МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ЛІНГВІСТИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Бондаренко О.Ф., Матвієнко О.В., Коваль Т.І., Соловей М.І., Кудіна В.В., Аврамчук А.М., Майєр Н.В., Щербина О.А., Асоянц П.Г., Демчук В.С., Бесклінська О.П., Плотніков Є.О., Палій В.С., Федько С.Л.

Теорія і практика проектування мультимедійних електронних освітніх ресурсів професійної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов

Колективна монографія

Київ
Вид. центр КНЛУ
2017

УДК 378.091.33

Друкується за рішенням вченої ради Київського національного лінгвістичного університету

(протокол №7 від 4 грудня 2017 р.)

Рецензенти: **Черниш В.В.**, доктор педагогічних наук, професор;
Панченко Л.Ф., доктор педагогічних наук, професор;
Тхоржевська Т.Д., доктор педагогічних наук, професор.

Автори:

Бондаренко О.Ф.(Вступ, розділ 1 п. 1.2, п. 1.3, п.1.4, п. 1.5), Матвієнко О.В. (розділ 3 п. 3.1), Коваль Т.І. (розділ 2 п. 2.1, п. 2.7; розділ 3 п. 3.2), Соловей М.І. (розділ 1 п. 1.6), Кудіна В.В. (розділ 1 п. 1.1), Аврамчук А.М. (розділ 2 п. 2.1, п. 2.2, п. 2.4, п. 2.5, п. 2.6, розділ 3 п. 3.4), Майєр Н.В. (розділ 3 п. 3.2), Щербина О.А (розділ 2 п. 2.3; розділ 3 п. 3.5, Додаток А), Асоянц П.Г. (розділ 2 п. 2.8), Демчук В.С. (розділ 1 п. 1.6), Бесклінська О.П. (розділ 3 п. 3.3, Додаток Б), Плотніков Є.О. (розділ 2 п. 2.8), Палій В.С. (Розділ 1 п. 1.3, п. 1.5), Федько С.Л. (Розділ 1 п. 1.2, п. 1.3, п. 1.4).

Теорія і практика проектування мультимедійних електронних освітніх ресурсів професійної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов : [Колективна монографія] // Бондаренко О.Ф., Матвієнко О.В., Коваль Т.І., Соловей М.І. та інші. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2017. – 266 с.

ISBN 978-966-638-327-6

У колективній монографії розглядаються теоретичні і практичні основи проектування мультимедійних електронних освітніх ресурсів професійної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов. Аналізуються сучасні підходи до професійної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов, зокрема акцентується увага на комунікативному підході як основному при навчанні іноземних мов та інноваційних підходах до організації освітнього процесу. Розглянуто теоретичні засади проектування мультимедійних електронних освітніх ресурсів професійної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов з використанням систем управління навчанням Moodle: охарактеризовано базові поняття дослідження; подано типологію засобів вивчення іноземних мов у інформаційно-комунікаційному навчальному середовищі; розглянуто організаційно-педагогічні, психолого-педагогічні особливості і модель проектування мультимедійних освітніх ресурсів професійної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов з використанням систем управління навчанням Moodle.

Проведено аналіз відкритих освітніх ресурсів як джерела навчальної інформації для опанування мов, запропоновано структуру інформаційно-комунікаційного навчального середовища професійної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов у середовищі системи Moodle щодо розвитку професійно спрямованої іншомовної комунікативної, методичної й інноваційної компетентності, розглянуто особливості використання мультимедійних технологій у процесі проектування мультимедійних електронних освітніх ресурсів професійної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов і програмні засоби проектування мультимедійних електронних освітніх ресурсів з мовних дисциплін у системі Moodle. Цільова аудиторія монографії – науковці та фахівці в галузі методики навчання іноземних мов для професійного спілкування, викладачі-практики, аспіранти та докторанти.

ISBN 978-966-638-327-6

© Бондаренко О. та інш., 2017.
© Вид. центр КНЛУ, 2017.

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І. СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ 8

1.1. Компетентнісний підхід до професійної підготовки майбутніх викладачів.. 8

1.2. Сутність професійної компетентності фахівців філологічних спеціальностей 22

1.3. Вітчизняні та зарубіжні підходи до визначення компетентностей викладачів іноземних мов 31

1.4. Психологічні аспекти формування та розвитку спеціальних філологічних компетенцій 39

1.5. Діагностична модель оцінки компетенцій викладачів філологічних спеціальностей 43

1.6. Інноваційний підхід до виховання студентської молоді в умовах посилення його соціальної зумовленості в системі освітнього процесу університету 55

Висновок до розділу 1 72

РОЗДІЛ ІІ. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОЕКТУВАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЕЛЕКТРОННИХ ОСВІТНІХ РЕСУРСІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ З ВИКОРИСТАННЯМ СИСТЕМИ УПРАВЛІННЯ НАВЧАННЯМ MOODLE 74

2.1. Характеристика базових понять проектування мультимедійних освітніх ресурсів професійної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов 74

2.2. Система управління навчанням Moodle 94

2.3. Типологія засобів вивчення іноземних мов у інформаційно-комунікаційному навчальному середовищі 101

2.4. Психолого-педагогічні особливості проектування мультимедійних електронних освітніх ресурсів з мовних дисциплін у системі Moodle 107

2.5. Організаційно-педагогічні умови проектування мультимедійних електронних освітніх ресурсів професійної підготовки викладачів мовних дисциплін у системі Moodle 121

2.6. Модель проектування мультимедійних електронних освітніх ресурсів професійної підготовки майбутніх викладачів мовних дисциплін з використанням систем управління навчанням Moodle 128
2.7. Вимоги до мультимедійних електронних освітніх ресурсів для професійної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов як міждисциплінарного об'єкта дослідження 134
2.8. Аналіз якості мультимедійних електронних освітніх ресурсів професійної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов 140
Висновок до розділу 2 155
РОЗДІЛ ІІІ. ПРАКТИКА СТВОРЕННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЕЛЕКТРОННИХ ОСВІТНІХ РЕСУРСІВ У СИСТЕМІ MOODLE ДЛЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ 157
3.1. Відкриті освітні ресурси як джерело навчальної інформації для опанування мов 157
3.2. Особливості проектування інформаційно-комунікаційного навчального середовища професійної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов 161
3.3. Програмні засоби створення мультимедійних електронних освітніх ресурсів професійної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов 173
3.4. Засоби створення мультимедійних електронних освітніх ресурсів з мовних дисциплін у системі Moodle 194
3.5. H5P – засіб створення мультимедійного інтерактивного навчального контенту електронних освітніх ресурсів 200
Висновки до розділу 3 204
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 207
Додаток А. Ресурси і діяльності системи управління навчанням Moodle 242
Додаток Б. Програмні засоби створення мультимедійних електронних освітніх ресурсів 132

ВСТУП

Для педагогічної освіти XXI ст. характерними є такі тенденції: досягнення стандартів міжнародного рівня, безперервність освіти протягом усього життя, перехід до навчання на основі компетентнісного підходу, що забезпечує мобільність майбутнього фахівця, його конкурентоздатність на ринку праці. Ці та інші питання висвітлено в законах України „Про освіту”, „Про вищу освіту”, Державній національній програмі „Освіта” („Україна XXI ст. ”), відображено в основних принципах розвитку вищої освіти України у контексті Болонського процесу.

Одним з найпотужніших засобів усебічного впливу на освітній процес у цілому і на особистість учня (студента) зокрема, безумовно мультимедійні засоби. Вони дозволяють у безпосередній інтерактивній манері не просто моделювати ті чи інші аспекти навчального матеріалу, але й прицільно, як в індивідуальному, так і в груповому форматі, впливати на формування цілої низки компетенцій, водночас і розширюючи спроможності учня, і забезпечуючи формування професійних здатностей. Але справа не тільки в цих, так би мовити, вузько навчальних можливостях мультимедійних засобів. Справа в тому, що вони створюють безпрецедентні умови для розвитку ідеологічної, естетичної, етичної, комунікативної та інших сфер, сторін особистості, що забезпечує всебічність і інтенсивність навчальної діяльності.

Можна виокремити низку напрямів впливу мультимедіа, опрацювання і розробка потенціальних можливостей яких реалізує принципи універсальності та диференціації процесу навчання.

По-перше, це доступ до глобальних міжнародних ресурсів – як інформаційних так і суто навчальних, що забезпечує співвіднесеність конкретних навчальних програм, їх контенту і вимог з міжнародними стандартами. Так, доступ, скажімо, до системи управління навчанням Moodle миттєво дозволяє долучитися до навчального середовища міжнародного рівня, створювати персоналізовану систему навчальних завдань, обмінюватися навчальними модулями або конструювати потрібні з необхідними властивостями. Платформа надає оптимальні можливості для самонавчання і самоконтролю знань, оскільки має різні типи тестових завдань, може автоматично формувати їх, дозволяє викладачу застосовувати різноманітні програмні засоби для керування процесами дистанційного навчання.

По-друге, ті ж електронні підручники, створені за гіпертекстовою технологією, змінюють сприйняття й запам’ятовування навчальної інформації, оскільки трансформують асоціативні ряди пам’яті, що інтенсифікує мислительні процеси і оптимізує відслідковування інформації і за рахунок перетворення послідовного(сукцесивного) способу у, так би мовити, асоціативно-кластерний, симультанний.

По-третє, самі електронні навчальні засоби, так би мовити, центруються в прицільні функціональні групи, що відкриває різноманітні можливості навчальної роботи з різнобарвними за змістом та формою подачі навчальним контентом: аудіо, відео, наочні моделі, інтерактивні способи дій тощо.

Якщо ж узагальнити всі доступні освітні функції мультимедійних електронних ресурсів (інформаційну, пізнавальну, суто навчальну, аналітичну, функцію контролю та ін.), легко побачити, що вони створюють насправді багатюще навчальне середовище, можливості якого ще далеко не тільки не використовуються, а й не осягнуті.

Але існує й група труднощів, без розгляду, аналізу й врахування яких безпечне й ефективне використання потужних мультимедійних засобів навчання, як це не прикро, може перетворюватися на окрему проблему. З чим це може бути пов'язане? Найпростіша відповідь лежить на поверхні. Насамперед – це пробудження й стимулювання розважальної мотивації, яка здатна перекривати власне робочу, навчальну за рахунок зсуву мотиву досягнення результату (научіння) на мотив отримання задоволення від самого процесу, що перетворює змістовну діяльність на беззмістовну гру. Зазначений феномен реверсивності мимовільно змінює мотиваційні установки суб'єкта діяльності, що може призводити до фрустрації або перенасичення діяльністю, в той час як основна задача не вирішується. Проте, це далеко не найскладніша трудність. Справа у тому, що все більш широке розповсюдження мультимедійних засобів породжує специфічні психологічні явища, викликані самою зміною звичного навчального процесу. Залишаючись віч- на- віч з екраном монітора, студент (учень), подобається це нам чи ні, випадає з усталеного і добре відпрацьованого впродовж століть групового (колективного) навчального виробництва – відтворення з його чіткими етапами: викладення матеріалу – закріплення – отримання зворотного зв'язку у вигляді оцінки - підготовка до заліку чи іспиту – складання іспиту тощо. Ступінь впливу електронних засобів на особистість користувача добре відома з повсякденного життя: занурення у специфічні угруповування Інтернет-гравців, виникнення Інтернет-залежності, зниження вербального рівня представлення інформації та знань за рахунок надмірної імітативної поведінки та зараження специфічним сленгом, розмивання істинісної картини реальності та й взагалі відмова від спроб розуміння останньої через підміну її віртуальною картинкою. Крім того, все ширше розповсюджується вияв зневажливого ставлення до тих, хто не поділяє ентузіазму комп'ютерних прозелітів, підміна екзистенційного ставлення до світу й життя технократичним, згідно установок якого головне – технології, що „можуть все".

Зрозуміло, що ці та інші проблеми не можуть не бути в центрі уваги дослідників, особливо коли йдеться про професійну підготовку фахівців гуманітарного профілю, зокрема – викладачів іноземних мов (ІМ). Сам дух гуманітарних наук і спеціальностей втілює й реалізує одну всезагальну аксіому: особистість не може жити й діяти поза тими чи іншими моральними, етичними установками й нормами, незалежно від того, усвідомлені вони чи ні. Специфіка ж моральних установок, на думку найславетнішого математика всіх часів Анрі Пуанкаре, полягає в тому, що вони не мають і не можуть мати наукових витоків. А.Пуанкаре пояснював дане положення суто граматичними причинами, що, напевно, особливо цікаво якраз для філологів: оскільки,

вказував геніальний вчений, наукові судження завжди висловлюються тільки дійсним способом, а моральні наказовим, то останні не можуть випливати з попередніх. Саме тут, на наш погляд, і криється загадка забезпечення адекватного компетентісного підходу, який повинен зреалізувати синтез діяльнісної й особистісної складових у формуванні дійсно професіонала, без бездумного пірнання у технократичність, і без надмірного акцентування власне екзистенційної проблематики.

Якщо продовжити парадигму міркування, задану А. Пуанкаре, ми неодмінно прийдемо до розуміння того, що лежить в основі морального судження, яке не може не бути наказовим: культура. Фахівець з іноземних мов, особливо викладач не тільки сам повинен бути добре знайомий з культурами світу. Більше того – він повинен вміти донести через мову, що вивчається, дану культуру до свого учня (студента). Саме у збагаченні лінгвокультурним досвідом, через глибоке розуміння того, як мовна семантика впливає на формування картини світу й ментальності етносу, чия мова вивчається криється потужний потенціал мультимедійних засобів навчання. Надати майбутньому викладачеві іноземних мов всі можливості спочатку самому долучитися до цих могутніх інструментів, а потім долучити до них учнів (студентів) – ось у чому колектив авторів вбачає благородну й важливу місію застосування мультимедійних засобів у професійній підготовці майбутнього викладача іноземних мов.

Специфіка викладання іноземних мов полягає, між іншим, ще й у тому, щоб не лише нести в собі синтез культури й мови, а й набути здатність у належній експресивній і водночас толерантній комунікативній формі відтворити у своїх підопічних високий дух культурних устремлінь етносу, що створив ту чи іншу мову. Саме через розуміння того, як насправді працює гіпотеза Сепіра-Уорфа студент (учень) починає глибше розуміти і ментальність власного народу. І тут суто педагогічний аспект діяльності викладача-мовника безумовно покликані забезпечити мультимодальні ресурси, які втілюють у собі і найсучасніші технічні досягнення, і способи опредметнення фундаментальних людських потреб, одне з чільних місць серед яких посідає потреба у духовному відтворенні нових поколінь – у навчанні. Враховуючи всю цю специфіку, колектив авторів і намагався поєднати цивілізаційні, культурологічні, аксіологічні та власне технічні аспекти використання мультимедійних засобів, що покликане, в кінцевому підрахунку, забезпечити синергійність як основну умову ефективної і оптимальної професійної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов з урахуванням вимог компетентісного підходу.

РОЗДІЛ І. СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

1.1. Компетентнісний підхід до професійної підготовки майбутніх викладачів

Суспільство XXI ст. зіткнулося з проблемою недостатності фахівців, які після закінчення вищого навчального закладу (ВНЗ) могли б компетентно працювати в нових умовах, а це є стримувальним чинником розвитку виробничих сил суспільства.

Традиційно цілі шкільної освіти визначались набором знань, умінь і навичок, якими має оволодіти випускник. Сьогодні такий підхід виявляється недостатнім, соціуму (навчальним закладам, виробництву, сім'ї) потрібні не стільки багатознайки, скільки випускники, готові до включення до подальшої життєдіяльності, здатні практично вирішувати життєві і професійні проблеми, що виникають. Головним завданням сьогодні є підготовка випускника такого рівня, який, потрапляючи у проблемну ситуацію, зміг би знайти кілька способів її вирішення, обрати найраціональніший із них, обґрунтувавши своє рішення. А це багато в чому залежить не від суми отриманих знань, умінь, навичок, а від деяких додаткових якостей, для позначення сукупності яких використовуються поняття „компетенція" і „компетентність", що адекватніше відповідає розумінню сучасних цілей освіти, визначених базовим законом України „Про освіту".

У багатьох Європейських країнах результати навчання базуються на досягненні учнями необхідних компетентностей. Саме поняття „компетентнісна освіта" виникло у США в процесі вивчення досвіду роботи видатних учителів. Вже тоді, у 80-і – на початку 90-х років виникла спроба визначити компетентності як освітній результат. Сьогодні фахівці США визначають три основні компоненти в компетентнісній освіті – це формування знань, умінь і цінностей особистості.

Головне завдання сучасні системи освіти вбачають у створенні умов для якісного навчання. Впровадження ж компетентнісного підходу розглядається фахівцями як важливий чинник підвищення якісної освіти. На думку педагогів, саме надбання життєво важливих компетентностей дає людині можливість орієнтуватися в сучасному суспільстві, формує здатність особистості швидко реагувати на запити часу.

Компетентнісний підхід в освіті пов'язаний з особистісно орієнтованим і діяльнісним підходами, оскільки стосується особистості учня і може реалізовуватися і перевірятися виключно в процесі виконання конкретним учнем певного комплексу дій. У зв'язку з цим у сучасному педагогічному процесі суттєво зростає потреба у професійно компетентних педагогах, відповідальних за організацію освітньої діяльності учнів. Розв'язання проблеми підготовки таких педагогів потребує пошуку нових підходів до організації освітнього процесу і обґрунтування умов ефективного навчання майбутніх фахівців. Особливо це стосується майбутніх учителів, професійне становлення

яких перебуває у стані концептуального переосмислення, оскільки традиційний авторитарний підхід і пов'язані з ним знаннєво центрований зміст освіти й інформаційно-фронтальні форми організації навчання не забезпечують повної і суцільної ефективності світоглядної та професійної підготовки, яка вимагає ґрунтовних фахових знань і складних умінь, високого інтелектуального розвитку, готовності до ефективного розв'язання проблемних ситуацій, здатності до професійного самовдосконалення. Важливо усвідомити, що „компетентності" закладаються в освітній процес через посередництво змісту освіти і змісту навчання, технологій навчання, а також стилю закладу освіти, типу взаємодії між викладачами і тими, хто навчаються, нарешті, між самими тими, хто навчаються. Нарешті, перехід загальної середньої і вищої освіти до особистісно-орієнтованої моделі вимагає переосмислення не тільки змісту та технологій освіти, а й критеріїв оцінювання ефективності освітньої діяльності, орієнтації педагога на визнання пріоритету виховання у формуванні підростаючої особистості, на чому акцентує увагу освітян Концепція „Нова українська школа" [235].

Сучасному педагогові навчального закладу необхідно змінити позицію в освітньому процесі відносно вихованця з суб'єкт-об'єктної на суб'єкт-суб'єктну. Для успішної реалізації професійних функцій вчителю потрібні: ґрунтовні знання з предмета та циклу психолого-педагогічної підготовки, досконалі професійні вміння, розвинені педагогічні здібності, гуманістична спрямованість, що передбачає ставлення до дитини як до особистості і суспільної цінності, яка має свої потреби та бажання і які необхідно розуміти і поважати. Крім того, – особистісні якості, що відповідають професіограмі педагога. Концептуальні засади реформування середньої освіти „Нова українська школа" наголошують на необхідності суттєвої зміни ролі сучасного учителя – з ролі єдиного наставника та джерела знань на роль коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини [235]. Усе це складники професійної компетентності педагога. У цьому зв'язку комплексність проблеми визначила широту її дослідження філософами, соціологами, психологами, педагогами. Це зарубіжні вчені Р. Боятцис, В. Ландшеєр, Д. МакКлелланд, А. Мейхью, Дж. Равен, Лайл Спенсер і Сайн Спенсер, Р. Хайгерті, Е. Шорт та інші; російські дослідники В. Байденко, О. Бермус, В. Болотов, Е. Зеєр, І. Зимня, В. Краєвський, В. Сєріков, І. Фрумін, А. Хуторськой, С. Г. Вершловський, Ю. М. Кулюткін, В. Ю. Кричевський, В. О. Сластьонін та інші; українські вчені Н. Бібік, П. Бачинський, І. Ґудзик, І. Драч, С. Калашнікова, Я. Кодлюк, В. Луговий, О. Овчарук, О. Пометун, І. Родигіна, О. Савченко, С. Сисоєва, О. Слюсаренко, Т. Смагіна, М. Степко, Ж. Таланова, Г. Терещук та інші. Як зазначають дослідники головним стимулом для запровадження компетентнісного підходу в освіті стали вимоги бізнесу до професійного розвитку особистості. Учені стверджують, що при перекладі цього запиту на мову освітніх реалій і виникло поняття „компетентність", асоційоване з успішною діяльністю у нестандартних ситуаціях, ефективною взаємодією з партнерами, вирішенням недостатньо

визначених і заплутаних завдань, оперуванням суперечливою інформацією, динамічними, складно інтегрованими процесами, управління якими вимагає теоретичних знань і сформованих способів мислення.

Аналіз педагогічної літератури з проблем компетентності демонструє всю складність визначення понять „компетенція” і „компетентність”.

Поняття „компетенція” і „компетентність” використовувалися у побуті, літературних джерелах із середини минулого століття. Так, у „Короткому словнику іншомовних слів” надається таке визначення: „компетентний” (лат. competens, competentis) – здібний, той, хто розуміється в певній галузі; має право за своїми знаннями або повноваженнями робити щось або вирішувати щось, говорити про щось [168]. Термін „компетентність” має різний сенс, етимологічно пов'язаний із поняттям „компетенція”, яке також має варіативний опис у різних джерелах. Наприклад, тлумачний словник під редакцією Д. І. Ушакова показує очевидну різницю між зазначеними поняттями: „компетентність – обізнаність, авторитетність”; „компетенція – коло питань, явищ, в яких певна особа авторитетна, обізнана, має досвід, коло повноважень”. У літературі поряд із цим терміном вживаються суміжні із ним поняття – „професіоналізм”, „кваліфікація”, „педагогічна культура”, „педагогічна освіченість”.

„Енциклопедія освіти” визначає це поняття так: компетенція – відчужена від суб’єкта, наперед задана соціальна норма (вимога) освітньої підготовки студента, потрібна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріплений результат. Результатом набуття компетенції є компетентність, яка, на відміну від компетенції, передбачає особистісну характеристику, ставлення до предмета діяльності. Компетентність людина набуває не лише під час вивчення дисципліни, а й за допомогою засобів інформаційної освіти, внаслідок впливу середовища тощо.

С. Г. Вершловський та Ю. М. Кулюткін розглядають компетентність як характеристику особистості; В. Ю. Кричевський – як реалізацію нею функцій, В. О. Сластьонін – як сукупність комунікабельних, конструктивних, організаторських умінь особистості; Л. І. Панарін – як особистісну якість суб’єкта, його спеціалізовану діяльність у системі соціального і технічного розподілу, як сукупність умінь, а також здатність і готовність практично використовувати ці уміння у своїй роботі. О. В. Харитонова вважає, що компетенція – це параметр соціальної ролі, яка в особистісному плані виявляється як компетентність, відповідність особи посаді, яку вона обіймає, „часу”, це здатність здійснювати діяльність відповідно до соціальних вимог і очікувань [344].

Більшість дослідників дотримуються точки зору, згідно з якою компетентність – це можливість не просто володіти знаннями, а скоріше потенційно бути готовим виконувати певні дії, вирішувати завдання зі знанням справи. М. А. Чошанов розглядає компетентність як сукупність трьох ознак: мобільність знань, володіння оперативними і мобільними знаннями; гнучкість методу як здатність застосовувати той чи інший метод, найбільш придатний у

певних умовах у певний час; критичність мислення – здатність обирати серед багатьох рішень найоптимальніше; аргументовано спростовувати хибне, піддавати сумніву ефективність рішень. М. Шалашова під компетентністю розуміє інтегральну якість особистості, що характеризує готовність вирішувати проблеми, які виникають у процесі життя і професійної діяльності, з використанням знань, досвіду, індивідуальних здібностей [356].

Ж. Делор у доповіді на міжнародній комісії з освіти XXI ст. „Освіта: прихований скарб” визначив чотири принципи, на яких ґрунтується освіта: навчитись пізнавати, навчитись робити, навчитись жити разом, взаємодіяти, навчитись жити”. Таким чином, він сформулював основні глобальні компетентності. В одній з них зазначено: „навчитись діяти не тільки з метою отримання професійної кваліфікації, але й у більш широкому значенні компетентності, що дає можливість вирішувати різні численні проблемні ситуації та працювати у групі” [88].

У багатьох працях „компетентність” виступає як міждисциплінарна категорія, що є об’єктом вивчення психологів, педагогів, соціологів, лінгвістів. Набори компетентностей охоплюють знання, уміння, навички, особистісні якості людини, які необхідні їй для виконання економічних і соціальних функцій. Дослідники розглядають компетентність як певну модель результату освіти, вирішальну умову й показник успішності людини в житті взагалі й у професійній діяльності зокрема.

О. В. Янжула, визначаючи співвідношення понять „компетенція” і „компетентність”, вважає, що компетентність складається з компетенцій, які характеризуються „лише одиничними вузькоспеціальними знаннями та досвідом виконувати певний вид діяльності” [373]. Н. Алмазова визначає компетентність як якісне використання компетенцій.

Експерти країн Європейського Союзу визначають поняття „компетентностість” як „здатність застосовувати знання й уміння”, що забезпечує активне застосування навчальних досягнень у нових ситуаціях. У публікаціях ЮНЕСКО поняття компетентності трактується як поєднання знань, умінь, цінностей і ставлень, що використовуються у повсякденному житті [399].

На конференції міжнародного рівня, що відбулась завдяки участі ЮНЕСКО, Міністерства освіти Норвегії (Департаменту технічної освіти та професійної підготовки) у 2004 р., дійшли згоди в трактуванні поняття компетентності як здатності застосовувати знання та вміння ефективно й творчо в міжособистісних відносинах – ситуаціях, що передбачають взаємодію з іншими людьми в соціальному контексті так само, як і в професійних ситуаціях.

Компетентність – поняття, що логічно походить від ставлень до цінностей і від умінь до знань. Із метою певного поступу в окресленні вищезазначених понять у межах Федерального статистичного департаменту Швейцарії та Національного центру освітньої статистики США й Канади було започатковано програму „Визначення та відбір компетентностей: теоретичні й концептуальні

засади” зі скороченою назвою ‘DeSeCo’ (1997 р.), яку започаткувала група експертів з різних галузей – освіти, бізнесу, праці, здоров’я, представники міжнародних, національних освітніх, державних і недержавних організацій тощо. Ця програма зробила значну спробу систематизувати й узагальнити досвід багатьох країн.

Експерти програми ‘DeSeCo’ визначають поняття компетентності (competency) як здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання. Кожна компетентність побудована на поєднанні взаємовідповідних пізнавальних ставлень і практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і вмінь, усього того, що можна мобілізувати для активної дії.

Американський дослідник Р. Мейерс компетентність тлумачить не тільки як відповідність певним діяльнісним критеріям, а й демонстрацію виконання поведінкових завдань на виробництві. Таким чином, у цю дефініцію включений діяльнісний компонент, що дозволяє розширити межі її застосування [401]. Джон Равен теж визначає компетентність як специфічну здатність, необхідність для ефективного виконання конкретної дії у конкретній предметній галузі і таку, що містить вузькоспеціальні знання, особливі предметні навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії [283].

Варто зазначити, що в англійській мові поняття „компетенція” і „компетентність” є синонімами, і це створює певну плутанину через непослідовне їх використання (вкладання в поняття „компетенція” функційного (competence), але використання у поведінковому значенні – competencies (Snyder і Ebeling, 1992)). Зарубіжні науковці також використовують термін ‘competency’, говорячи про професійні компетенції. Тотожного значення вони набувають з огляду на практичну спрямованість компетенцій у дослідженнях більшості зарубіжних і вітчизняних науковців [57].

В. Луговий виокремив чотири групи підходів до визначення понять „компетенція” і „компетентність”:

1. Зазначені поняття розглядаються як тотожні поняття та вживаються як синоніми за законами випадковості.

2. Поняття використовуються для позначення різних груп особистісних якостей за цільовими критеріями (знання, уміння).

3. Компетентність – певна загальна характеристика особи, яка складається з окремих компетенцій: компетентність – загальна, компетенції – частини, які є складниками цілого – компетентності.

4. Компетентність – інтегральна характеристика особи, яка розкладається на диференціальні компетентності (загальна компетентність складається з окремих частинних компетентностей). Поняття „компетенція” (компетенції) набуває значення юридичного характеру як певних повноважень, наданих особі для виконання покладених на неї функцій [195].

До суттєвих ознак компетентності відносять рівень, що визначається комбінацією таких критеріїв:

– рівень засвоєння знань і умінь (якість знань і вмінь);

– діапазон і глибина знань і умінь;
– здатність виконувати спеціальні завдання;
– здатність раціонально організовувати і планувати свою роботу;
– здатність використовувати знання у нестандартних ситуаціях (швидко адаптуватися при зміні техніки, технології, організації та умов праці).

