та паралінгвістичної інформації [8, с. 23]. Спілкування, що є складовою професійної діяльності, являє собою складний процес встановлення і розвитку контактів між людьми, що породжується потребою у спільній діяльності і охоплює обмін інформацією, її сприйняття і розуміння. Процес спілкування – це також процес обміну досвідом, способами діяльності, цінностями. Одним з найбільш оптимальних шляхів формування іншомовної професійно-комунікативної компетентності студентів є включення їх в діалогічне професійно значуще спілкування. Іноземна мова як навчальна дисципліна має значний потенціал для забезпечення такого включення і розвитку комунікативної компетентності студентів.

Комунікативно-пізнавальна потреба виступає в якості "запускового механізму" або "енергетичного джерела" мовленнєвої діяльності. Проте реалізація її можлива лише, коли має місце поєднання її з умовами, що здатні задовольнити цю потребу. Такими умовами у процесі навчання іноземних мов є наявність мовленнєвої ситуації. За такого поєднання в психіці людини виникає певний динамічний стан, що знаходить вираження у психологічній готовності до здійснення актів поведінки у відповідному напрямку. Орієнтовна діяльність, що

здійснюється у процесі вирішення мовленнєвої ситуації і передбачає опору на іноземне мовлення, є основною метою практичної підготовки студентів з іноземної мови. Ця діяльність охоплює сприйняття ситуації, усвідомлення проблеми спілкування, вибір комунікативної мети, пошук вирішення проблеми в спілкуванні, досягнення комунікативної мети і результату. Останній є головним показником готовності студентів до практичної професійної діяльності засобами іноземної мови.

Мовленнєві ситуації бувають досить різноманітними за рівнем складності: від читання і сприйняття на слух оголошень, реклам, формулювання нескладних прохань та коротких відповідей до написання анотацій за статтею, самостійних висловлювань про витвори мистецтва, початкового філологічного аналізу. Ці цілі можуть реалізовуватися у різних формах практичної діяльності, а саме у міжособистісному спілкуванні, у діяльності за інтересами, а згодом і у професійній діяльності.

Отже, початковим механізмом комунікативної діяльності є виникнення потреби у спілкуванні, яке, в свою чергу, вже є поштовхом до виникнення відповідного мотиву, приводить в дію мотивацію [6, с. 57].

Організація навчального процесу як процесу діалогічного спілкування сприяє перетворенню студента на активного суб'єкта навчальної діяльності, активізації його мислительних процесів, збагаченню змісту його ціннісних орієнтацій, розвитку професійних мотивів. В процесі діалогічного професійно значущого спілкування відбувається не тільки засвоєння практичних навичок володіння мовою, а й обмін інформацією, що має загальнокультурну і професійну спрямованість. Діалог лежить в основі дискусії, вирішення проблемних ситуацій і може бути включений до розв'язання практично будь-якого завдання в процесі вивчення іноземної мови. Організовуючи і спрямовуючи процес спілкування на заняттях з іноземної мови, слід будувати навчальний процес так, щоб студенти відчули потребу в іншомовному спілкуванні. Тому створені ситуації спілкування повинні максимально відповідати їхнім потребам та інтересам (в

тому числі і професійним) і підбиратися як особистісно-значущі завдання.

В процесі навчання студентів іноземної мови необхідно створювати комунікативно-рефлексивне середовище, в якому кожен студент, незалежно від його рівня володіння іноземною мовою, бере участь в обговоренні проблеми. При створенні такого середовища має враховуватися пізнавальна і професійна зацікавленість студентів у матеріалі, що виноситься на розгляд і обговорення, має забезпечуватися позитивний психологічний клімат у навчальній групі, проявлятися щирий інтерес до думок студентів стосовно вирішення проблеми, а також непомітно і ненав'язливо регулюватися хід дискусії з акцентуванням уваги студентів на найважливіших питаннях. Спілкування за таких умов стає особистісно-значущим, студенти можуть розкриватися і реалізовувати себе як особистість [7].

Ситуативне моделювання, тобто моделювання конкретних ситуацій, під час вирішення яких учасник засвоює матеріал, здійснює вибір, приймає особистісні рішення, дає студентам можливість реалізувати набуті знання [3].

Створюючи комунікативні ситуації професійного характеру, значну увагу слід приділяти розвиткові спонтанного мовлення студентів, що спонукає їх до мовленнєво-мислительної активності. Таке спілкування активізує мислительну діяльність студентів, вимагає аналізу ситуації, обдумування висловлювань опонента, вибору оптимального способу мовленнєвого оформлення думки. Перш, ніж студенти братимуть участь у спонтанних обговореннях, їх слід ознайомити з особливостями техніки спілкування, мовленнєвим етикетом, стратегіями діалогічного і групового (полілогового) спілкування, навчити бути мовленнєвими партнерами. ситуативність на уроці суттєво підвищує мотивацію та активність студентів. Ці завдання є, на нашу думку, пріоритетними в процесі навчання студентів іншомовного спілкування [4].

Організація іншомовного спілкування має передбачати також використання рольових та ділових ігор. Ситуація рольового спілкування стимулює розвиток спонтанного мовлення за умови,

якщо вона пов’язана з вирішенням певних професійних проблем і комунікативних завдань, а метою рольової гри є концентрування уваги учасників гри на комунікативному використанні одиниць мови.

Рольові та ділові навчальні ігри являють собою вдале поєднання традиційних форм організації діалогічного спілкування з тим, що обумовлено певною роллю, і в цілому є досить ефективним у розвитку професійних мотивів студентів. Такі ігри сприяють зростанню професійного інтересу, дають студентам можливість спробувати і оцінити себе у ролі професіонала, отримати задоволення від виконання цієї ролі. Введення ділової гри у педагогічний процес вищої школи сприяє професійному становленню особистості спеціаліста.

Навчально-рольові ігри слід добирати таким чином, щоб у їхньому змісті чітко виділялися такі компоненти: 1) власне предмет гри, тобто ігрова ситуація професійної спрямованості; 2) діяльність керівника гри і, зокрема, та діяльність, що пов’язана з відбором навчального матеріалу, організацію і управління ігровою діяльністю студентів; 3) діяльність студентів (безпосередня участь в грі, виконання ролей); 4) правила гри; 5) ігрове поле.

При створенні ігрових ситуацій потрібно також враховувати той факт, що для того, щоб студенти могли стати повноцінними учасниками гри і діяти, використовуючи засоби іноземної мови, вони повинні мати певний досвід діяльності в подібних ситуаціях рідною мовою, тобто необхідно враховувати знання та уміння, одержані ними під час вивчення фахових дисциплін.

Отже, якщо в ході гри моделюються різні аспекти професійної діяльності студентів, забезпечуються умови для комплексного використання наявних у студентів знань предмету професійної діяльності, то дана гра сприяє більш повному оволодінню іноземною мовою, а її учасники отримують можливість самореалізації, творчого підходу до вирішення проблеми, можливість професійно значущого спілкування. За правильної організації та проведення гра є інструментом, що активізує мислительну діяльність студентів, дозволяє зробити навчальний процес привабливішим та цікавішим, викликає

позитивні емоції, хвилювання, що є потужним стимулом до оволодіння мовою.

Розподіл ролей в рольових іграх слід здійснювати нами з урахуванням особистісно-орієнтованого підходу у навчанні. При цьому мають враховуватися психофізіологічні характеристики студентів, що виявляються в особливостях їхнього темпераменту, комунікативних здібностях, типі емоційності тощо. На початковому етапі розподіл ролей здійснюється з максимальним врахуванням індивідуальних особливостей студентів, але поступово, в міру звикання студентів до рольового спілкування, розширюється діапазон ролей, що виконуються кожним учасником, актуалізуючи таким чином їхній творчий потенціал та підвищуючи їхню мотивацію до участі в грі.

Результати навчання з використанням ігор дають змогу оцінити ігрову діяльність як добре вмотивовану, максимально індивідуалізовану, глибоко особисту діяльність, що забезпечує достатній психічний розвиток студентів, їхніх здібностей, робить учіння захоплюючим.

Педагогічна і дидактична цінність ділової гри полягає в тому, що вона дозволяє її учасникам розкрити себе, навчитися займати активну позицію, випробовувати себе на професійну придатність.

Крім того, як показує практика, ігрові форми навчальної діяльності забезпечують: а) нетрадиційне подання матеріалу, що стимулює студентів до самостійного пошуку відповідей на певне коло спірних питань; б) набуття умінь і формування практичних навичок логічного і аргументованого ведення дискусії; в) стимулювання поступового пошуку студентами співвідношення раціонального та емоційного; д) розкриття творчих можливостей студентів, їхньої здатності до узагальнення, теоретичного аналізу тощо [2].

Разом з тим, ефективність гри завжди обумовлена рядом умов і, зокрема:

- наявністю уявної ситуації, плану, за яким мають діяти студенти, гра повинна мати сюжет, обумовлений типом професійної діяльності і завданнями, що мають бути виконані учасниками;

- відповідністю змісту гри темі, що вивчається, знанням і навичкам студентів;

- відповідністю ігрової ситуації змісту професійної діяльності, що імітується;

- спрямованістю на самоорганізацію студентів;

- обов'язковим усвідомленням студентами ігрового результату і розуміння ними правил гри;

- налагодженням партнерської взаємодії учасників гри на основі суб'єкт-суб'єктних відносин;

- орієнтацією викладача на діалогічну форму спілкування з студентами, що забезпечує атмосферу творчості і спонтанності на занятті, емоційний контакт між учасниками гри;

- забезпеченням проблемності змісту імітаційної моделі і процесу його розгортання в ігровій діяльності;

- оптимальним співвідношенням двох компонентів навчально-ігрової діяльності – ігрового і дидактичного [2].

Оскільки навчальна гра є не просто колективною розвагою, а одним з основних і найбільш дієвих способів вирішення поставлених завдань, педагогу необхідно чітко знати, яка навичка і яке уміння мають бути задіяні, що студент не вмів і чого навчився в процесі гри.

Розвиваючи комунікативні навички студентів в процесі навчання, ми також переконані, що монологічний елемент мовлення є не менш важливим, ніж діалогічний. Тому в процесі навчання студентів іноземної мови необхідно поступово збільшувати об'єм монологічної репліки в діалозі і приділяти більше уваги суто монологічним формам усного мовлення (реферуванню, анотуванню, опису схем, явищ чи процесів).

Постійна увага має приділятись комунікативним технологіям формування іншомовної професійно-комунікативної компетенції, що передбачають не тільки моно-, діалогове, а й полілогове навчання мови, що також сприяє включенню студентів до професійної діяльності, породженню мотиву здійснення цієї діяльності [5].

В процесі оволодіння іноземною мовою формування позитивних мотивів до процесу навчання також забезпечується

такою організацією навчальної діяльності, коли мотивами стають прагнення до оволодіння способами дій з вилучення інформації з іншомовного тексту, способами роботи над мовою тексту, зокрема, оволодіння таким складним умінням, як оглядове читання іноземною мовою. Тому в навчанні студентів іноземної мови, крім розвитку власне комунікативних умінь та навичок в системі професійного володіння іноземною мовою, важливо приділяти увагу формуванню у студентів умінь вилучати професійно значущу інформацію з іншомовного тексту, аналізувати та узагальнювати її, а також вести ділову переписку тощо.

Отже, на нашу думку, створення ситуацій професійного характеру в процесі навчання студентів іноземної мови має здійснюватись з урахуванням всіх зазначених вище професійно значущих сфер іншомовної діяльності. Оволодіння названими вище уміннями має відбуватись поступово і передбачати кілька етапів.

На першому етапі важливо навчити студентів розуміти прості тексти, пов'язані з професійною діяльністю, знаходити необхідну інформацію в коротких газетних та журнальних статтях, меню, буклетах, брошурах тощо; розуміти листи особистого характеру, ділові листи, факсові та електронні повідомлення на знайомі теми; писати листи на задані професійні теми; вичленовувати основну інформацію, отриману з аудіо записів; висловлювати власну думку стосовно певних подій. На цьому етапі можна запропонувати студентам "My Future Profession" («Моя майбутня професія»), "My Friends and I – Plans for Future" («Мої друзі і я – плани на майбутнє»), "Welcome to Ukraine" («Ласкаво просимо до України»), "Kyiv – a Cradle of Slav Civilization" («Київ – колиска слов'янської цивілізації») тощо. Кожна з цих тем розглядається передусім в контексті майбутньої професії студентів, а засвоєння граматичних конструкцій та лексичних одиниць відбувається паралельно з оволодінням професійно значущими уміннями, що викликає інтерес і дає можливість обговорювати актуальні для студентів проблеми. Так, роботу над темою "Kyiv – a Cradle of Slav Civilization" можна розпочати з вивчення історії міста, його ролі в розвитку могутньої держави Київська Русь, але найбільше акцентувати увагу на столиці України з позиції привабливості для

туристів, розглядаючи, окрім найвідоміших та найцікавіших архітектурних пам’яток, культурних закладів та релігійних споруд, ті, які є менш відомими, але не менш цікавими [6].

Щоб якомога більше зацікавити студентів у вивченні теми “Ecological Problems in Ukraine” («Екологічні проблеми в Україні») та вказати на зв'язок цієї теми з їхньою майбутньою професійною діяльністю, студентам, в контексті даної теми, можна запропонувати розглянути визначення поняття “ecotourism” («екотуризм») та його основні принципи. На матеріалі статті “Ecotourism” студенти можуть ознайомитись з такими новими формами туризму, як “responsible tourism” («відповідальний туризм»), “alternative tourism” («альтернативний туризм»), “sustainable tourism” («стійкий туризм»), “nature tourism” («природно-орієнтований туризм»), “adventure tourism” («пригодницький туризм»), “educational tourism” («пізнавальний (освітній) туризм») і з’ясувати, що екотуризм є своєрідним міксом всіх цих форм, має щось від кожної з них.

Другий етап оволодіння професійно значущими уміннями передбачає роботу над розвитком умінь і навичок, що формувались на першому етапі, але рівень складності матеріалу, що використовується для цього, має бути дещо вищий. Для вивчення можуть бути запропоновані теми “International Cultural Ties of Ukraine” («Міжнародні культурні зв’язки України»), “The United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland – History, Culture and Traditions” («Об’єднане Королівство Великобританії та Північної Ірландії – історія, культура і традиції»), “Traditions and Celebrations in the USA” («Традиції та святкування в США») тощо. Додатково на цьому етапі студенти вчаться писати короткі доповіді з викладенням повсякденної фактичної та професійно значущої інформації, записувати чужі повідомлення (запит тощо), розуміти зміст фільмів та вилучати основну інформацію на знайому тему з телепередач. На першому і другому етапах достатньо уваги має приділятися також вивченню іншомовних граматичних структур та явищ, необхідних для забезпечення правильності мовлення.

На третьому етапі навчальний процес максимально зорієнтований на оволодіння студентами іншомовними професійно значущими мовленнєвими уміннями і навичками та розширення їхнього професійного вокабуляру. Студенти навчають вести ділову кореспонденцію (розуміти і перекладати основну ділову документацію); розуміти спеціалізовані статті досить високого рівня складності (допускається використання словника з метою уточнення термінології); визначати зміст і значущість статей, доповідей, заміток на професійну тематику з метою визначення доцільності їх використання в професійній діяльності; писати розгорнуті доповіді з аргументацією особистого бачення проблеми; чітко і логічно висловлювати свої думки в усній і письмовій формі; тощо. На даному етапі оволодіння професійно значущими уміннями має бути максимально врахований принцип міждисциплінарних зв’язків в навчанні та принцип активності і самостійності студентів [6].

Організовуючи роботу студентів на занятті, важливо ставити за мету не тільки якісне оволодіння професійно значущими уміннями і навичками, а й розвиток творчого ставлення до роботи, самостійності, відповідальності, які так необхідні класному спеціалісту.

Як показує практика, використання в навчальному процесі студентів ситуацій професійного характеру позначається значними позитивними змінами у мотиваційній сфері студентів. Значно зростає їхній інтерес до вивчення іноземної мови, деякі з них відкрито демонструють прагнення покращити свою мовленнєву підготовку, проявляючи активність, ініціативність, прагнення самостійного розв’язання поставлених завдань. Студенти чіткіше усвідомлюють зв'язок необхідності володіння іноземною мовою з успішною майбутньою професійною діяльністю. Відповідно відбуваються і якісні зміни в їхній професійній мотивації, зростає інтерес до обраної професії.

Отже, організація вивчення іноземної мови як процесу, зорієнтованого на майбутню професійну діяльність, є однією з найважливіших педагогічних умов розвитку професійної мотивації студентів.

Список використаних джерел

1. Бернацька О.В. Моделювання ситуацій професійної діяльності у навчанні іноземної мови у вищому навчальному закладі військового профілю): Автореф. дис. …канд.пед.наук. Київ, 2004. 22 с.
2. Волкова Л.В. Педагогічна технологія застосування ділової гри у процесі формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх спеціалістів фінансово-економічного профілю: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2006. 24 с.
3. Лобачук І.М. Застосування ситуативного методу навчання у викладанні іноземної мови. *Молодь і Ринок.* Дрогобич, 2018. Вип. 2 (157). С. 24-28.
4. Лобачук І.М. Комунікативна компетентність викладача іноземної мови як важлива складова педагогічної майстерності. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.* Серія: Педагогіка і психологія: зб. наук. праць. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2018. Вип. 53. С.133-137.
5. Малінка О. О. Комунікативна спрямованість навчального процесу як необхідна передумова розвитку у студентів мотивації до вивчення іноземної мови. *Молодь і ринок.* Дрогобич, 2019. Вип.5 (172). С.79-84.
6. Малінка О. О. Педагогічні умови розвитку мотивації до вивчення іноземних мов у студентів освітніх закладів культури : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / НПУ ім. М.П.Драгоманова. Київ, 2010. 212 с.
7. Яцишин О. М. Роль професійно спрямованого навчання іноземної мови у формуванні мотивації учбової діяльності студентів. *Наукові записки*. Тернопільський держ. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Сер.: Педагогіка. Тернопіль, 2002. № 9. С.28-31.
8. Savignon, S. J. Communicative Competence: Theory and Classroom Practice : texts and contexts in second language learning. Reading, Mass : Addison-Wesley, 1983. 322 p.

МЕЛЬНИК Л.В.

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Дистанційне навчання (ДН) – сучасний засіб реалізації процесу навчання, в основу якого покладено використання інформаційних і телекомунікаційних технологій, що дозволяють навчатись на відстані. ДН ґрунтується на застосуванні традиційних методів навчання й інформаційних технологій, а також на принципах самостійного навчання, призначена для широких верств населення.

Основу освітнього процесу в дистанційній освіті складає цілеспрямована й контрольована інтенсивна самостійна робота студента, який може вчитися в зручному для себе місці, за індивідуальним розкладом, маючи при собі комплект спеціальних засобів навчання й узгоджену можливість контакту з викладачем по телефону, факсу, електронній і звичайній пошті, а також очно.

Інтернет став основою для розвитку мережевих технологій розповсюдження знань, давши можливість студентам і викладачам користуватися електронними підручниками, зручними системами тестування, а також засобами спілкування. Інтернет дозволив не тільки об'єднати все раніше відомі інструменти навчання, але помітно розширити їх перелік, здійснивши істотний вплив на інформаційну культуру в освітньому середовищі.

Інформаційно-комунікативні технології (ІКТ) включають наступні основні інструменти (засоби) комунікацій в дистанційних освітніх процесах: звичайне поштове листування, факс, телефон і паперові традиційні підручники – практично всі ЗВО застосовують зазначені засоби; електронні або традиційні навчальні матеріали, комунікації по електронній пошті; використання Інтернет, доступ до електронних підручників, інформаційний сайт навчального закладу тощо; освітній сайт в навчальному закладі, активні комунікації – семінари, конференції; повна віртуалізація навчання в Інтернет, використання супутникового освітнього телебачення.

Сучасний рівень розвитку ІКТ і ступінь їх застосування в навчанні вимагають формування системи інформаційного супроводу освітнього процесу, що є соціально, педагогічно та технічно організованою взаємодією суб'єктів, складовою частиною інформаційно-педагогічної діяльності.

Аналізуючи процес розвитку глобальної мережі Інтернет, можна зазначити, що цілі створення Інтернет-сайтів навчальних закладів полягають в: оптимізації управлінської діяльності керівника навчального закладу; представленні навчального закладу в мережі Інтернет; підвищенні конкурентоспроможності навчального закладу; обміні інформацією та матеріалами серед педагогів, студентів; міжвузівському обміні інформацією; обміні досвідом між викладачами з метою визначення пріоритетних напрямів розвитку систем освіти.

Стрімке впровадження Інтернет-технологій створило всесвітню комунікаційну платформу, яка відкрила шлях до перегляду традиційних методів здійснення освіти. Нове покоління програмного забезпечення, з'єднаного з Інтернетом, зробило можливим утворити нову модель навчання – дистанційну. Нині в світі нагромаджено значний досвід реалізації систем дистанційного навчання, що використовують комп'ютерні мережі, системи безпосереднього телевізійного мовлення та телекомунікаційні технології. Головними провайдерами дистанційних курсів є Відкритий університет Великої Британії, Британський Космічний Віртуальний Університет, Відкритий університет штату Фенікс, Каліфорнійський віртуальний університет та інші [5]. Лідером у галузі дистанційної освіти є Гарвардський університет та Массачусетський технологічний інститут, з якими тісно співпрацює корпорація Microsoft. У цих навчальних закладах система дистанційного навчання реалізується через інфраструктуру віртуальних шкіл, університетів, академій.