А. Хуторськой виокремлює низку функцій компетентностей у системі освіти. Стосовно особистості учня вони:
– відображають і розвивають особистісні смисли учня в напрямі об'єктів, що вивчаються ним;
– характеризують діяльнісний компонент освіти учня, ступінь його практичної підготовки;
– задають мінімальний досвід предметної діяльності;
– розвивають можливості розв'язувати у повсякденному житті реальні проблеми – від побутових до виробничих і соціальних;
– є багатовимірними, тобто охоплюють і розвивають усі основні групи особистісних якостей учня;
– є інтегральними характеристиками якості підготовки учнів;
– у сукупності визначають і відображають функціональну грамотність учня [347].

Отже, підсумовуючи, зазначимо: *компетентність* – інтегрований результат освіти, що, на відміну від функціональної грамотності, дозволяє розв'язувати великий клас завдань; на відміну від навички є усвідомленою (передбачає етап визначення мети); на відміну від уміння є здатною до перенесення (пов'язана з цілим класом предметів впливу), удосконалюється не шляхом автоматизації та перетворення на навичку, а шляхом інтеграції з іншими компетентностями: через усвідомлення загальної основи діяльності зростає компетентність; на відміну від знання існує у формі діяльності (реальної чи мисленнєвої), а не інформації про неї.

Аналізуючи роботи з проблем компетентності (Н. Кузьміна, А. Маркова, І. Зимня, В. Куніцина, Дж. Равен, Н. Хомський, А. Хуторськой та ін.), можна умовно виділити три етапи у становленні компетентнісного підходу в освіті ('competence-based education' (CBE)) [7].

Перший етап – 1960-1970 рр. – зародження компетентнісного підходу у західній науці. Характеризується введенням у науковий апарат категорії „компетенція", створенням передумов для розмежування понять компетенція, компетентність. З того часу в обігу з'являється поняття „комунікативна компетентність" (Д. Хаймс [355]). Саме на цьому етапі виокремлюється принципова характеристика компетентності – ситуативність (вияв за певних умов через дії людини в конкретних ситуаціях) [53], а Н. Хомський визначає поняття „компетенціії" у мовленні як системи правил функціонування мови внутрішньо притаманних тому, хто говорить; з'ясовує фундаментальну відмінність між компетенцією (знанням своєї мови мовцем) і застосуванням її у конкретних ситуаціях, саме вживання є проявом компетенції як „прихованого",

потенційного і в реальності пов'язаного з мисленням, реакцією на використання мови, з навичками тощо, із самим мовцем, його досвідом.

Другий етап – 1970-1990 рр., характеризується використанням категорій „компетенція", „компетентність" у теорії та практиці вивчення мов, особливо іноземних, застосуванням їх у керівництві, управлінні; розробляється зміст поняття „соціальна компетентність".

Дж. Равен, визначаючи 39 видів компетентностей, спирається на різні види професійної діяльності: тенденція до більшого розуміння цінностей та установок відносно конкретної мети; тенденція контролювати власну діяльність; залучення емоцій у власну діяльність; готовність до самостійного навчання; пошук і використання зворотного зв'язку; впевненість у собі; самоконтроль; адаптивність: відсутність відчуття безпорадності; звичка до абстрагування – схильність до роздумів про майбутнє; увага до проблем, пов'язаних з досягненням поставленої мети; самостійність та оригінальність мислення; критичність мислення; готовність вирішувати складні завдання; готовність працювати над чимось складним і тим, що викликає неспокій; вивчення навколишнього середовища для з'ясування його можливостей і ресурсів (як матеріальних, так і людських); відсутність фаталізму; готовність іти на помірний ризик; готовність використовувати нові ідеї та інновації для досягнення мети; знання про те, як використовувати інновації; упевненість у прихильному ставленні суспільства до інновацій; установка на широту перспектив; використання ресурсів; наполегливість; довіра; ставлення до правил як до вказівників бажаної поведінки; здатність приймати рішення; персональна відповідальність; здатність до колективної праці задля досягнення мети; здатність слухати інших людей і брати до уваги те, що вони говорять; прагнення суб'єктивної оцінки потенціалу співробітників; готовність дозволяти іншим людям приймати самостійні рішення; здатність вирішувати конфлікти і пом'якшувати розбіжності; здатність ефективно працювати в якості підлеглого; терпимість до різних стилів життя оточення; розуміння плюралістичної політики; готовність займатись організаційним і суспільним плануванням. Отже, особлива увага звертається вченим на особистісні характеристики, що підлягають розвитку, які можна змінювати й вдосконалювати у розвивальному середовищі [283, с. 201]. Серед умов такого середовища істотним науковці вважають усвідомлення особистістю власних цінностей, вирішення ціннісних конфліктів для майбутніх змін, пов'язаних із розвитком нових здатностей, нових моделей поведінки і нових знань.

Важливим є висновок науковця щодо зв'язку між зростанням рівня компетентності та системою цінностей особистості: „виявлення ціннісних орієнтацій індивіда, надання йому допомоги з метою більш чіткого їх усвідомлення, вирішування ціннісних конфліктів, оцінки альтернатив є основою будь-якої програми розвитку компетентності" [283, с. 152].

У кінці 1980-х років компетентнісний підхід починають досліджувати вітчизняні науковці. Так, І. Зимня звертає увагу на широку представленість у різних видах компетентностей таких визначальних категорій, як „готовність",

„здатність”, таких психологічних якостей, як „відповідальність”, „впевненість” [124]; Н. Кузьміна і Л. Петровська – певних якостей особистості, структурних елементів професіоналізму.

У цей період досліджується номенклатура компетентностей, їх складники, а також розпочинається побудова освітнього процесу, спрямованого на кінцевий результат (Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Петровська та ін.).

Третій етап дослідження компетентності як наукової категорії, що стосується освіти, починається, на думку І. Зимньої, з 1990 року. Він характеризується впливом світових глобалізаційних процесів; актуалізацією необхідності швидкого реагування на виклики інформаційного суспільства (збереження демократичного відкритого суспільства, мультилінгвізм, мультикультура, нові вимоги ринку праці, розвиток комплексних організацій, економічні зміни та ін.) (G. Halasz), на нові вимоги до якості освіти, підготовки фахівців; намаганням у широкому контексті визначити цілі сучасної освіти тощо. Властивим для цього періоду є змістова невизначеність поняття „компетенція”, розуміння близькості його змісту до понятійного поля „знаю, як”, ніж до поля „знаю, що”, вживання компетентності як компетенції в дії (Н. Хомський, В. Хутмахер); окреслення матеріалами ЮНЕСКО кола компетенцій, які запропоновано розглядати всіма як бажаний результат освіти; формулювання „чотирьох стовпів” – основних глобальних компетентностей, на яких ґрунтується освіта (навчитися пізнавати, навчитися робити, навчитися жити разом, навчитися жити) (Ж. Делор, 1996); визначення п’яти ключових компетенцій для подальшого навчання й вищої освіти (Берн, березень 1996 р.), зокрема й соціальної [4].

Отже, розробка компетентнісно-кваліфікаційного підходу до побудови освіти в Європі тривала не одне десятиліття. Проте реальне запровадження компетентнісного підходу в європейську освіту стартувало в 1996 р. на симпозіумі з проблем середньої освіти, де Рада Європи наголошувала на важливості набуття молодими європейцями ключових компетентностей. Експерт Ради Європи В. Хутмахер у спеціальній доповіді наголосив на різних підходах до розуміння компетентностей, виділивши при цьому спільне для всіх дослідників усвідомлення того, що поняття „компетентність” ближче до „знаю як”, ніж „знаю, що”. Було запропоновано п’ять груп ключових компентностей:

– політичні та соціальні;
– компетентності, пов’язані з життям у полікультурному суспільстві;
– компетентності, що стосуються вміння усно та письмово спілкуватися;
– компетентності, пов’язані з розвитком інформаційного суспільства;
– уміння вчитися впродовж життя.

Загалом компетентності можна поділити на три групи: *соціальні* (пов’язані з оточуючою дійсністю, життям суспільства, соціальною діяльністю особистості, її здатністю до співробітництва, умінням вирішувати проблеми у різних життєвих ситуаціях, навички взаєморозуміння, соціальні і суспільні цінності та уміння, комунікативні навички, мобільність у різних соціальних умовах); *мотиваційні* (пов’язані з внутрішньою мотивацією, інтересами,

індивідуальним вибором особистості (здатність до учіння, винахідливість, навички адаптуватися і бути мобільним, уміння досягати успіхів у житті, інтереси і внутрішня мотивація особистості, практичні здібності, уміння робити власний вибір); *функціональні* (пов'язані з умінням оперувати науковими знаннями і фактичним матеріалом (технічна і наукова компетентність, уміння оперувати знаннями в житті і учінні, використовувати джерела інформації для власного розвитку).

Відповідно ж до різних критеріїв, що покладені в основу аналізу феномену компетентність, сучасні фахівці класифікують їх як:

– *ключові*, що включають роботу з числом, комунікативні, інформаційні, здатність до самоосвіти, здатність працювати в команді, вирішувати проблеми, бути людиною;
– *за видами діяльності* (трудова, навчальна, комунікативна, професійна, предметна, профільна);
– *за сферами суспільного життя* (побутова, громадянсько-суспільна, у мистецтві, культурно-рекреативна, у фізичній культурі, спорті, в освіті, в медицині, в політиці і т. ін.);
– *у галузі суспільного знання* (у математиці, фізиці, у гуманітарних науках, у суспільствознавстві, у біології і т. ін.);
– *у галузях суспільного виробництва*;
– *за складниками психологічної сфери* (когнітивна, технологічна, мотиваційна, етнічна, соціальна, поведінкова);
– *у галузі здібностей* (у фізичній культурі, інтелектуальній сфері, суспільні, практичні, виконавські, творчі, художні, технічні, педагогічні, психологічні, соціальні);
– *за ступенем соціального розвитку і статусу* (готовність до навчання у школі, компетентності випускника, молодого фахівця, фахівця-стажиста, керівника).

Узагальнення таксономій ключових компетентностей, викладених у дослідженнях багатьох вітчизняних і зарубіжних дослідників, дає можливість представити ієрархію основних із них:

– *соціальна компетентність* – здатність діяти в соціумі з урахуванням позицій інших людей;
– *комунікативна компетентність* – здатність вступати в комунікацію з метою бути прийнятим і зрозумілим;
– *предметна компетентність* – здатність аналізувати і діяти з позицій окремих галузей людської культури;
– *інформаційна компетентність* – володіння інформаційними технологіями, працювати з різними видами інформації;
– *автономізаційна компетентність* – здатність до саморозвитку, самовизначення, самоосвіти, конкурентоздатності;
– *математична компетентність* – уміння працювати з числом, числовою інформацією;

– *продуктивна компетентність* – уміння працювати і заробляти, бути здатним створювати власний продукт, приймати рішення і нести відповідальність за них;
– *моральна компетентність* – готовність, здатність жити за моральними законами.

Концепція „Нова українська школа”, визначаючи компетентність „як динамічну комбінацію знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно провадити професійну та / або подальшу навчальну діяльність”, називає 10 ключових компетентностей, яких кожен потребує для особистої реалізації, розвитку, активної громадянської позиції, соціальної інклюзії та працевлаштування і які здатні забезпечити життєвий успіх молоді у суспільстві знань. Серед них: спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовами; спілкування іноземними мовами; математична компетентність; основні компетентності у природничих науках і технологіях; інформаційно-цифрова компетентність; уміння вчитися впродовж життя; ініціативність і підприємливість; соціальна та громадянська компетентності; обізнаність і самовираження у сфері культури; екологічна грамотність і здорове життя [235].

На початку 90-х років у вітчизняній літературі зароджується спеціальний напрям – компетентнісний підхід в освіті. Так, у працях А. Маркової, Н. Кузьміної, Л. Петровської, І. Блинова, Л. Семенець, В. Пелагейченко, С. Іванової, К. Віаніс-Трофименко, Л. Карпової, Т. Ісаєвої та ін.) професійна компетентність стає предметом спеціального розгляду. Л. Мітіна визначає поняття „педагогічної компетентності”, що включає „знання, уміння, навички, а також методи їх реалізації в діяльності, спілкуванні, розвитку особистості” [210]. І. Шмиголь на основі аналізу наукової літератури, присвяченої проблемі професійної компетентності педагога, робить висновок, що професійна компетентність педагога – це складний комплекс, який включає професійні знання, уміння, навички, готовність до діяльності, а також низка професійно значущих особистісних якостей, таких як: креативність, мобільність, комунікабельність, толерантність, урівноваженість, чуйність, доброзичливість, прагнення до самопізнання, саморозвитку і самореалізації, саморефлексії тощо [362, с. 198].

Отже, під професійною компетентністю розуміють особистісні можливості викладача, які дозволяють йому самостійно й ефективно реалізовувати цілі педагогічного процесу. Для цього потрібно знати педагогічну теорію, уміти застосовувати її в практичній діяльності. Педагогічна компетентність діяча освіти – це єдність його теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності. Зростання педагога як професіонала не тільки змінює його компетентність, а й збільшує число його компетенцій, що викликає якісні зміни його професійної діяльності.

Виділяють спеціальні, соціальні, особистісні та індивідуальні види компетентності. Аналізуючи праці про розвиток професійної компетентності

педагогічних працівників (В. Бездухов, Т. Браже, В. Введенський, Л. Пуховська, І. Зимня, Т. Ісаєва), можна виокремити:

– *прості (базові) компетентності* (що сформовані на основі знань, умінь, здібностей, які виявляються у певних видах діяльності);
– *ключові компетентності* – надзвичайно складні для вимірювання, що проявляються в усіх видах діяльності, в усіх відносинах особистості зі світом, що відображає духовний світ особистості;
– *спеціальні компетентності*.

З зазначеного вище зрозуміло, що професійна компетентність педагога є поєднанням ключових, базових і спеціальних компетентностей. Ключові компетентності необхідні для будь-якої професійної діяльності, пов'язаної з успіхом особистості у світі, що швидко змінюється. Ключові компетентності сьогодні набувають особливого значення. Вони проявляються у здатності вирішувати професійні завдання на основі використання інформації та комунікації. Для професійної педагогічної діяльності базовими є компетентності, необхідні для „побудови" професійної діяльності. Спеціальні компетентності відбивають специфіку конкретної предметної сфери професійної діяльності. Зрозуміло, що три види компетентностей взаємопов'язані і розвиваються одночасно.

Розробки представників різних підходів (раціоналістичного, конструктивістського, пояснювального, поведінкового, функціонального, системного, ціннісного та ін.) до визначення сутності компетентностей дозволило визначити таксономію компетентностей, важливих для виконання професійної діяльності: концептуальні (когнітивні, знання, розуміння) та операційні (функціональні, психомоторні та прикладні навички) компетентності. Компетентності, пов'язані з індивідуальною ефективністю, також включають концептуальні (метакомпетентності, разом з 'learning to learn') та операційні, що базуються на поведінці й відносинах особистості.

Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій освіті розвивалася за допомогою низки проектів у рамках Болонського процесу, зокрема проекту Європейської Комісії „Реформування освітніх структур в Європі" (Turning Education Structures in Europe. General brochure, 2007). У ньому обґрунтовано такі базові компетентності: інструментальні (здатність до аналізу й синтезу, здатність до організації й планування; базові загальні знання; базові знання з професії; письмові та усні комунікаційні уміння рідною мовою; знання другої мови; елементарні комп'ютерні вміння; уміння управляти інформацією; здатність розв'язувати проблеми; здатність приймати рішення); міжособистісні (здатність до критики і самокритики; здатність працювати в команді; здатність працювати в міждисциплінарній команді; здатність взаємодіяти з експертами в інших предметних галузях; здатність сприймати розмаїття і міжкультурні відмінності; здатність працювати в міжнародному контексті; міжособистісні вміння; сповідування етичних цінностей) і системні (здатність застосовувати знання на практиці, дослідницькі вміння, здатність до навчання, адаптації до нових ситуацій, генерації нових ідей (творчості), лідерство, розуміння культур і

звичаїв інших народів, здатність працювати автономно, здатність до розроблення проектів та управління ними, здатність до ініціативи і підприємництва, відповідальність за якість, прагнення до успіху).

У зв'язку з європейською орієнтацією України загалом і входженням України до європейського освітнього і наукового простору акцент дедалі більше робиться на якості освіти, універсальності підготовки випускника та його адаптованості до ринку праці, на особистісній орієнтованості освітнього процесу, його інформатизації, визначальній ролі освіти у забезпеченні постійного людського розвитку.

Фахівець освіти повинен, на нашу думку, мати фундаментальну загальнотеоретичну підготовку, вміти мислити масштабно, застосовувати набуті теоретичні знання на практиці. Його творчий потенціал вимірюється передусім тим, як використовує отримані знання в професійній діяльності, маючи для цього сформовані якості фахівця.

Уважаємо, що підготувати такого фахівця, який відповідав би вимогам сучасного шкільництва, був конкурентоспроможним на європейському ринку праці, розвиненою людиною, міг би самореалізуватись у цьому світі, можна лише за постійного розвитку професійної компетентності педагогів. У системі освіти цьому питанню приділяється особлива увага. Підвищення кваліфікації, стажування, семінари, вебінари, он-лайн-курси, конференції, майстер-класи – це незначна кількість заходів, які організовуються та проводяться для вчителів. Професійне самовдосконалення педагога здійснюється через самоосвіту, активну участь у різних методичних заходах.

Самоосвіта педагога – це важлива форма вдосконалення професійної компетентності: засвоєння, оновлення, поширення й поглиблення знань, узагальнення досвіду цілеспрямованою, системною самоосвітньою роботою, спрямованою на саморозвиток та самовдосконалення особистості, задоволення власних інтересів і об'єктивних потреб освітнього закладу. З появою інформаційних технологій значно підвищуються можливості педагогічної самоосвіти – з'являються нові теми, цікаві завдання та методи їх розв'язання, нові способи самореалізації, що з'явилися в педагога завдяки появі таких нових засобів самоосвіти:

– розробка електронних посібників тощо;
– розробка пакетів тестового матеріалу в електронному вигляді;
– комплект дидактичного матеріалу з дисципліни: практичні, контрольні роботи;
– розробка плакатів, моделей-аплікацій, мультимедійних посібників;
– створення термінологічного словника з предметної теми, розділу;
– розробка сценаріїв навчальних відеофільмів;
– розробка навчальних проектів особистої методичної веб-сторінки;
– база даних запитань і завдань з дисципліни.

Концепцією „Нова українська школа" передбачається встановлення і визнання відповідних сертифікатів про самоосвіту.

Загальна модернізація вітчизняної освіти, а фактично її реформування на компетентнісній основі будуть означати реальний перехід до нової освітньої парадигми, до змін педагогічної системи:

– у цілях і результатах освіти і виховання – формування соціальних і предметних компетенцій сучасної людини;
– у змісті освіти – від теоретичних понять до практико орієнтованих понять про світ і способи соціально-нормованого життя в ньому;
– у педагогічній діяльності викладача – від викладання навчального матеріалу до педагогіки творчої співпраці з тими, хто навчається; впровадження інноваційних технологій навчання із використанням системи управління навчанням Moodle, що дозволяє отримувати постійний зворотний зв'язок в освітньому процесі, оптимізувати усі види навчальної діяльності студента, зробити контроль навчальних досягнень і якості освіти загалом прозорим і своєчасним;
– у навчально-пізнавальній діяльності студентів – від запам'ятовування навчальної інформації до створення світу в собі, пізнання інтелектуальної, духовної, соціальної культури;
– у технологічному забезпеченні навчального процесу – від традиційних до інноваційних технологій навчання, використання комбінованих форм навчання завдяки застосуванню можливостей дистанційного навчання.
– у моделі підвищення кваліфікації – використання активних форм організації і методів навчання: семінарів, вебінарів, on-line-курсів, конференцій, самоосвіти.

Як зазначалося раніше, у педагогічній літературі широко використовується поняття „компетенція", „компетентність", але їх відмінні ознаки чітко не визначені, що приводить інколи до розгляду їх як синонімічних. Однак ці поняття є взаємодоповнюючими й існують самостійно, що важливо враховувати під час організації компетентнісно орієнтованого навчання. Компетенція (в перекладі з латинської competencia) означає коло питань, у яких людина добре обізнана, володіє досвідом. „Компетентності – це узагальнені способи дії, що забезпечують продуктивне виконання професійної діяльності". Можна говорити, що це вимоги, які висуваються до рівня підготовленості майбутнього фахівця. На сьогоднішній день цей термін не є стабільно визначеним. Компетентність розглядають як професійну грамотність, ступінь кваліфікації фахівця, рівень розвитку особистості і культури людини.

Більшість дослідників до суттєвих характеристик компетентності відносять:

– поглиблене знання предмета;
– постійне оновлення знань для успішного вирішення професійних завдань;
– представленість змістового і процесуального компонентів.

На відміну від традиційних характеристик професіоналізму – знань, умінь і навичок – у дефініції „компетентність" підкреслюються такі якості, як:

– інтегрований і творчий характер;
– висока ефективність результату;

– практикоорієнтована спрямованість освіти;
– співвідношення критерію з ціннісно-смисловими характеристиками особистості;
– формування мотивації самовдосконалення;
– академічна і трудова мобільність.

Слід наголосити на тому, що компетентність не зводиться до набору компетенцій і не є сумою знань, умінь і навичок, оскільки включає в себе ще й мотиваційний, соціальний і поведінковий складники. Вона характеризує інтегровані якості випускника ВНЗ, тобто результат навчання [356].

Загальну модель компетентності запропонували С. Герус і С. Пустовіт, у центрі якої – особистість як результат реалізації індивідом своїх унікальних здібностей, але з врахуванням суспільного запиту. Будь-яка компетентність має складну структуру, що включає в себе комплекс взаємозв'язаних компонентів: знань, умінь, способів діяльності, особистісну й соціальну значущість компетенції, реальні об'єкти дійсності, досвід відповідної діяльності, індикатори сформованості. При цьому знання, уміння, способи діяльності, особистісна значущість, досвід діяльності – це віддзеркалення в структурі компетентності потреб індивіда, що володіє певними можливостями, має свої погляди й інтереси. У результаті формування компетентності відбувається розвиток індивідуальності, самовизначення і самоактуалізація, тобто здійснюється особистісно орієнтований підхід.

Під час освітнього процесу в студентів формуються й розвиваються професійні компетентності, що визначають готовність до подальшої фахової діяльності. Найбільш узагальнена класифікація містить у собі три напрями:
– предметні (спеціальні) компетентності як основа для реалізації професійних задач;
– надпрофесійні (інколи їх називають базовими) компетентності, необхідні, щоб ефективно працювати в організації;
– ключові компетентності, які визначають успішну соціалізацію кожного випускника.

Усі вказані групи не суперечать одна одній, тому їх слід розглядати як взаємодоповнюючі складники єдиного освітнього процесу, спрямованого на досягнення поставлених навчальних завдань, формування всебічно розвиненої особистості.

Проаналізувавши різні підходи до визначення структури професійної компетентності педагога, пропонується виокремлювати такі можливі її компоненти [362]:
– *мотиваційний* – для того, щоб на високому рівні виконувати свої професійні обов'язки, педагог, у першу чергу, повинен бути зацікавлений у своїй діяльності. За цих умов має значення і внутрішня мотивація до діяльності (покликання, хист, бажання, талант), і зовнішня (заохочення, як матеріальне, так і моральне);
– *спеціально-предметний* – формування знань, умінь, навичок, досвіду зі спеціальних дисциплін;

– *психолого-педагогічний* – характеризує рівень підготовки педагога з дисциплін психолого-педагогічного циклу;
– *методичний* або *дидактичний* – полягає в оволодінні педагогом системи наукових психолого-педагогічних і предметних умінь і навичок, які ґрунтуються на знанні шляхів – умов, форм організації, методів, прийомів, засобів взаємодії з учнями, здатності ефективно застосовувати їх в освітньому процесі;
– *особистісний* – характеризується набуттям майбутнім педагогом набору обов'язкових особистісних якостей, таких як: чесність, порядність, людяність, терпимість, чуйність, доброзичливість, відповідальність та ін.;
– *комунікативний* – передбачає уміння педагога спілкуватися, взаємодіяти з усіма учасниками педагогічного процесу – учнями, їх батьками, колегами;
– *організаційно-управлінський* – полягає в умінні педагога на належному рівні організовувати освітній процес, діагностувати його, вчасно виявляти і усувати недоліки;
– *експериментально-дослідницький* – містить уміння добирати ефективні методики вивчення освітнього процесу, здійснювати експериментальні дослідження, робити аргументовані висновки на основі аналізу і узагальнення отриманих результатів, пропонувати шляхи поліпшення освітнього процесу;
– *рефлективність* і *самостійність* – передбачає здатність здійснювати самоосвіту, володіння навичками самоаналізу, самооцінки, само мотивації та іншими методами самовиховання і самоосвіти.

Зазначені складники професійної компетентності педагога взаємозалежні, інтегрують, утворюючи нову якість, тобто кожен зі складників продуктивний виключно за продуктивності інших, що, у свою чергу, мають бути сформованими на належному рівні. Таким чином, набуття випускником ВНЗ усіх компонентів професійної педагогічної компетентності є обов'язковою умовою майбутньої успішної діяльності фахівця.

1.2. Сутність професійної компетентності фахівців філологічних спеціальностей

Розуміння *професійної компетентності* як сукупності знань, умінь, навичок, а також стандартів поведінки, які забезпечують здатність оптимальним чином вирішувати професійні завдання, ставить перед нами актуальне завдання знаходження основоположних чинників, що сприяють реалізації компетентнісного підходу освіті.

Так, у наукових розвідках останніх років, зазначається, що компетентність філолога не є якимсь новоутворенням, а представляє інтегративну характеристику фахівця, що містить у собі такі взаємопов'язані складові [165, с. 55–56]:
– *гносеологічний компонент* (необхідні філологу професійні знання, що включають у себе добре володіння мовами і технікою перекладу, загальну обізнаність фахівця в галузі науки);

– *етнолінгвістичний компонент* (вміння вибудовувати професійну діяльність з урахуванням психологічних, етнокультурних і т.д. особливостей представників етнічної спільноти, мова якої вивчається, їхнього побуту, звичаїв, традицій і т.д.);

– *психологічний компонент*, що включає: 1) соціально-перцептивну складову, яка передбачає такі характеристики, як воля, емпатія, доброзичливість та ін.; 2) аутопсихологічну складову, яка виявляється в умінні використовувати і розвивати власні професійні ресурси, прагнути до постійного саморозвитку і самовдосконалення, а також у готовності і здатності особистості до цілеспрямованої психологічної роботи з метою зміни властивостей своєї особистості, власної поведінки, діяльності і взаємостосунків з метою прогресивного особистісно-професійного становлення;

– *інформаційно-технологічний компонент*, що передбачає знання, уміння, навички, способи діяльності у професійній сфері по відношенню до професійно-значущої інформації (пошук необхідної інформації, її подальший аналіз, обробка, зберігання, обмін) за допомогою інформаційних технологій (використання електронних словників, електронних перекладачів, всесвітньої мережі Інтернет тощо).

Традиційно, компетентності прийнято поділяти на дві групи [26; 146; 305]: *ключові* (загальні, універсальні, надпрофесійні) і *предметно-спеціалізовані* (професійні). Відповідно, ці групи окреслюють вимоги і до академічної, і до професійної підготовки.

В умовах стрімких соціальних змін і ситуації невизначеності, ключові (загальні) компетентності набувають особливого значення [146, с. 239]. У числі професійних виділяють компетентності *базові (інваріантні)*, які відображають специфіку певної професійної діяльності (напр., педагогічної), та *компетентності спеціальні (варіативні)*, що відображають специфіку конкретної предметної сфери професійної діяльності, тобто пов'язані з конкретними спеціальностями (напр., викладач-філолог). Ієрархічна структура професійних компетентностей графічно представлена на рис.1.1.

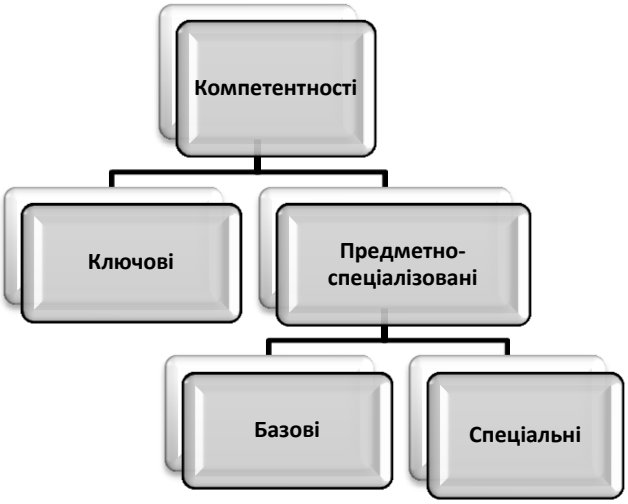


Рис. 1.1. Ієрархічна структура професійної компетентності

В рамках тематики нашого дослідження спеціальні компетентності будуть розглядатися як сукупна реалізація загальних і базових компетенцій у галузі професійної діяльності викладача-філолога.

Окрім зазначених дефініцій, у психолого-педагогічній літературі можна зустріти й низку інших визначень, які, тим не менше, не змінюють сутність попередніх: професійні (професійно-орієнтовані); загальні (ключові, базові, універсальні, транспредметні, метапрофесійні) та ін. [354].