Досягнення цілей професійної освіти неможливе без використання ІКТ, що допомагають людині у будь-який період її життя дистанційно отримати не лише необхідну інформацію, а й розширити свій світогляд, підвищити кваліфікацію та навіть здобути

нову професію, а найперспективнішим напрямом у професійній освіті є запровадження дистанційного навчання на основі ІКТ.

Дистанційна освіта має гуманітарну спрямованість, оскільки реалізує на практиці принцип рівності можливостей, згідно з яким ніхто не має бути позбавлений можливості вчитися з фінансових причин, географічної або тимчасової ізольованості, соціальної незахищеності і неможливості відвідувати освітні установи через фізичні недоліки, зайнятість виробничими й особистими справами та військові дії.

У розвинених країнах система дистанційної освіти функціонує вже десятиліттями. Лідирують у цій сфері Європа і Північна Америка (США). Використовуються різні поєднання інформаційних технологій. У найбільш розвинених країнах використовуються всі можливості, що надаються телекомунікаційними засобами, включаючи телеконференції, супутникове освітнє телебачення та ін.

Для посилення освітньої ролі особистості студента на всіх методологічних рівнях навчального процесу включається система створення або вибору ним: освітніх змістів і цілей, навчального змісту, домінантних напрямів занять, форм і темпів навчання в різних освітніх галузях тощо. Дистанційну освіту можна назвати найбільш гуманною формою одержання знань за багатьма причинами, проте головне – те, що вона дає свободу руху особистості в навчальному просторі в усіх напрямах: “рух уперед” – людина, залишаючись на одному і тому самому освітньому рівні, наприклад лікар, юрист, педагог, інженер, може вдосконалювати свою кваліфікацію, професійну майстерність; “рух вгору” – людина поступово підіймається по сходинках і рівнях освіти від загальноосвітньої підготовки до вищої освіти; “рух по горизонталі” – неперервна освіта передбачає можливість не лише продовження, а й зміни освіти (наприклад, зміна спеціальності).

Таким чином людина може пристосуватись до змін соціально-економічних умов у суспільстві. Свобода особистості, задіяної в даній моделі, полягає ще й у тому, що завдяки одержаним знанням під час орієнтованого на результат процесу навчання, той, хто навчається, має можливість розвивати свою

особисту “концепцію навчання”. Це буде сприяти виникненню стійкого відчуття самодостатності особистості, а сферу освіти перетворить в галузь соціального життя, в якій створені необхідні умови для проектування людиною своєї життєдіяльності. ДН покликане сприяти розв’язанню наступних соціально-важливих завдань: підвищення рівня освіченості й якості освіти; реалізація потреб населення в освітніх послугах; задоволення потреб країни в якісно підготовлених фахівцях; підвищення соціальної та професійної мобільності населення, його підприємницької та соціальної активності, рівня самосвідомості, розширення світогляду; збереження та примноження знань, кадрового та матеріального потенціалів, що були накопичені вітчизняною вищою школою; розвиток єдиного освітнього простору в межах України та світового співтовариства, що має метою збереження можливості одержання освіти; вирішення геополітичних завдань [4].

Додаткові можливості, що з’явилися завдяки комп’ютерними мережами, дозволяють перемістити процес навчання в площину віртуальної реальності, в кіберпростір. Для того, щоб ефективно працювати в цьому просторі потрібен високий рівень інформаційної культури, оскільки те, “що людина бере з інформаційної мережі, визначається не стільки освітнім рівнем, скільки її культурою та вихованням. Саморозвиток виступає як початок і подальше вдосконалення процесу керування розвитком особистості” [1]. Тому сьогодні йдеться не лише про інформаційну культуру індивіда, а про інформаційну культуру суспільства. Значну роль у формуванні такої складової загальної культури суспільства і покликане зіграти дистанційне навчання.

Оптимальний ефект дистанційного навчання досягається, якщо вдається досягти поєднання нових можливостей презентації навчального матеріалу (гнучка гіпертекстова форма, що спрощує пошук необхідної інформації, аудіо-, відео- наочність та ін.) і ефективних систем управління та контролю за процесом навчання. Все це висуває нові вимоги до базовим складових дистанційного навчання сучасному етапі, а саме – до навчальних електронних курсів.

У ситуації дистанційного навчання надзвичайно зростає роль індивідуальної творчої пізнавальної діяльності студентів і, як наслідок, зростає роль як власне підручника, так і всього комплексу навчальних матеріалів. У комп'ютерному навчанні вони інтегровані в єдине інтерактивне навчальне середовище багато в чому завдяки можливостям, наданим гіпертекстовими технологіями; у процесі дослідження цього середовища студенти одержують необхідні знання й опановують корисними навичками. Таким чином, вишиковується нова схема освітнього процесу: "учень - підручник – учитель", де роль проміжної ланки – підручника – стає головною багато в чому за рахунок того, що частина функцій учителя перерозподіляються на користь навчального середовища. У той же час немає ніяких підстав говорити про заміну викладача комп'ютером, але можна впевнено прогнозувати, що незабаром проблема інтеграції його в процес навчання в нових умовах (насамперед у процес дистанційного або розподіленого навчання) знайде своє рішення. Як нам здається, продуктивними будуть ті моделі, де вчитель стає як би частиною самої моделі навчального середовища.

У процесі побудови моделі дистанційного навчання основне інформаційне навантаження, ядро цієї моделі несе мультимедіа комплекс навчальних інтерактивних комп'ютерних матеріалів, що включає системи перевірки та закріплення знань і навичок, на базі якого формується повноцінне середовище навчання. Комп'ютер дозволяє будувати навчання в режимі діалогу, реалізувати індивідуалізацію навчання. Змінилася оцінка ролі і місця комп'ютера в навчальному процесі. На сьогодні створені десятки тисяч різних навчальних систем. Проте більшість авторів виділяють наступні типи систем: тренувальні; наставницькі; проблемного навчання; імітаційні і моделювальні; ігрові програми.

З урахуванням історії розвитку комп'ютерного навчання слід розрізняти два види навчальних систем – традиційні й інтелектуальні. Основна особливість інтелектуальних навчальних систем – управління навчальною діяльністю з урахуванням всіх її особливостей на всіх етапах рішення навчальної задачі, починаючи від постановки і пошуку принципу рішення і

закінчуючи оцінкою оптимальності рішення. В інтелектуальних навчальних системах процес навчання максимально індивідуалізований, здійснюється на основі динамічної моделі студента. Системи цього виду дозволяють забезпечити розподіл управлінських функцій між комп'ютером і студентом, передаючи останньому у міру формування навчальної діяльності нові навчальні функції і забезпечуючи тим самим оптимальний перехід від навчання до самонавчання. На відміну від традиційних комп'ютерних систем, які функціонують на основі закладеного алгоритму, інтелектуальна навчальна система відповідно до закладеної системи правил організовує управління навчальною діяльністю як евристичний процес.

Комп'ютерне навчання здійснює істотний вплив на всі компоненти навчального процесу. Значний вплив комп'ютера на зміст навчання обумовлений, з одного боку, тим, що для студента стало доступним багато що з того, що раніше вважалося посильним лише для фахівця високої кваліфікації. Це стало можливим завдяки можливостям комп'ютера в наочному представленні навчального змісту; застосуванню комп'ютерних засобів, що реалізовують ідеї штучного інтелекту, зокрема експертних систем, що забезпечують засвоєння різноманітних декларативних і процедурних знань; наданню студенту доступу до великих об'ємів необхідної їм інформації. З другого боку, комп'ютер дозволяє включати в зміст навчання різні евристичні засоби, перш за все стратегії пошуку розв'язування завдань. Важливе значення має і те, що комп'ютер створює реальні передумови для створення інтегрованих навчальних предметів, розробки змісту професійного навчання з урахуванням реальних виробничих процесів, робить об'єктом вивчення студента його власну навчальну діяльність.

Використання комп'ютера з навчальною метою вносить значні зміни в діяльність студентів. Він звільняється від необхідності виконання рутинних операцій, має нагоду, не звертаючись до педагога, одержати необхідну інформацію; позбавляється від страху припуститися помилки; дістає можливість залучення до дослідницької роботи.

Слід мати на увазі, що комп'ютерне навчання не вирішує всі проблеми навчання, комп'ютер не може і не повинен витіснити з навчального процесу педагога, ІКТ не можуть повністю замінити традиційні технології.

Розвиток інформаційного суспільства диктує необхідність докорінних змін у системі освіти. Безупинно в усьому світі зростає потреба у висококваліфікованих фахівцях. Крім того, особливе значення набуває можливість того, щоб в умовах економіки і суспільства, які постійно змінюються, людина могла одержувати нові знання й уміння не лише перед початком практичної діяльності (у шкільні або студентські роки), а й на будь-якому етапі свого життя і в міру появи такої необхідності.

Необхідно врахувати і той факт, що з розвитком ІКТ, а також процесу комп'ютеризації країни під проекти впровадження інтернет-технологій підводитися все ширша матеріально-технічна база. Методичне забезпечення освіти все більше та більше підводитися до можливості їх використання в електронному вигляді. Університети, усвідомивши неминучість розповсюдження онлайнового навчання, переводять свої кращі навчальні курси в онлайновий формат [5].

Саме віртуальні університети зможуть найкращим чином задовольняти потреби суспільства в освіті в XXI столітті. Якщо університети зможуть використовувати можливості Інтернету, то вся система університетської освіти в майбутньому може значно розширитися [4]. Щоб підготуватися до задоволення нових потреб суспільства, університети мають уже сьогодні починати освоювати всесвітню комп'ютерну мережу для поліпшення якості послуг, що надаються.

Розвиток нових ІКТ дозволяє говорити про формування нових підходів до освіти, пов'язаних з розвитком найновіших засобів і можливостей доставки інформації і пов'язаними з цим технологіями. Аналізуючи зміни, що відбулися в результаті технологічних змін в освіті, науковці різних країн дійшли висновку, що ЗВО вимушені ставати гнучкішими до потреб споживача [2].

На основі узагальнення різних визначень можна дійти висновку, що, по-перше, дистанційне навчання – це різновид сучасного активного навчального процесу, оснащеного розвинутими інформаційно-педагогічними технологіями; по-друге, ДН – це різновид відкритого гуманістичного навчання, в якому активну роль на всіх етапах відіграють обидва суб'єкти навчання – і викладач, і учень (студент); по-третє, ДН – це інтерактивна взаємодія учасників навчального процесу на всіх етапах; нарешті ДН підпорядковано основним принципам сучасного навчання, насамперед принципам активності, самостійності, творчої діяльності.

Сьогодні, відповідно до "Національної доктрини розвитку освіти", на перший план у всебічному, гармонійному розвитку особистості висувається мета забезпечення у виховному процесі найповнішої життєвої самореалізації людини. Повнота такої самореалізаціїозначає максимальну користь, яку може принести особистість суспільству та самій собі. Така самореалізація потребує самостійного визначення особистістю змісту, форми, часу її освітньої діяльності. А це в свою чергу вимагає готовності людини до самостійного вибору.

На сьогодні підготувати молоду людину до самостійного вибору можливо лише при запровадженні сучасних ідей і технологій освіти, які вбирають новітні вітчизняні та зарубіжні психолого-педагогічні відкриття про активне навчання як провідний принцип освітнього процесу, про комп'ютеризацію викладання та учіння, підпорядковану знову ж таки активній діяльності суб'єктів навчання. Саме ця потужна наукова педагогічна база у сукупності з останніми розробками в галузі ІКТ сприяють розвитку ДН.

XXI століття – це століття комунікативних і інформаційних технологій, які змінюють зовнішність практично всіх сфер життєдіяльності людей, у тому числі і системи освіти. Процес інформатизації освіти, не дивлячись на його суперечливі оцінки в науковому середовищі, поступово охоплює всю освітню систему. Дистанційна освіта є новою формою організації освітнього процесу, в основі якої лежить принцип самостійної роботи

студентів; де передбачається нове інформаційно-освітнє середовище навчання, а основу складають новітні способи доставки інформації, засновані на комунікаційних системах , які дають можливість максимально швидко передавати будь-які форми інформації в будь-яку точку земної кулі. Дистанційна освіта припускає і нове інформаційно-освітнє середовище, яке утворюється з інформаційних потоків різних видів і рівнів, і яке з неминучістю ставить питання про медіаосвіченість, про інформаційну культуру і про критичне мислення.

Суспільство шукає шляхи вирішення проблеми переробки та якісного засвоєння об'ємів інформації, що постійно зростають. Тому сучасна наука говорить про формування відповідної інформаційної культури взагалі, про виникнення інформаційного світогляду, про інформаційну культуру суспільства, про інформаційну культуру особистості. Абсолютно очевидно, якщо людина не оволодіє сучасними знаннями, навичками, уміннями, прийомами роботи в сфері пошуку, отримання, обробки, відбору, накопичення, маніпулювання, продукування, зберігання, передавання, представлення і використання інформації, без знання джерел інформації і способів раціональної роботи з ними, застосування їх у практичній діяльності, то вона не зможе пристосуватися й існувати в умовах інформаційного суспільства, що швидко змінюється. Робота в новому інформаційному і комунікаційному просторі, інформаційному середовищі, яке зокрема організовує і система ДО, вимагає вже не тільки і не стільки мінімальної комп'ютерної та медіаграмотності, скільки певних навичок роботи з інформаційними потоками, що змінюються. При цьому практичні уміння користування ІКТ є базовою умовою для здобування освіти в новому інформаційному середовищі, і як свідчать педагогічні експерименти і соціологічні дослідження, існує пряма залежність між практичним рівнем комп'ютерної грамотності і когнітивними здібностями та особливостями студентів.

Нове інформаційне середовище характеризується тим, що в ній людина отримує не готове, системне знання на все життя. Вона працює з інформацією, з якої потрібно отримати і збудувати

особистісне знання. Система ДО припускає у студентів наявність здатності здобувати це нове знання, самостійно вибудовуючи цілісний пізнавальний процес у навколишньому інформаційному середовищі (сприйняття – мислення – застосування), переводячи його з хаотичного стану в упорядкований.

Перевагою систем електронного навчання є можливість використання мультимедійних навчальних застосувань, які будуть доступні для реципієнта в будь-якому зручному для нього місці, оснащеному комп'ютером і доступом в Інтернет. Упровадження технологій електронного навчання в систему багаторівневої професійної освіти часто асоціюється з дизайном і розробкою нових моделей навчання. Справедливим також є твердження, що застосування електронного навчання вимагає тотального реформування традиційних методів викладання. Більшість зарубіжних компаній, зайнятих у сфері електронного навчання, визнають, що використання сучасних Інтернет-технологій у поєднанні з інноваційними методами передавання даних, повністю змінюють картину процесу навчання.

Інформаційно-комунікаційні технології посідають важливе місце в житті кожної людини, а особливо це стосується молодої особи, яка прагне розвитку, самовдосконалення, самореалізації в суспільстві. Ці важливі моменти можна реалізувати за допомогою Інтернет-сторінки навчального закладу. Тут студент може розмістити свої творчі роботи, винаходи, дослідження, брати участь у комунікаційних проектах, мати доступ до індивідуальних освітніх програм та інформаційних матеріалів, а також формувати свою інформаційну компетентність. Якщо випускник навчального закладу не вміє застосовувати Інтернет-технології в своїй діяльності, тоді його конкурентоспроможність в сучасному інформаційному суспільстві буде низькою.

Зворотний зв’язок визначає ступінь розуміння або нерозуміння інформації, що міститься у повідомленні. Іноді має місце недооцінка зворотного зв’язку та зайве захоплення однобічною комунікацією, коли подається зовсім недоцільна і непотрібна інформація учасникам комунікаційного процесу. Тому не варто недооцінювати важливість якості інформації, яку

подають в Інтернеті. Однією з найважливіших складових комунікаційного процесу вважається зворотній зв’язок, без якого він неефективний.

Можна сформулювати критерії оцінювання ефективності ресурсів Інтернет-сайтів навчальних закладів у глобальній мережі: змістовність інформації; актуальність інформації; доступність та відкритість щодо її отримання; корисність і доцільність щодо використання такої інформації у формуванні навчально-виховного процесу в навчальному закладі. Усе це уможливлюється завдяки використанню Інтернет-сайту в навчальних закладах, який залишається до цього часу інноваційним каналом комунікації, що постійно та дуже швидко розвивається та вдосконалюється.

Завдяки бурхливому розвитку комп'ютерних технологій електронні навчальні чи довідково-пошукові системи розробляють з використанням гіпертекстових і мультимедійних технологій. Такі системи називають інтерактивними навчальними web-матеріалами, їх широко застосовують у різних формах навчання [1].

Стрімкий розвиток і активне використання сучасних інформаційних і комунікаційних технологій дало можливість розпочати широкомасштабне перетворення накопиченої людством інформації в електронну форму і створення принципово нових електронних інформаційних ресурсів. Ця форма подання інформації уможливлює на якісно іншому рівні організувати процеси збереження і її поширення: зберігати інформацію надійно й компактно, поширювати її оперативніше і ширше тощо.

Наразі використовується все більше джерел інформації, доступної тільки в електронній формі. Забезпечення публічного, зокрема віддаленого (основна кількість аграрних навчальних закладів знаходиться у віддаленій сільській місцевості) доступу користувачів до інформаційних ресурсів стало однією з першочергових завдань обслуговування науки, культури й освіти.

У дистанційному навчанні, що передбачає збільшення обсягу самостійної роботи студентів, зростає необхідність організації постійної підтримки навчального процесу з боку викладачів. Важливе місце в системі підтримки займає проведення

консультацій, які тепер ускладнюються з погляду дидактичних цілей: вони зберігаються як самостійні форми організації навчального процесу, і, разом з тим, є включеними в інші форми навчальної діяльності (лекції, практичні, семінари, лабораторні практикуми тощо).

На перший погляд, особистий контакт студентів з викладачами при дистанційному навчанні обмежений, але реальне використання інформаційних технологій розширює можливості для проведення консультацій. Оперативний зворотний зв'язок може бути закладений як у текст навчального матеріалу, так і в можливості оперативного звернення до викладача або консультанта в процесі вивчення курсу.

У дистанційному навчанні можуть бути організовані: „очні" консультації, тьютором, що проводяться, в навчальному центрі; вони складають 10-15 % часу, що відводиться навчальним планом на консультації; off-line консультації, які проводяться викладачем курсу за допомогою електронної пошти або в режимі телеконференції і складають близько половини часу, що відводиться навчальним планом на консультації; on-line консультації, що проводяться викладачем курсу; вони складають більше, ніж третину всього консультаційного часу на навчальним планом.

Самостійна робота студентів в умовах дистанційного навчання також має свою специфіку. У традиційній педагогіці при очному навчанні самостійна робота студентів (СРС) включає частіше всього лише самостійну роботу з літературою. У системі ДН можливості організації СРС розширюються. Самостійна робота з дослідницькою і навчальною літературою, виданою на паперових носіях, зберігається як важлива ланка СРС в цілому, але її основу тепер складає самостійна робота з навчальними програмами, з тестувальними системами, з інформаційними базами даних.

Розширення сфери самостійної роботи студентів при дистанційному навчанні приводить до збільшення її частки в організації навчального процесу. Фактично йдеться про самостійну роботу студентів з лекційним (теоретичним) матеріалом, про поточний і проміжний самоконтроль, про виконання студентської дослідницької роботи, про підготовку до

семінарських або практичних робіт, про роботу з комп'ютерними тренажерами та імітаційними моделями тощо. За повного методичного забезпечення навчальної дисципліни частка СРС може складати близько двох третин семестрового навчального навантаження студента.

Розширення обсягу самостійної роботи студентів в системі ДН супроводжується розширенням інформативного поля, в якому працює студент. Інформаційні технології дозволяють використовувати як основу для СРС не лише друкарську продукцію навчального або дослідницького характеру, а й електронні видання, ресурси мережі Інтернет - електронні бази даних, каталоги і фонди бібліотек, архівів тощо .

Організація індивідуальної або групової самостійної діяльності студентів у системі ДН передбачає, як і при очному навчанні, використання новітніх педагогічних технологій. Насамперед йдеться про широке застосування методу проектів, навчання в співпраці, дослідницьких і проблемних методів.

Список використаних джерел

1. Биков В.Ю., Кухаренко В.М., Сиротенко Н.Г. та ін. Технологія створення дистанційного курсу. Навч. посібник / За ред. В.Ю. Бикова та В.М. Кухаренка. Київ: Міленіум, 2008. 324 с.
2. Вишнівський В.В., Гніденко М.П., Гайдур Г.І., Ільїн О.О. Організація дистанційного навчання. Створення електронних навчальних курсів та електронних тестів. Київ : ДУТ, 2014. 140 с.
3. Закон України «Про освіту»: редакція від 6.04.2022 року. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text
4. Кухаренко В.М. Про систему дистанційного навчання у відкритому дистанційному курсі. *Інформаційні технології в освіті.* 2012. Вип. 11. С. 32-42. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/itvo_2012_11_6
5. Кухаренко В.М. Дистанційне навчання: умови застосування. Дистанційний курс : навч. посіб. / за ред. В.М. Кухаренка. 3-тє вид. Харків : НТУ«ПІ», «Торсінг», 2002. 320 с.

ПЕТРОВА А.І.

ОСОБЛИВОСТІ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Перезавантаження українського суспільства через ковідні обмеження й масштабний збройний конфлікт призвели до усвідомлення необхідності системних змін у всіх галузях життєдіяльності України й потреби негайних дій. Переорієнтація й розширення професійних і культурних зв'язків між багатьма країнами, подолання кризових явищ як всередині України, так і за її межами потребують покрокової систематичної модернізації у підготовці педагогів, які є провідниками позитивних перетворень, створюють сприятливі умови для становлення всебічно розвиненої, творчої, ініціативної, самостійної, мобільної особистості, яка готова брати відповідальність за власні професійні дії та рішення, критично мислити, швидко адаптуватись до нових умов праці, ініціювати розвиток у сфері власних професійних інтересів. Сучасні вимоги до майбутніх фахівців передбачають не лише високий рівень знань і вмінь за фахом, але і якісну іншомовну підготовку, яка сприяє професійному зростанню, набуттю нових знань, розумінню іншого стилю мислення, усвідомленню глобальних процесів, ознайомленню з іноземною культурою. А отже іншомовна обізнаність є невід'ємною складовою освіченості фахівців будь-якої галузі, зокрема педагогів, які готують цих самих фахівців у закладах вищої освіти (далі ЗВО). Тому нагальною стає потреба пошуку нових підходів до організації іншомовної підготовки у ЗВО, розробки й впровадження ефективних педагогічних технологій в освітній процес, імплементації ефективних стратегій навчання.

Проблему іншомовної підготовки досліджували вітчизняні й зарубіжні науковці: М. Бірам, В. Бухбіндер, Ю. Будас, Н. Дмітренко, О. Зарічна, І. Кухта, Р. Мільруд, О. Подзигун, О. Тарнопольський, Д. Хаймс.

Фаховій підготовці й змісту професійної освіти присвячені роботи В. Безпалько, І. Бех, В. Галузинського, В. Галузяка, Р. Гуревича, М. Євтуха, І. Зязюна, Н. Ничкало, В. Шахова, В. Штифурака та ін.

Попит на мобільних, допитливих, креативних фахівців, які здатні швидко приймати нестандартні рішення, володіють іноземними мовами й спроможні налагоджувати професійні контакти, постійно самовдосконалюються й активно реагують на стрімкий розвиток технологій зумовлює суттєві зміни в професійній підготовці майбутніх педагогів, які покликані готувати таких фахівців.

Останнім часом у галузі професійної освіти відбуваються істотні зрушення щодо рівня іншомовної підготовки майбутніх педагогів, значення набувають практичні навички, які передбачають знання іноземної мови для професійного спілкування, вміння активно використовувати їх у виробничій діяльності. Тому професійно спрямована іншомовна підготовка має стати одним із пріоритетних завдань вищої педагогічної освіти.

Професійна спрямованість навчання дозволяє забезпечити орієнтацію кожного компонента на успішне формування особистості майбутнього педагога, його знань, умінь, творчого мислення, на розвиток професійних здібностей. Професійна спрямованість – це одна з важливих характеристик курсу іноземної мови як навчальної дисципліни, покликана разом з іншими науками формувати професійну освіту студента.

Без сумніву професійна спрямованість процесу навчання залежить від організації навчальної діяльності. На цей процес впливають внутрішні (психологічні особливості студента, мотивація, його підготовленість) і зовнішні (оцінка його діяльності оточуючими) психолого-педагогічні умови.

Вивчення наукової літератури дозволяє стверджувати, що процес реалізації принципу професійної спрямованості в педагогічному навчальному закладі повинен передбачати вивчення автентичного матеріалу, пов’язаного зі специфікою професійного напряму майбутніх педагогів. Навчання усного та

писемного мовлення має бути пов’язане з розвитком іншомовної комунікативної компетентності для ведення розмови зі спеціальності, обміном досвідом із зарубіжними колегами, анотуванням і реферуванням наукового професійно спрямованого тексту.

Навчання спілкування іноземною мовою зобов’язане бути професійно спрямованим, оскільки забезпечує формування умінь і навичок комунікації в галузі майбутньої професії. Суб’єкт-суб’єктні відносини, які базуються на комунікативному обміні, в процесі вивчення іноземної мови збагачують особистість студента, накопичується досвід спілкування, реалізуються певні життєві й професійні цілі. Згідно з особистісно-діяльнісним підходом і стратегією співпраці, у центрі навчання постає особистість, мета навчання і виховання повинна гармонійно поєднуватися як з метою життя індивіда, так і життям суспільства. За даними останніх досліджень і публікацій основними ідеями педагогічної освіти є її гуманізація [4; 5; 7; 10].

Гуманізація процесу навчання у ЗВО передбачає вільний, гармонійний розвиток студентів, розуміння їхніх індивідуальних рис і можливостей, сприяння всебічному самовираженню та самовдосконаленню, встановлення партнерських стосунків між викладачами та студентами. Заміна авторитарності у спілкуванні між учасниками навчального процесу на особистісно-ціннісне ставлення один до одного, формування та розвиток мотивації і пізнавального інтересу, створення багатого, різноманітного, привабливого життя у ЗВО вселятиме у майбутніх педагогів почуття впевненості та власної гідності, сприятиме їхньому ефективному професійному становленню. Тому завданням ЗВО, навчальний процес якого побудований на гуманістичних принципах, є встановлення і вдосконалення цілісної особистості, котра відкрита для сприйняття нового досвіду й прагне до максимальної самореалізації своїх можливостей та здатна до усвідомленого самостійного вибору.

З огляду на викладене доречним у викладанні іноземних мов вбачається використання діяльнісних методів, які дозволяють вже в аудиторіях набувати досвіду спілкування, навички професійного

підходу до розв’язання навчальних завдань, надзвичайно важливе для стимулювання активності студентів, потреби у саморозвитку. Діяльнісні методи передбачають залучення студентів до розв’язання проблем, максимально наближених до професійної практики. При цьому важливо, щоб оцінювались не лише знання, але й творча самостійність, професійно-етичний аспект, тобто студенти вирішують навчальне завдання згідно зі своїми моральними переконаннями, показуючи знання іноземної мови, спеціальних і гуманітарних дисциплін [1].

Отже, можна констатувати, що іноземна мова як навчальна дисципліна, яка входить у структуру змісту вищої педагогічної освіти, має високі потенційні можливості для формування важливих особистісних якостей майбутніх педагогів. Успішне опанування іноземною мовою стимулює процес самовдосконалення, забезпечує професійне зростання.

Доцільно організовані заняття з іноземної мови, в процесі яких реалізується ідея професійно спрямованого навчання, сприяють підвищенню фахового рівня студентів. Інтеграція іноземної мови в систему професійної підготовки майбутніх педагогів розширює можливості іншомовної комунікації, створює надійну основу для модернізації фахової підготовки у ЗВО.

Професійний підхід щодо навчання іноземних мов базується на встановленні інтегративних зв’язків змісту професійно орієнтованого навчання із загальним курсом іноземної мови, що відображається в навчальних програмах, підручниках, посібниках. Сама іноземна мова впливає на зміст і формування концептуальних основ багатьох спеціальних дисциплін, оскільки думка завжди відображається в мові. За допомогою іноземної мови відбувається уточнення термінологічних і концептуальних диференціювань та змісту професійно-релевантних дисциплін, що сприяє розвитку професійного інтелекту, навичок спілкування фахівців у професійній галузі.

Іноземна мова може бути як загальноосвітнім, так і професійним предметом. Інформаційний аспект та комунікативно-пізнавальна цінність мовного матеріалу розширюють межі пізнавального інтересу студентської молоді. Поринаючи в ситуації

професійного спілкування, вони не просто оволодівають знаннями з предмета «іноземна мова», але й засвоюють досвід виробничої діяльності, який постійно трансформується. Коли студенти – майбутні педагоги – розуміють, що заняття з іноземної мови сприяють їхній кращій обізнаності щодо обраної професії, то вивчення цієї дисципліни набуває особистісного сенсу і стає основою формування професійних якостей.

Таким чином, орієнтація педагогічного процесу на вибудовування професійної кар'єри починається з процесом навчання у ЗВО. Здійснивши аналіз науково-методичної літератури [3; 12; 13; 16; 18; 19], оптимальним підходом до іншомовної підготовки майбутніх педагогів нам вбачається проблемний підхід, який уможливлює підготовку студентів педагогічних закладів вищої освіти до майбутньої професійної діяльності вже з першого курсу.

Проблемний підхід, на відміну від традиційних методів навчання, спирається передусім на інтереси студента. Його реалізація веде до зміни позиції викладача. З носія готової інформації він перетворюється в організатора дослідницької, пізнавальної діяльності своїх студентів.

Процес іншомовної підготовки студентів немовних спеціальностей може стати ефективнішим за допомогою проблематизації навчального процесу. Проблемність, як пріоритетний напрям особистісно-орієнтованого підходу в навчанні іноземної мови, може реалізовуватися на всіх рівнях організації навчального матеріалу й самого навчального процесу. Проблемна подача матеріалу сприяє підвищенню ефективності процесу навчання, оскільки це стимулює розумову діяльність студентів, самостійний пошук інформації і прагнення до аналізу та узагальнення. Принцип проблемності зближує між собою процес навчання з процесом пізнання, дослідження, творчого мислення [3]. Суть активізації навчальної діяльності засобами проблемного навчання полягає не в звичайній розумовій активності й мисленнєвих операціях з розв'язання стереотипних задач і виконання репродуктивних завдань, а в активізації мислення шляхом створення проблемних ситуацій, у формуванні

пізнавального інтересу й моделюванні розумових процесів, адекватних справжній творчості. При цьому формуються навички пошукового, дослідного підходу до рішення теоретичних або практичних проблем. Застосування принципу проблемності дозволяє варіювати навчальний матеріал, прийоми викладання з урахуванням змісту освіти, форм організації навчального процесу, рівня знань студентів, їх підготовленості до самостійного роботи [15; 19].

Інтенсифікувати навчальний процес, стимулювати пізнавальний інтерес студентів, мотивувати їх до вивчення іноземних мов, покращити рівень іншомовної підготовки майбутніх фахівців допоможе, на нашу думку, застосування проблемних ситуацій на заняттях з іноземної мови у ЗВО. На таких заняттях студенти самостійно здобувають необхідні знання, у них виробляються навички мисленнєвих операцій і дій, розвивається увага, творча уява, здогадка, формується здатність відкривати щось нове для себе та знаходити нові способи дій через висування припущень й формулювання доказів чи спростувань.

Існують різні способи створення проблемних ситуацій. Це підведення студентів до суперечностей і пропозиція їм самим знайти рішення, зіткнення з суперечностями практичної діяльності, викладення різних точок зору на одне й те саме питання, пропозиція розглянути явище з різних позицій, спонукання здійснювати власні порівняння, узагальнення і висновки. Основними рисами вдало розробленої проблеми є: зв’язок з реальним життям і мотивацією студентів; опис кількох взаємопов’язаних явищ і подій; незадовільно сформульована комплексна проблема; потреба у прийнятті рішень, розсудливості та поміркованості; необхідність групового прийняття рішень; потреба у розгорнутих відповідях, які спонукають до обговорення; потреба у вивченні нових ключових концепцій; зв’язок з навчальними цілями і завданнями; адаптація з попередніми знаннями; представлення у відповідному аутентичному контексті; стимулювання інтересу; інтеграція мислення; підсумковий результат, який можна застосувати в реальному житті [17; 18]. Науковці висувають такі вимоги до проблемної ситуації: наявність

елемента новизни; перепони на шляху досягнення поставлених цілей; логічна послідовність пред'явлення проблеми [6].

Окрім того, пізнавальнокомунікативні потреби повинні відповідати можливостям студентів. Тому варто моделювати такі ситуації, які студенти могли б реалізувати в повсякденному житті, насамперед рідною мовою, а вже потім іноземною, відповідали б їхньому досвіду й фоновим знанням, здатності розв'язувати проблеми. До іншомовної здатності можна віднести: вживання більш складної структури висловлювання (кількість розмовних кліше, використання об'ємніших фраз, поширених складносурядних і складнопідрядних речень); до мовленнєвої належить детальний відбір слів (зменшення лексичних й синтаксичних повторів, відсутність затяжних пауз, слів паразитів); до смислової – ширший обсяг предмета обговорення. Для того, щоб сприяти професійній обізнаності студентів з обраного фаху, мотивувати їх до навчання взагалі й вивчення іноземної мови зокрема, необхідно надати їм умови для творчості, пропонувати саме такі завдання, виконуючи які, вони застосовували б уяву, певний життєвий досвід, невимушено ділились ним, вільно висловлювали власну думку стосовно проблеми, що обговорюється, використовуючи вивчені лексичні одиниці й відпрацьовані до автоматизму граматичні конструкції. Звісно, позитивного результату можна досягти систематичною кропіткою працею студентів й викладачів, невтомним відпрацюванням мовного матеріалу, виконуючи велику кількість підстановчих й трансформаційних вправ, які дають змогу здійснити перехід від розв'язання непроблемних ситуацій до проблемних, від репродуктивного мовлення (заучування напам'ять, механічного відтворення матеріалу) до продуктивного (власні висловлювання в усному й писемному мовленні під час розв'язання мовленнєвих завдань різної складності). У контексті вивчення іноземної мови особливу значущість набувають такі групи проблемних завдань: пошуковоігрові, комунікативнопошукові, комунікативно орієнтовані, пізнавальнопошукові, культурологічні. До основних властивостей проблемних завдань належать: автентичне спілкування на занятті; актуальність завдання для учасників;

складність завдання; інформаційна нерівність партнерів (учасники, які мають різні інтереси, різні захоплення доповнюють один одного); творчий характер [10]. Для того щоб розвинути у студентів комунікативні вміння поза мовним оточенням, недостатньо наповнювати заняття умовнокомунікативними або комунікативними вправами, які дають змогу розв'язувати комунікативні задачі. Важливо запропонувати студентам мислити, вирішувати проблеми, які породжують думки, міркування над можливими шляхами рішення цих проблем для того, щоб студенти акцентували увагу на змісті висловлювання, щоб у центрі уваги була думка, а мова виступала у своїй прямій функції формування і формулювання цих думок. Під час створення звичайної непроблемної ситуації з будь-якої теми, як правило, вказуються всі компоненти смислового змісту, а саме: дійові особи, місце, час, мета спілкування, яка не ускладнена деталями.

Узагальнивши досвід українських і зарубіжних учених, й спираючись на власний досвід [11; 12; 13; 16], ми можемо виокремити певні способи створення проблемних ситуацій спонукання студентів до теоретичного пояснення фактів, явищ, зовнішньої невідповідності між ними; застосування навчальних і життєвих ситуацій, які виникають під час виконання практичних завдань. У цьому разі проблемні ситуації виникають під час спроби самостійно досягти поставлених цілей; орієнтація проблемних завдань на пояснення явищ або пошук шляхів їх практичного застосування; спонукання студентів до аналізу фактів та явищ, які спричиняють суперечності між власними уявленнями й теоретичним трактуванням цих фактів; висування припущення, оформлення висновків та їх перевірка; спонукання студентів порівнювати, зіставляти факти, явища, правила, дії, в результаті чого виникає проблемна ситуація; спонукання студентів до попереднього узагальнення нових фактів. Завдання містить новий матеріал, передбачає порівняння певних фактів і явищ та здійснення самостійного узагальнення; ознайомлення з фактами, які мають незрозумілий характер і призвели до утворення наукової проблеми. Як правило, ці факти та явища суперечать студентським уявленням і поняттям, що можна

пояснити недостатніми попередніми знаннями; організація міжпредметних зв’язків, оскільки навчальний матеріал певного предмета не забезпечує створення проблемної ситуації; варіювання завдання, перефразування питання [14].

Створюючи різні проблемні ситуації, потрібно дотримуватись певних правил їх укладання. А саме: виконання завдання повинно передбачати оволодіння новими знаннями, розвиток умінь, формування навичок; самі завдання мають відповідати інтелектуальним можливостям студентів; містити достовірні та реалістичні проблеми, які представляють інтерес для сучасного суспільства, науки та освіти; передбачати комплексне їх вирішення, аналіз і узагальнення вивченого й зібраного самостійно матеріалу з метою знаходження оптимального шляху досягнення поставленої мети; мати міждисциплінарний характер; мотивувати студентів до самовдосконалення й самоосвіти; передбачати право вибору й можливість контролювати процес; налаштовувати на співпрацю, встановлення партнерських стосунків один з одним і з викладачем; стимулювати пізнавальну діяльність студентів, надаючи їм свободу вибору й самостійність. Важливою умовою розробки проблемної ситуації є послідовна система її впровадження у навчальний процес.

Вважаємо за доцільне навести правила, які визначають послідовність використання проблемних ситуацій.

1. Продумуючи проблемну ситуацію, треба розробити систему завдань, яка б слугувала підґрунтям створення проблемної ситуації.

2. Розроблена система проблемних завдань повинна охоплювати повністю всю тему, що вивчається. Ця система має забезпечувати послідовний розвиток знань і вмінь.

3. На різних етапах вивчення певної теми проблемні ситуації виконують різні дидактичні функції. На початковому етапі проблемна ситуація має забезпечити пізнавальну потребу опанувати тему. Проблемні ситуації, які передують оволодінню системою знань, є основними або тематичними. Наступні конкретні проблемні ситуації слугують подальшому опрацюванню основного проблемного завдання, яке потребує не

окремих конкретних знань, а усієї системи знань і вмінь, що здобуваються.

4. Проблемні ситуації повинні містити конкретні поступові кроки опанування нових знань та дій, які має здійснювати кожен студент залежно від своїх можливостей.

5. Варто виокремити основні знання і дії й визначити їх оптимально ефективну послідовність засвоєння, що стимулюватиме пізнавальну діяльність студентів.

Варто зауважити, що проблемна ситуація повинна викликати зацікавленість у студентів, бажання у всьому розібратись самостійно. Тому інформація, яку вони отримують у результаті розв'язання проблеми, повинна мати особистісну значущість, бути важливою в навчальному плані й практичному застосуванні.

Беручи до уваги напрацювання провідних фахівців у галузі проблемного навчання й спираючись на власний досвід, ми можемо стверджувати, що проблемні ситуації доречно широко використовувати у навчанні іноземної мови у ЗВО. Застосування проблемних ситуацій на заняттях з іноземної мови переорієнтовує процес навчання від сухого неефективного заучування лексики та граматики, на чому традиційно базувалось викладання іноземної мови у ЗВО, до реалізації комунікативних намірів.

Зауважимо, що проблемні ситуації є ефективним інструментарієм, що застосовується з метою узагальненя отриманих знань і вмінь при дослідженнях, що базуються на фактах реального життя. Проблемні ситуації є достатньо гнучким та універсальним інструментом для досягнення цілей різного рівня складності незалежно від обраної теми. Вони є сприятливим майданчиком для покращення практичних навичок у говорінні. Використання проблемних ситуацій на практичних зананяттях з іноземної мови підвищує мотивацію студентів до вивчення предмету, а також сприяє покращенню якості отриманих знань та навичок. Вирішення проблемних ситуацій повинно поєднуватись з іншими активними методами навчання. Переваги використання методу проблемних ситуацій полягають у можливості всебічного розгляду проблеми із залученням матеріалу з різних, пройдених, тем.

Ефективність іншомовної підготовки майбутніх педагогів залежить від емоційного настрою, внутрішньої зацікавленості займатися улюбленою справою, перспективи успішного працевлаштування. Активному оволодінню іноземною мовою сприяє також організація країнознавчих гуртків, літературно-мовних вечорів, зустрічі з носіями мови, що мають неформальний характер. Адже студенти в умовах реального невимушеного спілкування швидше усвідомлюють необхідність оволодіння фаховими знаннями, уміннями, бачать свої недоліки та оцінюють власні досягнення. Таким чином, якість іншомовної підготовки засвідчує рівень професійної придатності майбутніх фахівців.

Одним із дійових засобів підсилення комунікативної спрямованості навчального процесу є створення навчальних ситуацій, близьких до природних. Основна мета такої організації навчання – розвиток уяви, самостійної творчої діяльності, мотивації учіння. На завершальному етапі роботи ефективними є заняття у формі "круглого столу". В процесі таких занять організовуються бесіди з тем чи проблем, що близькі інтересам студентів, створюються умови для реального спілкування іноземною мовою. Бесіди можуть містити підготовлені та непідготовлені повідомлення студентів, діалог-розпитування, діалог-обмін думками, дискусію. Студенти навчаються активно обговорювати почуте: ставити питання для уточнення інформації, яка їх цікавить, висловлювати свою думку з приводу предмета розмови, визначати власну позицію, аргументувати її.