Таким чином, аналізуючи класифікацію компетентностей у найзагальнішому вигляді, зазначимо, що *професійна компетентність* є інтегрованим утворенням, що містить у собі ключові, базові, предметно-специфічні і, звичайно, спеціальні компетентності. Кожній ланці цієї ієрархічної структури відводиться власна роль у забезпеченні ефективної професійної діяльності викладача [305]. У контексті нашого основного питання, ключовий рівень зазначених компетентностей необхідний людині будь-якої професії для ефективного функціонування як у професійному, так і в соціальному просторі, базовий – викладачам будь-якого предмета, а спеціальний – викладачам конкретної спеціалізації (напр., викладачам-філологам).

Повертаючись до основного предмету наших теоретичних пошуків – психологічних засад формування компетентностей фахівців філологічних спеціальностей – зазначимо, що їх розгляд через призму психологічних закономірностей буде ефективним за умови поетапного аналізу. Об’єктом нашої уваги є саме *предметно-спеціалізовані компетентності*, в рамках яких вважаємо доцільним окремо проаналізувати групи *базових* та *спеціальних* компетентностей.

Психологічний бік зазначеного питання полягає у тому, що формуванню професійних компетентностей так чи інакше передує наявність низки цілком визначених особистісних диспозицій, які визначають особливості світосприйняття, оформлення думок, суджень, ставлення до діяльності в цілому і до конкретного її виду зокрема.

Проблема професійного становлення і розвитку викладачів вищої школи набуває все більш вагомого значення з огляду на стрімкі соціально-економічні зміни, які, у свою чергу, зумовлюють процеси реформування системи освіти. Це підтверджується низкою нормативно-правових актів і постанов щодо оптимізації підготовки освітніх кадрів.

Саме тому, незважаючи на досить детальне опрацювання даного питання у сфері педагогічної психології, питання професійного становлення викладачів залишається відкритим і понині. Як влучно зазначає Л. М. Мітіна, „…періодична зміна моделей управління освітою тягне за собою зміну критеріїв якості роботи вчителя, і, врешті-решт, призводить до збільшення в вибірках працюючих викладачів частки таких, що відповідають критеріям нової моделі управління освітою” [211, с. 6]. Дійсно, цілком очевидно, що соціальні

зміни тягнуть за собою і зміну стандартів (критеріїв, норм) оцінки роботи викладача.

Особливості професійного становлення викладача є предметом вивчення досить широкого кола дослідників (Б. Б. Айсмонтаса, І. О. Зимньої, Л. М. Мітіної, В. А. Крутецького, А. О. Реана, І. С. Клімова, Л. А. Коростильової та ін.). Специфіка підготовки викладачів саме філологічних спеціальностей відображена в наукових пошуках О. С. Кочубей, Л. М. Мітіної, Л. А. Петровської, Н. В. Копилової, В. В. Сафонова та ін.

Підкреслюючи необхідність дослідження процесів професійного становлення викладача на сучасному етапі, звернемо увагу саме на психологічні передумови такого становлення, тобто ті фактори, якими забезпечується успішне оволодіння професійними компетенціями і, як результат, професійна самореалізація.

Перш за все, особливої уваги заслуговує система внутрішніх факторів, які є відправною точкою у виборі професії, а саме – професійне самовизначення, і прагнення до самореалізації. Дані показники по праву можуть вважатися передумовами формування професійних компетенцій і особистісних досягнень у професійній діяльності.

Спираючись на думку однієї з найавторитетніших фігур у сфері психології праці й індивідуального стилю діяльності – Є. О. Клімова, – зазначимо, що професійне самовизначення слід розуміти як важливий прояв психічного розвитку, як активний пошук можливостей розвитку, формування себе як повноцінного учасника спільноти „тих, хто робить щось корисне”, спільноти професіоналів [148, с. 26]. Водночас слід уникати оманливого розуміння професійного самовизначення, як одноразового акту прийняття рішення або короткочасного процесу. Натомість, професійне самовизначення доречно розуміти в найзагальнішому сенсі як діяльність людини, яка знаходить свій зміст залежно від етапу її розвитку як суб'єкта праці.

В свою чергу, до змісту діяльності по самовизначенню входить: побудова образів бажаного майбутнього, результату (мети) у свідомості суб'єкта, особливості його саморегуляції, оволодіння засобами діяльності, особливості усвідомлення себе, своїх особистих якостей і свого місця в системі людських стосунків [148, с. 27].

Само собою зрозуміло, що правильний вектор професійного самовизначення у близькій і віддаленій перспективі забезпечує продуктивність оволодіння професійними знаннями, вміннями і навичками, інтегрованим виявом яких можна вважати *професійну компетентність*.

Правильний і осмислений вибір трудової діяльності є запорукою подальшого успішного оволодіння професією. Беручи за основу виділені А.П. Чернявською параметри оптимального вибору професії, зупинимося на ключових психологічних засадах успішного професійного самовизначення:

1) *автономність,* що передбачає самостійність рішення, мінімізацію впливів ззовні (це стає можливим при наявності власних цілей, ініціативи та

активності;попередніх знань і навичок в області конкретної професії; орієнтації на успіх;досвіду вирішення життєвих проблем);

2) *інформованість* (сюди ж можна віднести і здатність співвіднести інформацію зі своїми індивідуальними диспозиціями);

3) *вміння приймати рішення* (зокрема, і компромісні, наприклад, між своїми бажаннями і можливостями, згідно моделі Є. О. Клімова „хочу – можу – треба”);

4) *вміння планувати своє професійне життя*;

5) *емоційне ставлення* до ситуації вибору професії [50, с. 7–18].

Сучасна психологічна наука оперує значною кількістю підходів і рекомендацій з питань професійного вибору. Одним з найбільш відомих є підхід до вивчення його закономірностей з позиції теорії рис. Не дивлячись на те, що цей напрямок маю досить багату історію, він залишається актуальним і понині. У 1909 р Ф. Парсонсом були сформульовані основоположні положення даного підходу [нав. за 50, с. 7–8]:

1) кожна людина за своїми індивідуальними якостями, перш за все за професійно значущими здібностями, найбільш оптимально відповідає єдиній професії;

2) професійна успішність і задоволеність професією зумовлені мірою відповідності індивідуальних якостей вимогам професії;

3) професійний вибір є, за своєю суттю, свідомим і раціональним процесом, в якому індивід визначає індивідуальну диспозицію психологічних або фізіологічних якостей і співвідносить її з уже наявними вимогами до тієї чи іншої професії.

Серед характеристик професійного вибору Ф. Парсонс виділяє перш за все *усвідомленість* і *раціональність* як компроміс між здібностями, інтересами і цінностями індивіда і можливістю їх реалізації в тій чи іншій професійній сфері [нав. за 50, с. 8].

Актуальними на всі часи залишається також основне положення, що характеризує даний напрямок, – проблеми професійного вибору вирішуються „зустріччю” особистісної структури і структури професійних вимог.

Відтак, стає очевидним, що саме професійне самовизначення є психологічною запорукою подальшого успішного оволодіння способами розв'язання професійних завдань.

Не менш значущою, більш того, навіть такою, що зумовлює вектор діяльнісної спрямованості особистості є *потребово-мотиваційна сфера.*

Повноцінна реалізація діяльності викладача, педагогічного спілкування, залежать передусім від особливостей формування суб’єктом цілей та пріоритетів своєї професійної діяльності. Таким чином, провідною компонентою для ефективної професійної діяльності викладача є мотиваційна зумовленість його особистості [169].

В широкому сенсі дана теза ґрунтується на ієрархічній моделі потреб індивіда А. Маслоу, який визначав самореалізацію (а точніше, – самоактуалізацію) як найвищий рівень потребової сфери людини. Під

самореалізацією мається на увазі реалізація індивідом своїх цілей, здібностей, особистісного потенціалу. Згідно автору концепції, потреби більш низького рівня (фізіологічні потреби, потреба у безпеці, потреба в приналежності; потреба у повазі) діють на всіх людей однаковою мірою, а більш високі (пізнавальні, естетичні потреби) – різною мірою. І, нарешті, верхівковий рівень – потреба в самоактуалізації – слугує диференціальним критерієм особистісного розвитку індивіда. В цей же час, чим вищий рівень потреб, тим більша роль відводиться самому індивіду в їх усвідомленому прийнятті.

В контексті нашого основного питання, саме потреба в самореалізації і саморозвитку розглядається як одна з основних передумов засвоєння професійних компетенцій.На потребу в саморозвитку і, як результат, самореалізації, вказує А. О. Реан: „Актуальна потреба в саморозвитку, прагнення до самовдосконалення та самореалізації становлять величезну цінність самі по собі. Вони є показником особистісної зрілості і одночасно умовою її досягнення” [288, с. 35].

В цілому, стає зрозумілим і таким, що не потребує доказів твердження, що у питанні оволодіння спеціалістом особистісними властивостями, що забезпечують здатність вирішувати визначений тип професійних завдань, основоположна роль відводиться саме внутрішнім диспозиціям. Зокрема, ефективний процес оволодіння базовими викладацькими компетенціями зумовлений щонайменше, двома ключовими чинниками – високим рівнем розвитку когнітивної сфери (що апріорі є необхідним для даного виду діяльності) і мотиваційної сфери особистості.

Основоположна роль мотивації в системі спрямованості особистості, підкреслюється і відомим твердженням В. М. Мясищева про те, що успішність результатів діяльності індивіда на 20–30% залежать від його інтелекту, а решта 70–80% – саме від мотивів, які спонукають його діяти певним чином.

Якщо основу мотиваційної сфери особистості становлять потреби, то мотиваційна сфера, у свою чергу, є підґрунтям для формування *спрямованості особистості* – властивості, що становить собою систему взаємопов´язаних внутрішніх спонукань, які скеровують та орієнтують у соціальному просторі й часі. Термін „спрямованість” у психологічну науку ввів В. Штерн, який розглядав це поняття як схильність до будь-якої діяльності. Під спрямованістю інколи розуміють також систему домінуючих мотивів особистості [58]. Спрямованість з погляду С. Л. Рубінштейна, „... це перш за все питання динамічних тенденцій, які в якості мотивів визначають людську діяльність, і, у свою чергу, самі визначаються її цілями і завданнями” [292, с. 104].

Поряд з особистісною спрямованістю у загальному сенсі, коли мова йде про більш вузький контекст розуміння феномену спрямованості особистості, а саме в плані залученості до певного виду діяльності, більш доцільним є вживання поняття „*професійна спрямованість*”. Цей феномен прямо чи опосередковано був предметом вивчення О. В. Бодрова, Л. І. Божович, Е. Ф. Зеєра, К. К. Платонова, В. О. Сластьоніна, Б. Г. Ананьєва, О. О. Бодальова, П. Я. Гальперіна, В. М. Мясищева та ін.

Професійну спрямованість розглядають як властивість особистості, що характеризує ставлення до обраної професії, чинить певний вплив на підготовку і успішність професійної діяльності, без якої професійне становлення особистості майбутнього фахівця не уявляється можливим [176, с. 171].

В якості окремого випадку професійної спрямованості розглянемо так звану *педагогічну спрямованість*, яка по праву може вважатися фундаментом, на якому вибудовуються основні професійно значущі властивості особистості, викладача.

Б. Б. Айсмонтас виділяє три аспекти, що визначають сутність феномену педагогічної спрямованості:

1) емоційно-ціннісне ставлення до професії вчителя, схильність займатися видами діяльності, що втілюють специфіку даної професії;

2) наявність професійно-значущих якостей особистості викладача або компонентів педагогічних здібностей;

3) рефлексивне управління розвитком учнів [9, с. 294].

Розуміння сутності педагогічної спрямованості часто зводиться до більш вузьких і конкретних визначень [9]. Зокрема: як позитивне ставлення до педагогічної діяльності (Т. С. Деркач), або як схильність і готовність займатися педагогічною діяльністю (Г. А. Томілова). Інколи визначення сутності педагогічної спрямованості зводиться до провідних мотивів та домінуючих інтересів (Е. М. Нікіреев, Х. Асадулін ін.) [150, с. 82].

В психолого-педагогічній літературі також існує класифікація професійно-педагогічних установок з огляду на їх продуктивність [203, с. 67–68]:

1. *Продуктивні установки:* а) егоцентричні (установка на успіх у діяльності; презентаційні установки, пов'язані з потребою в увазі; установка на самоосвіту, саморозвиток, саморозкриття); б) альтруїстичні (установка на вираження любові до дітей і турботу про них; установка на служіння: ближньому (у вузькому сенсі), соціальне служіння суспільству (в широкому сенсі).

2. *Непродуктивні установки:* установка на матеріальне благополуччя; установка на уникнення невдач; прихована потреба у владі; компенсаторні потреби (самоствердження за рахунок інших; різноманітні випадкові установки).

Як видно з вищевикладеного, розвиток базових компетенцій викладача ґрунтується, перш за все, на специфічному комплексі особистісних якостей, які, сприятимуть оволодінню високим рівнем викладацької майстерності. Проте, у сучасному освітньому просторі спостерігається значний дефіцит психологічного ресурсу особистості педагога [345, с. 177]. Зокрема, є свідчення, що, при виборі ВНЗ педагогічного профілю, абітурієнтів орієнтуються здебільшого на отримання вищої освіти як такої, при цьому не ставлячи собі за мету займатися саме педагогічною діяльністю. Більш того, частина студентів взагалі схильна сприймати педагогічну діяльність як життєву невдачу [345, с. 177].

Ситуація ускладнюється також низкою соціальних процесів, які подекуди стають на заваді усвідомленому професійному вибору. Мова йде не про суб’єктивні прагнення й бажання, а про об’єктивні чинники, які, часто

відіграють визначальну роль у виборі сфери професійної діяльності. Так, наприклад, досить відомо, що у сучасних умовах на передній план все частіше виступає фактор соціального престижу тієї чи іншої спеціальності. Керуючись прагненням отримати високий соціально-професійний статус представника модної у певний період часу професії і тим самим підвищити власну самооцінку і самоповагу, майбутній спеціаліст може йти наперекір власним професійним диспозиціям – властивостям особистості, що зумовлюють вектор його потенційної професійної активності.

Крім того, неабияку роль відіграє матеріальний статус сім'ї, що визначає фінансову можливість отримати бажану професію. Цей фактор часто змушує шукати шляхи отримання безкоштовної вищої освіти. При цьому спеціалізація відіграє вже не першочергову роль.

Всебічний аналіз матеріалів з зазначеної проблеми дозволив виділити основні групи факторів, що зумовлюють вибір професійної діяльності на сучасному етапі (рис.1.2).

Чинники вибору професії

Суб'єктивні (внутнішні) чинники:

інтереси, професійні уподобання, схильності, здібності та інші психологічні механізми і властивості, необхідні для успіху в діяльності.

Очікування батьків

експертна думка батьків з покладанням на життєвий досвід; власні амбіції батьків, та ін.

Матеріальні чинники

матеріальний статус родини, передбачувані умови оплати праці в майбутньому, статус професії в суспільстві та ін.

Рис. 1.2. Узагальнені групи чинників вибору професії молоддю на сучасному етапі

Нескладно помітити, що перша група факторів сприяє вибору професії відповідно до внутрішніх диспозицій індивіда, тоді як дві інші можуть становити собою перешкоду на вказаному шляху.

Таким чином, можемо стверджувати, що ефективному оволодінню базовими викладацькими компетенціями передує глибокий рефлексивний аналіз власної мотиваційно-потребової сфери ще на етапі професійного самовизначення. І далі, на етапі власне професійної діяльності, як зазначає Л. М. Мітіна, „... психологічною умовою розвитку педагогічної спрямованості, є усвідомлення викладачем провідного мотиву власної поведінки, діяльності, спілкування” [нав. за 9, с . 297].

На основі домінуючих мотивів ієрархічна структура педагогічної спрямованості може бути представлена таким чином [9, с. 296–297]:

1) спрямованість на дитину (та інших людей), пов'язана з турботою, інтересом, любов'ю, сприянням розвитку особистості учня і максимальної самоактуалізації його індивідуальності;

2) спрямованість на себе, пов'язана з потребою в самовдосконаленні та самореалізації у сфері педагогічної діяльності;

3) спрямованість на предметний бік професії вчителя (зміст навчального предмету).

Зазначений перелік мотиваційних векторів професійної діяльності викладача має у своїй основі відому в психологічній науці класифікацію типів спрямованості особистості у найзагальнішому сенсі, а саме: спрямованість на себе (особистісна), на завдання (ділова), на взаємодію з іншими людьми (на справу).

Для визначення особистісної спрямованості за вказаними параметрами використовується орієнтаційна анкета, вперше опублікована Б. Бассом у 1967 р. На сучасному етапі більш популярною є її модифікована версія, розроблена чеськими психологами В. Смекалом та М. Кучером.

Для оцінки міри задоволеності педагогічною професією Б. Б. Айсмонтас ввів поняття „мотиваційного комплексу педагога”, що базується на концепції зовнішньої і внутрішньої мотивації. Про внутрішній тип мотивації можна говорити, якщо діяльність є значущою для особистості сама по собі. Якщо ж в основі мотивації професійної діяльності лежить прагнення до задоволення інших потреб (мотиви соціального престижу, зарплати і т. п.), то маємо справу з зовнішньою мотивацією. Зовнішні мотиви, у свою чергу, диференціюються на зовнішні позитивні (напр., задоволенням потреб соціального престижу), і зовнішні негативні (пов'язані з потребою самозахисту, напр. прагнення уникнути осуду).

Найбільш оптимальним є мотиваційний комплекс, в якому внутрішні мотиви є провідними при мінімальній вираженості зовнішніх негативних мотивів. Найгіршим є мотиваційний комплекс, в якому зовнішні негативні мотиви стають найбільш значущими при найменшій цінності внутрішніх мотивів [9, с. 305–306].

Виходячи з викладеного вище, зазначимо, що в процеси професійного самовизначення і самореалізації, компоненти потребово-мотиваційної сфери, а також низка внутрішніх диспозицій особистості забезпечують своєрідне функціональне налаштування психічних функцій на досягнення цілей

професійної діяльності – *оволодіння фаховими компетенціями* – що, у свою чергу, сприяють ефективному вирішенню навіть найскладніших професійних завдань.

1.3. Вітчизняні та зарубіжні підходи до визначення компетентностей викладачів іноземних мов

Умови навчання та роботи сучасного викладача суттєво відрізняються від вимог та умов, які були актуальними ще кілька років тому. Поступове входження України до інтегрованого освітнього простору, зняття кордонів між країнами та університетами – відкривають перед спеціалістом принципово нові можливості для підвищення кваліфікації. Сьогодні все більш доступними стають різноманітні програми міжнародних стажувань, значно збільшився вибір професійної літератури, відкритими стали співтовариства колег.

Крім того, Болонський процес, який впроваджується в Україні, висуває більш жорсткі вимоги до професійної компетентності викладача. Останнє зумовлено тим, що в межах Болонського процесу створюються умови, які дозволяють вивчати дисципліни більш широко та під різним кутом зору, що безумовно, вимагає від педагога певної гнучкості та професіоналізму.

Тому, одним із основних завдань сучасної підготовки викладачів іноземної мови стає розвиток прагнення до навчання, оновлення власних знань, вдосконалення навичок. Психологічна сутність окресленої проблеми полягає в питанні мотивації до постійного процесу здобуття знань та самовдосконалення, а також у наявності спеціальних особистісних диспозицій, що відповідали б психологічному профілю успішного в професійному плані викладача. Наявність вказаних особливостей не лише дозволяє підвищувати рівень кваліфікації спеціаліста, але і робить його конкурентоспроможним серед колег.

Окреслені вище зовнішні зміни будуть корисними для якості навчального процесу в цілому, а відтак позначаться на рівні знань студентів, але за умови заломлення їх крізь призму компетентності сучасних українських викладачів.

Спираючись на викладене вище професіонали, працюючи із студентами та учнями, зможуть у більш стислі терміни підвищити якість володіння іноземними мовами серед українців. Але крім того, у достатньо великій кількості наукових розробок, присвячених окресленій проблемі все ще немає чіткого визначення компетенцій майбутнього викладача-філолога. Тому уточнення їх сутності є особливо актуальним.

При аналізі розуміння компетенцій та компетентності у широкому розумінні варто звернути увагу на низку робіт вітчизняних спеціалістів, таких як Н. Бібік, О. Варламова, О. Верещагін, І. Зимня, О. Локшина, О. Овчарук та ін. Особливої уваги заслуговують роботи педагогів В. Башєвої, Г. Голуба, Л. Долгового, Є. Когана, В. Кричевського, О. Маркової, А. Хуторського, О. Чуракової. Серед зарубіжних дослідників варто відзначити D. Freeman і K.E. Johnson – у США; S. Borg і H. Brosh – у Великобританії; G. Hadley, H.Y. Hadley, J. Lee, K. Shimizu – в Японії; H.B. Shishavan, K. Sadeghi – в Ірані; G.P. Park, H.W. Lee – у Кореї; M. Koutsoulis – у Греції та ін.

Термін „*професійна компетентність*” увійшов до наукового вжитку у 90-х роках минулого століття. Під професійною компетентністю викладача розуміється сукупність професійних та особистісних якостей, які необхідні для успішної педагогічної діяльності. Професійно-компетентним можна назвати такого викладача, який на високому рівні здійснює педагогічну діяльність, досягає стабільно високих результатів у навчанні інших осіб та у виховній роботі. Тобто, низки професійних навичок для того, щоб бути компетентним викладачем недостатньо, потрібні і певні особистісні риси. Проте і самих особистісних рис для викладача недостатньо, адже як відомо: „хороша людина – це ще не професія”.

В. Кричевський розглядає компетентність більше як реалізацію людиною своїх професійних функцій. Тобто компетенція – являє собою перелік певних вимог, які висуваються до спеціаліста. Результатом набуття компетенції є компетентність. Під компетенцією розуміється здатність відповідати поставленим вимогам. Відповідно, поняття компетенції вужче у порівнянні з поняттям компетентності [172]. Ідеї В. Кричевського певною мірою співзвучні ідеям Б. Д. Ельконіна, який вважав, що компетентність є кваліфікаційною характеристикою індивіда, яка взята в момент його включення у діяльність [38].

О. Маркова розглядає професійну компетентність як сукупність різних аспектів діяльності, а саме до неї входять: педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, особистість педагога, здатність до навчання, вихованість. У середині кожного блока вона виділяє об’єктивно необхідні педагогічні знання й уміння, професійно-психологічні позиції, психологічні особливості, пов’язані з пізнавальною та мотиваційною сферами.

Л. О. Ковальчук пропонує розглядати професійну компетентність викладача як сукупність знань (педагогічних і психологічних); умінь (спілкуватися, застосовуючи вербальні та невербальні засоби, зрозуміло викладати матеріал, застосовувати наочність та інші засоби навчання); навичок (оволодіння голосом, тоном, ритмом, темпом та засобами невербального спілкування, саморегулювання, установки, застосування психотехніки для розв’язання педагогічних завдань).

А. В. Хуторський розглядає компетентність більше як особистісну якість. Він вважає, що під компетенцією потрібно розуміти наперед задану вимогу до обов’язкової підготовки учня (або у нашому випадку майбутнього філолога), а під компетентністю – вже існуючу особистісну якість [348].

Є. Ф. Зєєр також вважає, що компетентність є характеристикою особистості, яка дозволяє їй формулювати твердження в певній галузі. Основою цієї якості виступають знання, обізнаність, досвід соціально-професійної діяльності людини. У даному розумінні поняття компетентності має достатньо інтегративний характер [120].

І. Зимня додає до вимог (компетенцій) мотиваційний та емоційно-вольовий аспекти [17; 18]. Такий підхід дозволяє значно ширше уявити особистість спеціаліста. Так, можна припустити, що майбутній викладач-філолог повинен мати стійку мотивацію до пізнання та досягнення успіху, без якої неможливе

його професійне самовдосконалення та конкурентоздатність. Він має відрізнятися особливою наполегливістю, адже вивчення мови передбачає часто навіть нецікаве заучування інформації, терплячістю до інших, врівноваженістю, почуттям гумору та відкритістю до нового.

Компетентність як особистісну властивість, як правило комунікативну, розглядають соціальні психологи Л. Петровська та Л. Мітіна. В дослідженнях М. Розова, комунікативна компетентність є лише одним з трьох аспектів загальної компетентності, поряд із змістовим та проблемно-практичним аспектами. Іншими словами, компетентність це знання суті, наявні уміння для впровадження завдань або розв'язання проблем, що з ними пов'язані та наявність можливості на високому рівні побудувати контакт з іншими. Оскільки компетентності є результатом розвитку особистості, її освіти і виховання, М. Розов пов'язує його із феноменом культури. Адже людина в процесі розвитку засвоює культурні цінності.

В деяких джерелах можна зустріти описи мовної компетенції, проте всі вони часто не збігаються. Є. Вєрєщагін та В. Костомаров розуміють під мовною компетенцією здатність розуміти й продукувати необмежену кількість граматично правильних речень за допомогою засвоєних мовних знаків і правил їхнього з'єднання [62]. Такий підхід є надто «технічним», позбавлений певного особистісного фактору. Нам значно більше імпонує розуміння мовної компетентної, яке представлене в роботах І. Зимньої, яка розуміє лінгвістичну компетенцію, як високий рівень володіння мовою, як засобом спілкування, вміння нею користуватися не лише у граматичному розумінні, а і у лексичному та стилістичному аспекті. В контексті такого підходу, хочеться при нагоді пригадати слова Лесі Українки, які якнайкраще ілюструють підхід І. Зимньої:

„Слово, чому ти не твердая криця,
Що серед бою так гостро іскриться?…
Вигострю, виточу зброю іскристу,
Скільки достане снаги мені й хисту,
Потім її почеплю при стіні –
Іншим на втіху, на смуток мені”.

Г. Галкіна, проводячи аналіз підходів до визначення компетентності вчителя-філолога зазначає, що її розуміння полягає в тісному переплетенні педагогічної компетентності й ключових компетентностей філолога. Деякі дослідники (В. Блінов, К. Махмурян, Г. Мельникова, О. Соловова, А. Тевелевич) включають до складу професійної компетентності вчителя-філолога методичну компетентність. Стосовно майбутніх вчителів іноземної мови використовується термін „лінгводидактична компетентність” (О. Варламова, О. Глазиріна, І. Лобирьова). Це зумовлено формуванням вторинної (іншомовної) мовної особистості у процесі фахової підготовки, при якому зберігається мовна особистість, сформована національною культурою, що не може не впливати на методи, технології і засоби викладання іноземної мови [59; 13]

О. Варламова відносить до компонентів лінгводидактичної компетентності мовну, соціокультурну, комунікативну, дидактичну та особистісну компетенції та особистісні якості, притаманні педагогу [59].

Підсумовуючи аналіз вітчизняних поглядів на зміст поняття компетенції, варто відмітити його інтегральних характер. Багатьма вченими компетенція розуміється не лише, як професійна характеристика, а і як певне поєднання особистісних рис педагога: особливостей його мотиваційної, емоційної та вольової сфер, гнучкості мислення, уміння використання мови як засобу спілкування.

Огляд напрацювань зарубіжних дослідників стосовно окресленої проблематики дозволив виділити низку специфічних рис, зумовлених як безпосередньо науково-методичною, так і соціокультурною складовими.

Перш за все, слід зазначити, що левову частку матеріалів такого роду складають праці, присвячені вивченню професійних компетентностей саме фахівців-філологів англійської мови. Утім, цьому є цілком очевидне пояснення. Необхідність вивчення англійської пояснюється в першу чергу її універсальним міжнародним статусом. До того ж, англійська мова є лідером за географічним поширенням і посідає третє місце за кількістю носіїв. Відтак, вивчення англійської мови багато в чому визначається прагненням усіх країн до входження до світового економічного / культурного / наукового простору.

Аналіз зарубіжних науково-методичних джерел показав, що у вивченні питання компетентностей викладача-філолога необхідно перш за все звернутися до так званого компетентнісно-орієнтованого підходу у навчанні, як більш загального явища, що передбачає формування даного роду компетентностей вже у процесі професійно-орієнтованого навчання.

Отже, компетентнісно-орієнтований підхід до навчання іноземної мови (англ. Competency-Based Language Teaching) зародився в рамках більш загального освітнього руху, іменованого „*компетентнісно-орієнтоване навчання*” (англ. Competency-Based Education (CBE)), який виник у США в 1970-х роках [457]. Ґрунтуючись на переконанні про відсутність прямого взаємозв’язку між знаннями предмету та здатністю застосовувати ці знання безпосередньо в процесі діяльності, компетентнісно-орієнтоване навчання робить акцент саме на практичному застосуванні знань, а не просто на факті їх наявності [411]. Якісно відрізняючись від традиційного, даний підхід містить у фокусі уваги проблему, ***як саме*** отримані мовні знання й навички можуть бути застосовані й реалізовані у подальшій професійній діяльності й повсякденному житті. Відтак, даний підхід має прагматичну орієнтацію, що, безперечно, робить його корисним з практичної точки зору.