У контекст такого заняття часто вплітається навчально-рольова гра, в ході якої студенти отримують досвід мовленнєвого партнерства. Навчально-рольова гра є найефективнішим прийомом для навчання студентів іншомовного професійно спрямованого спілкування. Результати численних досліджень доводять необхідність використання ігрових методик не лише з пізнавальною, але й із професійною метою. Важко уявити оволодіння будь-якою професією без проходження ігрового етапу. Небезпідставно тема ігрової діяльності широко представлена у педагогічній та методичній літературі. В контексті нашого дослідження ми виділяємо два її аспекти:

1. Гра як засіб активізації емоцій, посилення зацікавленості, оскільки вона, безумовно, передбачає елементи змагання, адже є колективною діяльністю, що передбачає перемогу або здобуття кращих, аніж у інших учасників, результатів;

2. Гра як засіб максимального наближення до реалій професійної діяльності. У процесі гри успішно моделюються професійний і соціальний контексти діяльності. Гра є унікальним механізмом акумулювання і передачі соціального досвіду як практичного, тобто оволодіння засобами розв'язання завдань, так і етичного, пов'язаного із певними нормами та правилами поведінки в різних ситуаціях. Ігрові методи навчання сприяють підвищенню ефективності навчального процесу за рахунок активного залучення студентів не лише до отримання, але й безпосереднього застосування знань [2].

Так, зокрема, навчально-рольова гра надає процесу навчання практичної спрямованості, дозволяє сформувати необхідний комплекс знань, умінь і навичок фахівця, професійно значущих якостей особистості, навчає професійних дій у межах рольового завдання, є продуктивною технологією творчого розв'язання професійних завдань. Українські педагоги схиляються до думки, що широкого застосування у вищому навчальному закладі повинні набути ділові ігри з використанням іноземної мови, проведення таких форм роботи, які можуть знадобитися майбутньому фахівцю в подальшій практичній діяльності [9].

Навчально-рольова гра є моделюванням різних аспектів професійної діяльності студентів і забезпечує умови комплексного використання знань з іноземної мови. А тому в її основу покладено загальні ігрові елементи: наявність ролей; ситуацій, в яких відбувається реалізація задуму; різні ігрові предмети. В процесі рольової гри виявляються і формуються індивідуальні риси та якості. Моделювання у грі наближене до реальних умов професійної діяльності, має поетапний характер, у результаті якого виконання завдань попереднього етапу впливає на хід наступного. В грі можливі конфліктні ситуації, оскільки це спільна діяльність учасників. Окремою проблемою постає контроль ігрового часу. А тому виникає необхідність попередньо

обговорювати правила гри, які регулюють її хід, передбачати елементи змагань, форми звіту та контролю. Процес організації навчальної гри передбачає необхідність ретельної і продуманої розробки сценарію; розроблення різнорівневих ігрових карток-завдань; чітке моделювання ходу гри; ретельну попередню підготовку (підбір лексичного і граматичного матеріалу, розмовних кліше); проведення оцінювання і корегування після закінчення гри з обговоренням помилок у мовленні та поведінці.

Згадані труднощі підготовки та проведення навчально-рольових ігор не знижують ефективності використання ігрової методики в процесі професійно спрямованого навчання і не виправдовують недостатнього застосування професійно спрямованих навчальних ігор у навчальному процесі.

Послідовність розробки рольової гри іноземною мовою містить такі елементи:

- визначення проблеми, теми, змісту і навчальної цілі;
- визначення основних ознак професійної діяльності студентів;
- виділення основних етапів ділової гри, типових проблемних ситуацій, основних факторів, які визначають характер і динаміку ігрової діяльності;
- визначення конкретних цілей, рольової структури гри, функцій її учасників, характеру їх рольової взаємодії;
- підготовка сценарію гри;
- визначення правил гри;
- розробка системи критеріїв оцінювання результатів гри;
- розподіл ролей між учасниками;
- складання інструкцій для організатора гри, арбітрів, суддів та гравців;
- розробка відповідних загальних та індивідуальних робочих матеріалів для учасників гри.

Власне суть рольової гри і визначає основну її мету – відпрацювання і поліпшення професійної компетентності студентів. Проблематика рольових ігор повинна відображати ключові моменти майбутньої професійної діяльності студентів, пов’язані з набуттям професійних навичок й умінь, досвіду їх

використання і формування професійної компетентності у розв'язанні завдань спільної діяльності. Тема і зміст ігор визначаються конкретними навчальними цілями, змістом окремих відрізків професійної діяльності, що моделюється, цілями й предметним змістом професійної підготовки майбутнього фахівця.

Отже, використання рольових ігор ефективно впливає на розвиток іншомовної підготовки майбутніх педагогів у ЗВО, оскільки дає змогу у процесі навчальної діяльності випробовувати власну професійну придатність.

Таким чином, комунікативно-орієнтований професійно-спрямований підхід до вивчення іноземної мови переорієнтовує процес навчання від заучування лексики та граматики, на чому традиційно базувалось викладання іноземної мови у ЗВО, до реалізації комунікативних намірів. Такий підхід особливо загострює проблему мотивації навчання, оскільки інтерес, бажання пізнавати, психологічний комфорт, радість, позитивні стосунки між партнерами по спілкуванню є необхідною умовою успішного оволодіння іноземною мовою. До того ж процес засвоєння мовних знань має стимулювати викладач, який активізує особистісну позицію студентів, стимулює пошук, подальшу зацікавленість предметом, забезпечує можливість індивідуального самовираження. Від дій викладача, стилю спілкування із студентами часто залежить ставлення до предмета, психологічний клімат колективу і, насамкінець, ефективність процесу формування іншомовної компетентності студентів. В основі такого спілкування лежить повага, довіра, емпатія, безумовність прийняття особистості студентів, що обґрунтували у своїх працях В. Галузяк, В. Кан-Калик, А. Мудрик, Г. Тарасенко, І. Бех, Н. Хамська, О. Яцишин.

Для занять з іноземної мови дуже важливою є атмосфера, в якій відбувається спілкування, оскільки студент висловлюється відносно певної проблеми не рідною мовою, розуміючи ймовірність невідповідності думок і їх іншомовного оформлення, а звідси – відчуття дискомфорту, фрустрованості.

Стиль педагогічного спілкування, який базується на довірі й емпатії, неоцінюванні й безумовному прийнятті особистості студента, сприяє вільному висловлюванню, творчому розвитку думки. Викладач, який володіє педагогічною майстерністю, вміє налагоджувати контакти із студентами, зацікавлювати їх, сприяти розвитку необхідних для спілкування особистісних якостей. Іноземна мова, як жоден інший предмет, вимагає індивідуального підходу до студентів, урахування їхніх інтересів, мовних здібностей, що є можливим лише за умови цілеспрямованої співпраці викладача і студентів з опорою на принципи взаєморозуміння, педагогічного супроводу освітнього процесу.

Спілкування між викладачем і студентом необхідно будувати таким чином, щоб виводити навчальну ситуацію за межі формальної взаємодії, перетворювати навчальне спілкування у неформальне особистісне, яке спонукає до потреби в особистісно-професійному самовдосконаленні; пов’язати тренування навчального матеріалу з контекстом реального спілкування. Слід зазначити, що викладачі, які будують спілкування із студентами на неформальній основі, відверто і спонтанно проявляють власні якості та емоції, обговорюють свої недоліки, можуть зменшувати соціальну дистанцію, що призводитиме до порушення статусної регламентації, фамільярних стосунків із студентами. Проте не варто, на нашу думку, приховувати свої якості та почуття під маскою офіційності, уникати особистісних, відкритих контактів із вихованцями. Цей процес має бути природнім і адекватним відносно потреб навчальної ситуації. Саме яскраві особистісні якості викладача, творча та ініціативна діяльність, культура спілкування й поведінки забезпечують атмосферу поваги та взаєморозуміння, партнерства та підтримки, сприяють виробленню стратегії поведінки майбутніх менеджерів ЗЕД у професійно значущих ситуаціях.

Ми вважаємо необхідним висвітлити питання поведінки та культури викладача, його особистісних якостей, оскільки ці характеристики є важливою ознакою професійної діяльності. Як стверджує Г. Тарасенко [8, с.39], "…професійну культуру вчителя ніяк не можна спрощувати до системи спеціальних,

вузькопрофесійних знань, умінь, навичок. Це поняття є ширшим і включає в себе весь духовний потенціал особистості педагога, інтелектуальні, емоційні та практично-дійові компоненти його свідомості". Не можна стверджувати, що існує ідеальний викладач. Кожний має власну індивідуальність, якій притаманні як слабкі, так і сильні сторони. Важливим є визначення самим викладачем своїх переваг і розвиток їх у процесі професійної діяльності.

Аналіз педагогічної літератури дав нам змогу виокремити особистісні якості викладача, які сприятимуть професійному спілкуванню та спонукатимуть до вільних висловлювань іноземною мовою. До особистісних якостей викладача, які варто розвивати та вдосконалювати, ми віднесли такі: жвавість; харизматичність; розкутість; акторські здібності; почуття гумору, оригінальність; уміння визнати власні помилки; уміння слухати; повага до особистості студента; розуміння і прийняття інтересів і бажань студентів; надання можливості студентам висловитись; повага їхньої позиції; не акцентування уваги на своїй особистості; щире задоволення від заняття; уміння налаштовувати студентів на плідну працю.

У цьому контексті вважаємо за доцільне виокремити особистісні якості викладача, які можна й бажано змінити, а саме: нервовість; незібраність; неохайність; невідповідність одягу ситуації; неповага до позиції студента; багатослівність, не надання можливості студентам висловитись; нав’язування власної позиції; здійснення тиску, залякування; гарячність, пихатість; лінощі; однотипність і флегматичність у проведенні занять; надмірна стриманість; авторитарність і зарозумілість у стосунках із студентами; незацікавленість і байдужість; хвилювання, метушливість, стрес.

Оцінивши діяльність викладача та його особистісні якості, можна стверджувати, що реалізація інтелектуального й емоційного потенціалу майбутніх фахівців, підвищення їхнього професійного розвитку та особистісного самовдосконалення, сприятливий психологічний клімат на занятті з іноземної мови можна забезпечити за умов розвитку особистих якостей і

вдосконалення педагогічної майстерності викладача та за обмеження і контролю небажаних якостей.

Узагальнюючи вищесказане, можна зробити висновки, що на сьогодні інтенсивно відбувається перехід від традиційного академічного навчання до якісно нової навчально-виховної системи, в якій головним є стимулювання і розвиток пізнавального інтересу студентів, застосування активних методів і форм навчання із включенням елементів проблемності, наукового пошуку, з апробацією та освоєнням новітнього педагогічного досвіду. Належним чином організовані навчальні заняття, в процесі яких реалізується ідея професійно спрямованого навчання, поєднання різних стилів педагогічного спілкування сприяють активізації мотивації навчання, встановленню відкритих міжособистісних стосунків між викладачем і студентами, ефективному інтелектуальному та особистісному розвитку студентів, підвищенню професійного рівня майбутніх фахівців на основі сформованої іншомовної компетентності.

Список використаних джерел

1. Гнатюк Д.О. Системно-діяльнісний підхід як основа організації ефективного навчання. *Педагогічний пошук.* №4 (80), 2013. С.33-37.

2. Гутиряк О., Павлішак О. Ділова гра як метод активного навчання майбутніх фахівців. *Молодь і ринок*. №11 (166), 2018. С.47-51.

3. Дмітренко Н.Є., Доля І.В. Застосування проблемно-орієнтованого навчання на заняттях з іноземної мови у вищому навчальному закладі. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. Зб. наук. пр. Випуск 46 / редкол. Київ-Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2016. 375 с. С. 166-170.

4. Дутка Г. Філософські та загальнонаукові передумови фундаменталізації змісту професійної освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми.* 2011.

Вип. 28. С. 300-306. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Sitimn_2011_28_64

5. Міщенко Т.О., Стаднік Н.В. Студентоцентричне навчання як вектор розвитку гуманітарної парадигми освіти. *Наукові записки*. Випуск 17(60), 2017. РДГУ, С. 32-37.

6. Павленко В.В. Теоретичні основи застосування проблемних ситуацій в освітньому процесі вищої школи. *Актуальні проблеми управління освітою і навчальними закладами*: зб.наук.пр. / Електронне видання; за заг. ред. В. Ф. Русакова, І. М. Зарішняк. Вип. 4. Вінниця: ДонНУ імені Василя Стуса, 2021. 176 с. С.99-106.

7. Перспективність використання досвіду професійної підготовки фахівців економічної галузі Республіки Польщі в Україні : методичні рекомендації / Інститут педагогіки НАПН України; [уклад. А. А. Загородня]. Київ : Педагогічна думка, 2019. 44 с.

8. Тарасенко Г. С. Дитина – дорослий: сучасний погляд : кол. монографія / за заг. ред. Н. В. Гавриш, Г. С. Тарасенко та ін. Луганськ : Альма-матер, 2010. 458 с.

9. Хлєбнікова Т.М. Використання організаційно-навчальних ігор у системі сучасної вищої освіти. *Модернізація освітнього процесу в Інституті підвищення кваліфікації, перепідготовки*. Харків 2016. С35-46.

10. Штифурак В.С. Перспективи гуманістичних тенденцій в системі освіти. *Інноваційні складові сучасної української мови і літератури: ідея, розробка, впровадження*: Збірник наукових праць. Вінниця. 2006. С. 5-13.

11. Beringer J. Application of Problem Based Learning through Research Investigation. *Journal of Geography in Higher Education*, 2007. № 31. P. 445-457.

12. Budas I. Assessment of Foreign Language Proficiency in Problem+Based Learning. *European Humanities Studies: State and Society*. 2016. № 4. P.71-81.

13. Cockrell K., Caplow J. Context for Learning: Collaborative Groups in the Problem Based Learning Environment. *The Reviews of Higher Education*. 2000. V. 23, № 3. 347 p.

14. Dmitrenko N. Implementation of problem based learning in tutorials at higher educational institution. *Innovative Solutions in Modern science*. Dubai, № 1 (1), 2016. 167 p. P.77-82. Режим доступу: http:// naukajournal.org/ index.php/ISMSD.

15. Dmitrenko N. The implementation of problem-based learning in Ukrainian higher educational institutions. *Advanced Education*. КПІ. 2016, №5. С. 28-35.

16. Dmitrenko N., Zarichna O. Pre-discussion of PBL in tutorial groups of ESL: methodological and professional aspects. *Актуальні проблеми сучасної транслятології, лінгвокраїнознавства та теорії міжкультурної комунікації*: збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції. Вінниця: Центр підготовки наукових та навчально-методичних видань ВТЕІ КНТЕУ, 2016. 101 с. С. 90-92.

17. Petrova A. Virtues of Problem+Based Learning in ESL Classroom. *Актуальні проблеми лінгвістики та методики викладання іноземних мов у вищому навчальному закладі та школі*: зб. матеріалів наукової конференції викладачів та студентів факультету іноземних мов / гол. ред. Ямчинська Т.І. Вінниця : Нілан-ЛТД, 2017. С. 94-98

18. Podzyhun O., Petrova A. Problem based learning in ESL Classroom. *Мова, освіта, культура: інтеграційні тенденції в сучасному світі*: зб. матеріалів XIV міжнародної студентської Інтернет-конференції. Вінниця : Нілан-ЛТД, 2016. С. 117-119.

19. Problem-based learning in teaching English as a foreign language: theoretical and practical issues (Проблемно-орієнтоване навчання у викладанні англійської мови як іноземної: теоретичні і практичні питання) : монографія / за заг. ред. Н. Є. Дмітренко. Вінниця : ФОП Т. П. Барановська, 2017. 164 с.

ПОДЗИГУН О.А., ЯЦИШИН О.М.

ВИКОРИСТАННЯ CALL ТЕХНОЛОГІЙ У ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ

У час економічних, політичних та суспільних змін, науково-технічного прогресу, світового розвитку та глобалізації, оновлення змісту освіти та організації навчального процесу, знання іноземної мови стають не лише важливим чинником, але й необхідністю не лише для кожного фахівця, але і для звичайного громадянина. Без професійного спілкування оперативний обмін інформацією, координація дій, досягнення взаєморозуміння, розробка оптимальних і прийнятних організаційних, технічних та соціальних рішень стають неможливими, і тому особливо важливою стає формування іншомовної компетентності у студентів різних спеціальностей.

У останні роки технологія використовується в усіх аспектах нашого життя, починаючи від спілкування з друзями і закінчуючи покупками, від освіти до засобів медіа. За допомогою комп'ютерів і, неодмінно, Інтернету людям стає легше спілкуватися по всьому світу. Крім того, розвиток технологій не припинився, і безперечно, він продовжує розвиватися, що призводить до «згладжування світу». Як стверджує Friedman: «Світ вирівнюється», і цей процес вирівнювання триває кожну хвилину. Незалежно від того, де знаходиться людина, в Туреччині, в Індії, в Австралії чи де-небудь інде, вона має можливість спілкуватися з людьми по всьому світу без обмежень у часі, і це спілкування відбувається завдяки комп’ютерам і Інтернету» [5].

Щодо сфери освіти, дедалі важливішою стає проблема вивчення інтеграції технологій. Проте постає питання, чи готові викладачі впроваджувати технології в свої класи. Іншими словами, виникає питання, чи готові викладачі, які є «цифровими іммігрантами», навчати покоління 21-го століття, які є «цифровими жителями». Ці два терміни – цифрові іммігранти та цифрові жителі – були вигадані Prensky. Він зазначає, що «наші

студенти радикально змінились. Сьогоднішні студенти вже не ті студенти, яких мала на увазі наша освітня система», розглядаючи, як технологію використовують студенти та викладачі [19, с.1].

Технологія також може вплинути на спосіб навчання, спосіб вчення та вибір вчителів стилів навчання, як це було запропоновано Watson. Він зазначає, що «вчителі можуть зіткнутися з конфліктом стилів навчання і вчення. Викладачі старшого віку, як правило, навчають «очно» і діють логічно чи послідовно. Наприклад, молоді студенти схильні стрибати від однієї ідеї або думки до іншої і очікують, що навколишнє середовище буде насиченим сенсорами. Вони також очікують миттєвих результатів та частих винагород, в той час як багато викладачів розглядають навчання як повільне і серйозне та вважають, що студенти просто мають мовчати і слухати» [26, с. 15].

Проблему використання технологій у освітньому процесі розглядали в своїх працях вітчизняні дослідники В. Безпалько, Р. Гуревич, М. Жалдак, М. Кадемія та інші. Можливості використання цифрових технологій у процесі вивчення іноземної мови досліджують В. Краснопольський, Л. Морська, П.І. Сердюков та інші.

З урахуванням темпів технологічного розвитку, які відбуваються на дивовижній швидкості, та інструментів, які часто використовуються студентами, хоч і не завжди для освітніх цілей, стало необхідним, щоб вчителі змінювалися та навчалися в області інтеграції технологій. Крім того, вони повинні бути обізнані у необхідних інструментах для задоволення поточних потреб закладів освіти та тих, хто навчається, готові впоратися з різними освітніми контекстами. Як каже Hubbard, оскільки комп’ютери стали більшою частиною нашого повсякденного життя та проникли у сфери освіти, питання не полягає в тому, чи використовувати комп’ютери, а в тому, як [9].

Для вирішення цієї проблеми у процесі навчання іноземної мови в вищих закладах освіти головною метою є розробка та використання на практиці інноваційних методів навчання, які відрізняються більш гнучкою та ефективною стратегією

формування фахівця на основі національного та світового досвіду. Для викладача іноземної мови важливо мати знання про найсучасніші методи викладання іноземної мови, спеціальні навчальні методики та прийоми, щоб відповідно підібрати той чи інший метод викладання, враховуючи рівень знань, потреби та інтереси студентів. Методи навчання не є простими алгоритмізованими одиницями, і їх раціональне та обгрунтоване використання на заняттях з іноземної мови вимагає креативного підходу від викладача.

Кожного дня ми взаємодіємо з технологією і вона стає більшою в нашому повсякденному житті. Технологія насичує життя великої кількості студентів, особливо в розвинених і розвиваючихся країнах, де використовуються технології, такі як мобільні телефони, інтерактивні відео та ігри. Незважаючи на різницю в доступі та інтенсивності використання технологій, як правило, не пов'язане з освітніми цілями, нові покоління студентів більш комфортно використовують технології в їхньому житті для різних цілей, таких як спілкування з друзями, гра в ігри та прослуховування музики. Одержуючи легкий доступ до Інтернету та використовуючи його для кількох цілей, педагоги також повинні бути відкриті для об'єднанняся зі своїми студентами для того, щоб скористатися їхньою комфортністю з технологією для впровадження її в повсякденну діяльність у класах та для більш індивідуалізованих процесів навчання, ніж у традиційних класах [2; 14; 17; 20; 23].

Аналіз науково-методичної літератури [3; 6; 8; 10; 11; 15; 16; 21; 22] показує, що викладачі бажають інтегрувати технології в свої заняття та скористатися завданнями та активностями, заснованими на використанні комп'ютерів. Дослідники зазачають, що «вчителі іноземної мови сьогодні повинні бути здатні вибирати, використовувати, а в деяких випадках, відмовлятися від використання технологій для своїх студентів». Викладачам також потрібно знати, як технологія може обмежувати або поліпшувати використання мови їхніми студентами і знати, коли краще не використовувати комп'ютери. Як вказує Egbert, викладачам також потрібно знайти способи роботи в технологічно насичених та

бідних середовищах, фокусуючись на тому, як оцінити потреби, інтереси та здатності студентів [4].

Особливо важливим є використання CALL (Computer-Assisted Language Learning) технологій в процесі вивчення англійської мови для професійного спілкування. CALL – це широко використовуване поняття в галузі навчання іноземних мов з використанням комп'ютерів і інших цифрових технологій. Використання CALL технологій на заняттях є надзвичайно актуальним і водночас складним питанням для викладача іноземної мови. Сьогодні використання CALL технологій – це одна з умов успішного вивчення іноземної мови. Тому викладач іноземної мови, крім глибокої професійної підготовки, повинен оволодіти сучасною комунікативною методикою та використовувати сучасні інформаційні технології, зокрема CALL технології, на всіх етапах навчання.

Сучасні CALL технології мають стати ефективним інструментом, який сприяє засвоєнню знань, робить навчання інтерактивним, спрямованим на комунікацію, цікавим, яскравим та індивідуальним. Навіть викладачу з дуже «традиційним» підходом, який відчуває стійкий імунітет до впровадження новітніх технологій, важко заперечити, що Інтернет є дуже багатим джерелом потенційних навчальних ресурсів. І в той час як викладачі лише готуються до викладання предмета з використанням технологій, студенти вже давно вчаться за допомогою Інтернету.

CALL зазвичай описується як комп'ютерний комплекс різних елементів комунікації – тексту, звуку, графіки, малюнків, фотографій, анімації та відео. Вивчення мови стосується розвитку навичок комунікації і традиційно та креативно використовує всі ці елементи комунікації в контексті класу [1, с. 273].

Згідно з CALL, комунікація та використання мови – це не односторонній процес, тому типова програма CALL просить студентів відповісти на подразник, представлений в будь-якому поєднанні тексту, зображень або відео. Від студента очікується відповідь шляхом набору на клавіатурі, клацаннями мишею чи мовленням в мікрофон. Під час вивчення мови студент повинен

досліджувати, відкривати, шукати, ставити запитання та відповідати, а програма допомагає студентам зрозуміти, чи правильна відповідь, чи ні, а також вивчати правильну форму, аналізуючи помилки і надаючи зворотний зв’язок [1, с. 273]

Представляючи різні ідеї розвитку мови через комп’ютерне навчальне середовище, виділяють три фази CALL: поведінковий, комунікативний і інтегративний CALL [25].

Перша фаза відома як поведінковий CALL (Behavioristic CALL), була запроваджена у 1960-х і 70-х рр. Під час цього періоду були розроблені програми, такі як PLATO – один з проектів, що призвів до народження CALL, дотримуючись принципів аудіолінгвістичного методу та діяв на принципі формування звичок (стимул + відповідь). На цій фазі наголошували на повторенні мови, вправах та індивідуальних практиках для посилення правильних поведінкових реакцій [25].

Наступна фаза відбулася у 1970-1980-х роках, відома як комунікативний CALL (Communicative CALL). Прихильники цього нового підходу відчували потребу у впровадженні аутентичних комунікативних аспектів мови, замість екстенсивних репетитивних вправ і практик попереднього періоду. Оскільки мова є засобом комунікації, ця ера CALL «уникати говорити студентам, що вони помиляються і є гнучкими для різноманітних студентських відповідей». Таким чином, вона «дозволяє та спонукає студентів створювати оригінальні вислови, а не просто маніпулювати готовою мовою». Більше того, на відміну від фази поведінкового CALL, матеріали комунікативного CALL ґрунтувалися на внутрішній мотивації та сприяли взаємодії між усіма учасниками навчання: комп'ютером, студентами та вчителем. Однак різниця між поведінковим та комунікативним CALL полягає не лише в тому, яке програмне забезпечення використовується, але і в тому, як воно використовується [25].

Третю фазу називають інтегративним CALL (Integrative CALL), в якому гіпермедіа та Інтернет надають багато можливостей для вивчення мови, створюючи більш аутентичні, спрямовані на навички, креативні та індивідуалізовані навчальні середовища. Ці середовища дозволяють студентам досліджувати,

відкривати, роздумувати, шукати, ставити запитання, відповідати, спілкуватися та отримувати зворотний зв’язок щодо їхнього прогресу і/або володіння на своєму власному темпі та з метою [1; 25].

Як стверджують Lee і Warschauer, технології CALL можуть підтримувати навчання різними способами, надавати зворотний зв'язок, дозволяти працювати в парах і групах, сприяти дослідницькому та глобальному навчанню, підвищувати навчальні досягнення студентів, надавати доступ до аутентичного матеріалу, сприяти більшій взаємодії, індивідуалізувати навчання, створювати можливості використовувати різні джерела, а не обмежуватися одним джерелом, і мотивувати учнів. Крім того, технологія може надати необхідні інструменти, які дозволяють скористатися можливостями для зроблення вивчення мови більш приємним, продуктивним та ефективним.

Багато педагогів підкреслюють переваги CALL технологій у навчанні мови. Наведемо категорії таких переваг:

1. Афективні фактори: Інтерес та мотивація.

Оскільки сучасні програми CALL надають багато цікавих ігор та комунікативних діяльностях, крім повторюваних занять, вони можуть знизити стрес і тривогу, пов’язані з навчанням. Під час участі студентів у різноманітних аудіовізуальних інтерактивних діяльностях, покращуються не лише їхні мовні навички, але й ставлення до мови та навчання, а також підвищується їхня впевненість у собі. Все це також сприяє мотивації до навчання. Оскільки за допомогою технології створюється більш комфортна атмосфера навчання, студенти почувають себе більш стимульованими для взаємодії з іншими [10]. Ці активності також збалансовують участь студентів, знижуючи домінування деяких виразних студентів та підвищуючи самооцінку кожного студента [10; 13].

2. Різноманітність, що призводить до індивідуалізації та незалежності.

CALL акцентує на індивідуальних потребах, як стверджує Lee (2000), дозволяючи студентам працювати над власними навчальними матеріалами для досягнення своїх навчальних цілей;

вони можуть вирішувати, над якими навичками працювати і який курс вивчати у власному темпі, відповідно до своїх інтересів/потреб, рівня володіння та стилю навчання у будь-який час дня. Для тих, хто швидко володіє поставленими цілями, додаткові програми можуть надати можливість перейти до більших цілей [15]. Іншими словами, CALL дозволяє студентам бути творцями свого власного знання, полегшуючи синтез заздалегідь спланованої навчальної програми та програми навчальних програм згідно з процесом взаємного прийняття рішень вчителя та студентів [19]. Найголовніше, щоб впоратися з цим процесом, студенти повинні розвивати свої когнітивні навички, розпізнавати свої потреби та інтереси, а потім вибирати, над чим працювати, оскільки інформація не подається в лінійний спосіб [15].

Крім того, студентам також пропонується незалежність від одного джерела інформації (зазвичай від викладача) та від можливого несумісного стилю викладання, коли вони працюють з програмами CALL. Завдяки міждисциплінарним та мультикультурним можливостям навчання інструкції можуть адаптуватися відповідно до унікального стилю навчання кожного індивіда [13; 15; 19].

3. Гнучке навчання; свобода у виборі часу та місця.

Гнучкість в часі та місці використання комп’ютера підкреслює важливість гнучкого навчання; навчання де завгодно, коли завгодно, як завгодно, і що завгодно, підключаючись до Інтернету або використовуючи комп’ютерні програми [12]. Студентам надається можливість вивчати, переглядати та вправлятися у матеріалах стільки, скільки вони потребують, за допомогою різних джерел та типів презентацій без обмежень у часі та місці. Якщо вони пропустили заняття, вони можуть наздогнати курс за допомогою електронних ресурсів.

Шляхом надання миттєвого зворотного зв’язку, комп'ютери допомагають учням з їхніми помилками вже на перому правильному етапі [1], не викликаючи роздратування [12]. Це важливий принцип навчання, оскільки при затримці зворотного

зв'язку на виконання, також знижується рецептивність та інтерес студентів.

Крім того, комп’ютери можуть аналізувати конкретні помилки і реагувати інакше від звичайного викладача; вони можуть спонукати кожного студента до самостійного виправлення і зрозуміння принципу правильної відповіді. З іншого боку, викладач може користуватися цими програмами для оцінки навчального прогресу студентів. Отримуючи необхідну інформацію від програм навчання мови, викладачі можуть надавати зворотний зв'язок, адаптований до потреб студентів їх темпу та рівням володіння [12].

Вважаємо, що CALL технології мають стати інструментом, який сприяє процесу формування іншомовної компетентності у студентів як загальної здатності, ґрунтованої на знаннях, досвіді, цінностях та здатностях, які вони здобувають завдяки вивченню англійської мови для професійного спілкування.

Використання CALL технологій в процесі вивчення англійської мови для професійного спілкування сприяє вирішенню наступних завдань:

– зацікавленість вивченням англійської мови. Під час роботи з навчальною програмою використовується методичний прийом «перенесення» студентів у іншомовну ситуацію, яка наближена до реального життя. Крім того, студенти проявляють інтерес до роботи з комп'ютером, зокрема до різноманітних комп’ютерних програм.

– визначення навчального матеріалу. За допомогою навчальних програм можна поєднати чуттєві, слухові та зорові компоненти впливу на сприйняття тексту студентами.

– зозширення знань студентів з певної навчальної теми. Відповідні програми, платформи та інструменти надають безліч цікавої та корисної ілюстрованої інформації на теми, які у звичайних підручниках, зазвичай, подаються недостатньо цікаво. Студенти також мають можливість розширити свої знання за допомогою CALL технологій не лише з англійської мови, а й отримати певні знання та досвід, наближені до реальних ситуацій.

– перевірка та самоперевірка здобутих знань та вмінь. Працюючи з навчальними програмами, студенти можуть перевіряти свої знання, дивлячись на свої результати та досягнення. Також на заняттях з використанням комп'ютера дуже швидко проходить тестування та виконання контрольних вправ.

Метою використання навчальних комп'ютерних програм є навчання студентів англійській мові шляхом наближення їх до реальних життєвих ситуацій. На таких інтегрованих заняттях студенти вдосконалюють свої знання, вміння та навички, які вони здобули протягом попереднього навчального періоду, а також дуже цілеспрямовано використовують наступні навчальні програми як засіб інтенсифікації та оптимізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, активізації їх можливостей та розвитку їх творчих здібностей.

CALL технології під час вивчення іноземних мов дозволяють забезпечити:

- проведення аудиторних занять і самостійної роботи з розвитку навичок усного мовлення;
- поповнення активного словникового запасу;
- навички двостороннього перекладу;
- перевірку орфографії;
- аналітичну обробку повідомлень;
- синтез документів;
- перевірку знань (тестування).

Висока ефективність застосування CALL технологій в навчанні англійської мови для професійного спілкування досягається завдяки їх комплексному та системному використанню. Методичне забезпечення має розроблятися з урахуванням специфіки професії здобувача освіти.

Сьогодні існує велике різноманіття мультимедійних навчальних програм і курсів для вивчення і удосконалення англійської мови. Робота з цими програмами дозволяє студентам краще розуміти запропоновані теми і контролювати свої знання. Демонстраційні комп'ютерні програми дозволяють наочно представити новий навчальний матеріал. Інформаційно-навчальні програми використовуються для формування основних понять,

вдосконалення основних вмінь та навичок шляхом їх активного застосування в різних навчальних ситуаціях. Тренажери використовуються для закріплення матеріалу і вдосконалення навичок, а також дають можливість індивідуалізувати процес навчання.

На сьогоднішній день існують різноманітні системи, призначені для полегшення процесу створення тестів, анкет, питань з багатьма та одним правильним варіантом відповіді, автоматично виставляти оцінки студентам та обробляти та переглядати результати і подібне.

Наведемо приклади популярних CALL технологій та ресурсів, які сприяють вивченню англійської мови для професійного спілкування:

– Duolingo – інтерактивна мовна програма для вивчення різних мов, включаючи англійську (https://www.duolingo.com).

– Rosetta Stone – відома мовна програма, яка використовує іммерсивний підхід до навчання мови (https://www.rosettastone.com).

– Memrise – онлайн-платформа для вивчення іноземних мов з великим спільнотами користувачів (https://www.memrise.com).

– BBC Learning English – веб-сайт, який надає аудіо та відеоресурси для вивчення англійської мови (https://www.bbc.co.uk/learningenglish)

– Quizlet – онлайн-платформа для створення та використання флешкарток та інших навчальних матеріалів (https://www.quizlet.com).

– Google Classroom – навчальна платформа, яка дозволяє викладачам та студентам взаємодіяти та спільно працювати в цифровому середовищі (https://classroom.google.com)

Найпоширеніші платформи для проведення занять в Україні, які надають можливість проведення відеоконференції, на сьогодні є Zoom, Microsoft Teams, Google Meet. Платформи дистанційної освіти надають можливість контролювати засвоєння пройденого матеріалу. Додатки-месенджери – Viber, Telegram допомагають надсилати студентам текстові та мультимедійні матеріали для підготовки до занять, забезпечують ефективний зворотній зв’язок

із викладачем, який так необхідний для здійснення навчального процесу.

Серед ефективних методів використання CALL технологій виділимо наступні:

- віртуальні класи: Використання платформ для віртуальних класів, які дозволяють вчителю і студентам зберігати живий контакт через відеоконференції, покращує навички обраної мови та взаємодію з іншими учнями.
- мовні програми: Використання мовних програм, таких як Duolingo, Rosetta Stone та інших, допомагає розвивати лексичний запас та граматику.
- аудіо та відео ресурси: Використання аудіо та відеоматеріалів, таких як аудіокниги, фільми, подкасти, допомагає поліпшити навички слухання та вимови.

Незважаючи на широке використання CALL технологій, їх застосування має свої недоліки, які варто враховувати. Деякі з них наведено нижче:

a) фінанси, що призводять до нерівності навчальних досвідів.

Lai & Kritsonis підкреслюють нерівність навчальних досвідів, посилаючись на низькобюджетні навчальні заклади та студентів з низькими доходами, які не можуть дозволити собі комп'ютер. Доки комп’ютери стають основним навчальним обладнанням, виникає несправедлива ситуація для цих студентів. CALL-програми не приносять їм користі, якщо кілька комп’ютерів доступні лише обмежену кількість годин і/або студенти не мають комп’ютерів вдома. Крім того, навіть якщо вони змогли отримати комп’ютери, високі витрати на обладнання, програмне забезпечення та потреба у оновленнях також становлять іншу фінансову проблему при використанні CALL-програм [13].

b) Відсутність навчання технологіям та самодисципліни.

Для застосування CALL не тільки студенти, але і викладачі повинні мати базові знання в галузі технологій. Проте сьогодні численні викладачі мають недостатнє навчання для допомоги студентам у навчанні за допомогою комп'ютерних програм, тоді як деякі студенти можуть і взагалі не мати навичок в роботі з комп'ютерами. Тому ті, хто необізнані з комп’ютерною

технологією, можуть не отримати достатньо користі від цих програм [13].

c) недостатність поточних програм CALL та тестування.

Поточне програмне забезпечення CALL надає послуги з читання, слухання та письма. Також нещодавно були розроблені деякі програми для розвитку навичок усного мовлення з обмеженими функціями. Однак вони не можуть працювати з вимовою студентів та оцінювати її як для правильності, так і для «відповідності» [26]. Діагностика проблем з вимовою, синтаксисом або використанням та розумне вибір опцій – це деякі базові очікувані функції, які поточна комп'ютерна технологія не може надати. Іншими словами, з обмеженою штучною інтелектуальністю комп'ютери не можуть справлятися з різноманітними, постійно змінюються ситуаціями навчання мови та навчанням студентів [13].

Крім того, на їх неефективність також впливає на стандартизоване тестування, оскільки ці програми не здатні вимірювати всі інтерактивні методи навчання на заняттях англійської мови як іноземної, включаючи класи CALL, оскільки їхнє спрямування в основному на читання і граматику [10].

d) проблеми здоров'я.

Для деяких людей важко сидіти перед екраном і читати електронні тексти протягом тривалого часу. Дехто може навіть розвивати втомленість і роздратованість, що спричиняє проблеми зі зором, які сповільнюють їхні навички читання [7].

Серед недоліків використання CALL технологій слід зазначити відсутність живого спілкування, адже використання CALL технологій не завжди надає можливість взаємодіяти з живими співрозмовниками, що може призвести до втрати навичок реального спілкування.

Незважаючи на зазначені недоліки, CALL технології дозволяють підняти на якісно новий рівень процеси, пов'язані з вимірюванням знань, які набувають студенти, що вивчають англійську мову для професійного спілкування. Контрольні програми дозволяють оцінити знання та вміння кожного студента в групі, а методи тестування постійно вдосконалюються. Поточна

оцінка знань дозволяє швидко та якісно отримати об'єктивну інформацію про рівень підготовки студента, визначити розділи, які засвоєні погано, і надати рекомендації щодо їх повторного закріплення. Контроль знань за допомогою засобів CALL технологій полегшує перевірку знань групи студентів і виключає будь-яку суб'єктивність оцінки, тому вона не може залежати від ступеня «строгості» викладача. Автоматизований контроль мінімізує кількість випадкових оцінок і також звільняє викладача від рутинної роботи.

У вивченні іноземних мов, так само як і в багатьох інших галузях, сучасні технології вже не є альтернативами, а використовуються для посилення навчання. Окрім надання мотивації, самооцінки та автономії студенту, його гнучкість щодо часу, сумісність, надання миттєвого зворотного зв'язку та аналізу помилок, CALL також дозволяє студентам ставати більш незалежними та розширювати навчальну програму. Однак фінансові обмеження, якість програм та відсутність обладнання, знань і самодисципліни користувачів повинні бути враховані як обмеження CALL перед його впровадженням.

Слід зауважити, що перед впровадженням CALL дуже важливо, щоб викладачі розуміли, що таке CALL і як воно працює, щоб уникнути невірного використання програм для вивчення і удосконалення іноземної мови, не витрачати гроші на дороге програмне забезпечення та пристрої, а також могли керувати процесом навчання студентів. Ефективність використання CALL технологій залежить від готовності викладачів приймати нові підходи та підходи до навчання мови, що можливо завдяки його визнанню. Для досягнення оптимальної користі викладач, який бажає відповідати потребам сучасного світу та викликам майбутнього, повинен переглянути своє викладання та максимально використовувати потенційні навчальні засоби для обох сторін.

Отже, використання CALL технологій в навчанні англійської мови для професійного спілкування дозволяє розширити кругозір студентів, сприяє кращому засвоєнню ними навчального матеріалу, підвищує пізнавальну активність, збільшує інтерес до

навчання, формує та розвиває творчі здібності, розвиває візуально-образне, просторове та логічне мислення, уяву, спостережливість, увагу, фантазію, формує навички використання програмного забезпечення як інструменту пізнавальної діяльності, формує знання з основ інформаційної культури.

Список використаних джерел

1. Дмітренко, Н. Є., Петрова, А. І., Подзигун, О. А. Особливості використання електронного посібника з англійської мови для професійного спілкування майбутніх учителів математики й інформатики. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: збірник наукових праць. Вип.60. Вінниця: ТОВ «Друк плюс», 2021. С. 200–211.
2. Шахіна І. Ю., Подзигун О. А., Петрова А. І., Ткачук Н. П. Педагогічні умови підвищення якості процесу навчання в умовах інформаційного середовища. (2024). *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, *71*, 67–81.
3. Barsotti C., Martins C. The use of ICTs in Foreign language teaching: The challenges of a teachers‟ education program. In M. Levy, F. Blin, C. B. Siskin, & O. Takeuchi, (Eds.), WORLDCALL: International perspectives on computer-assisted language learning, (pp. 241–256). New York, NY: Routledge. 2011.
4. Chapelle C. A., Jamieson J. Tips for teaching with CALL: Practical approaches to computer-assisted language learning. New York: Pearson Education. 2008.
5. Egbert, J. (Ed.). CALL in limited technology contexts. San Marcos, TX: Calico. 2010.
6. Friedman T. L. The world is flat: A brief history of the twenty-first Century. New York: Farrar, Straus, & Giroux. 2005.
7. Hartoyo M. Individual Differences in Computer Assisted Language Learning (CALL). Semarang: Universitas Negeri Semarang Press. 2006.
8. Hockly N. Digital literacies. ELT Journal, 66(1), 108–112. 2012.

9. Hubbard P. General introduction. In P. Hubbard (ed.), Computer assisted language learning: Foundations of CALL. Critical concepts in linguistics (vol. 1). (pp. 1-20). New York: Routledge. 2009.

10. Jung H.J. Advantages and Disadvantages from opportunities in CALL Classroom environments. The Reading Matrix, 5 (1), 57–72. 2005.

11. Kern R. Technology and language learning. In J. Simpson (Ed.), The Routledge handbook of applied linguistics, (pp. 200-214). New York: Routledge. 2011.

12. Kiliçkaya F. The Effect of Computer Assisted Language Learning on Turkish Learners' Achievement on The TOEFL Exam. 2007 Retrieved October 25, 2023 from http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_&ERICExtSear ch_SearchValue_0=ED506354&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED506354

13. Lai C.C., Kritsonis W.A. The Advantatages and Disadvantages of Computer Technology in Second Language Acquisition. 2006. Retrieved October 18, 2023 from http://faculty.ksu.edu.sa/saad/Documents/CALL%20Advantages%20and%20disadvantages.