Отже, у контексті проблеми саме мовних компетенцій, компетентнісно-орієнтований підхід націлений на реальний результат навчання мові, а його кінцева ефективність визначається здатністю студентів по закінченні навчання до застосовування отриманих знань у професійній діяльності, тобто до всестороннього засвоєння мови й оволодіння мовленням як специфічним видом діяльності. Таким чином, що необхідною умовою компетентнісно-

орієнтованого навчання в рамках філологічних спеціальностей є його прив'язка до певних соціо-політико-культурних реалій і, відповідно, цілком певних комунікативних потреб. Як зазначає M. Draculic, на практиці навчання філологічним спеціальностям відбувається у контексті формального процесу освіти. Відтак, контакт студента з цільовою мовою та її культурою не є прямим. Опосередкувальною ланкою між мовою що вивчається і учнями є не хто інший як викладач [403, с. 158]. Більш того, визначальна роль викладача пояснюється не лише передачею безпосередньо мовної компетентності (тобто навчальною діяльністю), але й тим, що саме викладач виступає транслятором культурних і далі – ментальних особливостей, специфічним атрибутом яких є мова, що вивчається.

У вивченні питання компетентності викладача-філолога перш за все треба звернути увагу на існування деякої термінологічної неузгодженості, яка, так чи інакше, потребує уточнення. У зарубіжній навчально-методичній літературі найбільш часто перегукуються між собою три терміни: „характеристики викладача" ('teacher characteristics'), „якості викладача" ('teacher qualities') і „компетенції викладача" ('teacher competences'). Все б нічого, але все частіше вони використовуються як синонімічні, або такі, що взаємозаміняють один одного [403, с. 159]. При цьому варто зазначити, що терміни „характеристики" та „якості" стосуються більш широкого спектру компетенцій викладачів, так як вони визначають вимоги до знань, навичок та здібностей, що виносяться до фігури викладача в цілому. У цьому сенсі вони можуть розглядатися і як професійні компетенції, і як особистісні риси.

Другим специфічним аспектом, якому приділяють увагу зарубіжні дослідники є важливість диференціації „універсальних" викладацьких компетенцій і таких, що пов'язані з певною конкретною дисципліною [375; 414]. Справа в тому, що в науково-методичній літературі вивчення і визначення специфічних компетенцій викладача-філолога здійснюється у більш загальному контексті дослідження ефективності викладання як такого [463; 469; 470].

Більш того, в рамках другої групи виділяють ще дві суб-галузі, а саме: предметно-специфічні (subject-specific) і навчальні (educational) компетенції. Очевидно, що перша група пов'язана безпосередньо з мовою та її культурою, в той час як друга стосується особливостей навчання, тобто специфіки передачі знань від викладача до студентів. Іншими словами, перша підгрупа містить у собі мовний, соціолінгвістичний та прагматичний рівні навчання. Друга ж складається з дидактичних і методичних знань і навичок, необхідних для кваліфікованого викладання [403, с. 161].

Стосовно узагальненого набору вимог-компетенцій, що виносяться до фігури викладача і становлять собою його компетентність, можна зафіксувати наявність доволі значної кількості думок і поглядів дослідників. Загальний перелік компетенцій, що включає як професійні, так і особистісні якості був запропонований ще в 60-ті роки XX століття (F. Calabria). Серед них: майстерне володіння предметом, що викладається, мотивованість, відданість справі, відкритість до співпраці, почуття гумору, творчий підхід, ефективність,

контроль, дисципліна, вміння слідувати стандартам, приділення особистого часу студентам [392, с. 92]. У 70-ті роки K. Feldman, здійснивши узагальнений аналіз 72 досліджень, що мали на меті визначення ключових характеристик кваліфікованого викладача, виділив наступні параметри: вміння стимулювати інтерес учнів до предмету; обізнаність і власна зацікавленість у предметі; відкритість, дружелюбність, готовність допомогти; здатність до прийняття чужих поглядів і думок.

У спробі виокремити чіткий перелік компетенцій, що визначають компетентність *саме викладача-філолога* а також зрозуміти сутнісні ознаки, що вирізняють його серед викладачів інших напрямків, звернемось перш за все до специфічних особливостей мови, як предмету викладання.

Перш за все, варто зазначити, що мовна система виступає своєрідним виразником мислення, а у більш широкому сенсі – менталітету певної соціокультурної групи, що являється закономірним продуктом і ключовою ознакою культури. Існує думка, що у зв'язку з цим функціональне поле викладача-філолога є набагато ширшим, оскільки поряд з безпосередньо мовною складовою, викладач прищеплює студентам специфічний спосіб мислення і світосприйняття, що є похідним від культури, мова якої вивчається.

Відтак, методика викладання мови не є статичною, а постійно зазнає змін відповідно до тих чи інших соціокультурних реалій з метою відповідати найактуальнішим потребам суспільства [470, с. 131].

Не менш важливим є й те, що викладання філологічних дисциплін вимагає приділення значної уваги безпосередньо комунікативному аспекту, тобто саме говоріння відіграє визначальну роль, а відтак вимагає застосування таких форм роботи на заняті, як діалоги, дискусії, диспути, рольові ігри і т.д. Вказані форми роботи часто передбачають вихід зі звичного формального стилю педагогічної взаємодії і потребують більш відкритого контакту, що вимагає від викладача відповідних особистісних рис і професійних навичок.

Узагальнений образ викладача, якому притаманний набір необхідних якостей професіонала у сфері викладання мов у англомовних наукових джерелах позначається абревіатурою EELT (англ. Efective English Language Teacher – ефективний вчитель англійської мови) [470, с. 130]. Відповідно, значна частка досліджень належить вивченню рис „ефективного викладача", що передбачає володіння певними атрибутами (якостями, вміннями, компетенція ми), які власне і забезпечують цю ефективність. Слід зазначити, що в англомовній науково-методичній літературі вживання терміну „компетенції" чи „компетентність" не є поширеним. Натомість, всебічному вивченню підлягають ознаки і критерії „ефективного" викладача. Можна припустити, що згадувана вище „компетентність" розуміється і трактується зарубіжними дослідниками саме як „ефективність".

Примітно, що „ефективні" викладачі-філологи описуються в науково-методичній літературі за допомогою широкого спектру характеристик, що стосуються як безпосередньо професійних, так і особистісних аспектів. Так, наприклад, згідно з Y. Sakurai викладач має володіти знаннями мови і

відповідної культури; бути обізнаним у сфері педагогіки і психології, з метою забезпечити ефективну організацію навчального процесу, мотивацію студентів до отримання знань, а також подачу матеріалу у доступній формі [463, с. 47–48]. Інша точка зору робить акцент на особистісних рисах викладача, які, так чи інакше, визначають специфіку педагогічної взаємодії: доброзичливість, терпимість, справедливість, почуття гумору [403; 73] або чутливість, прихильність [470, с. 131]. Узагальнений образ викладача мовних спеціальностей у розумінні H. Brosh містить такі якості: вільне володіння мовою; вміння організувати навчальний процес; вміння пояснити матеріал; вміння пробудити і підтримувати інтерес і мотивацію серед студентів; бути справедливим; бути доступним для студентів [389].

Цікавими у зазначеному контексті видаються дослідження, спрямовані на вивчення бачення компетенцій викладача з позиції як самих викладачів, так і з позиції студентів. Обидві сторони сходяться на думці про визначальну роль ґрунтовного володіння предметом, що викладається (в даному випадку мовою і особливостями її практичного застосування). Це основна компетенція викладача-філолога. Щодо подальшого переліку, то викладачі надають більше ваги питанням, пов'язаним з мотивуванням студентів і дослідницькою спрямованістю, тоді як студенти акцентують увагу на аспектах, що стосуються особистісних якостей викладача, зокрема справедливому ставленні до студентів, креативності, тобто вмінні цікаво подати навчальний матеріал та ін. [470, с. 131].

Виходячи з наявності значної кількості досліджень, були зафіксовані численні спроби створити на їх основі узагальнений еталонний набір компетенцій викладача-філолога. Одним з результуючих моментів такого роду роботи була розробка стандарту підготовки викладачів філологічних спеціальностей (S. Kalebic), що містить 14 компетенцій, а саме: 1) мовна та комунікативна компетенції; 2) комунікаційні та презентаційні навички; 3) здатність мотивувати учнів до навчання; 4) вміння обирати стратегії навчання; 5) здатність розбиратися з непередбачуваними ситуаціями і підтримувати дисципліну; 6) уміння планувати урок; 7) уміння організувати навчальну діяльність учнів; 8) здатність до педагогічної взаємодії; 9) створення дружньої атмосфери на занятті; 10) здатність реагувати на потреби учня (гнучкість); 11) знання стратегій навчання; 12) знання культури (та літератури) мови що вивчається; 13) здатність оцінювати знання учнів (їхню мовну компетентність); 14) знання методів і теоретичних концепцій викладання мови [418].

Як було зазначено вище, зарубіжна наукова традиція в оцінці професійних компетенцій викладача-філолога схильна покладатися як на погляди самих вчених педагогів-методологів так і безпосередньо тих, на кого спрямований навчальний процес. Відтак, низка досліджень, що мали на меті визначення компетенцій викладача виходять з результатів опитування студентів, як ключових фігурантів навчального процесу [389; 390; 403; 404; 407; 413; 419; 422; 446; 457; 463]. Оскільки професійна діяльність викладача спрямована, головним чином, на задоволення пізнавальних потреб тих, хто навчається,

аналіз необхідних компетенцій з позиції останніх може сприяти переосмисленню застосовуваної викладацької методології у відповідності до актуальних потреб та очікувань студентів.

Так, згідно дослідженню, проведеному M. Draculic у 2013 році найбільш значущими для викладача, на думку тих, хто навчається виступають: компетенції, що стосуються здатності викладача до *створення продуктивної педагогічної взаємодії* в цілому (терпимість, дисципліна в класі, вміння зацікавити студентів, вміння і бажання пояснити матеріал, почуття гумору, створення теплої, доброзичливої атмосфери); *культуральні компетенції* (передбачають володіння широкими знаннями культури, економічного/політичного та ін. устрою країни, мова якої вивчається); *комунікативні компетенції* (ідеальне володіння мовою, точність і правильність висловлювань, здатність дати просте і зрозуміле пояснення у випадках, коли студенти зазнають труднощів у розумінні матеріалу); *міжособистісні компетенції* (ентузіазм у своїй справі, доброзичливість, відкритість до обговорень і дискусій, прийняття емоційних станів студентів) [403, с. 162–164].

З наведеного переліку нескладно помітити, що попри те, що дослідження мало на меті визначення ключових компетенцій саме викладача-філолога (англійської мови), перша група включає в себе загальні компетенції викладача в цілому. Це у свою чергу свідчить про те, що саме загальнопедагогічні вміння і навички передують предметно-специфічним у становленні викладача-філолога як професіонала.

Підсумовуючи аналіз вітчизняних та зарубіжних підходів до визначення компетентностей викладача-філолога, варто відзначити його поліаспектний характер. По перше, має місце неузгодженість у питанні демаркації понять „компетентність” та „компетенції”, які в зарубіжній науковій традиції прийнято заміняти критеріями „ефективності”. Простеження взаємозв’язку і взаємозумовленості означених понять, безперечно є предметом подальших наукових пошуків.

Ключовим у дослідженні окресленого питання також є вивчення співвідношення так званих загальних компетентностей і тих, що стосуються специфічного предмету викладання (у даному випадку – мови).

Здійснений аналіз наявних досліджень дозволив зробити висновок про те, що базовими в роботі викладача-філолога є загальні педагогічні компетентності, що стосуються вміння організувати освітній процес та ефективну взаємодію зі студентами. Далі, ті, що стосуються безпосередньо володіння предметом викладання (в даному випадку, як самою мовою, так і знаннями культури, соціального устрою країни, мова якої вивчається). Вказаний набір компетентностей доповнюється низкою унікальних особистісних та індивідуальних рис, які, визначаючи собою ледь помітне забарвлення процесу навчання, становлять міцний бекґраунд для здобуття всіх вказаних компетенцій викладача-професіонала.

1.4. Психологічні аспекти формування та розвитку спеціальних філологічних компетенцій

Поза сумнівом, філологія як наука має доволі широкий змістовний діапазон. За визначенням німецького філолога XIX століття Вільгельма Фрейнда, філологія – це сукупність наук, які вивчають культуру народу, виражену в мові і літературній творчості. За своїм походженням термін пов'язаний з грецьким Φιλολογία – що означає „любов до слова". З зазначеного слідує, що філологія як викладацький напрямок ставить перед фахівцем завдання оволодіння неймовірно широким колом професійних компетенцій.

Сукупність *ключових, базових та спеціальних* філологічних компетенцій становить собою професійну компетентність викладача-філолога, що забезпечує останньому успішну орієнтацію у власній професійній діяльності. Предметом нашої уваги наразі є саме спеціальні компетенції, тобто такі, що є необхідними при виконанні конкретної професійної діяльності, у даному випадку – діяльності викладача-філолога. Спираючись на перелік і структуру компетенцій викладачів-філологів, викладену нами вище, зупинимося на їхньому психологічному аналізі, а саме – психологічних чинниках їх формування та розвитку.

Отже, підготовка фахівців-філологів у руслі компетентнісного підходу здійснюється шляхом формування низки компетенцій. Основними групами компетенцій викладача філолога, згідно теоретичних досліджень останнього часу, як вже зазначалося вище, є:

1) здатність викладача до організації продуктивної педагогічної взаємодії;
2) культуральні (соціокультурні) компетенції;
3) комунікативні компетенції;
4) міжособистісні компетенції [403, с. 162–164].

1. Перша група компетенцій – *здатність викладача до створення продуктивної педагогічної взаємодії*, – передбачає наявність загальнопедагогічних умінь, що містять у собі сукупність найрізноманітніших дій вчителя, які співвідносяться з проблемою педагогічних стосунків (напр., створення доброзичливої атмосфери в освітньому середовищі, вміння зацікавити студентів, тощо). Безперечно, ця група відноситься до базових педагогічних компетенцій.

2. Друга група – *культуральні (соціокультурні) компетенції* – може розглядатися двовимірно: і як базові, і як спеціальні. На базовому рівні даний вид компетенцій передбачає знання таких соціально-психологічних детермінант поведінки, як стереотипи мислення, ціннісні орієнтації, різного роду соціальні установки, тощо.

Соціокультурні компетенції в максимальному наближенні, що є невід'ємною складовою компетентності саме викладача-філолога, розглядаються дослідниками у сукупності їх складових. Зокрема, виділяються такі компоненти [67]:

- *загальнокультурні компетенції* (сумарні знання та уявлення про особливості народу країни, мова якої вивчається, та здатність застосовувати ці знання у повсякденному і професійному житті)[1];

- *лінгвокраїнознавчі компетенції* (передбачають володіння специфікою вербальної та невербальної поведінки носіїв мови; вміння правильно відтворювати семантичні особливості іншомовних слів);

- *соціолінгвістичні компетенції* (включають здатність здійснювати адекватний вибір вербальних засобів спілкування та вживати їх відповідно до ситуації спілкування);

- *культурознавчі компетенції* (передбачають наявність комплексу знань про специфіку культурних особливостей країни, мова якої вивчається, що є необхідними для повноцінного спілкування цією мовою (система цінностей, норм, традицій, звичаїв, спосіб життя, історичний фон тощо).

Змістове наповнення поняття „соціокультурна компетенція" досить вичерпно експлікується у „Словнику методичних термінів": „…Соціокультурна компетенція дає уявлення про правила і соціальні норми поведінки носіїв мови, традиції, культуру країни мова якої вивчається. Робота з текстом мовою, що вивчається, перегляд аудіо- та відеоматеріалів, зустрічі з носіями мови дозволяють розширити і поглибити обсяг фонових знань" [1, с. 340]. У якості тотожного приводиться поняття „лінгводидактична компетенція", що пояснюється як: „Знання національних звичаїв, традицій, реалій країни мови, що вивчається, здатність видобувати з одиниць мови країнознавчу інформацію та користуватися нею, прагнучи до повноцінної комунікації" [1, с. 128].

Таким чином, можемо констатувати комплементарність мови, як засобу комунікації, і культурного фону середовища, мова якого вивчається. Цей фактор неодмінно має бути врахований у процесі засвоєння філологічних знань умінь і навичок майбутніми фахівцями. Підтвердження даної тези знаходимо в роботах сучасних дослідників, де йдеться про те, що з переходом до комунікативно-орієнтованого навчання іноземної мови ми не можемо не визнати, що культура стає центром, а не периферією уваги, як це було за часів, коли мова розглядалася як система з формальними ознаками [200].

В даному контексті простежується хоч і побічний, але від цього не менш важливий результат, що полягає у оволодіння мовою як джерелом знань про країнута культуру, про норми мовленнєвої та не мовленнєвої поведінки, спосіб життя тощо. Відтак актуальною видається проблема формування соціокультурної компетенції у процесі підготовки студентів до здійснення міжкультурного спілкування [360, с. 124].

Увага дослідників до феномену соціокультурної компетенції посилилася завдяки визнанню перспективності впровадження комунікативного підходу у процес навчання іноземних мов. Так, „Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти" визначають загальні та комунікативні компетенції як базові у використанні мов та цільові у процесі навчання та вивчення іноземних мов [360, с. 124].

[1]Розглядається нами як такі, що входять до базового рівня компетенцій.

Як зазначає О. О. Сморочинська, методологічною основою розвитку соціокультурних компетенцій є положення: філософії та лінгвістики про суспільну природу мови; лінгводидактики і теорії комунікативності; лінгвокраїнознавства [309, с. 279]

3. Третя група компетенцій – *комунікативні* – становить собою величезний ресурс не лише для вивчення мови (спеціальний рівень компетенцій), а й для побудови сприятливих стосунків у педагогічному середовищі, оптимізації педагогічного спілкування як особливого виду взаємодії (базовий рівень компетенцій).

Група комунікативних компетенцій передбачає наявність знань і вмінь, необхідних для розуміння чужих і створення власних програм мовної поведінки, адекватних цілям та ситуаціям спілкування [294, с. 67].

На думку В. І. Тесленко, найвищим щаблем прояву комунікативних компетенцій є готовність особистості використовувати сформовані у неї знання, вміння, способи спілкування для організації інформаційного середовища з метою вирішення проблемних ситуацій, в яких ця особистість зацікавлена [нав. за 294, с. 68].

Торкаючись безпосередньо психологічних передумов формування вершини комунікативних компетенцій, зазначимо, що їй передує розвиток таких психологічних якостей, як: 1) риси гуманістичного спрямування; 2) комунікативні знання, вміння і комунікативна техніка, що включає в себе когнітивний, афективний, регулятивний компоненти; 3) готовність до реалізації комунікативних знань, умінь і навичок у сфері професійної діяльності і бажання здійснювати цю готовність [294, с. 68].

До того ж, у компетентному спілкуванні, як інтегральному утворенні, можна виділити такі рівні (за Л. А. Петровською): рівень цінностей особистості, рівень особистісних установок, рівень умінь.

Твердження, що цінності індивіда чинять один з основоположних впливів на характер його стосунків, зокрема і комунікативних, з оточуючими не є таким, що потребує доведення. Проте, як влучно зауважує Л. А. Петровська, цінності в комунікації декларативними і реальними. Наприклад, у переважній більшості випадків, на питання, чи люблять вони дітей, вчителі відповідають ствердно. Однак проголошувана цінність любові до дітей досить часто виявляється не підкріпленою відповідними вміннями вчителів. У такому випадку декларативність цінності зумовлена і підкріплена соціальним схваленням [259].

Вплив особистісних установок визначається тенденцією певним чином реагувати на комунікативні ситуації або на партнерів по взаємодії, що зумовлено наявним у індивіда попереднім досвідом спілкування та пов’язаними з останнім переживаннями. Цілком зрозуміло, що компетентнісна комунікативна взаємодія передбачає мінімізацію установочного способу сприймання в процесі спілкування.

Рівень комунікативних умінь може виявлятися на двох вже відомих нам рівнях – базовому (загально педагогічному) і спеціальному (як компетенція

філолога). Базові комунікативні вміння є складовою загальної комунікативної культури педагога. Тут доречно згадати настанову В. О. Сухомлинського: „Кожне слово, яке звучить у стінах школи, повинно бути продуманим, мудрим, цілеспрямованим, повноцінним і, це особливо важливо, зверненим до совісті живої, конкретного людини, з якою ми маємо справу. Нехай все в школі задумується і здійснюється так, щоб не було знецінювання слів, а, навпаки, щоб ціна слова постійно зростала”.

Спеціальний рівень (філологічний) може бути охарактеризований за допомогою рівневої структури сформованості комунікативних компетенцій, виділеної В. І. Тесленко та С. В. Латинцевим [нав. за 294]:

1) базовий рівень – репродуктивний, відтворюючий, передбачає заучування, завдань;
2) оптимально адаптивний – недостатнє володіння всіма складовими комунікативної компетенції, але при цьому демонструється готовність і потенціал до її прояву;
3) творчо-пошуковий – достатній розвиток комунікативної компетенції, що забезпечує можливість орієнтації в проблемних ситуаціях, готовність до адаптації в новому інформаційному середовищі;
4) рефлексивно-оцінний – здатність самостійно виділяти цікаві проблеми і самостійно організовувати комунікативні ситуації. На цьому рівні індивід здатен осмислювати власний досвід та оцінювати знання.

Як зазначає Л. С. Цоуфал: „…Формування комунікативних умінь і навичок супроводжується цілим комплексом психічних процесів і дій, тому під час навчання мови необхідно враховувати психологічні властивості та механізми мовлення, особливості розвитку мовленнєвих здібностей учнів” [349, с. 147].

До того ж, навіть саме мовлення визначається психологами як сукупність психофізіологічних процесів, що забезпечують сприймання, розуміння і відтворення його у тій чи іншій формі. Відповідно, мовна діяльність – це сукупність актів говоріння і розуміння, що виступають як результат інтериорізації матеріальних дій. Представлена в формі окремих мовних дій, мовна діяльність є мотивованою, цілеспрямованою, структурною.

За О. О. Леонтьєвим, мовна діяльність являє собою окремий вид діяльності (поряд з трудовою, пізнавальною, ігровою та ін.). Психологічно вона організована подібно іншим видам діяльності, тобто з одного боку характеризується предметним мотивом, цілеспрямованістю, евристичним характером, а з іншого – складається з декількох послідовних фаз (орієнтування, планування, реалізація плану, контроль).

Мовленнєва діяльність є частиною психічного життя людини і пов'язана з низкою пізнавальних психічних процесів (сприйманням, мисленням, пам'яттю, уявою), а також перцептивною нейромоторною діяльністю. Ідея нерозривного зв’язоку мовлення та інших психічних процесів прослідковується в позиції Л. С. Виготського: „Мовлення неправильно розглядати тільки по відношенню до мислення. Мовлення виробляє зміни в свідомості. Мовлення – це корелят свідомості, а не мислення” [307, с. 88].

4. Остання група – *міжособистісні компетенції* – за своєю природою є базовими, однак мають функціональний вияв і на вузькоспеціалізованому рівні. Згідно з положеннями про освітні компетенції в рамках проекту Tuning (Гармонізація освітніх структур у Європі) сюди входять: спроможність виражати власні почуття, здатність до критики та самокритики; навички спілкування та міжособистісної взаємодії у співвіднесеності з соціальними чи етичними обов'язками. Вони також пов'язані з індивідуальними властивостями особистості (самооцінкою, впевненістю у собі, локусом контролю, тощо), або різного роду міжособистісними аспектами, такими як прагнення до самоствердження, наявністю обов'язків перед суспільством тощо [276]. Група міжособистісних компетенцій слугує полегшенню процесу суспільної взаємодії та співпраці.

Таким чином, можна констатувати, що викладацькі компетенції можуть бути проаналізовані як у загальному метапедагогічному сенсі, так і у системі підкатегорій, – стосовно кожної вузькоспеціалізованої сфери діяльності. Такий підхід забезпечує цілісне розуміння функцій викладача з урахуванням специфіки освітньої діяльності на сучасному етапі.

1.5. Діагностична модель оцінки компетенцій викладачів філологічних спеціальностей

Педагогічна думка протягом усього свого розвитку розглядала необхідні якості, якими повинен бути наділений вихователь, вчитель, викладач, наставник, тобто той, хто взаємодіє з іншими, той, хто навчає, той, хто надає приклад. Вимоги до вчителів у різний час фактично сутнісно залишалися незмінними, проте акценти могли розставлятися по-різному, орієнтуючись на релігійну думку, філософію, політичну доктрину. Останні десятиліття особливого розвитку набув так званий компетентнісний підхід, який дозволяє подивитися на вимоги до педагогічних кадрів під психологічним кутом зору, а саме з позицій особистісних особливостей, схильностей, задатків, здібностей, навичок, умінь.

Загалом, серед визначених у попередніх розділах компетенцій можна виділити компетенції, які є рисами особистісними, тобто формувалися в ході індивідуального розвитку людини, в процесі виховання, пізнання світу, засвоєння досвіду. Так, ми можемо із впевненістю сказати, що людина з високим рівнем соціальної інтроверсії, сором'язлива, невпевнена у собі, така, що уникає взаємодії з іншими людьми навряд чи зможе стати успішним (ефективним) викладачем. Дані особистісні особливості є сформованими ще до моменту вступу до ВНЗ і є наслідком виховання, системи сімейних стосунків, особистого досвіду взаємодії з іншими, нервово-конституційних передумов. Зрештою, відсутність комунікативних компетенцій може бути компенсована за рахунок інших умінь та навичок, проте, з рештою, дана особливість буде суттєво відображена на якості професійної діяльності викладача. Окремо можна визначити компетенції, які формуються в процесі професійного навчання педагога-мовника. Вони можуть бути сформовані в ході

професійного навчання. Серед професійних компетенцій викладача-філолога також прийнято виділяти суто педагогічні компетенції, які є спільними для викладачів різного фаху та суто „мовницькі” компетенції.

Оцінка компетенцій майбутніх викладачів-філологів є важливим завданням у межах розробленої теми, адже дозволить виокремити ті риси та якості, які можуть бути мішенями додаткового підсилення, розвитку, формування.

Л. Я. Зєня в межах власного дослідження *методичних компетенцій вчителя іноземної мови* профільної школи виділила наступні компетенції [123]:

– *Компетенція інтеграції* зумовлюється рисою інтегративності. Інтеграція навчання, за авторкою, це підкорення єдиній меті виховання та навчання однотипних частин та елементів змісту, методів та форм у межах освітньої системи на певному ступені системи.

– *Компетенція діяльності* передбачає володіння такими засобами та способами діяльності, як планування, проектування, моделювання, прогнозування, конструювання, дослідницька діяльність, орієнтація в різних видах діяльності.

– *Рефлексивна компетенція* здатність звертатися до аналізу власних дій, переживань, почуттів, вчинків.

– *Інформаційна компетенція* пов’язана з прийомом, переробкою, видачею інформації, перебудовою інформації, масмедійними та мультимедійними технологіями, комп’ютерною грамотністю. Загалом, це уміння працювати із новою інформацією.

Також дослідниця окремо виділяє і *особистісні компетенції* вчителя іноземної мови профільної школи серед них:

– *Компетенція професійно-особистісного самовдосконалення* полягає в усвідомленні особистого ідеалу, співвіднесення із яким викликає незадоволення собою, прагнення змінити себе. Дана компетенція включає у себе мотиваційний компонент, який передбачає прагнення до зміни, покращення. Складовими компетенції самовдосконалення є аутопсихологічна компетенція та компетенція саморозвитку. До аутопсихологічних компетенцій авторка відносить самоусвідомлення, самопізнання, самовиховання, саморозвиток. Рушійні сили саморозвитку складають: усвідомлення неспівпадіння „я-реального” та „я-ідеального”, боротьбу мотивів, подолання недоліків через реорганізацію поведінки, подолання протиріч між цілями й засобами досягнення, між прагненнями та можливостями, між тенденціями свідомості до мінливості та до стереотипії.

– *Компетенція психотерапевтичної культури* полягає у знанні вікової психології, володінні діагностичними методиками, основами психологічного консультування.

Також Л. Я Зєня окремо виділяє і *професійно-особистісні якості* вчителя іноземної мови, серед яких особливу увагу приділено педагогічним здібностям, комунікативності, педагогічній спрямованості, творчості, відповідальності, любові до оточуючих, моральності, емоційній врівноваженості, високому рівню

самоконтролю, впевненості у собі, готовності до співпраці, відсутності психопатологічних рис.

Узагальнюючи наведені вище компетенції, можна зауважити, що важливими для викладача філологічної спеціальності є ті риси та навички, які демонструють *соціальну компетентність*, яка дозволяє ефективно реалізовувати процес взаємодії з іншими людьми; *комунікативну компетентність*, яка дозволяє ефективно організовувати процес спілкування; *виконавчу компетентність*, яка робить можливим реалізацію ефективної діяльності і передбачає відповідальність, ініціативність, активну та творчу позицію, наявність мотивації до самовдосконалення; *інформаційну та пізнавальну компетентність*, яка полягає у готовності працювати з великими обсягами нової інформації, узагальнювати, уміти виокремлювати основне, сутнісно розставляти акценти тощо; *емоційну компетентність*, яка полягає у емпатійності, емоційній врівноваженості, здатності до рефлексії.