14. Larsen-Freeman, Anderson M. Techniques & principles in language teaching (3rd ed.). Oxford: Oxford University Press. 2011.

15. Lee, K.W. English teachers' barriers to the use of computer assisted language Learning. The Internet TESL Journal. 2000. Retrieved October 25, 2023 from http://www.4english.cn/englishstudy/xz/thesis/barrir

16. Mayo N. B., Kajs L. T. Longitudinal study of technology training to prepare future teachers. Educational Research Quarterly, 29(1), 3-15. 2005.

17. Moyle K., Wijngaards, Owen S. Student reactions to learning to learning with technologies: Perceptions and outcomes, Hershey, PA: Information Science Reference. 2012. pp. 1–21.

18. Prensky M. Digital natives, digital immigrants. On the Horizon, 9(5), 2012, pp. 1-6. Retrieved from

http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf

19. Ravichandran T. Computer assisted language learning (CALL). In the perspective of interactive approach: advantages and apprehensions. 2000. Retrieved October 25, 2023 from http://home.iitk.ac.in/~trc/call.pdf

20. Sanchez J., Salinas A., Contreras D., Meyer E. Does the new digital generation of learners exist? A qualitative study. British Journal of Educational Technology, 42(4), 2011. pp. 543-556.

21. Sergeant S. CALL innovation in the ELT curriculum. In D. Hall (Ed.), Innovation in English language teaching: A reader (pp. 240–249). Florance, KY: Routledge. 2000.

22. Shakhina I. Yu., Podzygun O. A., Petrova A. I., Gordiichuk G. B. Digitalization as a prospective direction of the contemporary education system. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. 2022. Вип. 63, pp. 65–77.

23. Shakhina I. Yu., Podzygun O. A., Petrova A. I., Gordiichuk G. B. (2023). Smart Education in the transformation digital society. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: збірник наукових праць*. Вінниця, Вип. 67, С. 51-64.

24. Toledo C. A five-stage model of computer technology integration into teacher education curriculum. Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 5(2), 2005. pp. 177–191.

25. Volman M. A variety of roles for a new type of teacher educational technology and the teaching profession. Teaching and Teacher Education, 21, 2005. pp. 15-31.

26. Warchauer M. A developmental perspective on technology in language education. TESOL Quarterly, 36(3), 2002. pp. 453–475.

27. Watson R. Future minds: How the digital age is changing our minds, why this matters, and what we can do about it. Boston: Nicholas Brealey Publishing. 2010.

ПОП О.Ю.

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ В КОНТЕКСТІ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТИ

У сучасному світі, де глобалізація та інформаційні технології є важливими факторами розвитку, володіння іноземною мовою стає одним з ключових компонентів професійної діяльності. Зростаюча потреба в міжнародній співпраці та мобільності вимагає від фахівців високого рівня іншомовної професійної компетентності. У цьому контексті, навчання іноземним мовам є невід'ємною складовою професійного розвитку та підвищення конкурентоспроможності на ринку праці.

Відповідно до визначення, розробленого Європейським центром з розвитку професійної освіти (CEDEFOP) та Європейською комісією (ЕС) у рамках проекту «Europass», «іншомовна професійно орієнтована компетентність» визначається як здатність використовувати іноземну мову для успішного виконання професійних завдань у конкретній галузі [5].

Іншомовна освіта, яка сьогодні вже не обмежується засвоєнням знань майбутніми фахівцями, а стає засобом постійного інформаційного обміну та підвищення кваліфікації, дозволяє набувати професійну компетентність, яка є необхідною для успішної орієнтації у сучасному світі та швидкої адаптації до вимог часу. Водночас це спонукає педагогів до пошуку нових, ефективних технологій, форм та методів навчання, що допоможуть підготувати майбутніх фахівців до викликів сучасного світу.

Незважаючи на широке розмаїття технологій, форм і методів навчання, які визначають взаємодію між викладачем та студентами під час здобуття нових знань, американські педагоги Дж. Шелл (J. Schell) та Т. Джанікі (T. Janicki) розподіляють всі методи навчання на дві групи відповідно до способу засвоєння

нових знань. На їхню думку, існують дві основні теорії щодо того, як учні здобувають нові знання – об'єктивістська та конструктивістська теорії навчання. Відповідно до цього, всі методи навчання діляться на об'єктивістські та конструктивістські методи навчання. [16, с. 31].

Згідно з об'єктивістською теорією навчання, знання вважаються чимось зовнішнім відносно тих, хто навчається. Це означає, що знання передаються від експерта, з книги або від викладача до студентів, які не будують власних знань, а лише засвоюють вже існуючі знання. Викладач визначає, що вивчати і як вивчати, спілкування зазвичай відбувається односторонньо. Проте, студенти мають можливість отримати допомогу від викладача. [16, с. 32].

Відповідно до конструктивістської теорії, студенти самостійно будують розуміння й нові знання у процесі навчання через реальний досвід і взаємодію. Учень або студент, є «конструктором» власних знань, заснованих на попередньому досвіді [15, с. 33-34]. Студенти відіграють активну роль у формуванні нових знань під час навчання, спираючись на свій власний досвід та взаємодію. Викладач у цьому випадку діє як фасилітатор, який допомагає студентам сформувати свої власні знання та навички, а не просто передає інформацію у готовому вигляді. Це взаємодія на основі діалогу та співпраці, яка сприяє ефективнішому навчанню та формуванню необхідних компетентностей.

На думку Дж. Шелла та Т. Джанікі, саме інтерактивні технології, що належать до конструктивістської моделі навчання, дають студентам змогу одержати більше досвіду на основі власної діяльності, сформувати нові знання під керівництвом своїх викладачів і розвивати розумові здібності для розв’язання проблем [16, с. 33].

Інтерактивні технології залучають студентів до активної участі в навчальному процесі та створюють сприятливі умови для їх співпраці, спілкування та взаємодії. Вони передбачають взаємодію між студентами та викладачем, а також між самими студентами, що дозволяє їм активніше засвоювати знання та

розвивати різноманітні навички. Інтерактивне навчання належить до конструктивістської моделі, оскільки передбачає активну участь студентів у процесі побудови власних знань. Таке навчання сприяє розвитку критичного мислення, творчості та самостійності, що є важливими навичками для майбутньої професійної діяльності.

За визначенням О. Пометун, інтерактивне навчання – це організація вчителем за допомогою певної системи способів, прийомів, методів освітнього процесу, заснованого на: суб'єкт-суб'єктних стосунках педагога й учня (паритетності); багатосторонній комунікації; конструюванні знань учнем; використанні зворотного зв'язку; постійній активності учня [2].

Існує кілька підходів до класифікації видів інтерактивного навчання.

О. Пометун та Л. Пироженко запропонували поділ інтерактивних технологій на чотири категорії в залежності від мети заняття та організації навчальної діяльності студентів:

- Технології кооперативного навчання
- Технології колективно-групового навчання
- Технології ситуативного моделювання
- Технології опрацювання дискусійних питань

До категорії інтерактивних технологій, які використовуються для кооперативного навчання включають такі підходи як робота в парах, ротаційні трійки, робота в малих групах тощо.

До категорії інтерактивних технологій колективно-групового навчання відносяться методи та методичні прийоми, які передбачають одночасну спільну роботу всієї групи студентів. Ці методи включають обговорення проблем у загальному колі, використання мікрофону, проведення мозкового штурму, метод «навчаючи-вчусь», аналіз проблемних ситуацій, розв'язання проблем і застосування «Дерева рішень».

До категорії інтерактивних технологій ситуативного моделювання відносяться навчальні технології, що базуються на навчанні у грі. Ці технології включають імітаційні ігри, розігрування ситуацій за ролями тощо.

Серед методів інтерактивного опрацювання дискусійних питань можна відзначити методичні прийоми, які спрямовані на навчання шляхом дискусій. Це є важливим засобом пізнавальної діяльності студентів під час навчання. До таких прийомів належать: дискусія; дискусія в стилі телевізійного ток-шоу; оцінювальна дискусія; дебати [3].

Залежно від форми організації навчальної діяльності студентів, можемо також виділити наступні типи інтерактивного навчання:

- Діалогічне навчання, яке передбачає активну взаємодію між викладачем та студентами зі зміною ролей, що сприяє взаємодії та співпраці всіх учасників.
- Групове навчання, яке передбачає взаємодію між студентами в малих групах, що сприяє обміну знаннями та навичками.
- Проектне навчання, яке передбачає залучення студентів до самостійної роботи та розвитку творчих навичок.
- Комп'ютерне навчання, яке використовує комп'ютерні програми та Інтернет-ресурси для забезпечення інтерактивної взаємодії між викладачем та студентами.
- Ігрове навчання, яке використовує різноманітні ігрові формати для створення ситуацій, що сприяють розвитку навичок та вмінь іншомовного спілкування.

Важливо відзначити, що кожен тип інтерактивного навчання має свої особливості та переваги, які можуть бути корисними для певної групи студентів та конкретної навчальної ситуації.

Використання інтерактивних методів навчання стає дедалі більш популярним, коли йдеться про формування іншомовної професійно орієнтованої компетентності майбутніх педагогів в умовах цифрового освітнього простору. Ці методи дозволяють активно залучати студентів до навчального процесу та активізувати їхню пізнавальну діяльність, сприяючи формуванню активної життєвої позиції, розвитку творчих здібностей та особистісного потенціалу студентів. Використання інтерактивних методів навчання на заняттях з іноземної мови не тільки покращує результати студентів у навчанні, але й розвиває різноманітні

навички, які будуть корисні їм у подальшому житті та професійній діяльності.

Значний інтерес у нашому дослідженні використання інтерактивних технологій навчання для формування іншомовної професійно орієнтованої компетентності майбутніх педагогів в контексті цифрової трансформації освіти, викликає навчання, що відбувається в цифровому середовищі. Термін, що використовується для такого навчання це – електронне навчання (англ. E-learning). Електронне навчання означає навчання, що відбувається за допомогою електронних засобів масової інформації, які застосовуються з метою підтримки процесу навчання [17, с. 277]. Основна концепція електронного навчання полягає у покращенні процесу навчання за допомогою використання відео та звукових матеріалів, з фокусом на індивідуальному підході до кожного студента. [17, с. 278]. Найчастіше електронне навчання використовується в закладах освіти, які забезпечують дистанційне навчання, тобто коли навчання не вимагає фізичної присутності в будь-якому заздалегідь визначеному місці.

Перше використання електронного навчання було доволі пасивним і не передбачало значної взаємодії між його учасниками. Д. Тавангаріан (D. Tavangarian) зазначає, що перші спроби використання електронного навчання та його змісту були звичайним перенесенням наявного традиційного змісту навчання на електронні носії, і тому фактично електронне навчання базувалось на об'єктивістській теорії й не передбачало інтерактивної організації процесу навчання. Отже, зміст тогочасного електронного навчання можна розглядати як традиційний навчальний зміст, розміщений у цифровому середовищі.

Сучасне електронне навчальне середовище, або віртуальне навчальне середовище (англ. Virtual Learning) використовується для управління он-лайн взаємодією між студентом і викладачем, а також для керування навчальними інструкціями й для персоналізованого навчання. Д. Тавангаріан (D. Tavangarian) стверджує, що сучасне електронне навчання передбачає побудову

знань на основі конструктивістської теорії з використанням інтерактивних методів навчання. Наприклад, Д. Чжан (D. Zhang) та його колеги створили програму «Віртуальний наставник», яка була розроблена з урахуванням конструктивістської теорії навчання. Ця система містить електронні ресурси у формі навчальних відео, лекцій і слайдів у Power Point, створених експертами. Студенти, які навчаються за цією програмою, мають змогу взаємодіяти з віртуальним наставником і з однолітками в межах цієї програми. Вони самостійно контролюють власний темп навчання й можуть адаптувати його відповідно до своїх потреб. Після низки досліджень було доведено, що дистанційне електронне навчання є ефективнішим за традиційне навчання в класі, і, що студенти в середовищі електронного навчання можуть значно перевершити студентів, які навчаються на традиційних заняттях [19, с. 78].

С. Калюга (S. Kalyuga) наголошує на деяких ключових моментах, що підкреслюють важливість створення інтерактивного електронного середовища, яке забезпечує успішні результати навчання. Зокрема він стверджує, що правильно розроблене навчальне середовище дає змогу зменшити час, присвячений навчанню, знижує розумову напругу студента і є запорукою ефективності освітнього процесу [10, с. 390]. Д. Чжан (D. Zhang) вказує на деякі вагомі причини того, чому електронне навчання може бути ефективнішим у порівнянні з традиційним навчанням. У наведеній нижче таблиці автор порівнює електронне навчання із традиційним і зазначає переваги та недоліки обох підходів.

Таблиця 1

Порівняння традиційного та електронного навчання

	Традиційне навчання	Електронне навчання
Переваги	• забезпечує негайний зворотний зв'язок; • знайоме і студентам, і викладачам; • сприяє соціалізації студентів;	● орієнтоване на самостійність та потреби студента; ● графік та місце проведення можуть бути адаптовані до потреб студента; ● доступне за економічно вигідними умовами для студента; ● має потенціал для великої аудиторії; ● забезпечує необмежений доступ до інформації; ● існує можливість повторного використання для багатьох користувачів.
Недоліки	• Направлене на викладача; • Обмежене за часом і простором; • Потребує більших фінансових витрат;	● відсутність негайного зворотного зв'язку при асинхронному електронному навчанні; ● збільшення часу підготовки для викладача; ● некомфортно для деяких людей;

Як видно з наведеної таблиці, на думку Д. Чжана (D. Zhang), електронне навчання, попри певні недоліки, є ефективнішим у порівнянні з традиційним навчанням у закладі освіти.

У сучасних умовах, навчання в закладах освіти України дедалі частіше переходить в он-лайн формат. Незважаючи на те, що в минулому дистанційне навчання найчастіше було ізоляційним досвідом, останнім часом, технологічні інновації й розвиток комунікаційних технологій дають студентам змогу легко взаємодіяти з викладачами та іншими студентами, через дошки

повідомлень і освітні платформи й дають змогу навчатись у реальному часі. Відсутність можливості здійснювати традиційний навчальний процес у межах навчальних закладів вплинула на перебіг розвитку системи дистанційної освіти. Т. Бейтс (T. Bates) стверджує, що он-лайн-навчання є способом розвитку навичок, необхідних у XXI столітті [18].

У світлі дистанційної освіти навчання може відбуватись синхронно й асинхронно. Синхронне навчання означає дистанційну взаємодію в режимі реального часу. Студенти контактують з викладачами, використовуючи засоби зв'язку. Для синхронного навчання використовується відео або веб-конференц-зв'язок. Веб-конференц-зв'язок – це спосіб «живого» спілкування або синхронного використання веб-камери, гарнітури та мікрофона за допомогою таких програмних забезпечень, як Blackboard Collaborate, Google Hangout, Zoom, Google Meet, Adobe Connect або Big Blue Button. Інтерактивне навчання з використанням веб-засобів конференц-зв'язку, яке дає викладачу й студентам змогу взаємодіяти в режимі реального часу через Інтернет, сприяє підвищенню залучення студентів до освітнього процесу.

Навчання в режимі он-лайн може здійснюватися різними способами, виходячи далеко за межі стереотипу про студента, який ніколи не залишає свій будинок і не взаємодіє віч-на-віч з іншими студентами або викладачем. Коли студенти, що навчаються он-лайн, працюють вдома, сучасні технології дають змогу підключити їх до одногрупників і викладача за допомогою програмного забезпечення для веб-конференцій або камери на мобільному телефоні. Залежно від доступного фізичного простору, в закладі освіти або на сайті спільноти може бути створено безліч конфігурацій для підтримки он-лайн-навчання.

Он-лайн навчання в освітніх закладах України може проводитися у різний спосіб. Воно може відбуватися в різних вищезазначених поєднаннях он-лайн навчання, змішаного навчання та навчання за допомогою друкованих навчальних матеріалів. Нижче викладемо деякі переваги й міркування щодо різних підходів.

Змішане навчання (Hybrid або Blended Learning) – освітній підхід, який поєднує навчання оф-лайн за участю викладача та он-лайн навчання у різних пропорціях [1]. Змішане навчання відбувається за умови очного доповнення до он-лайн викладання курсу, при цьому частина он-лайн-навчання відбувається у фізичному просторі далеко від викладача. Змішане навчальне середовище дає студентам змогу навчатись частково он-лайн і частково бути присутніми особисто, наприклад, у класі. За такого підходу, частина навчального контенту відводиться на групову роботу, а інша частина – на самостійне опрацювання. Змішане навчання передбачає активне використання технологій для пошуку необхідної інформації й одержання нових знань. Наприклад, студенти опрацьовують навчальний теоретичний матеріал удома за допомогою відео, аудіо та інших матеріалів, а практичні вправи виконують у класі з викладачем і однолітками [1]. Серед переваг цієї моделі слід відзначити особливість побудови відносин між студентом і викладачем, які формуються на основі особистого контакту, з гнучкістю темпу (як швидко або повільно студенти вивчають зміст курсу) та простору (де студент навчається) в навчанні он-лайн. Це може відбуватися у вільний час або за гнучким графіком, чи шляхом відвідування традиційних занять у закладі освіти.

Запорукою успішного впровадження он-лайн навчання є розробка он-лайн-програм і платформ, які пропонують підвищений рівень залучення студентів, академічну суворість і потужну присутність викладача. Спадщиною деяких он-лайн курсів було сканування друкованих ресурсів у PDF-файли й розміщення їх в Інтернеті. Сучасне он-лайн-навчання, навпаки, використовує широкий спектр технологій для залучення студентів до дистанційного, інтерактивного та мультимедійного навчання.

Сучасні цифрові технології можуть бути особливо корисними для формування професійно орієнтованої іншомовної компетентності майбутніх педагогів. Використання цифрових інструментів може допомогти студентам розвивати свої комунікативні навички та знання мови в контексті їх майбутньої професійної діяльності. Крім того, це дає змогу забезпечити більш

ефективне інтегрування практичних завдань та вправ у навчальний процес.

Технології, що використовуються в електронному навчанні, мають великий потенціал для впровадження інтерактивних методів навчання. Це дозволяє розширити можливості навчання, забезпечити індивідуальний підхід до кожного студента та допомогти йому краще засвоїти матеріал. Зокрема, цифрові технології дозволяють створювати інтерактивні платформи для навчання, використовувати відео та аудіо матеріали, а також інтерактивні вправи та ігри.

Загалом, використання цифрових технологій для впровадження інтерактивних методів навчання може значно покращити якість освіти та допомогти студентам краще підготуватися до майбутньої професійної діяльності в якій їм доведеться використовувати навички володіння іноземною мовою.

Науково-педагогічні дослідження доводять, що використання інтерактивних методів навчання для формування іншомовної професійно орієнтованої компетентності майбутніх педагогів в контексті цифрової трансформації освіти допомагає залучити студентів до навчального процесу, підвищити їхню мотивацію та зацікавленість у вивченні іноземної мови.

Дослідження Т. Муляті (T. Mulyati), наприклад, показали, що використання інтерактивних комп’ютерних технологій дозволяє студентам більш ефективно вивчати граматику та лексику англійської мови [13, с.85]. Подібної думки дотримується і К. Лін (K. Lin), яка вказує на декілька переваг використання Інтернет-ресурсів для вивчення граматики:

1. Можливість доступу до широкого спектру ресурсів.
2. Легкість та швидкість отримання інформації для великої кількості студентів.
3. Привабливий дизайн та графіка.
4. Посилання на численні інші сайти.
5. Можливість отримання зворотного зв'язку студентами без необхідності оцінювання їх роботи викладачем [11].

Відповідальність за інтеграцію цих ресурсів у поточну програму навчання лежить на викладачах. Загальний підхід та принципи, які формують вміст сайтів, можуть бути різними. На деяких сайтах можна знайти структуровані послідовності окремих, не пов'язаних з контекстом речень, які включені до тестів з граматики для швидкого та легкого повторення або практики. Ці вправи можуть містити варіанти з вибором, з'єднанням, зміною форм слів, класифікацією, заповненням пропусків, маніпулюванням реченнями, частинами речень або висловами, заповненням пропусків у реченнях і створенням нових речень тощо. Інші сайти пропонують завдання, які вимагають більш самостійного дослідження студентами, де відповіді створюються, в основному, самими студентами. Наприклад, студентам потрібно шукати в Інтернеті базу доступних даних, де вони збирають та аналізують приклади слів або фраз, які використовуються в реальному спілкуванні. Інтерактивна платформа ESL Gold може бути успішно використана викладачами іноземної мови для розвитку граматичних навичок студентів.