За умови такого підходу до визначення професійних компетенцій викладача філологічних спеціальностей, варто звернутися до теорії рис особистості у психології. Особливо корисною вона може бути у розумінні саме факторної теорії рис Р. -Б. Кеттелла. Автор розділяв риси особистості на основні (source traits) та поверхневі (surface traits). Саме основні риси, на думку Р. Кеттелла, і визначають поведінку людини, у нашому випадку ефективність здійснення викладацької діяльності. Також Р. Кеттелл пропонував поділяти риси на загальні (common), які властиві усім людям та унікальні (unique). Нарешті, третім підходом до класифікації рис був розподіл на риси темпераментальні (temperament), мотиваційні або динамічні (motivational) та здібності (ability).

До основних рис факторної теорії Р. Кеттелл відносив поверхневі риси, між якими було встановлено високі значущі кореляційні зв’язки. Так три поверхневі риси – почуття гумору, комунікабельність та альтруїзм, об’єднані спільною рисою товариськості.

До темпераментних рис відносяться риси, які описують спосіб поведінки людини. Результатом роботи Р. Кеттелла було виділення 35 первинних темпераментальних рис (або рис первинного порядку), з них 23 – риси, які притаманні здоровим людям, а 12 відносяться до патологічних відхилень. З 23 „нормальних рис” найбільш широко вивченими є 16 особистісних факторів (A, B, C, D, E, F, G,H, I, J, K, L, M, N, O, P), які можна вивчати за допомогою однойменного опитувальника „16 PF”, проте за допомогою модифікованих версій тесту можна дослідити й 7 додаткових факторів, які більш відомі як Q фактори [341].

До означених 16 факторів входять [54]:

Фактор А: шизотимія – афектотимія. Низький бал свідчить про скритність, прагнення триматися відсторонено, мінімальну зацікавленість справами інших людей. Високий бал характеризується добросердечністю, відкритістю, безпечністю, зацікавленістю у людях, легкістю у встановленні контактів.

Фактор B: низький інтелект – високий інтелект. Даний фактор є не стільки поведінковим, скільки описує здібність. Низькі показники свідчать про незначні розумові здібності, розумові лінощі, глупство, погану здатність до навчання. Високі показники – значні розумові здібності, висока розвиненість абстрактного мислення, гарна здатність до навчання, кмітливість, зацікавленість у новому.

Фактор C: слабке „я” – сильне „я”. Низький бал свідчить про високу емоційність, легку вразливість, нестабільну поведінку, ймовірні проблеми із завершенням справ та доведенням їх до логічного кінця. Високі показники засвідчують емоційну стабільність, реалістичність, спокійність, постійність інтересів.

Фактор D: флегматичний темперамент – збудливість. Відсутній у опитувальнику 16 PF. Низький бал свідчить про стриманість у поведінці, малу активність, високу зваженість у прийнятті рішень та ймовірну нерішучість. Високий бал свідчить про збудливість, нетерплячість, гіперактивність, нестриманість.

Фактор E: конформність – домінантність. Низький бал свідчить про сором’язливість, легкість пристосування до обставин, адаптивність, тяжіння до залежних стосунків, готовність до підкорення, поступливість. Високий бал – наполегливість, агресивність, впертість, схильність до суперництва, тяжіння до самостійності.

Фактор F: десургенсія – сургенсія. Низькі показники свідчать про серйозність, небагатослівність, наявність здорового глузду, обережність. Високі показники – високий рівень ентузіазму, неуважність, легковажність, життєрадісність, енергійність.

Фактор G: слабкість „Над-я” – сила „Над-я”. Низькі показники дають інформацію про недостатню міцність моральних настанов та переконань, готовність нехтувати загальними правилами, гнучку систему цінностей, яка може змінюватися залежно від ситуативних інтересів. Високі показники – відповідно, совістливість, високу моральність, наявність здорового глузду.

Фактор H: трактія – пармія. Низькі показники свідчать про сором’язливість, стриманість, чутливість до погроз, несміливість, боязкість. Високі показники – авантюризм, сміливість, імпульсивність, наполегливість.

Фактор I: харрія – премсія. Низькі показники – реалізм, відсутність ілюзій, суровість, грубість, жорсткість. Високі показники – ніжність, фемініність, мрійливість, сентиментальність.

Фактор J: цепія – коастенія. Даний фактор не входить в опитувальник 16PF. Низькі показники за фактором свідчать про життєрадісність, прагнення бути у товаристві. Високі показники – стриманість, реалізм, рефлексивність.

Фактор K: соціальна безпечність – соціальна включеність. Даний фактор не входить в опитувальник 16PF. Низькі показники свідчать про соціальну некомпетентність, невихованість, ймовірну відсутність дипломатичності. Високі показники – дисциплінованість, витриманість, внутрішню стриманість.

Фактор L: алаксія – протензія. Низький бал за фактором свідчить про достатню життєву наївність, безкорисність, готовність сприймати світ у світлих кольорах. Високий бал – ревнивість, підозрілість, догматичність, схильність до появи заздрощів.

Фактор M: праксернія – аутія. Низькі бали за фактором властиві особам в яких переважає практичний тип мислення, зацікавленість фактами, а не ідеями, приземленість, меркантильність. Високі бали свідчать про мрійливість, богемність, недостатню практичність, творчість, нестандартність мислення.

Фактор N: природність – штучність. Низькі бали властиві особам, які неделікатні, прямолінійні, прості. Високі, відповідно, свідчать про уміння тримати себе з іншими, наявність соціального інтелекту, вишуканість, чемність, схильність до інтриганства.

Фактор O: гіпертимія – гіпотимія. Низькі бали за шкалою свідчать про високий рівень задоволеності собою, самовпевненість. Високі бали – про невпевненість, заклопотаність, схильність переживати почуття провини, лякливість.

Фактор P: Обережна бездіяльність – сангвінічна схильність до ризику. Даний фактор не входить до опитувальника 16 PF. Низькі бали за фактором відповідають обережності, прагненні уникати ризику, меланхолійності. Високі показники свідчать про незалежність, готовність до ризику.

Фактор Q1: консерватизм – радикалізм. Низькі бали за фактором відповідають супротиву до змін, прагненню до стабільності, ригідності, повазі до традиційних цінностей. Високі бали відповідають прагненню спробувати щось нове, жазі до змін, експериментів, вільнодумству, швидкому реагуванню.

Фактор Q2: залежність від групи – самодостатність. Низькі показники свідчать про товариськість, готовність дослухатися до думки оточуючих, значущість референтної групи. Високі показники свідчать про самодостатність, надання переваги власним рішенням та ідеям, автономність.

Фактор Q3: імпульсивність – контроль бажань. Низькі показники за фактором відповідають низькому самоконтролю, необов'язковості, слабкій здатності до вольових рішень. Високі показники за фактором відповідають організованості поведінки, дисциплінованості, розвиненому почуттю обов'язку, умінню керувати собою, слідкувати за власним іміджем.

Фактор Q4: нефрустрованість – фрустрованість. Низькі показники за фактором – врівноваженість, спокійність, нефрустрованість. Високі показники за фактором означають наявність незадоволеності життям, збудливість, дратівливість, малопродуктивність діяльності.

Фактор Q5: соціальна незацікавленість – прив'язаність до групи та відчуття власної неадекватності. Даний фактор відсутній у опитувальнику 16 PF. Низькі показники за фактором означають відсутність схильності та прагнення займатися соціальною або груповою роботою, самодостатність, відсутність почуття обов'язку перед іншими людьми. Високі показники за даним фактором означають зацікавленість соціальною роботою, яка супроводжується відчуттям недостатньої включеності у процес.

Фактор Q6: невиразна поведінка – соціальна демонстративність. Даний фактор відсутній у опитувальнику 16 PF. Низькі бали за фактором означають спокійність у взаємодії з іншими, відсутність активної жестикуляції та міміки. Високі бали за фактором свідчать про переживання почуття несправедливості від інших осіб, тяжіння до провокацій, антисоціальних дій та вчинків.

Фактор Q7: слабка потреба у самовираженні – сильна потреба у самовираженні. Даний фактор відсутній у опитувальнику 16 PF. Низьке значення за фактором означає малоактивність у взаємодії з людьми. Високі показники відповідають за балакучість, схильність до драматизацій, тяжіння до модних ідей, епатажу.

Як видно з опису представлених вище факторів, не можна виокремити однозначно позитивні або негативні риси, так само як і правильні або неправильні риси. Кожна риса, згідно з Р. Кеттеллом важлива у взаємодії з іншими, так як саме взаємодія, дозволяє відчути всі її відтінки [394]. Тому, діагностична модель професійних компетенцій у викладачів філологічних спеціальностей може здійснюватися в межах факторної теорії рис.

Як відомо, основним діагностичним інструментом у психології є тест. Тест, за визначенням, Л. Ф. Бурлачука, є ансамблем стандартизованих, стимулюючих певну форму активності, часто обмежених у часі завдань, результати яких піддаються якісній (та кількісній) оцінці та дозволяють встановити індивідуально-психологічні відмінності особистості [55].

Для розробки діагностичної моделі професійних компетентностей викладачів філологічних спеціальностей нами було обрано методику „Особистісний багатофакторний опитувальник Р. Кеттелла”, так як вона дозволяє оцінити наступні діагностичні мішені: соціальну компетентність, комунікативну компетентність, виконавську компетентність, інформаційну та пізнавальну компетентність, емоційну компетентність. Перераховані вище мішені є базовими компетентностями для викладачів.

Основні переваги даного опитувальника полягають у тому, що він достатньо простий у використанні, діагностика займає незначну кількість часу від 40 до 60 хвилин, тест у формі А та В містить 187 завдань, має зрозумілу інструкцію, простий у обрахунку результатів, має обґрунтовану теорію.

Крім того, „Особистісний багатофакторний опитувальник Р. Кеттелла” має задовільні дані щодо валідності та надійності та є інструментом, який успішно використовується у професійному відборі [143].

З точки зору інтерпретації є важливим визначення високого рівня вираженості риси (8-10 балів), вираженості, що прагне до високих показників (7 балів), середнього рівня (5–6 балів), рівня, що прагне до низького (4 бали) та низького (0–3 бали), що дозволяє достатньо легко працювати з результатами діагностики. Крім того шкали опитувальника можуть інтерпретуватися як самостійно, так і бути об’єднані у блоки [70].

Так, при інтерпретації виділяють *комунікативний блок*, який у межах дослідження професійних компетенцій викладачів філологічних спеціальностей зможе надати інформацію про соціальну та комунікативну компетентність,

інтелектуальний блок, який у межах даного дослідження надасть інформацію про інформаційну та пізнавальну компетентність, *емоційно-вольовий блок,* який допоможе оцінити емоційну компетентність та *блок самоконтроля,* який надасть інформацію про виконавські компетенції.

Перейдемо до більш детального розгляду окремих блоків тесту та їх інтерпретацій у контексті розробки даного дизайну дослідження.

До *комунікативного блоку* входять фактори: шизотимія – афектотитимія, конформність – домінантність, тректія – пармія, природність – штучність, алаксія – протензія, залежність від групи- самодостатність (рис.1.3). Дані фактори необхідно розглядати у співзалежності.

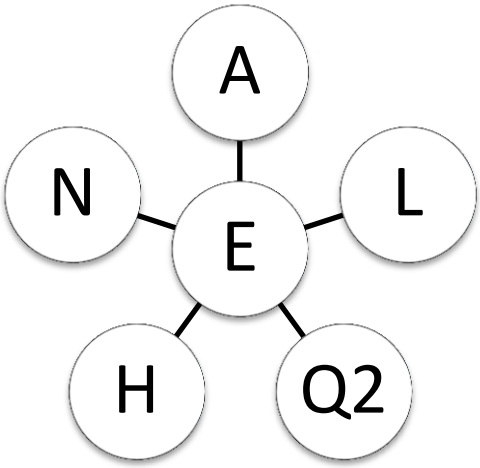


Рис.1.3. Складові комунікативного блоку

Крім того, можливий діадний розгляд компонентів даного блоку. Зокрема взаємодія факторів А та Н може надати інформацію про вираженість потреби у спілкуванні. Так, високі показники за двома факторами свідчать про активне прагнення досліджуваного до встановлення нових контактів, відсутність соціальної інтроверсії, балакучість, активність у взаємодії. Низькі значення даних факторів свідчать про уникнення соціальних контактів, інтровертованість, соціальний дискомфорт. Високі показники за фактором А та низькі за фактором Н свідчать про актуальну потребу у встановленні контактів, проте недостатню впевненість, ймовірна наявність страхів та комплексів. Низькі показники за фактором А та високі за фактором Н свідчать про модель професійного спілкування, яка може спостерігатися в ситуаціях, коли людина не має вираженої потреби у спілкуванні, проте має у цьому зовнішню необхідність (робоче завдання, необхідність підтримати бесіду тощо).

Однозначно, що з перерахованих комбінацій для викладача філологічних спеціальностей найбільш оптимальною є опанована модель професійного спілкування. У даному випадку, викладач буде достатньо відкритий до взаємодії, проте все ж залишатиметься стриманим.

Співставлення факторів N та L дозволяє оцінити ставлення людини до себе та оточуючого колективу. За умови високих показників за факторами, ми можемо відмічати особливу схильність до інтриг, маніпуляцій. За умови низьких показників за факторами особистість характеризується недостатньою

соціальною компетентністю, простотою та безпосередністю у міжособистісних контактах, ймовірна балакучість, нестриманість, невідповідність поведінки контексту. За умови високого показника за фактором L та низького за фактором N може появлятися жага до конкуренції, схильність до появи ревнощів, заздрощів, конфліктність. За умови низьких показників L та високих за N може спостерігатися банальна хитрість, надмірна гнучкість у поведінці, соціальна наївність, інфантильні риси.

Тому, на підставі наведеного вище, варто заключити, що для викладача філологічних спеціальностей найбільш оптимальними поєднаннями будуть середні показники за фактором L та бал, що прагне до високого за фактором N.

Поєднання факторів E та Q2 дозволяє оцінити лідерський потенціал особистості. Так, за умови високих показників за даними факторами можна говорити про високий лідерський потенціал, готовність йти вперед, брати на себе відповідальність без суттєвої підтримки з боку оточуючих. За умови низьких показників за фактором можна стверджувати про відсутність лідерських амбіцій, такі особи легко підкорюються та поступаються, можуть потребувати „сильної руки” іншого. За умови високих показників за фактором E та низьких за фактором Q2 можна говорити про лідерство за умови підтримки оточуючих, у даному випадку за лідерською позицією може стояти нарцистичний потенціал, демонстративність. Таким лідерам непросто без підтримки ззовні, їх ентузіазм може згасати. За умови високих показників за фактором Q2 та низьких за фактором E можна констатувати незалежність, самодостатність людини без лідерських амбіцій.

На думку багатьох вчених, серед яких як психологи, так і педагоги, викладач повинен мати лідерський потенціал для того, щоб вести за собою учнів, організовувати їх, задавати їм приклад активності, надихати, тому можна припустити, що найбільш бажаним має бути підвищення за фактором E та середні показники за фактором Q2, адже дане поєднання забезпечить реалізацію лідерського потенціалу та контакт з оточенням, що дозволить врахувати його потреби.

До *інтелектуального блоку* входять фактори: *низький інтелект – високий інтелект, гіпертимія – гіпотимія, праксернія – аутія, консерватизм – радикалізм* (рис. 1.4). Дані фактори необхідно розглядати у співзалежності.

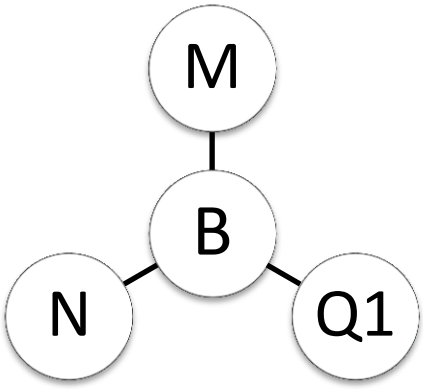


Рис. 1.4. Складові інтелектуального блоку

Загалом аналіз інтелектуальної сфери дає інформацію не стільки про рівень інтелекту, скільки про стиль мислення, стратегії прийняття рішення, ставлення до нового та пізнання.

Так само для аналізу інтелектуальної сфери можна використовувати діадний алгоритм.

Для аналізу типу мислення розглядають поєднання факторів B та M. За умови високих показників за даними факторами можна говорити про оригінальність поглядів та суджень, розвинене абстрактно-логічне мислення, розвинену уяву та фантазію, творчий підхід до діяльності та життя, розвинену здатність до аналізу та пошуку причинно-наслідкових зв'язків. За умови низьких показників за факторами можна говорити про конкретність мислення, його практичну орієнтованість, високоймовірна бідність ерудиції, обмежене коло інтересів, орієнтація на практичну діяльність. Високі показники за фактором B та низькі за фактором M означають наявну здатність до абстрактного мислення, високий інтелектуальний потенціал, проте, він буде реалізований в умовах наявності особистісних смислів або зовнішньої мотивації (наприклад, кар'єрних перспектив, гідної винагороди, тощо). За відсутності розуміння користі діяльності, людина з такими показниками не буде повністю використовувати свій інтелектуальний потенціал. За умови низьких показників за фактором B та високих за фактором M, ми можемо говорити про людину, яка є достатньо мрійливою, творчою, проте в результаті її продукт може бути зовсім відірваним від реальності.

Підсумовуючи аналіз комбінацій даних факторів, можна зробити висновок, що найбільш вдалими для викладача є високі показники за фактором B та M, проте можна припускати і середні, або невисокі показники за фактором M, але у разі додаткової оцінки мотивації. Також, у даному разі важливо за допомогою окремих професійно-спрямовуючих заходів давати роз'яснення перспектив викладацької діяльності, підвищувати її суб'єктивну значущість, престиж.

Також у межах аналізу інтелектуального блоку проводиться оцінка співвідношення факторів у діаді B та N. Дане співвідношення дає розуміння про соціальну спрямованість мислення. Так високі показники за двома факторами говорять про соціальну спрямованість мислення і дозволяють зазначити, що такій людині цікаво займатися соціальними науками, працювати в професіях, які передбачають допомогу для інших людей. Низькі показники за факторами дозволяють констатувати відсутність інтересів як до теоретичних питань так і до питань соціальних. Дане поєднання є абсолютно небажаним для педагога. Високі показники за фактором B та низькі за фактором N свідчать про направленість мислення та тяжіння до технічних сфер, можна говорити про невиражену соціальну спрямованість мислення. Нарешті, низькі показники за фактором B та високі з фактором N є ілюстрацію так званої конституційного глупства, яке в свій час описував П. Б. Ганнушкін. В таких осіб можна відмітити наявність так званого „соціального інтелекту", який дозволяє їм вибудовувати соціальні стосунки, підійматися кар'єрними сходами,

проте,рівень інтелекту у таких осіб може бути невисоким, коло інтересів бідним.

Підсумовуючи наведені вище діадні комбінації, можна заключити, що бажаними для викладача філологічних спеціальностей є високі показники за фактором B та високі за фактором N. Такає поєднання є свідченням соціально спрямованого мислення. Це означає, що коло інтересів такого педагога, пов'язане з людьми, що визначає вектор його особистісного та професійного розвитку.

Наступною діадою, яку варто розглянути в межах аналізу інтелектуального блоку є поєднання факторів B та Q1. Аналіз їх взаємодії дає інформацію, про міру новаторства у пізнанні та відкритість новому досвіду. Так високі показники за даними факторами свідчать про прагнення до пізнання нового, толерантність до ідей невизначеності, серед таких осіб багато експериментаторів, людей, які готові впроваджувати в життя нестандартний підхід. Дані людини наділені достатньо добрими антиципаційними можливостями, вони здатні (за рахунок високого B) здійснювати оптимальний вибір. Низькі показники за факторами є свідченням некритичності, тяжіння до перевірених та, можливо, застарілих форм, ригідності. Високі показники за фактором Q1 та низькі за фактором B свідчать про легке захоплення нововведеннями, модними тенденціями, зацікавленість трендами, їх некитичне сприймання. Високі показники за шкалою B та низькі показники за фактором Q1 свідчать про догматичне мислення, яке базується на визнанні старих правил, ймовірний супротив та невизнання нововведень.

У підсумку варто сказати, що сучасні викладачі працюють в умовах постійних змін, реформ, інновацій, тому важливо, щоб мислення викладача було орієнтоване на сприйняття нового: нових технологій, нових підходів, нових форматів, проте не втрачаючи при цьому здатність критично до цього ставитися. Тому ми вважаємо оптимальними показниками високі значення за фактором B та високе або помірне за Q1.

Наступним блоком, який варто розглянути є *емоційно-вольовий блок*. До нього входять наступні фактори: слабке „я" – сильне „я", десургенсія – сургенсія, тректія – пармія, харрія – премсія, гіпертимія – гіпотимія, нефрустрованість – фрустрованість (рис. 1.5). Дані фактори необхідно розглядати у співзалежності.

Перейдемо до розгляду діад у межах даного блоку. Так поєднання фактору I та C дозволяє зробити висновок про поріг емоційної чутливості досліджуваного. Високі показники за даними факторами свідчать про високий рівень емотивності. Проте зовнішні емоційні реакції людина здатна контролювати. За умови низьких значень даних факторів можна стверджувати про емоційну вихолощеність, спустошеність. Часто дане поєднання зустрічається у людей залежного типу. Високі значення за показником I та низькі за показниками C зустрічаються у осіб з демонстративними рисами, запальних, такі особи можуть мати проблеми із контролем емоцій. Нарешті високі показники за шкалою C та низькі за I свідчать про жорсткість характеру,

суворість, заперечення емоційних проявів, у такому випадку можна говорити про алекситимію.

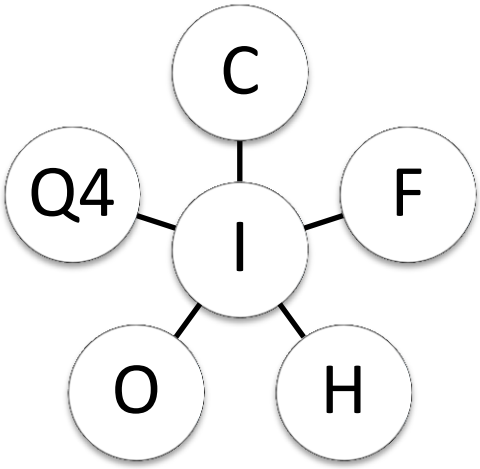


Рис.1.5. Складові емоційно-вольового блоку

Можна сказати, що ідеальним, на наш погляд, поєднанням факторів у викладача є достатньо високі показники (або середні) за шкалою I та достатньо високі за шкалою C. Дане поєднання дозволяє відмітити чутливість, емпатійність та здатність до самоконтролю.

Наступним діадним сполученням є поєднання факторів F та H. Аналіз даної діади дозволяє зробити висновок про ставлення респондента до ризику. Високі показники за даними факторами свідчать про наявний дух авантюризму, високу схильність до ризику, необачне ставлення до матеріальних цінностей. Низькі показники заданими факторами свідчать про обачність, обережність, бажання перш ніж діяти, переконатися у правильності дій, ригідність поведінки, її конвенціональність. Високі значення за фактором F та низькі за фактором H дозволяють заключити про наявність безпечності та боягузтва, неготовність нести відповідальність за свої дії. Високі значення за фактором H та низькі за фактором F зустрічаються у людей, які ризикують лише у ситуаціях, в яких вважають ризик виправданим.

На підставі наведеного вище аналізу діадних поєднань, можна сказати, що для викладача важливим є виправдана готовність до ризику, зважена позиція, готовність брати відповідальність за свої дії, тому оптимальним поєднанням, на нашу думку, є середні показники за фактором F та високі за фактором H.

Перейдемо до аналізу оцінки міри емоційного напруження. Про дану особливість емоційної сфери дозволяє судити поєднання факторів O та Q4. Так високі показники за даними факторами свідчать про підвищений рівень тривожності, особливу емоційну вразливість, ймовірно, особистість переймається своєю репутацією серед оточуючих. Підвищені показники за даними факторами знижують загальну працездатність. Низькі показники за даними факторами свідчать про стенічність реакцій, стійкість до критики, просте ставлення до труднощів та перешкод. Високі значення за показником O та низькі за фактором Q4 свідчать про схильність переживати почуття провини,

проте в актуальному стані дане переживання є компенсованим. Високі показники за фактором Q4 та низькі за фактором O свідчать про наявність широкого кола потреб, які не є задоволеними.

На підставі попереднього аналізу можна сказати, що для викладача оптимальним є наступне співвідношення факторів: середні показники за фактором O та низькі за фактором Q4.Такое поєднання властиве особам які зважають на думку оточуючих, проте реагують на конструктивну критику. Такі особи загалом задоволені життям.

Остання сфера, яка є доступною до розгляду в межах роботи з „Багатофакторним опитувальником дослідження особистості” – це *блок самоконтролю*. До нього входять наступні фактори: *слабке „я” – сильне „я”, слабкість „Над-я” – сила „Над-я”, імпульсивність – контроль бажань* (рис. 1.6). Дані фактори аналогічно необхідно розглядати у співзалежності.

Поєднання факторів G та Q3 дозволяє оцінити ціннісні характеристики особистості. Так високі значення за даними факторами свідчать про високу нормативність поведінки (варто відзначити, що шкала G достатньо легко піддається фальсифікації, тому важливо виключити дану можливість). Низькі значення за даними факторами свідчать про відсутність моральних норм та правил, проблеми із самоконтролем. Часто дане поєднання із такими значеннями зустрічається у людей психопатизованих. Високі показники за шкалою G та низькі за фактором Q3 свідчать про наявність моральних переконань, проте можливі проблеми із їх впровадженням, з контролем власної поведінки. Високі показники за фактором Q3 та низькі за фактором G свідчать про моральну гнучкість або відсутність системи вірувань та переконань у поєднанні із високим рівнем почуття обов’язку, пунктуальності.

Рис. 1.6. Складові блоку самоконтролю

Фактор C у даному випадку використовується для перевірки та уточнення діадних поєднань.

Можна сказати, що бажаними поєднаннями для викладача будуть високі значення за фактором Q3 та середні або помірно високі за *G*. Таке поєднання забезпечує високу організованість у роботі, порядність, проте за відсутності надмірної ригідності переконань.

Як випливає з наведеного вище, використання та професійний аналіз „Багатофакторного тесту дослідження особистості” дозволяє провести ґрунтовну оцінку основних професійних компетенцій викладачів філологічних спеціальностей при мінімальних затратах часу на дослідження. Результати, отримані за допомогою даного тесту, можуть піддаватися якісній та кількісній оцінці.

1.6. Інноваційний підхід до виховання студентської молоді в умовах посилення його соціальної зумовленості в системі освітнього процесу університету

У сучасних умовах питання виховання студентської молоді набуває особливої ваги. Суспільство усвідомлює, що виховання має бути пріоритетним складником освітнього процесу вищого навчального закладу. Майбутнє України залежить від змісту цінностей, які закладаються у світогляд молодих людей, та від того, якою мірою духовність стане основою їхнього життя.

Щоб протистояти новим викликам сучасності треба перебудувати систему виховної діяльності зі студентською молоддю, підняти її престиж, внести зміни в її ідеологію, змістові характеристики та конкретні дії [247].

Дослідники проблем організації виховної діяльності однозначно стверджують, що суспільство, яке нехтує вихованням, не має майбутнього. С. Голошивець підкреслює, що людина може стати людиною тільки шляхом виховання. Вона – те, що створює з неї виховання [78, с. 114]. Проблема виховання студентської молоді актуалізується у зв'язку з процесом модернізації вищих навчальних закладів України, який спрямований на входження у європейський простір, збереження національних традицій вищої освіти, на підготовку фахівця міжнародного рівня і високодуховних людей, здатних на ствердження і збагачення духовних цінностей. У процесі виховної діяльності в університеті має здійснюватись підготовка свідомої національної інтелігенції, повинні створюватись необхідні умови, які сприяють оновленню та збагаченню інтелектуального генофонду нації, вихованню духовної еліти, примноженню культурного потенціалу, який забезпечить високу ефективність діяльності майбутніх фахівців [98, с. 148–149].

Демократизація освіти, надання їй державно-національної спрямованості зумовлює необхідність розроблення нових інноваційних підходів з метою вдосконалення виховної діяльності в університеті [263, с. 63].

Практика показує, що останнім часом, який і зумовив кризовий стан України, обходили стороною принципові теоретичні проблеми стратегії виховання студентської молоді. У Стратегії національно-партіотичного виховання дітей та молоді на 2016–2020 роки підкреслюється, що досвід державної політики впродовж усіх років незалежності України засвідчив, що національно-патріотичному вихованню дітей та молоді не приділялось достатньої уваги. У зв'язку з цим актуалізувалася низка таких проблем [319]:

- брак духовності і моральності у суспільстві;
- наявність істотних відмінностей у системах цінностей, світоглядних орієнтирах груп суспільства, населення певних територій держави, окремих громадян;
- наявність імперсько-тоталітарних рудиментів у суспільній свідомості та зумовлених нищенням української духовно-культурної спадщини та історичної пам'яті розбіжностей в уявленнях про історичне минуле, зокрема про тоталітарну добу, голодомори і політичні репресії;

– незавершеність процесу формування національного мовно-культурного простору, стійкості його ціннісної основи до зовнішнього втручання.

Сьогодні виховання слід розглядати не лише як педагогічний акт і виховний захід, а як ціннісно-смислову картину всього освітнього процесу.

Стратегічні цілі державної політики в галузі освіти, створення в Україні нових демократичних інститутів, становлення системи цінностей, яка інтегрує традиційні ідеали української культури та європейські цінності прав і свобод особистості, нове переосмислення й засвоєння потенціалу гуманітарної культури зумовлюють формування нового підходу до виховання студентської молоді.

Процеси, які відбуваються в Україні в усіх сферах суспільного життя, в тому числі в освіті, входження її в європейський освітній простір зумовили потребу проаналізувати і відкорегувати як виховну практичну діяльність, так і фундаментальні аспекти теорії й методики виховання особистості студента та врахувати і передбачити в Положенні про організацію виховної діяльності в Київському національному лінгвістичному університеті. Таким чином, виникла необхідність теоретико-методологічного переосмислення таких важливих структурних компонентів системи виховання, як: мета, завдання, зміст виховання; суб’єкт і об’єкт виховання; сучасна виховна система; формування ціннісної свідомості особистості; соціалізація особистості студента; напрям виховної діяльності.

Уроки соціального сьогодення зумовлюють необхідність визнання важливості такого складника освітнього процесу, як виховання. Адже рівень вихованості випускника університету визначає якість вищої освіти. У зв’язку з цим актуалізується пошук інноваційних підходів до організації виховної діяльності серед студентської молоді, оволодіння сучасною культурою виховання з відповідними їй засобами і формами.

За таких умов природно виникає надзавдання вищого навчального закладу – створювати повноцінну виховну систему, яка спрямована на формування світогляду студентської молоді, у якому б гармонійно співіснували особистісні, національні інтереси та глобальні інтереси людства.

Орієнтація на європейські стандарти освіти потребує особливої уваги до духовної сфери випускника вищого навчального закладу, створення умов для формування покоління, здатного навчатися та змінюватися впродовж усього життя.

Становлення української державності, інтеграція України у європейський та світовий простір, відмова від тоталітарних методів управління державою і побудова демократичного суспільства передбачають орієнтацію на людину, націю, пріоритетність національної культури [31, с. 107].

З огляду на поширення в суспільстві таких негативних явищ, як неповага до батьків, до оточуючих; насильство, жорстокість, ворожість, ненависть, безвідповідальність, корупція, проституція, розповсюдження ВІЛ-інфекцій, бездоглядність дітей; злочинність; наркоманія, алкоголізм, тютюнопаління та інші прояви девіантної поведінки; зростання безробіття; скорочення життя

тощо у процесі виховання в університеті слід формувати духовні цінності молоді, виробити форми і методи найефективнішого впливу на неї, пробудити і постійно підтримувати її прагнення до самовдосконалення, самовиховання [21, с. 74].

У сучасних умовах завданням університету є підготовка людини, яка здатна орієнтуватися у світі соціальних технологій, які часто налаштовані на маніпулювання нею.

Сучасний стан нашого суспільства, процеси, які відбуваються в політичному, економічному і духовному житті нашої країни, вимагають по-новому подивитись на проблеми виховання громадянина, формування інтелектуального і творчого потенціалу особистості в університеті. Саме в університеті, пройшовши школу громадських організацій, об'єднань, творчих колективів, студентська молодь набуває тверді життєві орієнтири, навички організатора, особистісні якості, необхідні майбутнім фахівцям. А тому університет зобов'язаний створювати умови для особистісного саморозвитку і самоствердження студента [330, с. 72].

Формування в студентської молоді політичної духовності (політичної свідомості, політичних почуттів і волі, політичних цінностей і орієнтації) стає у сучасних умовах актуальним і практично значущим завданням виховної діяльності у вищому навчальному закладі, що не має нічого спільного з так званою „політизацією". Як зазначає Г. Ілляшов, однією з основних форм об'єктивації політичної духовності постає ідеологія як форма суспільної свідомості та духовний феномен, в основі якого лежать духовні цінності. На духовних цінностях і базується будь-яка політична ідеологія [136, с. 88].

Невід'ємним компонентом політичної духовності постає патріотизм, джерелом якого вважається національна самосвідомість [136, с. 90].

Історична доля української спільноти заклала базові критерії розмежування Сходу та Заходу України – ментальні, ціннісні, релігійні та мовні, які сформувалися до виникнення сучасної політичної системи України [136, с. 94].

Важливим компонентом політичної духовності є інтелектуальний складник – політичні знання та політична освіта, інформація.

У виховній діяльності вищого навчального закладу є необхідним усвідомлення ключової ролі політичної освіти у формуванні сучасної політичної духовності студентської молоді, яка виступає своєрідною умовою стабільного просування країни шляхом демократизації [136, с. 89–90]. А це, у свою чергу, вимагає забезпечити в умовах освітнього процесу вищого навчального закладу розвиток у студентів політичного мислення. Як стверджує Г. Ілляшов, у зв'язку зі зростанням єдності сучасного світу і поширенням комплексних, системних, всеохоплюючих загроз сучасне політичне мислення має бути глобальним і сприяти розв'язанню глобальних проблем та впровадженню в міжнародні відносини принципів демократизації, демілітаризації та гуманізації [136, с. 91–92].

Академік НАПН України В. Курило підкреслює, що молодь з нашою допомогою повинна зрозуміти, що тільки всебічно освічена, вихована, національно орієнтована, життєво компетентна людина-громадянин здатна зберегти свою національну ідентичність та забезпечити благополуччя і своєї сім'ї, і країни. Патріот має формуватися і в дитячому садку, і в школі, і в університеті [177, с. 9].

У сучасних умовах у виховній діяльності вищого навчального закладу має здійснюватись належна орієнтація на базові національні цінності. Вони зафіксовані в Стратегії національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016 – 2020 роки [319], нормативних документах Міністерства освіти і науки України – Концепції національного виховання студентської молоді [160], Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді [161].

Криза духовності, пов'язана з трансформацією суспільного ладу, що виявилась у загостренні криміногенної ситуації, поширенні алкоголізму, наркоманії, зумовлює посилення виховної діяльності серед студентської молоді. Відчутною стає переорієнтація в методології професійної освіти на таку послідовність: формування, перш за все, особистості, а на цій основі – фахівця.

Системний підхід до виховної діяльності в університеті реалізується в освітньому процесі, в системі наукової праці, в позааудиторних формах роботи.

Соціокультурне освітнє середовище університету і взаємодія суб'єктів освітнього процесу виступають як основні механізми, що дають можливість успішно здійснювати виховання і формувати особистість [121, с. 37–38].

Під впливом соціокультурного середовища перебувають усі суб'єкти освітнього середовища – і студенти, і викладачі.

Соціалізація особистості здійснюється через виконання студентами у період навчання в університеті різних ролей: вчителя, науковця, громадського діяча тощо. А також у процесі засвоєння ними моральних і правових норм, які культивуються в університеті.

Дослідники проблем виховання студентської молоді в умовах глобалізації Зеленов Є. А. та Стьопіна О. Г., аналізуючи феномен університету як середовища для виховання майбутньої інтелектуальної еліти суспільства, стверджують, що самою своєю сутністю університет являє собою простір інтелектуальної свободи, міжкультурного діалогу, самовизначення та самоідентифікації всіх суб'єктів виховної діяльності.

Міжкультурний діалог, притаманний університетській спільності, сприяє формуванню у студентів якостей, що полегшують їм спілкування з представниками інших культур, традицій, релігійних переконань, інших цінностей [121, с. 40].

Результати досліджень свідчать, що ефективний розгляд проблем виховання студентської молоді у сучасних умовах можливий при застосуванні **цивілізаційного, аксіологічного, культурологічного та синергетичного підходів** [121, с. 42].

З точки зору цивілізаційного підходу виховання студентів повинно мати гуманістичне спрямування. Такий тип виховання властивий демократичним суспільствам. Він забезпечує гуманне ставлення до студента; задоволення його освітніх, духовних, культурних, життєвих потреб і запитів, ціннісно-смисловий розвиток особистості; допомогу в рішенні його життєвих проблем; підтримку індивідуальності; середовище життєдіяльності, необхідне для самореалізації і вільного самовизначення особистості [121, с. 55].

З точки зору цивілізаційного підходу виховний процес у ВНЗ постає як набуття індивідом (студентом) ознак цивілізованої людини [121, с. 54].

Зеленов Є.А. та Стьопіна О.Г. надають поняттю „цивілізації" перш за все особистісний, людський вимір і, посилаючись на Н. Еліаса, стверджують, що процес цивілізації у контексті особистісного „поля культури" полягає передусім у раціоналізації форм поведінки і розповсюдженні самообмеження і самопримусу [121, с. 47–48].

Культурологічний підхід до виховання студентської молоді в сучасних умовах дозволяє визначити соціокультурні засади та ієрархію культурних цінностей (загальнолюдських, національних, регіональних), що є орієнтирами при розробленні як стратегії розвитку системи сучасного виховання, так і конкретних шляхів формування тих чи інших якостей особистості. В основу цього процесу повинен бути покладений аналіз загальноцивілізаційних тенденцій розвитку та їх взаємозв'язків з національними традиціями та менталітетом народів України.

Важливість культурологічного підходу у процесі виховання особистості в університеті визначається тим, що в цей період завершується процес закладання ціннісних орієнтацій молодого покоління і на цій основі формується мотиваційна база вирішення соціальних, економічних, політичних, культурних завдань, що визначають компетентність майбутніх фахівців у сферах їхньої життєдіяльності. Орієнтація студентської молоді повинна здійснюватись з урахуванням не лише національних, державних інтересів сьогодення, а й стратегічних тенденцій розвитку цивілізаційних процесів планети [121, с. 59].

В університеті довершується формування „людини культури", яке здійснювалось у дошкільному і шкільному віці.

Загальна мета виховання конкретизується шляхом звернення до національних коренів та індивідуальних особливостей студента.

В умовах глобалізації світу виховну діяльність слід будувати на міцному фундаменті. Ним виступає національне виховання, що не має нічого спільного з національним екстремізмом, „ шароварним " патріотизмом і не веде до національного самоприниження та почуття меншовартості.

Корені духовності, моральності, патріотизму, громадянськості, самобутності особистості перебувають в усвідомленні приналежності до своєї національної культури. В такій площині проростають корені планетарної свідомості людини [121, с. 65]. Для університету є природним використання у вихованні студентів духовно-моральних принципів, які ґрунтуються на Православній духовній традиції.

Зеленов Є. А. та Стьопіна О. Г. підкреслюють, що формування націокультурної ідентичності студентської молоді вищих навчальних закладів на основах православної культури є заставою їхньої успішної соціалізації, формування у них почуття патріотизму до своєї країни і толерантного ставлення до представників інших країн світу, інтеріоризації високих духовно-моральних принципів свого народу і загальнолюдських духовних цінностей, входження у світ української національної культури і загальноєвропейської культурної традиції.

Культурологічний підхід до виховання студентської молоді в умовах глобалізації інтегративно взаємодіє з аксіологічним підходом до виховної діяльності.

Виховання ми розглядаємо як процес залучення студентської молоді до засвоєння цінностей. Зазначимо, що ціннісні орієнтації – етичні, громадянські, естетичні, релігійні, екзистенціальні (смисложиттєві) засвоюються у процесі міжособистісного спілкування, взаємодії вихователів і вихованців в умовах академічного соціокультурного середовища.

Зеленов Є. А. та Стьопіна О. Г. стверджують, що **аксіологічний підхід** (інтерпретує культуру як систему цінностей; аксіологія від грец. ахіа – цінність і logos – навчання; спеціальний розділ філософії, філософське вчення про природу цінностей і структуру ціннісного світу) до побудови системи виховання студентської молоді в умовах глобалізації є найбільш ефективною філософсько-педагогічною стратегією [121, с. 67–70].

Цінності ми розглядаємо як смислоутворюючу основу виховання студентської молоді.

Виховна діяльність в університеті пов’язана з введенням аксіологічних орієнтирів у духовно-прагматичну систему ціннісних ставлень студентів до суспільства і держави, до себе, інших людей, праці, природи, мистецтва.

У процесі становлення особистості цінності виконують такі функції як орієнтаційна (дозволяє студентам зайняти певну позицію, мати свою точку зору, дати власну оцінку тим чи іншим подіям, фактам, явищам) і мотиваційна (дозволяє студентам діяти у відповідності із системою засвоєних ціннісних орієнтацій).

Сутність виховання на основі аксіологічного підходу полягає у подоланні суперечності між цінностями та їх особистісною значущістю шляхом створення умов для залучення студентської молоді до засвоєння національних і загальнолюдських цінностей. У такий спосіб національні і загальнолюдські цінності можуть стати особистісно значущими [121, с. 73–74].

В умовах глобалізації є доцільним використання **синергетичного підходу** до організації виховання студентської молоді в університеті. З точки зору синергетичного підходу виховання трактується як складноорганізована система, що має здатність до самоорганізації, саморозвитку, самоврядування [121, с. 80].

Названі вище підходи до виховання студентської молоді збагачують виховний потенціал університету в сучасних умовах. Практика показує, що

виховний потенціал університету має великий резерв щодо підвищення ефективності виховної діяльності, **поєднуючи різні підходи** до виховання студентів: **цивілізаційний** (враховуються глобалізаційні тенденції та процеси), **культурологічний** (виховна діяльність вибудовується як процес формування „людини культури”), **аксіологічний** (процес виховання в університеті розглядається як залучення студентів до засвоєння національних та вселюдських цінностей), **синергетичний** (виховання трактується як складно організована система, що відкидає зовнішню зарегламентованість виховних впливів і передбачає активність суб’єктів виховної діяльності).

Цінність виховної системи університету визначається за принципом її корисності для держави, суспільства й студентів як майбутніх фахівців, громадян України. А підходи до національно-патріотичного виховання, як вони вирішуються в університеті, можуть служити показником розумності, корисності та доцільності його виховної системи.

Технологія виховної діяльності в університеті вибудовується на розумінні її як цілеспрямованого процесу, зміст та організація якого визначаються метою (очікуваним результатом). Мета, у свою чергу, поетапно конкретизується, виділяються проміжні виховні завдання, проектуються дії викладачів і студентів як суб’єктів життєдіяльності. Таким чином, технологія виховної діяльності підпорядковується виховній меті.

Утвердження гуманістичних і демократичних цінностей у педагогіці зумовлює реалізацію **інтерактивно-рефлексивного підходу у виховній діяльності** університету. Н. Павленко, здійснюючи дослідження особливостей реалізації інтерактивно-рефлексивного підходу у вихованні студентської молоді, дійшла таких висновків:

– визначальне значення рефлексії в організації педагогічної взаємодії доведено психологами-вченими, які наголошують, що явища рефлексії та інтеракції є взаємозалежними і взаємостимулюючими;

– інтерактивно-рефлексивний підхід у вихованні студентської молоді передбачає широке застосування інтерактивних педагогічних технологій у виховній діяльності університету;

– інтерактивні педагогічні технології – педагогічні технології, що передбачають стимулювання позитивної рефлексії в умовах активної взаємодії учасників освітнього процесу та спрямовані на активізацію навчально-пізнавальної діяльності, виховання та особистісний розвиток кожного студента;

– суттєвою рисою інтерактивно-рефлексивного виховання є демократичні стосунки між студентами й викладачами, виконання педагогом ролі старшого друга і наставника, створення умов співпраці та взаєморозуміння;

– залучення студентів до педагогічної взаємодії дозволяє вивчати результати виховної роботи, рівень вихованості молоді, здійснюючи діагностування під час обговорень, дискусій, опитувань рефлексивного спрямування;

– застосування інтерактивних технологій у виховній діяльності передбачає залучення всіх студентів до інтерактивного спілкування, алгоритм реалізації

якого включає такі функціонально пов'язані етапи: мотивація, рефлексія, інтеракція, саморефлексія.

– взаємодія здійснюється в таких системах: „педагог – студентська академічна група", „педагог – студент", „студент – студент", „студент – академічна група", „студентська академічна група – студентська академічна група".

– інтерактивно-рефлексивний підхід у виховній діяльності дозволяє оптимізувати виховну роботу за різними напрямами;

– застосування інтерактивних технологій дозволяє впливати не лише на зовнішнє регулювання поведінки, залучаючи студента до пізнання моральних норм відповідно до громадської думки, а й на внутрішнє регулювання, основою якого є моральність, моральна свідомість, моральні почуття, моральні переконання;

– рефлексія людиною своїх моральних поглядів, оцінювань, принципів, норм, переживань, поведінки активізує процес їхнього зіставлення з громадською думкою та переосмислення;

– при організації виховних заходів, спрямованих на формування моральних цінностей молоді (загальнолюдських, національних, громадянських, сімейних тощо), у першу чергу необхідно дбати про залучення кожного учасника виховної діяльності до аналізу власного бачення проблеми та сприйняття поглядів інших;

– якщо у процесі виховного заходу на задану тему будуть використовуватися такі інтерактивні педагогічні технології, як обговорення проблеми в загальному колі, мікрофон, незакінчені речення, мозковий штурм, дерево рішень, рольова гра, дискусія тощо: кожен учасник заходу обов'язково замислиться над важливими проблемами, порівнюючи свій життєвий досвід з поглядами і переживаннями інших;

– ефективність реалізації інтерактивно-рефлексивного підходу у вихованні студентської молоді залежить від викладача, який повинен мати відповідні педагогічні знання, володіти вміннями і навичками добирати, адаптувати, розробляти нові інтерактивні педагогічні технології та окремі прийоми взаємодії для досягнення виховної мети, бути готовим творчо їх застосовувати, а також змінювати хід заходу залежно від непередбачуваних ситуацій; від того, які завдання добирає педагог, в якій послідовності їх будує, як організовує діяльність майбутніх фахівців, залежить досягнення цілей виховання, ступінь активності та самостійності студентів.

Реалізація інтерактивно-рефлексивного підходу у вихованні студентської молоді передбачає широке застосування інтерактивних педагогічних технологій, стимулювання рефлексії майбутніх фахівців, опору на особистий досвід вихованців, психолого-педагогічну діагностику індивідуальних особливостей студентів, варіативність форм і методів виховання та вимагає від викладача університету володіння дидактичними, перцептивними, організаторськими, комунікативними вміннями, високого рівня педагогічної уяви, емпатії, рефлексії та педагогічної творчості [249, с. 90–93].

У процесі реалізації інтерактивно-рефлексивного підходу у вихованні студентської молоді вищого навчального закладу слід дотримуватись принципу рефлексивної позиції, який передбачає орієнтацію на формування у студентів усвідомленої стійкої системи ставлень до якої-небудь значущої виробничої чи соціальної проблеми. При виборі засобів виховання слід керуватись об'єктивною інформацією про студентів (успішність, психопортрет, профорієнтація, громадська робота тощо). Реалізація принципу рефлексивної позиції включає такі аспекти:

– стимулювання проведення студентами самоаналізу свого ставлення до оточуючих, співставлення своїх вчинків зі своїми висловлюваннями;
– спільний з куратором студентської академічної групи аналіз вирішення різних проблем соціальних, виробничих відносин у реальних та імітаційних ситуаціях (ділова гра);
– самооцінювання своїх вчинків і прогнозування своїх відносин з оточуючими в майбутньому в різних ситуаціях, варіантах поведінки);
– стимулювання самопізнання, творчої активності студентів і визначення своєї толерантної позиції та способу адекватної поведінки в різних ситуаціях;
– консультування студентів на основі аналізу проблем соціальних, виробничих відносин і варіативному проектуванні своєї поведінки у складних життєвих, виробничих, трудових, соціальних ситуаціях, пов'язаних з людьми, колегами по роботі.

Досліджуючи проблему рефлексії в духовному саморозвитку особистості, дійсний член НАПН України І. Д. Бех підкреслює, що духовне вдосконалення особистості лише завдяки керованому вихованню було б недостатньо вмотивованим, адже передбачити у виховному процесі всі відтінки духовного життя особистості, яке є надзвичайно різноманітним, неможливо та й не потрібно. При цьому він зазначає, що з духовними проблемами протягом усього життя особистість має справлятися самостійно, сформувавши в собі здатність до духовно-морального саморозвитку. І такий саморозвиток стає можливим завдяки рефлексії, яка своїми мислительними засобами (самоаналізом, самосинтезом, самоузагальненням) зачіпає різні сторони внутрішнього світу особистості і насамперед ті, які причетні до оволодіння нею духовними цінностями, а отже, до саморозвитку її духовного Я. Щоб розпочався процес спрямованого вдосконалення особистості, рефлексія має повністю охопити її духовну сферу [33, с. 30].

У системі реалізації інтерактивно-рефлексивного підходу доцільно застосовувати **рефлексивно-експліцитний метод**. Сутність цього методу розкриває дійсний член НАПН України І. Д. Бех, характеризуючи його як розвивальний виховний метод, що ґрунтується на позитивному поведінковому досвіді особистості як змістовій основі розгортання рефлексивно-експліцитного процесу породження духовних цінностей. При цьому І. Д. Бех розкриває також операційну структуру реалізації пропонованого ним методу, акцентуючи увагу на тому, що ефективність виховного процесу залежить від своєчасного

реагування практичної діяльності на ті методичні інновації, які відбуваються в надрах теорії виховання (педагогіки виховання) [32, с. 17].

Педагогічне тло розгортання рефлексивно-експліцитного методу за І. Д. Бехом полягає в тому, що вихователь, здійснюючи виховну діяльність, повинен реально утверджувати такі ключові ціннісні настанови [32, с. 17–19].

1. Орієнтація на благородні складники моральної структури виховання. Зумовленість цієї виховної настанови пояснюється тим, що особистісні якості залежно від їхньої суспільної значущості об'єктивно диференціюються й функціонують як Я-доброцентроване і Я-егоцентроване особистості. Виходячи з такого реального факту розвитку особистості, завдання вихователя полягає в тому, щоб виховати у вихованця обов'язкове усвідомлення саме такої структури свого внутрішнього світу і цим закласти основу для подальшого розгортання в особистості процесів самопізнання й самовдосконалення. При цьому діяльність вихователя має бути звернена до Я-доброцентрованого, навіть якщо вихованець учинив проступок. І в ситуації осуду вихователеві важливо знайти вдалу форму вираження поваги до певної суспільно значущої якості вихованця й пов'язувати з нею його моральне майбутнє.

2. Орієнтація на довіру вихованцеві. Сутність такої виховної настанови полягає в тому, щоб педагог ставився до вихованця з психологічно підтримуючою довірою, а не підозрою стосовно його дій. При цьому доцільно наголосити, що педагогічна довіра є тонким виховним прийомом.

3. Орієнтація на пов'язування виховних дій із самоповагою вихованця. Продуктивність цієї настанови визначається лише за умови, що самоповага, яку застосовує вихователь, має свою основу в Я-доброцентрованому вихованця. Важливо, щоб у виховній практиці педагог пов'язував певні виховні дії з тими випадками, коли вихованець вільно здійснив значущий вчинок і задоволений ним, що і спрямоване на те, щоб викликати процес самоповаги, а це пов'язується з певною етичною дією педагога.

4. Орієнтація на вдосконалення буденно-ділового ареалу життєдіяльності студентської молоді. При цьому зауважимо, що закономірною є спрямованість виховної діяльності педагога на освітній процес, що зумовлюється самою сутністю його професії. Та доцільно підкреслити, що є ще сфера життєдіяльності студентської молоді вищого навчального закладу. І якщо цю сферу залишати поза увагою, то вихованці не будуть усвідомлювати способів виконання зовнішніх предметно-перетворювальних дій і не забезпечуватимуть справжнього порядку як діяльнісної основи життя людини. І якщо всі аспекти життєдіяльності студентської молоді (в тому числі побутові дії) матимуть істотне значення в її особистісному розвитку, то спонукатимуть до самоорганізованості, спрямованості на досягнення мети й наполегливості в будь-якій справі. Такі властивості роблять можливим ефективний перебіг духовно-морального розвитку особистості. При цьому І. Д. Бех підкреслює, що на цей процес позитивно впливатиме й уміння диференційовано осмислювати

буденні дії, яке тепер вихованець буде переносити на свої внутрішні утворення, формуючи власну суспільно значущу особистісну структуру.

У процесі застосування рефлексивно-експліцитного методу важливо забезпечити його науковий супровід. Розкриємо складними наукового супроводу рефлексивно-експліцитного методу за І. Д. Бехом [32, с. 19–22].

1. **Трансформація індивідуального життя особистості як чинник її розвитку.** І. Д. Бех наголошує, що всі складники внутрішнього світу та індивідуальне життя загалом для кожного суб'єкта характеризуються особистою цінністю високої сили переживання і головним у розвитку особистості є якість її життя: яке воно за своїм ідейним змістом, широтою зв'язків з навколишніми людьми і світом загалом, впливом на них.

2. Розгортаючись за законом біологічної природи з відповідними вітальними потребами та нижчими соціальними орієнтаціями, життя особистості у віковому плані детермінується Его-потягами, які визначають рівень соціальних взаємодій. І такий спосіб життя, вкорінюючись у свідомість особистості, створює бар'єри для її змін відповідно до моральних норм, які є властивими для суспільства, яке прагне до того, щоб кожна особистість піднялася від нижчого рівня до вищого, соціокультурного, бо лише за цієї умови особистість може реалізувати свою людську духовність.

3. **Від реального морального до ідеального морального.** Цей складник наукового супроводу застосування рефлексивно-експліцитного методу передбачає не лише пізнання педагогом внутрішнього світу студента, а й, насамперед, забезпечення самопізнання як таке, що відкриває шлях до його особистісної зміни в напрямі його підняття до соціокультурного рівня життя на основі привласнення особистістю духовно-моральних цінностей. А це означає, що моральна цінність як етична категорія стає значущою для особистості, позитивно переживається, стає бажаною для неї. Можна зробити висновок, що основою ідеального морального є реальне моральне, яке виявляється у формі конкретних, буденних моральних діянь у досвіді реального життя вихованця. І вихователь покликаний забезпечити процес сходження вихованця від рівня реального морального до рівня ідеального морального.

4. **Пріоритет вихованця в контексті вищої моральної цінності.** Цей складник наукового супроводу рефлексивного-експліцитного методу у вихованні студентської молоді може реалізуватися лише за доцільного педагогічного управління і в цьому полягає прямий обов'язок вихователя. При цьому вихователеві важливо усвідомлювати значущість досвіду особистості в її духовно-моральному розвитку, адже кожний студент має моральний досвід у всьому духовному спектрі. А відтворення студентом певного фрагмента морального досвіду стає лише початком його самоперетворювальної діяльності. І завдання педагога полягає в тому, щоб пропонувати моральну істину, яку особистість повинна прийняти не як нав'язану їй, а як самостійно вироблену. За такої умови у відповідних моральних ситуаціях у студента можна сформувати правильне ставлення до добра і зла не лише розумом, а й почуттями.

5. Розуміння вихованцем наслідків моральної дії в його особистісному вдосконаленні. Розкриваючи сутність цього складника наукового супроводу рефлексивно-експліцитного методу у виховному процесі, І. Д. Бех зазначає, що пізнання вихованцем реальних наслідків однаково стосується як його моральних, так і аморальних дій (вчинків). А сутність наслідків тієї чи іншої дії визначається мотивом дії, що фокусує в собі конкретну моральну цінність, або суспільно несхвальне прагнення. У зв'язку з цим завдання педагога полягає в тому, щоб під його управлінням, активізуючи рефлексивне мислення студента, створюючи умови для свідомого прийняття ним вищої моральної цінності й подальших дій згідно з нею, забезпечувалось глибинне осмислення особистістю своїх моральних дій та їхніх наслідків.

Операційна структура реалізації рефлексивно-експліцитного методу за І. Д. Бехом визначається тим, що педагог (вихователь) має з'ясувати:

– Який конкретний зміст і значення якого етичного припису як моральної норми треба виховувати?
– Як діє чесність на Я-доброцентроване вихованця?
– Як вихованець розуміє етичні поняття і дії?
– За допомогою яких психологічних механізмів треба буде долати неправдивість вихованця і виховувати в нього чесність?

Пропозицією рефлексивно-експліцитного методу І. Д. Бех не заперечує застосування виховного імперативу „Ти зобов'язаний", а лише наголошує, що стосовно сучасних вихованців, які живуть у демократичному суспільстві, таке владне формулювання ефективніше діятиме наприкінці, ніж на початку внутрішньої моральної самодіяльності. При цьому він робить такі переконливі висновки:

– авторитет морального імперативу не послабиться, якщо особистий досвід також буде свідченням того, як глибоко моральна істина пов'язана з нашим Я-доброцентрованим і як вона корелюватиме з Я-егоцентрованим, яке не сприяє повноцінній діяльності і життю людини;
– обов'язок вихователя – дати зростаючій особистості засоби для реалізації властивого їй прагнення мати душевні сили (як основу вищого самоствердження) та свободу (як різнобічну й відповідальну самостійність) і вихованець при цьому не повинен переживати стан підкорення духовно-моральним істинам, а сприймати їх як здійснення власного духовного життя [32, с. 22].