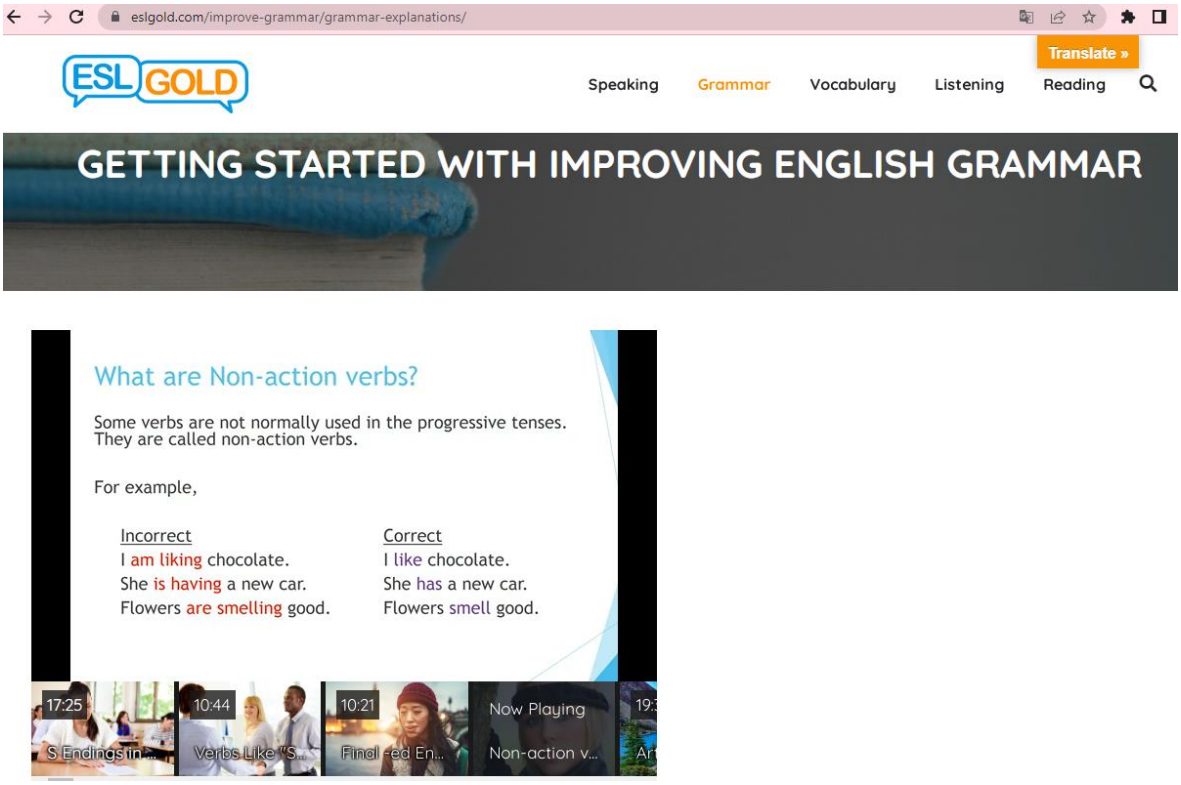


Рис. 1 Веб-сторінка інтерактивної платформи для вивчення англійської мови ESL Gold [6]

Інші дослідження також доводять користь використання інтерактивних технологій навчання іноземної мови. Наприклад, дослідження Ф. Ліу (F. Liu) показали, що використання ігрових елементів в навчанні іноземної мови допомагає студентам розвивати навички мовленнєвої практики та сприяє формуванню позитивного ставлення до навчання [12]. Використання віртуальної рольової гри на занятті додає різноманітності, змінює темп та створює можливості для продукування мовних висловлювань, а також викликає задоволення і захоплення у студентів. Ігри є також ефективним засобом підвищення мотивації. Викладач упродовж гри може виконувати різноманітні ролі. Наприклад, він може діяти як фасилітатор, щоб допомогти студентам оволодіти новою лексикою, яку вони можуть не знати, або виступати у ролі спостерігача, що слідкує за рольовою грою та надає коментарі й поради після закінчення гри. Крім того, іноді викладач може брати участь у рольовій грі, виступаючи у ролі учасника. Залежно від ситуації та потреб студентів, викладач може виконувати різні ролі, щоб забезпечити ефективний процес навчання. Інтерактивна навчальна платформа FluentU може бути успішно використана викладачами іноземної мови для розвитку навичок іншомовного спілкування студентів за допомогою використання елементів гри (Див. Рис.2).

Використання інтерактивних технологій навчання допомагає студентам розвивати навички співпраці та комунікації, що є важливим для їхньої подальшої професійної діяльності. Дослідження К. Горовіц (K. Horowitz) показали, що використання відеоігор допомагає студентам вивчати іноземну мову, а також розвивати навички соціальної комунікації та співпраці [8, с. 386]. Багатокористувацькі відеоігри в Інтернеті можуть стимулювати бажання студентів спілкуватись англійською, оскільки вони поєднують формальне освітнє середовище з неформальним, де вони проводять більшу частину свого вільного часу. Взаємодія людей, які мають спільний інтерес, наприклад, до відеоігор, дозволяє генерувати та поширювати ідеї, а також дає можливість ділитися спільними цілями та інтересами. Г. Дженкінс, С. Форд та Дж. Грін (H. Jenkins, S. Ford, J.Green) назвали це

«партиципативною культурою» (англ. "participatory culture"), в якій учасники вірять у цінність власного внеску і відчувають певний ступінь соціального зв'язку з іншими [9, с. 37].

Рис. 2 Веб-сторінка інтерактивної платформи FluentU [7]

Іншим прикладом залучення студентів до інтерактивного дистанційного навчання є використання навчальної інтерактивної платформи Binogi у навчальній роботі. Платформа Binogi пропонує викладачам і студентам безкоштовний доступ до навчального контенту і дає студентам змогу навчатися мовою за вибором на анімаційних заняттях. Уроки на платформі доступні 10 мовами [4].

Основу інтерактивної платформи Binogi складають навчальні відео, з текстами і тестами. Програма Binogi складається з понад 1400 коротких, анімаційних навчальних відео, які студенти можуть дивитися самостійно або під час занять. Відео створені на основі базових концепцій різних галузей знань. На платформі Binogi розміщено відео та тести з таких предметів: Математика,

Фізика, Хімія, Біологія, Географія, Історія, Економіка, Суспільствознавство, Психологія, Музика, Мистецтво, Іноземні мови (англійська, німецька, французька, іспанська та італійська), Інформатика, Підприємництво та бізнес тощо.

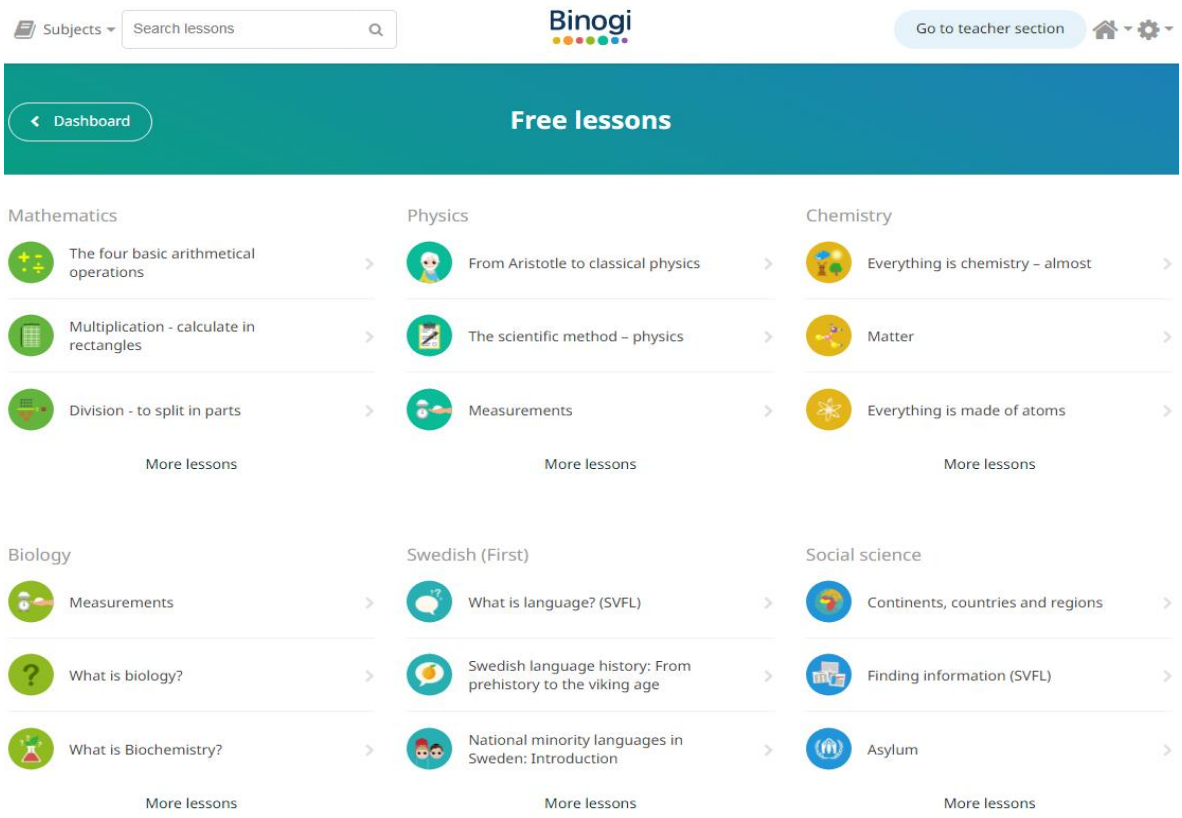


Рис. 3 Веб-сторінка інтерактивної платформи Binogi [4]

Складні контексти пояснюються доступно й методично за допомогою чітких прикладів. Аудіо і субтитри доступні кількома різними мовами. Поєднання звуку, зображення, контексту й тексту полегшує засвоєння та розуміння. До кожного тематичного фільму у вигляді інтерактивної вікторини додаються контрольні питання трьох рівнів складності, які допомагають закріпити ключові концепції та зробити навчання цікавим. За проходження кожного рівню тестів студенти отримують бали, що заохочує їх до одержання знань, досягнення цілей і стимулює незалежне навчання.

У розділі для викладача надається огляд академічної успішності студентів. Завдяки результатам тестів можна визначити, де студенти досягають успіхів, а де потрібна більш

детальна робота, порівняти досягнення окремих студентів та встановити загальний рівень успішності всієї групи. Це спрощує врахування індивідуальних особливостей студентів при плануванні занять та у навчальному процесі.

Відтак, використання платформи Binogi на заняттях з іноземної мови є високоефективним інструментом для підвищення рівня знань студентів. Навчальні відео, тести та інтерактивні вікторини на платформі допомагають студентам засвоїти ключові концепції та зрозуміти складні теми. Комбінація аудіо, зображення та тексту полегшує процес навчання, а рівні складності контрольних питань допомагають студентам закріпити отримані знання. Викладачам надається можливість відстежувати успішність студентів та відрізняти їхні індивідуальні особливості, що дає змогу забезпечити оптимальну організацію навчального процесу. Таким чином, використання інтерактивної платформи Binogi може бути корисним доповненням до традиційних методів навчання на заняттях з іноземної мови.

Проте, у даному контексті слід зазначити, що для того, щоб використання Інтернет-ресурсів на заняттях з іноземної мови сприяло розвитку професійно орієнтованого іншомовного спілкування, важливо звернути увагу на кілька ключових аспектів.

По-перше, ресурси повинні бути ретельно відібрані з урахуванням їхньої спрямованості на розвиток навичок професійного спілкування. Наприклад, ресурси можуть містити матеріали для вивчення термінології та лексики, які є потрібними для спілкування в конкретній професійній сфері.

По-друге, важливо адаптувати ресурси до поточної програми навчання, щоб вони могли ефективно використовуватися на заняттях. Це може означати переробку матеріалів для вивчення відповідно до потреб студентів та цілей навчання.

По-третє, відповідальність за інтеграцію цих ресурсів у поточну програму навчання лежить на викладачах. Вони повинні мати глибокі знання про доступні ресурси та їх потенціал для розвитку навичок іншомовного професійно орієнтованого спілкування.

Відтак, сучасні цифрові технології відкрили нові можливості для навчання, які дозволяють подолати обмеження часу та відстані і дають можливість навчатися протягом всього життя. Однак, для викладачів важливо ретельно відбирати та контролювати ресурси, і адаптувати їх належним чином для використання у навчальному процесі.

Загалом, використання інтерактивних технологій навчання у поєднанні з дидактичними інструментами та цифровим освітнім простором є ефективними засобами формування іншомовної професійно орієнтованої компетентності майбутніх педагогів. Такий підхід допомагає студентам не тільки засвоїти іноземну мову, але й розвивати необхідні навички для подальшої професійної діяльності в умовах сучасного світу.

Список використаних джерел

1. Змішане навчання: сутність та переваги у сучасному світі URL:http://blog.ed-era.com/blended-learning-sut-pierievaghi-ta-uspishni-prikladi/
2. Пометун О. Енциклопедія інтерактивного навчання. URL : https://nvk-licey.at.ua/_ld/0/2_BTn.pdf
3. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посіб. Київ : Видавництво АСК, 2004. 192 с.
4. Binogi URL : https://app.binogi.ca/dashboard
5. CEDEFOP URL : https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/4117
6. ESL Gold URL: https://eslgold.com/
7. FluentU Logo English Language and Culture Blog URL: https://www.fluentu.com/blog/english/games-to-learn-english/
8. Horowitz, K. Video Games and English as a Second Language. *American Journal of Play*, 2019. Vol. 11, No 3, P. 379-410.
9. Jenkins, H., Ford, S., Green, J. Spreadable Media: Creating Value and Meaning in a Networked Culture. 2013. 57 p.
10. Kalyuga S. Enhancing Instructional Efficiency of Interactive e-learning Environments: A Cognitive Load Perspective. *Educational Psychology Review*. 2007. Vol. 19, No 3. P.387-399.

11. Lin C.H.M. Teacher's Tips: Online Grammar Teaching and Learning. URL: http://iteslj.org/Articles/Lin-OnlineGrammar.html

12. Liu, F. Vadivel, B. Rezvani, E. Namaziandost, E. Using Games to Promote English as a Foreign Language Learners' Willingness to Communicate: Potential Effects and Teachers' Attitude in Focus. *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12 URL: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.762447

13. Mulyati, T. Teaching English Grammar Using Internet Grammar Resources. *Teaching English by Using Internet Resources*. 2010. P. 83-92.

14. Print in Distance Education URL: https://myweb.fsu.edu/ajeong/eme5457/readings/WillisBarry_PrintInDistanceEducation.pdf

15. Savery R. J., Duffy T. M. Problem based learning: An instructional model and its constructivist framework. *Educational Technology*. 1995. P. 31-38.

16. Schell G. P., Janicki T. J. Online Course Pedagogy and the Constructivist Learning Model. *Journal of the Southern Association for Information Systems*. 2013. Vol. 1, No 1. P.26-36.

17. Tavangarian D., Leypold E. M., Nölting K., Röser M., Voigt D. Is e-Learning the Solution for Individual Learning? *Electronic Journal of e-Learning*. 2004. Vol. 2, No 2. P. 273-280.

18. The Future of Canadian Distance Education. URL:https://www.voicemagazine.org/2020/03/27/the-future-of-canadian-distance-education/

19. Zhang D., Zhao J. L., Zhou L., Nunamaker J. F. Can e-learning replace classroom learning? Commun. *ACM*. 2004. Vol. 47, No 5, P. 75-79.

ФЕДИК Т.В.

ЦИФРОВА ГРАМОТНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

У XXI столітті людство вступило в принципово нову епоху свого існування, характерною ознакою якої є використання інформаційних ресурсів. В більшості країн Європи та багатьох інших частинах світу, люди живуть в цифровому суспільстві, і їхнє повсякденне життя важко уявити без використання цифрових інструментів. Використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) на роботі, у школі та вдома стає невід'ємною частиною існування людства. Люди повинні знати не лише як користуватися ІКТ, такими як комп'ютери, телефони та Інтернет, а ще й завжди розвивати свою цифрову грамотність у цю цифрову епоху. Цифрова грамотність поєднує у собі знання та навички використання ІКТ, а також здатність виконувати різноманітні складні завдання, використовуючи їх ефективно та результативно в цифровому середовищі. Цифрова грамотність стала навичкою, необхідною людям для отримання інформації, особистого розвитку та досягнень, спілкування та взаємодії з іншими.

Поняття цифрової грамотності (digital literacy) є широко вживаним у зарубіжній педагогіці. На початку XXI століття з розвитком Інтернету зарубіжними науковцями М. Варшавер (M. Warschauer), П. Гілстер (P. Gilster), Г. Дженкінс (H. Jenkins), Т. Матучняк (T. Matuchniak), А. Мартін (A. Martin), Е. Харгітай (E. Hargittai) було сформульовано концепцію «цифрової грамотності» як системи когнітивних, соціальних і технічних навичок, які гарантують якісне існування людини в інформаційному середовищі. Цифрова грамотність зараз розглядається дослідниками як більш складне поняття, до складу якого входять такі компоненти:

- комп'ютерна грамотність (computer literacy) як ефективне використання електронних пристроїв та програмного забезпечення;

- інформаційна грамотність (information literacy) – навички самостійного пошуку, аналізу, критичного осмислення інформаційних даних;
- компетентне користування соціальними медіа (socialmedia literacy);
- використання мережевих технологій (network literacy) з розумінням основ мережевої безпеки і стандартів нетикету [2].

Г. Дженкінс (H. Jenkins) вважає, що цифрова грамотність залежить від сформованості трьох типів навичок:
- навички взаємодії з комп'ютером та будь-якими іншими пристроями (hardware skills), з допомогою яких можна вийти в Мережу або створювати цифрові артефакти;
- навички взаємодії з програмним забезпеченням (software skills), що забезпечують можливості роботи з контентом;
- універсальні навички роботи з цифровими технологіями (meta skills), зокрема конструювання, розроблення цифрового онлайн чи офлайн середовища [8].

Д. Белшоу (D. Belshaw) у книзі «Основні елементи цифрової грамотності» (The Essential elements of digital literacies) розглядає цифрову грамотність та засвідчує наявність різних моделей цього феномену й виокремлює вісім ключових компонентів як основу якісної взаємодії людини з цифровою інформацією:
- Культурний компонент, на думку Д. Белшоу, передбачає дотримання нетикету (netiquette) – правил поведінки в Мережі, культури інтернет-спілкування, розуміння специфічних інтернет-артефактів (Internetmeme), емодзі (emoji), анімованих gif-файлів; розуміння історії, мови, звичаїв та цінностей цифрових середовищ; дотримання поваги до принципів конфіденційності та захисту інформації; визнання різниці між особистим і професійним користуванням цифровими засобами;
- Когнітивний компонент, за Д. Белшоу, це розуміння ключових понять комп'ютерної грамотності, володіння IT-навичками, усвідомлення спільних функцій (навігаційних меню, настроювань, профілів), тегів, хеш-тегів у цифрових засобах, що загалом забезпечує можливість користування цифровими пристроями, програмними платформами та інтерфейсами;

- Конструктивний компонент – знання умов коректного використання контенту під час «конструювання» будь-чого в цифровому середовищі, дотримання авторських прав і знання різних ліцензій Creative Commons;
- Комунікативний компонент припускає знання можливостей спілкування в цифровому середовищі, розуміння специфіки понять «ідентичність», «довіра», «обмін», «вплив» у цифровому просторі;
- Виокремлений Д. Белшоу компонент «Упевнене користування» надає можливість відчути себе частиною онлайн-спільноти, використовувати та розуміти всі переваги онлайн простору у порівнянні з оффлайн-світом, а також відобразити навчання в цифровому середовищі;
- Креативність у складі цифрової грамотності вказує на цінність творчості в цифровому просторі, опанування нових способів використання онлайн-інструментів та середовищ, створення нового за допомогою цифрових технологій;
- Критичний компонент цифрової грамотності за Д. Белшоу характеризується використанням аналітичних умінь і навичок оцінювання цифрового контенту, інструментів та програм, виокремлення надійних джерел;
- Громадянський компонент характеризує осіб, які використовують цифрові середовища для самоорганізації, а також відстоюють цифрові права та обов'язки, беруть участь у соціальних рухах в Інтернеті, готують себе та інших до участі у реальному суспільному житті [7].

До зарубіжних науковців приєдналися також вітчизняні, які займаються питанням формування в майбутніх учителів закладів вищої освіти інформаційної, інформаційно-комунікативної, цифрової та інформаційно- цифрової компетентності, а саме: С. Атрощук, Г. Бородкіна, І. Бородкіна, О. Гриценчук, Ю. Жук, І. Іванюк, С. Литвинова, О. Мартинюк, І. Мороз, Н. Морзе, О. Овчарук, О. Співаковський, М. Шут та інші [6].

І. Бородкіна та Г. Бородкіна акцентують увагу на тому, що цифрова грамотність складається з низки навичок та вмінь, які можна об'єднати в такі елементи:

- медіаграмотність – критичне сприйняття та творче використання академічних та професійних комунікації в різних засобах масової інформації;
- інформаційна грамотність – пошук, інтерпретація, оцінювання, управління інформацією та обмін нею;
- ІКТ-грамотність – адаптація та використання цифрових пристроїв, додатків та послуг для сприйняття інформації;
- комунікації і співпраця – використання цифрових мереж для навчання і проведення досліджень;
- цифрові стипендії – участь у різноманітних академічних, професійних і дослідницьких практиках, які ґрунтуються на цифрових системах;
- навички навчання – здатність навчати та ефективно вчитися у формальних і неформальних високотехнологічних середовищах;
- кар'єра і стиль управління – можливість керувати цифровою ідентифікацією та репутацією в мережі Інтернет [1].