На досягнення науково-педагогічними працівниками такої мети виховної діяльності у вищому навчальному закладі ми і спрямовуємо рефлексивно-експліцитний метод виховання, який відносимо до інноваційних.

Система педагогічних заходів в університеті спрямовується на формування гармонійно розвиненої особистості. Така вимога визначається статтею 47 Закону України „Про вищу освіту" [117].

У сучасних умовах стимулюється пошук інноваційних виховних технологій, спрямованих на подолання негативних проявів серед студентів, специфіка яких зумовлена особливостями їхнього вікового, фізичного і

психічного розвитку, незавершеністю морального становлення, соціальною незрілістю та правовою непідготовленістю.

У контексті демократичних перетворень в українському суспільстві постає невідкладне завдання виховання студентської молоді – спрямованість її на успіх, соціальну активність. Для його реалізації необхідними були пошук і реалізація ефективних форм і методів виховної діяльності, які мають забезпечити усвідомлення студентами значущості духовних і культурних цінностей, а також створення умов для засвоєння таких цінностей.

Важливим чинником виховання студентської молоді виступає **університетське середовище**, яке є системним, скоординованим і продуктивним. При цьому забезпечується ефективний процес розвитку особистості через взаємовідносини, традиції, спілкування і співробітництво [331, с. 72].

Останнім часом в університеті посилюється увага до питань розвитку **особистісно-формуючого середовища**, здатного протистояти зовнішнім негативним впливам і сприяти незаперечному дотриманню найважливіших моральних норм. Надається перевага продуктивному співробітництву, за якого викладачі та студенти у взаємовідносинах виступають як рівні партнери. Запорукою такого співробітництва є підвищення етичної компетентності викладачів і студентів, засвоєння технології вирішення моральних проблем.

Важливим чинником соціалізації і виховання студентів є їхня активність у науковій діяльності. І саме в спільній науковій творчості науково-педагогічних працівників університету, студентів, аспірантів формується професійне обличчя майбутніх фахівців [331, с. 74].

Соціокультурне середовище університету орієнтоване на створення умов для всебічного розвитку студентської молоді. В цьому напрямі проводяться різноманітні заходи.

Інформаційна і методична робота регулярно спрямовується на підвищення їхнього творчого, естетичного рівня.

Позитивно впливає на студентів **інформаційне середовище університету** за таких умов: якщо його змістовий, естетичний і технічний стиль відповідає вимогам часу; підвищується інформаційна культура (розвиток ЗМІ університету, сайту, виробництво власної медіапродукції високої якості, корпоративної символіки тощо) [331, с. 76].

Київський національний лінгвістичний університет спрямовує свою виховну діяльність на створення умов, за яких усі елементи університетського середовища узгоджено працюють на досягнення виховного ефекту з формування морально-духовної, конкурентоспроможної особистості, яка успішно реалізується в соціумі як громадянин, сім’янин, професіонал, носій культури. В університеті спостерігається в цілому більш сприятлива ситуація у порівнянні з середньоукраїнською за проявами негативних явищ у студентському середовищі (утягнутість у радикальні молодіжні субкультури, правопорушення, шкідливі звички, наркоманія, куріння, вживання спиртних напоїв). Однак статистика по цих позиціях все-таки є, а фактори тривожності можуть посилюватися, тому в

цьому напрямі не послаблюється відповідна профілактична робота [331, с. 76–78].

Враховуючи унікальність університету як соціального інституту, виділяють такі специфічні **компоненти, які характерні виховно-розвивальному середовищу університету** [106, с. 64–65]:

– **смисловий** (охоплює глобальні, соціально-державні, професійні, особистісні смисли, які так чи інакше реалізуються в системі університетської освіти);

– **інформаційно-змістовий** (існує у просторі фундаментальних і прикладних знань, які спрямовані на розв'язання проблем);

– **діяльнісний** (у соціальному плані університет бере на себе навчальну, дослідницьку, виховну, культурологічну, професійну, інноваційну, підприємницьку функцію і кожна з них знаходить своє відображення в конкретних формах і видах діяльності студентської молоді);

– **суб'єктно-особистісний** (головним суб'єктом, у діяльності якого реалізується вплив університетського середовища на особистість студента, є викладач).

Таким чином, виховно-розвивальне середовище університету включає в себе смисли (цілі) виховання й освіти, а також зміст освіти, зумовлений функціями і діяльністю суб'єктів, здатних активно освоювати і збагачувати це середовище. І найбільший виховний ефект досягається за умови встановлення продуктивних зв'язків особистості з університетським середовищем.

Завдання науково-педагогічних працівників полягає в тому, щоб виділити ціннісно-смислове поле у змісті вищої освіти і виховні пріоритети в системі університетської життєдіяльності, освоїти основні функції університетської освіти, збагативши їх конкретними формами діяльності, підвищити суб'єктність особистості, для чого допомогти їй вибудувати індивідуальну траєкторію продуктивних зв'язків із середовищем.

Дослідник традицій та інновацій виховної діяльності у вищому навчальному закладі А. В. Беляєв дійшов висновку, що для досягнення виховних цілей є необхідним комплекс умов, які забезпечують розкриття творчих здібностей і самореалізацію особистості як студента, так і викладача. Такими умовами є:

– використання традицій і позитивного досвіду, накопиченого університетом для становлення, функціонування і розвитку системи виховної діяльності в сучасних умовах, їхнього поєднання з пошуком нових форм і напрямів;

– вивчення (моніторинг) інтересів, динаміки ціннісних орієнтацій студентів як основи планування виховної діяльності;

– вдосконалення технології планування на рівні всіх суб'єктів виховної діяльності (університетському, факультетському, кафедральному, кураторському);

– створення організаційної структури, яка координує позааудиторну діяльність, визначає її напрями, здійснює моніторинг і несе відповідальність за її результати;

– створення системи морального і матеріального заохочення (стимулювання) найбільш активних викладачів і студентів-організаторів позааудиторної діяльності;
– реалізація в системі позааудиторної діяльності можливостей студентського самоврядування;
– введення договірних відносин між адміністрацію і підрозділами університету, укладання договорів-замовлень на проведення найбільш важливих позааудиторних заходів;
– поєднання роботи за напрямами з виконанням цільових програм, пов'язаних з потребами колективу викладачів і студентів;
– забезпечення матеріальної і фінансової бази позааудиторної діяльності;
– удосконалення системи управління позааудиторною діяльністю;
– використання виховного потенціалу навчальних дисциплін для розширення культурного кругозору студентів, їхньої творчої і соціальної активності;
– реалізація цілеспрямованої кадрової політики, забезпечення професіоналізму організаторів позааудиторної роботи – викладачів, студентів-громадських діячів, штатних науково-педагогічних працівників;
– модернізація і розроблення нових нормативних і рекомендаційних документів (у тому числі методичного характеру), які спрямовані на забезпечення функціонування і розвиток системи позааудиторної діяльності;
– здійснення моніторингу за змістом і ефективністю позааудиторної роботи, використанням її результатів для коригування планів і рішень [30, с. 42].

Реалізація такого комплексу умов спрямовується на забезпечення переходу від педагогіки окремих виховних заходів до створення в університеті ефективного виховного середовища як системоутворюючого фактору в життєдіяльності університету.

Виховна функція соціально-виховного середовища полягає у формуванні в студентів ціннісного ставлення до суспільства і держави, до себе і людей, до праці, природи, культури.

Формування соціально-виховного середовища вимагає розроблення особливих підходів в організації виховної діяльності в університеті, застосування педагогічних інновацій, методів, прийомів, засобів, форм.

Залучення студентів до науково-дослідницької роботи визначає рівень розвитку соціально-виховного середовища університету. У процесі науково-дослідницької діяльності студентів відбувається формування професійних і особистісних якостей майбутніх фахівців, які визначають їхню конкурентоздатність на ринку праці.

У професійному становленні студентської молоді значне місце займають її переконання і цінності, спрямованість на самовдосконалення, ставлення до професії. Їхнє формування є предметом соціально-виховної діяльності університету, спрямованої на створення соціокультурного середовища, впровадження корпоративних норм і стандартів поведінки, розвиток і збереження університетських традицій, вироблення у студентів почуття

приналежності до академічного співтовариства й обраної професії, розвиток творчих нахилів, виховання стійких моральних принципів і цінностей, активної життєвої позиції, створення комфортних соціально-психологічних умов для особистісного розвитку майбутніх фахівців.

Виховні технології передбачають методи як способи взаємодії зі студентами, прийоми та засоби, а також форми організації виховання (індивідуальні, групові, колективні). У практиці університету виховні технології ґрунтуються на рефлексивно-вольових механізмах (співпереживання, позитивне емоційне оцінювання), що апелюють насамперед до самосвідомості та творчого ставлення студентів до суспільних норм і цінностей, на відміну від механізмів зовнішнього підкріплення (заохочення, осуд тощо).

Універсальним методом виховання є організація життєдіяльності студентів, включення їх у різні види діяльності із забезпеченням права вибору. Застосовуються й традиційні методи: бесіди, диспути, дискусії, ілюстрації, демонстрації, проблемні пошуки, самостійна робота над фольклорними та етнографічними джерелами, переконування, сугестія, приклад, приучування (в їх демократичному переосмисленні на основі українознавчої, добровільної виховної взаємодії). Використання таких методів, як схвалення і осудження поведінки вихованця передбачає повагу до його особистості, прав і свобод. Доцільними є методи переорієнтації зусиль вихованця з негативних справ на позитивні, створення виховних ситуацій, методи самовиховання.

У виховній діяльності в університеті актуалізуються такі методи:

– методи формування національно-громадянської свідомості особистості (словесно-емоційна взаємодія, у процесі якої розвивається здатність оцінювати явища сучасного світу, підведення, стимулювання студентів до власного оцінювання, особистих дій і доцільних громадянських висновків);
– методи організації самоконтролю і формування досвіду громадянської поведінки (прямі і непрямі, позитивні, безпосередні і опосередковані вимоги, вправи);
– методи стимулювання громадянської поведінки і діяльності (суб’єктно-прагматичний, заохочення, змагання, ділові ігри).

Методи виховання, виходячи із засад демократизації виховної діяльності, **розглядаються** не як спосіб педагогічного впливу на вихованців, а **як спосіб виховної взаємодії її суб’єктів (виховників і вихованців) та об’єктів середовища, з якими суб’єкти взаємодіють і які є носіями певних цінностей.** При цьому надається перевага діяльнісному вихованню. Здійснюється перехід від „примусу” зовнішнього до “самопримусу” внутрішнього, коли позитивний досвід поведінки формується на основі саморегуляції і саморегламентації особистості, в процесі самовиховання, без участі виховника. Водночас у виховній діяльності куратора студентської академічної групи більшого значення набувають організаційні зусилля, спрямовані на забезпечення активності самого студента, створення необхідних умов для вільного розвитку його особистості, мислення і загальної культури шляхом залучення до різноманітних видів творчої діяльності (науково-

дослідницької, культурно-просвітницької, громадської, оздоровчо-спортивної, правоохоронної та ін.). „При цьому домінантним видом діяльності студентів має бути той, який відповідає конкретним завданням виховної діяльності. Такий шлях вироблення активної громадянської позиції студентської молоді

Використання виховної технології є практично вибором принципів, системоутворювальних чинників взаємодії викладачів і студентів, а також тактики і стилю виховної взаємодії з останніми.

Найбільш ефективними виявлені **інтерактивні технології**, які впроваджуються у виховній практиці університету за такими напрямами: у процесі викладання навчальних дисциплін, позааудиторної виховної діяльності, в роботі з батьками, через соціальні інститути (причетні до справи виховання студентської молоді), взаємодію з молодіжними громадськими організаціями, діяльність студентського самоврядування.

Відбувається **переорієнтація зі словесно-інформаційних на практико-діяльнісні методи виховної взаємодії**, які є різноманітними за формою проведення (екскурсії, експедиції, дебати, „круглі столи”, семінари, тренінги, конференції, фестивалі, літературно-музичні композиції, аудіо- та відеопроекти тощо).

Виховна проектна діяльність ефективно позначається на формуванні життєвої компетентності, досвіду, самореалізації на основі природних даних та розвитку здібностей студентів. У виховній діяльності університету реалізуються проекти різноманітної тематики, які мають прикладне та виховне значення. Проекти, які пов’язані з управлінням освітнім процесом, презентуються на засіданнях вчених рад університету, факультетів, засіданнях кафедр тощо.

У статусі інноваційної виховної технології гуманістичного типу є **особистісно орієнтована виховна діяльність**. Гуманістична спрямованість виховної діяльності в університеті є найвиразнішою ознакою її мети на філософському рівні. Студент – основна педагогічна цінність. У системі особистістно орієнтованого виховання студентської молоді в університеті увага зосереджується на принципах педагогіки особистості (похідних від таких фундаментальних принципів виховання, як гуманізація та демократизація), які є основою виховної діяльності: визнання самоцінності особистості у визначенні цілей її виховання; індивідуальний підхід як підтримка морального становлення особистості; єдність поваги й довіри до особистості та вимогливості до неї; єдність свободи вибору та відповідальності особистості; єдність прав і обов’язків особистості; виховання як стимулювання внутрішнього життя особистості.

Ефективність виховної діяльності в кінцевому підсумку залежить від взаємин, які складаються між членами колективу вищого навчального закладу – науково-педагогічними працівниками і студентами. Розвиваються ці взаємини у спільній діяльності, яка може стати системотворчою лише тоді, якщо кожний знайде в ній сферу докладання своїх знань, умінь, навичок, реалізації творчих задумів.

Висновок до розділу 1

У розділі розглянуто компетентнісний підхід до професійної підготовки майбутніх учителів як важливий чинник підвищення якісної освіти, оскільки саме надбання життєво важливих компетентностей дає людині можливість орієнтуватися в сучасному суспільстві, формує здатність особистості швидко реагувати на запити часу.

На основі аналізу науково-методичної літератури щодо різних підходів до визначення понять „компетенція” і „компетентність” та структури професійної компетентності педагога, запропоновано такі можливі її компоненти:

– *мотиваційний* – для того, щоб на високому рівні виконувати свої професійні обов’язки, педагог, у першу чергу, повинен бути зацікавлений у своїй діяльності. За цих умов має значення і внутрішня мотивація до діяльності (покликання, хист, бажання, талант), і зовнішня (заохочення, як матеріальне, так і моральне);

– *спеціально-предметний* – формування знань, умінь, навичок, досвіду зі спеціальних дисциплін;

– *психолого-педагогічний* – характеризує рівень підготовки педагога з дисциплін психолого-педагогічного циклу;

– *методичний* або *дидактичний* – полягає в оволодінні педагогом системи наукових психолого-педагогічних і предметних умінь і навичок, які ґрунтуються на знанні шляхів – умов, форм організації, методів, прийомів, засобів взаємодії з учнями, здатності ефективно застосовувати їх в освітньому процесі;

– *особистісний* – характеризується набуттям майбутнім педагогом набору обов’язкових особистісних якостей, таких як: чесність, порядність, людяність, терпимість, чуйність, доброзичливість, відповідальність та ін.;

– *комунікативний* – передбачає уміння педагога спілкуватися, взаємодіяти з усіма учасниками педагогічного процесу – учнями, їх батьками, колегами;

– *організаційно-управлінський* – полягає в умінні педагога на належному рівні організовувати освітній процес, діагностувати його, вчасно виявляти і усувати недоліки;

– *експериментально-дослідницький* – містить уміння добирати ефективні методики вивчення освітнього процесу, здійснювати експериментальні дослідження, робити аргументовані висновки на основі аналізу і узагальнення отриманих результатів, пропонувати шляхи поліпшення освітнього процесу;

– *рефлективність* і *самостійність* – передбачає здатність здійснювати самоосвіту, володіння навичками самоаналізу, самооцінки, само мотивації та іншими методами самовиховання і самоосвіти.

Зазначені складники професійної компетентності педагога взаємозалежні, інтегрують, утворюючи нову якість, тобто кожен зі складників продуктивний виключно за продуктивності інших, що, у свою чергу, мають бути

сформованими на належному рівні. Таким чином, набуття випускником ВНЗ усіх компонентів професійної педагогічної компетентності є обов'язковою умовою майбутньої успішної діяльності фахівця.

Проаналізовано вітчизняні та зарубіжні підходи до визначення компетентностей викладача ІМ, що дозволило зробити висновок про те, що базовими в роботі викладача-філолога є загальні педагогічні компетентності, що стосуються вміння організувати освітній процес та ефективну взаємодію зі студентами. Далі, ті, що стосуються безпосередньо володіння предметом викладання (в даному випадку, як самою мовою, так і знаннями культури, соціального устрою країни, мова якої вивчається). Вказаний набір компетентностей доповнюється низкою унікальних особистісних та індивідуальних рис, які, визначаючи собою ледь помітне забарвлення процесу навчання, становлять міцний бекґраунд для здобуття всіх вказаних компетенцій викладача-професіонала.

Визначено психологічні передумови формування професійних компетенцій фахівців філологічних спеціальностей. Зазначено, що в процеси професійного самовизначення і самореалізації, компоненти потребово-мотиваційної сфери, а також низка внутрішніх диспозицій особистості забезпечують своєрідне функціональне налаштування психічних функцій на досягнення цілей професійної діяльності – *оволодіння фаховими компетенціями* – що, у свою чергу, сприяють ефективному вирішенню навіть найскладніших професійних завдань.

Вирізнено психологічні аспекти формування та розвитку спеціальних філологічних компетенцій. Визначено, що підготовка фахівців-філологів у руслі компетентнісного підходу здійснюється шляхом формування низки компетенцій, які поділені на групи: перша група – здатність викладача до створення продуктивної педагогічної взаємодії; друга група – культуральні (соціокультурні) компетенції; третя група компетенцій – комунікативні; четверта група – міжособистісні компетенції.

Розглянуто інноваційний підхід до виховання студентської молоді в умовах посилення його соціальної зумовленості в системі освітнього процесу університету.

РОЗДІЛ ІІ. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОЕКТУВАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЕЛЕКТРОННИХ ОСВІТНІХ РЕСУРСІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ З ВИКОРИСТАННЯМ СИСТЕМИ УПРАВЛІННЯ НАВЧАННЯМ MOODLE

2.1. Характеристика базових понять проектування мультимедійних освітніх ресурсів професійної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов

Характеристика базових понять дослідження важлива для розуміння сутності інформаційних та інтегративних процесів, що відбуваються в суспільстві, економіці й освіті, та їхнього впливу на професійну підготовку майбутніх викладачів іноземних мов. Ці поняття класифіковано на три групи: 1) поняття щодо загального контексту інформатизації суспільства і використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в освітньому процесі ВНЗ; 2) поняття, що характеризують процеси проектування мультимедійних ЕОР професійної підготовки майбутніх викладачів ІМ; 3) поняття, що характеризують результат підготовки викладачів мовних дисциплін щодо проектування мультимедійних ЕОР у системі управління навчанням Moodle, як це показано на рис. 2.1.

На межі XX–XXI століть людство вступило в перехідний період від індустріального до інформаційного суспільства, яке часто називають постіндустріальним. Побудові концептуально нового, інформаційного суспільства присвячені праці багатьох науковців, таких як Д. Белл, Р. Дарендорф, Ж. Еллюль, А. Етционі, М. Кастельс, І. Курносов, Дж. Ліхтхайм, У. Мартин, А.Ракітов, Т. Стоуньєр, О. Тоффлер, А. Турен, Ю. Хаяши, К. Ясперс та ін.

У 1959 р. професор Гарвардського університету Даніел Белл, уперше скористався терміном „постіндустріальне суспільство” у своїй доповіді на семінарі в Зальцбурзі, заявивши про суспільство, в якому основною виробничою силою стане наука, а його потенціал буде вимірюватися наявними масштабами інформації і знань [100, с. 22].

У 1973 р. Д. Белл запропонував першу науково обґрунтовану концепцію „інформаційне суспільство” у своїй книзі „Прийдешнє постіндустріальне суспільство” [29].

Слід згадати, що винахід самого терміну „*інформаційне суспільство*” приписується Ю. Хаяші, професору Токійського технологічного інституту. Так, у 1969 р. японському уряду були представлені звіти „Японське інформаційне суспільство: теми і підходи” і „Контури політики сприяння інформатизації японського суспільства”, а в 1971 р. – „План інформаційного суспільства” [317].

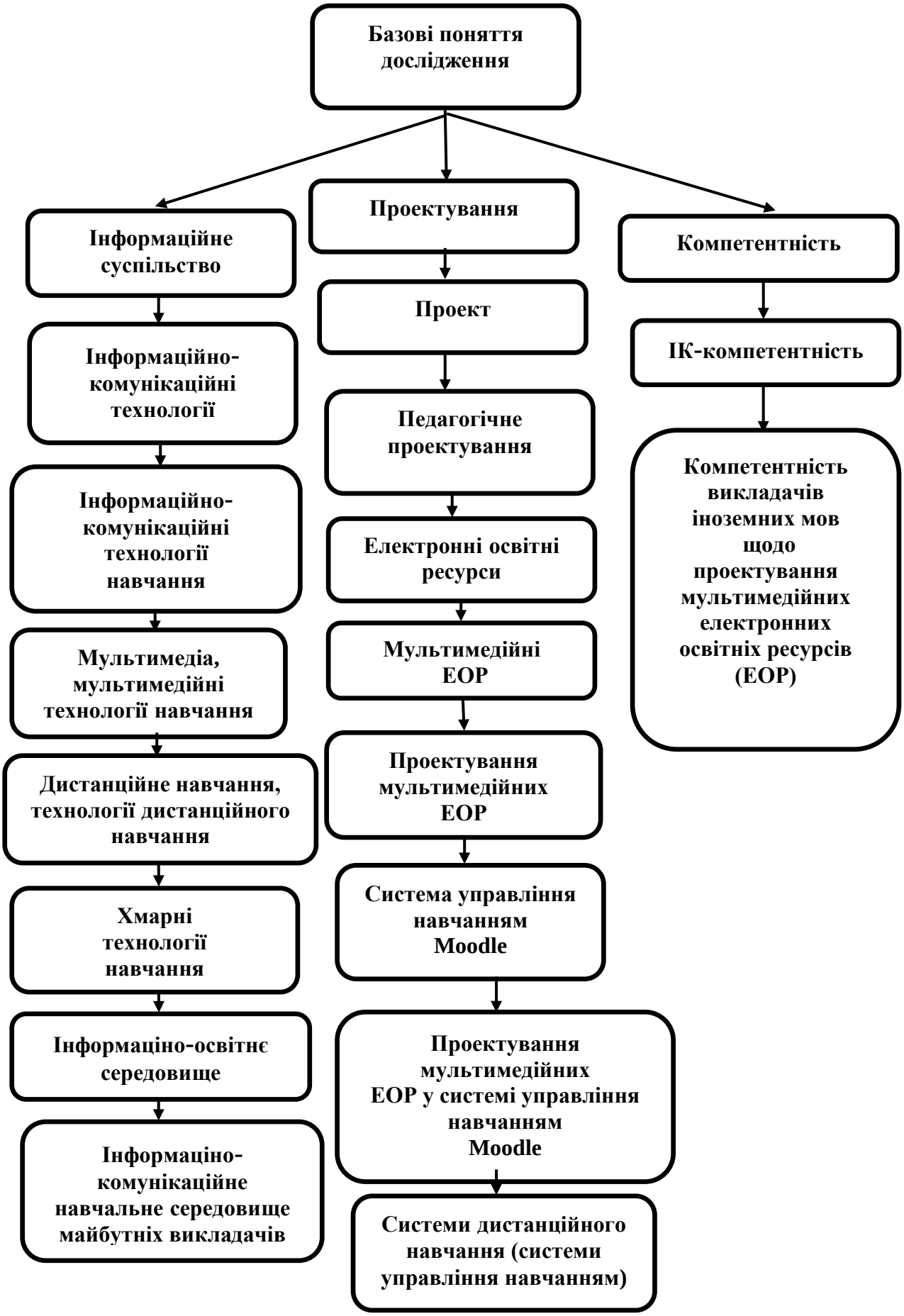


Рис. 2.1. Базові поняття дослідження

На думку А. Ракітова [286] суспільство можна вважати інформаційним, якщо: будь-який індивід, група осіб, підприємство або організація в будь-якій точці країни і в будь-який час можуть отримати за відповідну плату або безкоштовно на основі автоматизованого доступу і систем зв'язку будь-яку інформацію та знання, необхідні для їх життєдіяльності і рішення особистих і соціально значущих завдань; у суспільстві виробляється, функціонує і доступна будь-якому індивіду, групі або організації сучасна інформаційна технологія; є розвинені інфраструктури, що забезпечують створення національних інформаційних ресурсів в обсязі, необхідному для підтримки постійно швидкого науково-технологічного та соціально-історичного прогресу; відбувається процес прискореної автоматизації і роботизації всіх сфер і галузей виробництва та управління; відбуваються радикальні зміни соціальних структур, наслідком яких виявляється розширення сфери інформаційної діяльності і послуг.

В.Ю. Биков визначає інформаційне суспільство (англ. information society, digital society, electronic society, e-society) „як етап переходу до нового перспективного стану свого соціально-економічного і науково-технічного розвитку – до суспільства знань (англ. knowledge society, k-society), у якому головним джерелом існування і розвитку, основним ресурсом функціонування і рушійною силою прогресивних перетворень стануть знання, які накопичило і продовжуватиме здобувати і накопичувати людство і які будуть ефективно використовуватись практично усіма підсистемами суспільства, переважною більшістю його членів для розв'язування своїх повсякденних і перспективних завдань" [38].

Можна сказати, що інформаційне суспільство XXI ст. – це суспільство глобальної компетентності, основою якого є інформація та інформаційні технології (ІТ). Але, на жаль, як визначає Василь Григорович Кремінь, „ми ще до кінця не уявляємо устрій інформаційного суспільства. А його техносфера розвивається настільки швидкими темпами, що неможливо точно визначити ті технології, з якими матиме справу нинішній учень, назвати професії, що з'являться через 4–5 років" [137].

Інформаційне суспільство – це комплексне поняття, що складається з множини різноманітних аспектів політичної, соціальної, економічної та гуманітарної природи, якому властива висока динаміка розвитку. Суть концепції інформаційного суспільства полягає в тому, що першорозрядного значення в розвитку всіх суспільних сфер набувають знання, інформація та інтелектуальний потенціал людини [107, с. 363].

Термін „інформаційне суспільство" відображає одну з найхарактерніших особливостей сучасного етапу розвитку суспільства – бурхливий, революційний розвиток у другій половині XX століття так званих інформаційних технологій [1, с. 4]. У суспільстві здійснюються багатомасштабні перетворення, що пов'язані з процесами накопичення, систематизації, зберігання, опрацювання, передавання інформації, із

впровадженням інформаційних технологій в інфраструктуру суспільства, феноменом лавиноподібного розвитку мережних технологій зв'язку та технологій інформаційної індустрії. „Інформаційні технології – вища форма функціонування інформаційного ресурсу і, отже, втілення в ньому знань. Ця форма в силу своєї значущості вимагає детального розгляду" [182, с. 56].

Розвиток інформаційних технологій є найважливішим напрямом науково-технічного прогресу, який безпосередньо впливає на динамізм розвитку суспільства [271]. Термін „інформаційні технології" з'явився у 1970 р. і став визначати комп'ютерну обробку інформації [208, с. 129]. На наш погляд, поняття „інформаційні технології" передбачає всі чинні види технологій, які обробляють інформацію, − комп'ютерні, мережні, телекомунікаційні, мультимедійні, хмарні, мобільні тощо. Їх матеріальною і технічною базою є будь-яке обладнання і техніка, персональні комп'ютери з периферійними пристроями та різноманітні засоби зв'язку. За визначенням В.М. Глушкова „інформаційні технології – людино-манинна технологія накопичення, оброблення та передавання інформації".

На сьогодні термін „інформаційні технології" найчастіше використовується в поєднанні з комунікаційними технологіями оскільки інформаційне суспільство – це суспільство глобальної комунікації і вступ до нього передбачає створення інформаційного середовища, що забезпечує ефективну інформаційну взаємодію людей, їхній доступ до національних і світових інформаційних ресурсів [152]. Тому в науковій літературі частіше зустрічається такі поняття як "інформаційні та комунікаційні технології" (В. Ю. Биков [42]); „інформаційно-телекомунікаційні технології" (Р.С. Гуревич [82]); „інформаційно-комунікаційні технології" (М.І. Жалдак [110]).

За визначенням К. Блертона (UNESCO) *інформаційно-комунікаційні технології* – сукупність технологій, що дозволяють знаходити, збирати, обробляти, створювати, передавати та подавати відомості, керувати і користуватися ними та сприяти різним формам комунікації (для цього можуть використовуватися Інтернет, радіо, телебачення тощо) [387].

Н. В. Морзе визначає інформаційно-комунікаційні технології як сукупність методів, засобів та прийомів пошуку, зберігання, опрацювання, подання і передавання графічних, текстових, цифрових, аудіо та відеоданих на базі персональних комп'ютерів, комп'ютерних мереж і засобів зв'язку [217].