Міністерство цифрової трансформації України створило Рамку цифрової компетентності для громадян, щоб покращити рівень цифрових компетентностей українців, допомогти у створенні державної політики та плануванні освітніх ініціатив, спрямованих на підвищення рівня цифрової грамотності та практичного використання засобів і сервісів ІТ-технологій конкретними цільовими групами населення [11].

Рамку цифрових компетентностей громадян було адаптовано українськими експертами за результатами досліджень, проведених у процесі реалізації міжнародного проєкту Еразмус+ «Рамкова структура цифрових компетентностей для українських вчителів та інших громадян» (dComFra). За основу взято європейську модель цифрових компетентностей для громадян DigComp 2:1 The Digital Competence Framework for Citizens та рекомендації у сфері цифрових компетентностей від європейських та міжнародних інституцій.

Рамка цифрових компетентностей складається з 4 вимірів, 6 сфер, 30 компетентностей та 6 рівнів володіння цифровими компетентностями.

Вимір – набір властивостей і характеристик, які дозволяють у повній мірі описати змістовні особливості контенту певних компетентностей, а також необхідний мінімум теоретичних знань, умінь і практичних навичок [12].

Вимір 1. Сфери компетентностей. Всі компетентності умовно поділено на різні сфери, залежно від функціональних особливостей та рівня складності задач.

Вимір 2. Назви та дескриптори компетентностей, що стосується кожної сфери.

Вимір 3. Рівні володіння, набуті громадянами за кожною компетентністю.

Вимір 4. Знання, уміння, навички, застосовані до кожної компетентності (рис. 1).

Вимір 1: Сфери компетентностей					
c0 Основи комп'ютерної грамотності	c1 Інформаційна грамотність, уміння працювати з даними	c2 Створення цифрового контенту	c3 Комунікація та взаємодія у цифровому суспільстві	c4 Безпека в цифровому середовищі	c5 Розв'язання проблем у цифровому середовищі та навчання впродовж життя
Вимір 2: Назви компетентностей					
c0.к1. Використання комп'ютерних та мобільних пристроїв	c1.к1. Перегляд, пошук і фільтрація даних, інформації та цифрового контенту	c2 к1. Розробка цифрового контенту	c3 к1. Комунікація за допомогою цифрових технологій	c4.к1. Захист пристроїв та безпечне підключення до мережі Інтернет	c5.к1. Розв'язання технічних проблем
c0.к2. Використання базового програмного забезпечення	c1.к2 Критичне оцінювання та інтерпретація даних, інформації та цифрового контенту. Перевірка надійності джерел	c2.к2 Редагування та інтеграція цифрового контенту	c3.к2 Поширення та обмін даними за допомогою цифрових технологій	c4.к2 Захист персональних даних та приватності. Безпека в інтернеті	c5.к2 Визначення потреб та їх технологічне вирішення
c0.к3. Використання застосунків та прикладного програмного забезпечення	c1.к3. Управління даними, інформацією та цифровим контентом	c2.к3. Авторське право та ліцензії	c3.к3. Співпраця за допомогою цифрових технологій	c4.к3. Захист особистих прав споживача від шахрайства і зловживань	c5.к3. Самооцінка рівня власної цифрової компетентності, усунення прогалин.
c0.к4. Використання інтернету та онлайн застосунків	c1.к4. Реалізація власних запитів та потреб за допомогою цифрових технологій	c2.к4. Первинні навички програмування	c3.к4. Цифрове громадянство. Використання е-послуг. Е-підпис	c4.к4. Захист здоров'я та благополуччя	c5.к4. Вирішення життєвих проблем за допомогою цифрових технологій
c0.к5. Управління цифровою ідентичністю	c1.к5. Самореалізація у цифровому суспільстві	c2.к5. Творче використання цифрових технологій	c3.к5. Відповідальність. Правові та етичні норми. Мережевий етикет	c4.к5. Захист навколишнього середовища	c5.к5. Навчання впродовж життя. Професійний та саморозвиток у цифровому середовищі

Рис. 1. Узагальнена структура рамки цифрових компетентностей для громадян України

Міністерством освіти і науки України у співпраці з Міністерство цифрової трансформації України запустило національний тест на цифрову грамотність «Цифрограм для вчителів» на порталі Дія.Цифрова освіта, щоб кожен учитель міг оцінити власний рівень цифрової грамотності та вдосконалити цифрові навички.

Цифрограм для вчителів створений експертами Академії цифрового розвитку на основі рамки професійних компетентностей відповідно до наказу МОН України № 38 від 15 січня 2019 року [13].

Інформаційно-цифрова компетентність є однією з десяти ключових компетентностей, якою мають користуватися як вчитель, так і учень. Цифрограм для вчителів оцінює 21 професійну цифрову компетентність, які згруповані у 5 сфер:

- учитель у цифровому суспільстві;
- професійний розвиток;
- використання та аналіз цифрових ресурсів;
- навчання та оцінювання учнів;
- розвиток цифрової компетентності учнів [10].

Одним із завдань розвитку освіти є якісне формування в особистості навичок критичного мислення та вміння ефективного використання інформаційних технологій під час навчання та у процесі повсякденної життєдіяльності. Навчальний процес має бути спрямований на підготовку особистості, яка вміє перетворити інформацію на знання та використати її для суспільних потреб та інтересів.

Вивчення іноземної мови за допомогою цифрових технологій є найбільш успішним, коли воно повністю інтегрується в загальний процес навчання та використовується як міждисциплінарний засіб, ніж додатковий набір навичок, які повинні бути засвоєними до чи під час навчання [9].

Цікавими та змістовними є дослідження І. Зачепи, Л. Морської, О. Тесцової щодо можливості використовувати цифрові технології під час вивчення іноземних мов.

На думку Л.І. Морської, майбутнім вчителям іноземних мов потрібно опанувати чотири рівні готовності до використання цифрових технологій у професійній діяльності, а саме:

- ознайомчий (ввідний, вступний);
- репродуктивний;
- продуктивний;
- творчий та групи зовнішніх (соціальних) та внутрішніх (особистісних та професійно-пізнавальних) мотивів [4].

В методиці навчання іноземних мов медіа-освіта характеризується як викладання та вивчення іноземної мови за допомогою цифрових засобів масової інформації та їх критичного та творчого використання. Існує безліч причин та факторів, які вказують на доцільність навчання іноземних мов з використанням цифрових медіа ресурсів, за допомогою яких завдання та цілі викладання іноземної мови можуть бути досягнуті краще, ніж за допомогою традиційних засобів масової інформації. Щоб інтегрувати цифрові медіа ресурси в процес вивчення та викладання іноземної мови, потрібно було розробити та апробувати якісне програмне забезпечення (наприклад, словники, тренувальні вправи з граматики, на вимову, тощо), яке можна довільно використовувати як під час навчання в аудиторії, так і самостійно, вивчаючи мову, а саме:

- доступ до автентичних текстів, які можна знайти, використавши різні медійні засоби інформації;
- доступ до культурної спадщини та різноманітних інтернет досліджень;
- спілкування з носіями інших мовних культур, використовуючи різні месенджери, електронну пошту, форуми, блоги та соціальні мережі, які надають можливість долучитися до світових суспільно-політичних акцій;
- загальнодержавні та регіональні навчальні програми та креативні додатки до них для шкіл з мобільним навчанням;
- навчально-дидактичні або методичні розробки та матеріали у Pdf-форматі для різних рівнів мовленнєвої підготовки;
- мовні онлайн-курси, вебінари, онлайн-тренінги [3].

Розглянемо як можна залучити певні цифрові технології та ресурси під час вивчення іноземних мов та розвинути інформаційно-цифрову компетентність. Розпочнемо із навчання медіаграмотності. Головною метою формування і розвитку медіаграмотності студентів є підвищення їх здатності критично осмислювати контент, який вони отримують через соціальні медіа і через традиційні ЗМІ; підвищення їх обізнаності про правдивість онлайн інформації, що сприяє більш відповідальному використанню Інтернету.

Існує широкий спектр отримання інформації: із соціальних мереж, у онлайн-ЗМІ, різні ютуб канали або новини отримані від спілкування з рідними, колегами, друзями, сусідами.

Спроможність знайти те, що шукаєш, обрати те, що потрібно, й визначити, наскільки надійною є ця інформація – свідчить про медіаграмотність особистості. Єдине джерело яке надає доступ до величезних обсягів інформації є Інтернет. Він також дає змогу швидко поширювати інформацію, але перш ніж це зробити потрібно її проаналізувати і визначити чи не є вона фейковою.

Фейкова інформація – це неправдива інформація, для якої немає фактів, джерел чи посилань, що можна було б перевірити. Щоб розпізнати фейкову інформацію можна:

- перевірити фото, яким супроводжується повідомлення, а саме з'ясувати чи воно зроблено саме там і саме тоді, як це стверджується у матеріалі;
- зробити скріншот сумнівного відеосюжету і перевірити його через сервіс Google Image;
- перевірити якість фото на ознаки фотошопу;
- придивитися, чи відповідає фото чи відеоряд порі року, часу доби, погодним умовам саме там і тоді, коли знімався сюжет;
- подивитися, чи немає у тексті «маркерних» формулювань: «як повідомляють», «як відомо», «розповідають» - без однозначного вказання джерела інформації.

Фейкова інформація може виникати через помилку, наприклад, іноді джерела новин поширюють інформацію, яку не було перевірено, а потім виявляється, що вона невірна. Вона також може бути неправдивою інформацією, яка поширюється

навмисно. Неправдиву інформацію не завжди легко виявити, тому використовуйте в ролі джерела інформації надійні й об'єктивні ЗМІ. Для пошуку новин ви можете скористатися одним із таких надійних джерел в Інтернеті: New York Times, Wall Street Journal, Washington Post, National Public Radio (NPR), Economist, New Yorker, Reuters, Atlantic або Politic.

Простих способів виявити неправдиву інформацію не існує, але можна почати з наведених нижче кроків:

- критично ставтеся до того, що читаєте;
- розумійте, які платформи часто поширюють неправдиву інформацію;
- аналізуйте факти.

Для виявлення неправдивої інформації також можна використовувати різні програми, як-от службу перевірки фактів Reuters: www.reuters.com/fact-check.

Під час навчання іноземної мови нам часто доводиться користуватися наочним матеріалом і ми також маємо бути впевнені у його достовірності. Можна також залучити студентів на заняттях до пошукової роботи, щоб навчити їх відрізняти справжнє фото від фотошопу. Зображення можна завантажити на Google Диск і надати до нього доступ або надати доступ з допомогою QR-коду. Можна використовувати смартфони і сервіс TinEye або комп'ютери і сайт images.google.com Зображення Google. Якщо це завдання буде виконуватися на комп'ютері, то воно буде виглядати так: на сайті images.google.com натисніть на значок із зображенням фотоапарата, завантажте фотографію та знайдіть зображення в інтернеті (рис. 2).

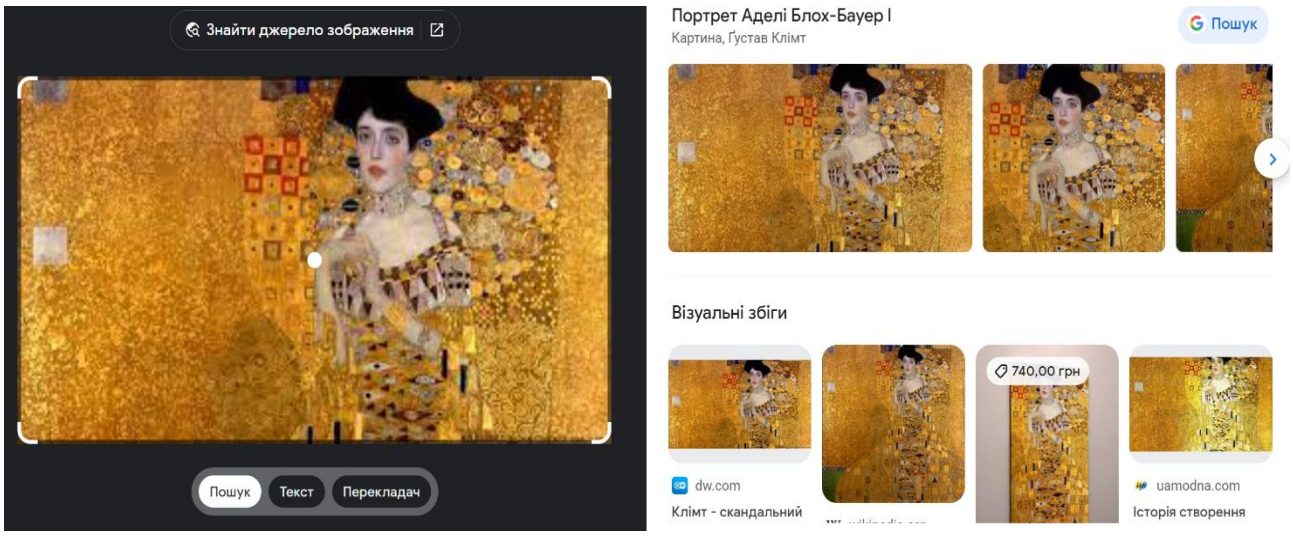


Рис. 2. Робота із зображенням з використанням сайту images.google.com

Крім підтвердження оригінальності зображення, ви знайдете інформацію про назву картини та автора та безліч посилань на сайти, де можна знайти інформацію про історію створення картини та її вартість.

Для безпечного виконання певних завдань чи досягнення поставлених цілей під час навчання, роботи та дозвілля використовуйте застосунки або QR-коди. Мобільні застосунки розробляються для мобільних телефонів, а вебзастосунки – для комп'ютерів. Усі застосунки потрібно завантажувати безпосередньо на пристрій. QR-коди (коди швидкого реагування) – це складні штрих-коди, у яких зберігаються дані. Серед цих даних можуть бути вебпосилання, посилання для завантаження застосунків, текстові документи, зображення, аудіо файли, геолокації та інформація, яку ми потребуємо у повсякденному житті, яку можна отримати, просканувавши код [5].

Пропоную скористатися QR-кодом та знайти актуальну інформацію про життя для переселенців у США, де будуть розглядатися такі теми як освіта, працевлаштування, права та обов'язки, здоров'я та гігієна, система громадського транспорту, вивчення англійської мови, культурна адаптація. Після завершення кожної теми, пропонується тест на перевірку знань.

Рис. 3. Посилання на мобільний застосунок

SettleIn (рис. 3) надає інформацію з багатьох тем, які стосуються життя в США. Серед запропонованих тем, можна знайти ті, які будуть корисні для працевлаштування, здобуття освіти, вивчення англійської мови, керування коштами.

Робота з текстами з перевірених джерел формує іншомовну компетентність в читанні та розвиває здатність аналізувати, критично оцінювати й здійснювати комунікацію з використанням різних форм медіа (наприклад, телебачення, преси, радіо, комп'ютерів тощо).

Використання комп’ютерів, мобільних телефонів та інших електронних пристроїв з доступом до Інтернету дають безліч можливостей, але вони можуть також створювати нові проблеми та загрози. Найпоширеніша – атаки кіберзлочинців, які є результатом нерозумного та необережного використання інтернет послуг. Найпоширенішими є такі схеми шахрайства: несподівані виграші, фальшиві благодійні організації, несподівані пропозиції працевлаштування та повернення податків. Щоб уберегти себе від шахрайства остерігайтеся дзвінків, електронних листів і текстів із надто привабливими пропозиціями, погрозами чи звинуваченнями, великою кількістю орфографічних і граматичних помилок або проханнями надати особисту інформацію. Під особистою інформацією мається на увазі будь яка інформація, за якою можна встановити конкретну особу, а саме: повне ім’я, дата народження, адреса, номер банківського рахунку.

Застосування цифрових технологій у процесі навчання майбутніх учителів іноземних мов підвищує професійні можливості вчителя та робить заняття набагато цікавішими, а студенти опановують уміння аналізу, синтезу, зіставлення інформації, уміння робити об'єктивні висновки й ефективно використовувати результати аналізу інформації з медіа (преси, радіо, кіно, телебачення, Інтернету) у власній навчальній

діяльності. Звичайно, саме використання цифрових медіа ресурсів не покращить заняття з іноземної мови, запорукою успіху стануть чітко визначена навчальна мета та повноцінне планування заняття як і медіа компетентність викладача.

Список використаних джерел

1. Бородкіна І., Бородкін, Г. Цифрова грамотність як фактор реформування вищої школи. Молодий вчений, 2017, № 8. - С. 395-399. Режим доступу: URL http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2017_8_89

2. Гаврілова Л. Цифрова культура, цифрова грамотність, цифрова компетентність як сучасні освітні феномени. Інформаційні технології і засоби навчання, 2017, Т. 61, вип. 5. - С. 1-14. Режим доступу: URL http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2017_61_5_3

3. Зачепа І. Використання цифрових медіа ресурсів на заняттях з іноземної мови. Наукові статті кафедри іноземних мов, 2018. Режим доступу: URL https://er.nau.edu.ua/handle/NAU/38352?locale=uk

4. Морська Л. Особливості організації та проведення уроку іноземної мови з використанням інформаційних технологій. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна», 2012, Вип. 25. С. 211–213. Режим доступу: URL http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf_2012_25_75

5. Федик Т. QR-коди: їх створення та використання на заняттях англійської мови. (2024). Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems, 70, 75-83. DOI https://doi.org/10.31652/2412-1142-2023-70-75-83

6. Чернякова Ж. Змістова характеристика інформаційно-цифрової компетентності майбутнього вчителя нової української школи. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2021, № 10 (114). Режим доступу: URL https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2022/09/13.pdf

7. Belshaw D. The Essential elements of digital literacies, 2014. Режим доступу: URL

http://www.frysklab.nl/wp-content/uploads/2016/10/The-Essential-Elements-of-Digital-Literacies-v1.0.pdf

8. Jenkins H., Clinton K., Purushotma R., Robison A., Weigeletal M. Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century. Режим доступу: URL

https://www.macfound.org/media/article_pdfs/jenkins_white_paper.pdf

9. Leask M. Issues in teaching using. – London: Routledge Falmer, 2001. – 272 p. Режим доступу: URL

https://www.taylorfrancis.com/books/edit/10.4324/9780203185117/issues-teaching-using-ict-marilyn-leask

10. Тест на цифрову грамотність [Електронний ресурс]. - Режим доступу: URL https://mon.gov.ua/ua/news/uchiteli-mozhut-projti-nacionalnij-test-na-cifrovu-gramotnist (дата звернення: 10.01.2024)

11. Рамка цифрової компетентності для громадян [Електронний ресурс]. - Режим доступу: URL https://thedigital.gov.ua/news/mintsifra-oprilyudnyue-ramku-tsifrovoi-kompetentnosti-dlya-gromadyan (дата звернення: 10.01.2024)

12. Опис рамки цифрової компетентності для громадян України [Електронний ресурс]. - Режим доступу: URL

https://thedigital.gov.ua/storage/uploads/files/news_post/2021/3/mintsifra-oprilyudnyue-ramku-tsifrovoi-kompetentnosti-dlya-gromadyan/%D0%9E%D0%A0%20%D0%A6%D0%9A.pdf (дата звернення: 11.01.2024)

13. Наказ Міністерства освіти і науки України [Електронний ресурс]. - Режим доступу: URL

https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-stvorennya-robochoyi-grupi-z-rozroblennya-opisu-cifrovoyi-kompetentnosti-pedagogichnogo-pracivnika (дата звернення: 11.01.2024)

ЗМІСТ

Вступ…….	**3**
Бучацька С.М., Матієнко О.С. Когнітивні виклики використання Mind Maps для навчання іноземної мови…..	**5**
Дмітренко Н.Є., Будас Ю.О. Автономне формування професійно орієнтованої англомовної компетентності в аудіюванні майбутніх учителів……...	**22**
Зарічанська Н.В. Вивчення студентами особливостей і можливостей інноваційних технологій і забезпечення мотивації до інноваційної діяльності……..	**35**
Кириленко В.В., Кириленко Н.М., Крижановський А.І. Хмарні технології як чинник формування іншомовної професійної компетентності майбутніх учителів іноземної мови……	**50**
Колядич Ю.В. Деякі аспекти навчання іноземної мови студентів немовних спеціальностей……	**62**
Малінка О.О., Лобачук І.М. Професійна спрямованість процесу вивчення іноземних мов як необхідна умова розвитку мотивації студентів……..	**74**
Мельник Л.В. Особливості застосування дистанційного навчання у закладах вищої освіти……...	**86**
Петрова А.І. Особливості іншомовної підготовки майбутніх педагогів у закладах вищої освіти……	**99**
Подзигун О.А., Яцишин О.М. Використання CALL технологій у вивченні англійської мови для професійного спілкування……	**118**
Поп О.Ю. Використання інтерактивних технологій навчання для формування іншомовної професійно орієнтованої компетентності майбутніх педагогів в контексті цифрової трансформації освіти……..	**134**
Федик Т.В. Цифрова грамотність особистості в контексті формування іншомовної компетентності……...	**151**
Зміст…….	**164**