Інформаційно-комунікаційні технології, на думку М.І. Жалдака і Ю.С. Рамського, − це „сукупність методів, засобів і прийомів, що використовуються для реалізації та забезпечення інформаційних процесів у різних галузях людської діяльності" [111, с. 3].

Як вважає О.М. Спірін, інформаційно-комунікаційні технології – це сукупність методів, засобів і прийомів, що використовуються для розробки інформативних систем та побудови комунікаційних мереж, а також технології формалізації і розв'язування задач у певних предметних галузях з використанням таких систем і мереж [315]. До засобів ІКТ відносяться програмні, програмно-апаратні, технічні засоби і пристрої, що функціонують на

базі мікропроцесорної, обчислювальної техніки, а також сучасних засобів і систем трансляції інформації, інформаційного обміну, які забезпечують операції обміну, збору, продукування, накопичення, зберігання, обробки, передачі інформації і можливість доступу до інформаційних ресурсів локальних і глобальних комп'ютерних мереж [140, с. 62].

Нині є багато трактувань поняття *інформаційно-комунікаційних технологій навчання* (ІКТН). Проаналізуємо визначення ІКТН різними науковцями:

– комп'ютерно орієнтована складова педагогічної технології, яка відображає деяку формалізовану модель певного компоненту змісту навчання і методики його подання у навчальному процесі, що представлена у цьому процесі педагогічними програмними засобами і передбачає використання комп'ютера, комп'ютерно орієнтованих засобів навчання і комп'ютерних комунікаційних мереж для розв'язування дидактичних завдань або їх фрагментів [36, с. 141];

– комп'ютерна технологія, яка базується на використанні певної формалізованої моделі змісту, що представлена педагогічними програмними засобами, записаними в пам'ять комп'ютера, і можливостями телекомунікаційних мереж [107, с. 364];

– дидактичний процес, організований з використанням сукупності принципово нових засобів і методів опрацювання даних (методів навчання), які впроваджуються у системи навчання і являють собою цілеспрямоване створення, передавання, зберігання і відображення інформаційних продуктів з як найменшими витратами і відповідно до закономірностей пізнавальної діяльності учнів [237];

– створення певного технічного середовища навчання, у якому ключове місце займають інформаційні технології, що використовуються [237].

Отже, *інформаційно-комунікаційна технологія навчання* – це дидактична технологія, що забезпечує досягнення цілей навчання за умови обов'язкового використання інформаційно-комунікаційних технологій [314, с. 3].

До ІКТН можна віднести *мультимедійні технології навчання, технології дистанційного навчання, хмарні технології навчання, мобільні технології навчання*.

У наш час поняття мультимедіа існує в різних значеннях, наприклад: мультимедіа як новий підхід до зберігання інформації різного типу; мультимедіа як устаткування; мультимедіа як продукт (найчастіше асоціюється з електронним носієм інформації) [225, с. 29].

Термін „*мультимедіа*" (ММ) – латинського походження, який поширився за рахунок англомовних джерел. Виник шляхом поєднання двох англійських слів 'multy, multiple' (множинний, складний, зіставлений з багатьох частин) і 'media' (середовище, засіб) або, точніше, латинських слів 'multum' (багато) та 'media, medium' (середовище, засіб, спосіб). Таким чином, дослівно „мультимедіа" перекладають „багато середовищ" [225, с. 29].

У науковій та технічній літературі зустрічаються різні означення, в тому числі контекстуальні. Означення мультимедіа змінюється залежно від того, де та для кого передбачається його використання [225, с. 29].

У всесвітній доповіді з освіти ЮНЕСКО „мультимедіа” називають здатність подавати текст, зображення та звук користувачеві. Машбиць Ю. І. означає ММ як багатоканальне середовище, що видає інформацію у різноманітних модальностях. У Шликової О. В. мультимедіа – „полісередовище”, єдиний простір, який у синкретичному вигляді представляє різні види та способи надання інформації (текст, графіку, звук та ін.) [225, с. 29].

Казаков Ю. М. дає таке визначення поняттю „мультимедіа”: (від англ. multi – багато і від лат. media – носій, засіб, середовище, посередник) часто вживається як аналог терміну „засоби масової комунікації” (друк, фотографія, радіо, кінематограф, телебачення, відео, мультимедійні комп'ютерні системи, включаючи мережу Інтернет) [141].

Вернер І. [63] – автор однієї з перших монографій про мультимедіа, перекладеної в Україні в 1996 р., вважає, що перші згадки про мультимедіа містяться в енциклопедичних виданнях у 1970-ті рр. Водночас цей термін означав сукупність засобів для обробки та представлення відео-, аудіо-, текстової інформації. Тобто основний акцент у дефініції „мультимедіа” було зроблено на технічних засобах формування інформаційного середовища [361, с. 14].

Л. І. Альошин наводить інші відомості про виникнення терміна „мультимедіа” та зазначає, що на початку 1980-х рр. компанія ‘Apple’ запропонувала об'єднати в одному комунікаційному просторі інформаційні ресурси відео, аудіо і назвати це середовище „Мультимедіа” [11, с. 164–165].

„Мультимедіа” визначається як комбінування різних форм представлення інформації на одному носієві, наприклад текстової, звукової і графічної, або, останнім часом все частіше – анімації і відео. Характерна, якщо не визначальна, особливість мультимедійних веб-вузлів і компакт-дисків – гіперпосилання. Поняття, що означає сполучення звукових, текстових і цифрових сигналів, а також нерухомих і рухомих образів. Так, мультимедійна база даних буде вміщувати текстову і образну інформацію, відеокліпи і таблиці, і все це має однаково легкий доступ. Мультимедійна телекомунікаційна послуга дозволяє користувачеві посилати і одержувати будь-яку форму інформації, взаємозамінну за бажанням [224].

Серед найсучасніших технологій, що активно заявили про себе наприкінці XX століття і набули сьогодні помітного поширення в розвинутих країнах світу, є дистанційні технології навчання, які підтримують і забезпечують дистанційну освіту [325, с. 8].

Державна підтримка дистанційного навчання відображається в низці нормативно-правових актів, а саме: Рішення Колегії Міністерства освіти і науки України „Про стан і перспективи розвитку дистанційного навчання в Україні” від 23 червня 2005р.; Постанова Кабінету міністрів України від 23

вересня 2003р. №1494 „Про затвердження Програми розвитку системи дистанційного навчання на 2004 – 2006 роки”, м. Київ; Наказ Міністерства освіти і науки України від 7 липня 2000р. № 293 „Про створення Українського центру дистанційної освіти”, м. Київ; „Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні” від 20 грудня 2000р.; Наказ Міністерства освіти і науки України від 25.04.2013 р. № 466 „Про затвердження Положення про дистанційне навчання”; Наказ Міністерства освіти і науки України від 30.10.2013 р. № 1518 „Про затвердження Вимог до вищих навчальних закладів та закладів післядипломної освіти, наукових, освітньо-наукових установ, що надають освітні послуги за дистанційною формою навчання з підготовки та підвищення кваліфікації фахівців за акредитованими напрямами і спеціальностями.”

М. О. Овчинникова [239] під дистанційним навчанням розуміє комплекс освітніх послуг, як надаються населенню за допомогою спеціалізованого інформаційно-освітнього середовища, що базується на засобах обміну навчальної інформації на відстані.

За визначенням С. У. Гончаренка [79], дистанційне навчання – це форма навчання, коли спілкування між викладачем і студентом відбувається за допомогою листування, магнітофонних, аудіо- та відеокасет, комп’ютерних мереж, кабельного та супутникового телебачення, телефону, телефаксу тощо.

На думку З. Г. Гончарової [80], система дистанційного навчання – це така форма навчання, в основі якої лежить самостійне набуття студентами необхідних об’єму та якості знань та одночасне використання як традиційних, так й інформаційних технологій.

В.Ю. Бикова та В.М. Кухаренко визначили „*дистанційне навчання*” як форму організації навчального процесу, за якої її активні учасники (об’єкт і суб’єкт навчання) досягають цілей навчання, здійснюючи навчальну взаємодію принципово й переважно екстериторіально (тобто на відстані, яка не дозволяє і не передбачає безпосередньо навчальну взаємодію учасників віч-на-віч інакше, ніж коли учасники територіально перебувають поза межами можливої безпосередньої навчальної взаємодії та коли в процесі навчання їхня особиста присутність у певних навчальних приміщеннях навчального закладу не є обов’язковою) [325, с. 9].

На відміну від „дистанційного навчання” термін „дистанційна освіта” визначено В. Ю. Биковим [41, с. 191] як різновид освітньої системи, у якій використовуються переважно дистанційні технології навчання та організації навчального процесу або одна з форм отримання освіти, за якою опанування тим чи іншим її рівнем за тією чи іншою спеціальністю (напрямом підготовки, перепідготовки або підвищення кваліфікації) здійснюється в процесі дистанційного навчання”.

Технологія дистанційного навчання – це сукупність методів, форм і засобів взаємодії з людиною в процесі самостійного, але контрольованого засвоєння певного масиву знань [181; 144].

На сьогодні інформаційні технології дистанційного навчання активно використовують Інтернет-технології, Веб-технології (Web-сайти, Web-квести та ін.), телекомунікаційні технології (електронна пошта, чат, телеконференції, форуми, відео конференції та ін.), мультимедійні технології, хмарні технології та мобільні технології.

Останні роки все більшої популярності набувають хмарні технології або хмарні обчислення (Cloud Computing). Цей термін став вживатися у світі інформаційних технологій з 2008 року. Першою людиною, який виголосив словосполучення ‘cloud computing’ був Ерік Шмідт – генеральний директор компанії Google [179].

Означення пропонуються різними авторами описово, у контексті певної проблеми. Як свідчить аналіз багатьох джерел, за основу здебільшого приймають визначення Національного Інституту Стандартів і Технологій США (NIST), під хмарними обчисленнями (Cloud Computing) розуміють модель зручного мережного доступу до загального фонду обчислювальних ресурсів (наприклад, мереж, серверів, файлів даних, програмного забезпечення та послуг), які можна швидко надати за умови мінімальних управлінських зусиль та взаємодії з постачальником [40; 359].

В Україні термін „хмарні технології” починають вживати з 2008 року, але під хмарою в той час розуміли безкоштовні хостинги поштових служб для студентів та викладачів. Усі інші інструменти, які, зазвичай, пропонують для використання в хмарі, були відсутні через недостатність інформації та брак навичок використання [296].

К. М. Лавріщева так пояснює термін „хмарні обчислення”: „Cloud Computing чи хмарні обчислення — це нові системні засоби для підтримки обчислень, якими є Google Apps, IBM-VSphere та системи Microsoft — WCloud, Azure, Amazon, Mech, WApps, SkyDriven тощо” [183, с. 201]. Загалом точне означення відсутнє, термін пояснюється лише на конкретних прикладах. Після цього одразу наводиться порівняння декількох системних засобів, описуються їх можливості.

Г. Д. Кисельов подає таке визначення: „Cloud Computing – це програмно-апаратне забезпечення, яке доступно користувачу через мережу Інтернет у вигляді сервісу, який надає зручний інтерфейс для віддаленого доступу до обчислювальних ресурсів (програм і даних)” [147, с. 351].

Шлях розвитку хмарних обчислень тривав роками і є результатом синтезу багатьох підходів і технологій [236]:

– ASP (Active Server Pages) – активні серверні сторінки, що дають можливість виконання сценаріїв на сервері. За допомогою цих сценаріїв можна отримати доступ до файлів, баз даних, та інших ресурсів, що зберігаються на сервері, наприклад, електронної пошти чи факс-служби;

– SaaS (software as a service) – програмне забезпечення, як сервіс – своєрідна модель використання програмного забезпечення, коли провайдер розробляє додатки й здійснює управління ними, надаючи користувачу доступ до цього програмного забезпечення через мережу Інтернет;

– SOA (service-oriented architecture) – сервіс-орієнтована архітектура – модульний підхід до розробки програмного забезпечення, що базується на використанні розподілених слабо пов'язаних, замінних компонентів, оснащених стандартизованими інтерфейсами для взаємодії за стандартизованими протоколами;
– Web 2.0 – методика розробки систем, проектів і сервісів, що активно розвиваються й покращуються самими користувачами (блоги, соціальні мережі, wiki тощо);
– Grid-обчислення – форма розподілених обчислень, в якій віртуальний потужний комп'ютер представлений у вигляді кластерів, об'єднаних за допомогою мережі гетерогенних комп'ютерів, які працюють спільно для виконання великої кількості операцій. Як правило, дана технологія застосовується для розв'язання трудомістких математичних задач, економічного прогнозування, сейсмоаналізу та ін.;
– utility-обчислення – ідея подібних обчислень полягає в наданні комп'ютерних ресурсів для обробки і зберігання даних в якості сервісу, за який необхідно сплачувати залежно від обсягів використовуваних ресурсів;
– програмне забезпечення з відкритим кодом – відкрите програмне забезпечення, що вільно розповсюджується на безоплатній основі;
– віртуалізація – процес представлення обчислювальних ресурсів, що надає деякі переваги перед оригінальною конфігурацією; новий віртуальний погляд на ресурси, не обмежений реалізацією, фізичною конфігурацією або географічним фактичним розташуванням та ін.

Інформаційні технології змінили спосіб діяльності людей. Вони створили нові можливості та нові очікування щодо цих можливостей. У науковій літературі з'явилися поняття „організаційний інформаційно-технологічний простір", „інформаційне середовище", „інформаційний(е) простір (поле)", „віртуальне середовище", „віртуальний простір", „інфосфера", „кіберпростір" тощо [81; 175; 199; 298]. Це поклало початок низці публікацій з використання електронного обміну даних і глобальних мереж з метою організації комп'ютерно орієнтованого управління організаціями. На думку О. В. Матвієнко, організаційний інформаційний простір – це система, в якій відбувається опрацювання інформаційного ресурсу, що надходить із зовнішнього середовища [199, с. 17–18]. За Е. П. Семенюк, інформаційне середовище, або скорочена його форма – інфосфера – це сукупність всіх потоків інформації, що спрямовані, перетинаються і взаємодіють, та в центрі яких перебуває людина. Це неперервний процес обміну інформацією між людьми [298]. С. П. Кулицький переконаний, що „інформаційний(е) простір (поле)" є ареалом, у межах якого виявляється вплив суб'єкта інформаційної діяльності або певної сукупності суб'єктів інформаційної діяльності [175, с. 57]. В. І. Гриценко вважає, що „інформаційне середовище" – це сукупність технічних і програмних засобів зберігання, оброблення і передачі інформації, а також політичні, економічні і культурні умови реалізації процесій інформатизації [81, с. 9].

П.П. Лізунов та А.О. Білощицький зазначають, що середовище, у якому протікають інформаційні процеси, можна розглядати як інформаційне середовище, якщо його розвиток пов'язаний з підвищенням рівня його організації і технічного оснащення [194, с. 2].

Інформаційне середовище характеризується за такими параметрами, як матеріальне забезпечення, інформаційне забезпечення, комунікативне забезпечення. Матеріальне забезпечення – наявність матеріальних носіїв інформації (література, засоби масової інформації, комп'ютери, бібліотеки, відеотеки та ін). Інформаційне забезпечення – можливість доступу до матеріальних носіїв інформації, уміння, роботи з інформацією (знання методів пошуку, зберігання, обробки, систематизації, аналізу, оцінки інформації). Комунікативне забезпечення – наявність спілкування учасників педагогічного процесу (зокрема, дидактичного спілкування) [372, с. 11].

Однією з особливостей інформаційного середовища є те, що воно надає можливість отримання необхідних для людини даних, відомостей, гіпотез, теорій та ін., уміння ж отримувати і обробляти інформацію необхідно виховувати, випрацьовувати, воно отримується в процесі навчання.

Дослідники відзначають [215], що інформаційне середовище навчальної діяльності формується:

– педагогом (він визначає зміст курсу, вибір навчальної літератури, методи викладання, стиль спілкування тощо);
– педагогічним колективом навчального закладу (він визначає загальні вимоги до учнів, традиції, даного навчального закладу, форму взаємин у колективі та ін.);
– державою як суспільним інститутом (воно визначає матеріальне забезпечення освіти в цілому, соціальне замовлення на формування тієї або іншої системи знань і поглядів).

Інформаційно-освітнє середовище (ІОС) ґрунтується на інтеграції інформації на традиційних і електронних носіях, комп'ютерно-телекомунікаційних технологіях взаємодії, віртуальних бібліотеках, розподілених базах даних, навчально-методичних комплексах і розширеному апараті дидактики [374]. А. Андреєв об'єднує в понятті інформаційно-освітнього середовища педагогічну систему та її забезпечення, тобто фінансово-економічну, матеріально-технічну, нормативно-правову й маркетингову підсистеми та підсистему менеджменту [17].

В.І. Солдаткін [14] вважає, що ІОС відкритої освіти будується за допомогою інтеграції інформації на традиційних і електронних носіях, комп'ютерно-телекомунікаційних технологій взаємодії, включає віртуальні бібліотеки, розподілені бази даних, навчально-методичні комплекси і розширений апарат дидактики.

О.А. Ільченко під інформаційно-освітнім середовищем розуміє системно організовану сукупність інформаційного, технічного, навчально-методичного забезпечення, нерозривно пов'язану з людиною як суб'єктом освітнього процесу [129].

О.І. Соколова вважає, що інформаційно-освітнє середовище ВНЗ – це одна із сфер його діяльності, що включає організаційно-методичні засоби, сукупність технічних і програмних засобів зберігання, обробки, передачі інформації, що забезпечує оперативний доступ до інформації і здійснює освітні наукові комунікації [311].

ІОС навчального закладу, вважає І. Г. Захарова, є складною системою, що акумулює інтелектуальні, культурні, програмно-методичні, організаційні і технічні ресурси, забезпечує можливості продуктивної пізнавальної діяльності тих, хто навчається [118].

Інформаційно-освітнє середовище ВНЗ – це програмно-телекомунікаційний і педагогічний простір з єдиними технологічними засобами ведення освітнього процесу в середовищі Інтернет, що не залежить від професійної спеціалізації (рівня передбаченої освіти), організаційно-правової форми і форми власності навчальних закладів [274, с. 461].

Інформаційно-освітнє середовище вищого закладу освіти, створене на основі впровадження інформаційно-комунікаційних технологій і телекомунікаційних засобів зв'язку, – це цілісний системно організований інформаційно-педагогічний відкритий простір, складовими якого є інформаційне, технічне, навчально-методичне, нормативно-правове, фінансово-економічне, управлінське забезпечення, і за певних організаційно-педагогічних умов у ньому здійснюється формування професійної компетентності у суб'єктів учіння за індивідуальною траєкторією.

Системи управління навчальною діяльністю, відомі в англомовних літературних джерелах як Learning management systems (LMS), які використовуються для розробки, управління та поширення навчальних on-line-матеріалів із забезпеченням спільного доступу [304].

Надійна система управління навчанням, яка реалізує навчання студентів дистанційно, має забезпечувати: централізоване й автоматизоване управління навчальним процесом; використання технологій самообслуговування і самоуправління; швидкість та зручність формування й доставки інформації; масштабованість (здатність системи до розширення і збільшення обсягів оброблюваної інформації); Веб-орієнтованість та використання технологій Веб-додатків, коли клієнтом виступає браузер, а сервером – веб-сервер; підтримку мобільності та відповідність усім існуючим стандартам [318].

З кінця XX ст. досить актуальною темою досліджень стало дистанційне навчання, яке набуває швидкого поширення. Самостійна робота студента у системі дистанційного навчання, діяльність педагога-тьютора, технічне і програмне забезпечення дистанційного навчання визначилися головними темами наукових статей, монографій та дисертацій з педагогічної тематики, висновки переважної більшості яких полягають у рекомендаціях впровадження дистанційних технологій та форм навчання [240].

Дистанційне навчання представляє собою нову організацію освіти, що ґрунтується на використанні як кращих традиційних методів отримання знань, так і нових інформаційних та телекомунікаційних технологій, а також на

принципах самоосвіти. Воно призначене для широких верств населення незалежно від матеріального забезпечення, місця проживання та стану здоров'я. Дистанційне навчання дає змогу впроваджувати інтерактивні технології викладання матеріалу, здобувати повноцінну вищу освіту або підвищувати кваліфікацію і має такі переваги, як гнучкість, актуальність, зручність, модульність, економічна ефективність, інтерактивність, відсутність географічних кордонів для здобуття освіти [240].

Для того, щоб дистанційне навчання було максимально ефективним, його потрібно правильно організувати за допомогою системи організаційних, технічних, програмних та методичних заходів [240].

Найбільшою мірою відбиває специфіку професійної підготовки майбутніх викладачів ІМ комунікативний підхід, реалізація якого у освітньому процесі означає, що формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь відбувається шляхом і завдяки здійсненню тими, хто навчається, іншомовної мовленнєвої діяльності. Іншими словами, оволодіння засобами спілкування (фонетичними, лексичними, граматичними) спрямоване на їх практичне застосування у процесі спілкування [204, с. 39]. Тому термін „*інформаційно-комунікаційне навчальне середовище*" (ІКНС) частіше використовується методистами задля відображення специфіки професійної підготовки майбутніх викладачів ІМ.

Однією із умов здійснення майбутніми викладачами іноземних мов ефективної професійної підготовки в інформаційно-комунікаційному навчальному середовищі є наявність засобів для проектування мультимедійних електронних освітніх ресурсів (МЕОР).

Проектування (від лат. Projectus – кинутий вперед) – тісно пов'язане з наукою і інженерною діяльністю по створенню проекту, створення образу майбутнього передбачуваного явища. Як відомо, більшість продуктів людської праці проводиться за допомогою їх попереднього проектування. У цьому контексті проектування – це процес створення проекту, тобто прототипу, прообразу передбачуваного або можливого об'єкта, стану, що передують втіленню задуманого в реальному продукті [154, с. 21].

Проектування можна розглядати як [154]:

– специфічний вид діяльності, спрямований на створення проекту як особливого виду продукту;
– науково-практичний метод вивчення і перетворення дійсності (метод практико-орієнтованої науки);
– форму породження інновацій, характерну для технологічної культури;
– управлінську процедуру.

На думку Образцова П.І., „під проектуванням як різновидом професійної діяльності педагога слід розуміти розробку ним відповідного проекту технології навчання – дидактичного опису педагогічної системи, реалізація якої передбачається в рамках навчального процесу" [238, с. 9].

Докучаєва В.В., аналізуючи сутність поняття „проектування" як об'єкт дослідження, розглядає його як інтелектуально-творчу діяльність педагога

щодо аналізу та оцінювання педагогічної дійсності та проектування її в майбутньому, результатом якого є інноваційна педагогічна система [97].

Ми дотримуємося думки Ягупова В.В., що поняття „проектування” походить від дієслова „проектувати”. Проектувати – складати, розробляти *проект*, конструювати що-небудь, планувати, намічати здійснити щось [371].

Поняття „проект” вперше з'явилось у XVII-XVIII століттях і служило синонімом словам „експеримент ” у природничих науках і „розгляд справ ” у юриспруденції. Пізніше, у XIX столітті були визначені ще дві моделі проектів, які використовуються і сьогодні. Перша, більш давня, модель передбачає, що учні спочатку вивчають матеріал, набувають знань та навиків, які в подальшому знадобляться для конструювання проектів. Друга, більш сучасна, модель передбачає „занурення” в проблему, її фундаментальне дослідження [457].

Слово „проект” – латинського походження (дієслово proicere або projicere, дієприкметник projectus) і буквально означає „викинутий вперед”, „виступаючий”, „витягнений” або такий, що „впадає в очі”. В англомовній літературі є такі інтерпретації цього поняття: 1) дизайн (англ. design) – документально оформлений план споруди або конструкції; 2) проект (англ. project) – система сформульованих у його рамках цілей (новостворених або таких, що підлягають модернізації) з метою реалізації фізичних об’єктів, технологічних проектів, процесів тощо. В українській мові проект має такі значення: 1) технічні документи – креслення, розрахунки, макети новостворюваних будівель, споруд, машин, приладів тощо; 2) попередній текст якого-небудь документа та ін.; 3) план, задум [60].

Проект – це сукупність певних дій, документів, попередніх текстів, задум для створення реального об'єкта, предмета, створення різного роду теоретичного продукту. Це завжди творча діяльність [186]. А поняття „проектування” походить від дієслова „проектувати”. Проектувати – складати, розробляти проект, конструювати що-небудь, планувати, намічати здійснити щось [371].

На думку А. І. Лебедєва, проект – це сукупність певних дій, документів, попередніх текстів, задум для створення реального об'єкта, предмета, створення різного роду теоретичного продукту. Це завжди творча діяльність [186].

Відповідно до класифікації українського дослідника О. Пєхоти проекти розрізняють за певними критеріями:

– творчі проекти не мають детально опрацьованої структури спільної діяльності учасників, вона розвивається, підпорядковуючись кінцевому результату, прийнятій групою логіці спільної діяльності, інтересам учасників проекту;

– дослідницькі проекти – потребують добре обміркованої структури, визначеної мети, актуальності предмета дослідження для всіх учасників, соціальної значущості, продуманості методів, у тому числі експериментальних методів обробки результатів. Вони повністю

підпорядковані логіці дослідження і мають відповідну структуру: визначення теми дослідження, аргументація її актуальності, визначення предмета й об'єкта, завдань і методів, визначення методології дослідження, висунення гіпотез розв'язання проблеми і пошук шляхів її розв'язання.

– ігрові проекти – учасники беруть собі визначені ролі, зумовлені характером і змістом проекту. Це можуть бути як літературні персонажі, так і реально існуючі особистості, імітуються їх соціальні і ділові стосунки, які ускладнюються вигаданими учасниками ситуаціями. Ступінь творчості учнів дуже високий, але домінуючим видом діяльності все-таки є гра.

– інформаційні проекти – спрямовані на збирання інформації про який-небудь об’єкт, явище, на ознайомлення учасників проекту з цією інформацією, її аналіз і узагальнення фактів. Такі проекти потребують добре продуманої структури, можливості систематичної корекції у ході роботи над проектом. Структуру такого проекту можна позначити таким чином: мета проекту, його актуальність; методи отримання (літературні джерела, засоби масової інформації, бази даних, у тому числі й електронні інтерв'ю, анкетування тощо) та обробки інформації (її аналіз, узагальнення, зіставлення з відомими фактами, аргументовані висновки); результат (стаття, доповідь, реферат, відеофільм); презентація (публікація, у тому числі в електронній мережі, обговорення у телеконференції). Такі проекти можуть бути органічною частиною дослідницьких проектів, їхнім модулем.

– практико-орієнтовані проекти – результат діяльності учасників чітко визначено з самого початку, він орієнтований на соціальні інтереси учасників (документ, програма, рекомендації, проект закону, словник, проект шкільного саду). Проект потребує складання сценарію всієї діяльності його учасників з визначенням функцій кожного з них. Особливо важливими є організація координаційної роботи у вигляді поетапних обговорень та презентація одержаних результатів і можливих засобів їх упровадження у практику [242].

О. Пєхота зазначає, що проект – це практика особистісно-орієнтованого навчання у процесі конкретної праці учня, на основі його вільного вибору, з урахуванням його інтересів. Вона зазначає, що у свідомості учня це має такий вигляд: „Все, що я пізнаю, я знаю, для чого це мені треба і де я можу ці знання застосувати”. Для педагога – це прагнення знайти розумний баланс між академічними знаннями, уміннями та навичками [242]. У свою чергу, російський науковець Є. Полат характеризує проекти як сукупність навчально-пізнавальних прийомів, за допомогою яких учні набувають знання та навички в процесі планування та самостійного виконання певних практичних завдань з обов'язковою презентацією результатів [267].

Отже, „проект” – це сукупність певних дій, документів, попередніх текстів, задум для створення реального об'єкта, предмета, створення різного роду теоретичного продукту. Це завжди творча діяльність [186].

Поняття „проектування” в освітній сфері адаптувалось до нового середовища і здійснилася його трансформація в поняття „педагогічне

проектування”, що пов’язано з вирішенням низки методологічних, теоретичних і практично-прикладних проблем.

Питання проектування як ефективного засобу вирішення освітніх завдань висвітлювались такими зарубіжними науковцями: Д. Джонс, Я. Дітріх, Д. Дьюї, Д. Жак, К. Моріс, Є. Коллінгс, У. Кілпатрік, Д. Фрід та інші. В російській педагогіці закономірності педагогічного проектування вивчають І.Н. Бухтіярова, В.П. Беспалько, В.В. Гузєєв, О.С. Заір-Бек, В.В. Краєвський, Т.Ф. Лєвін, Є.І. Машбиць, О.С. Полат та інші. В Україні процесом проектування займалися вчені В.Ю. Биков, Н. В. Борисова, Л.Е. Гризун, А.М. Гуржій, М.І. Жалдак, Г.М. Романова, С. О. Сисоєва О.М. Спірін, В.В. Ягупов та інші.

Ягупов В. В. пропонує визначення *педагогічного проектування* – як створення конкретних образів майбутнього, конкретних деталей розроблених педагогічних програм. Його зміст передбачає [371]:

– проектування чи створення проектів – це попередня мисленнєва діяльність викладача щодо організації своєї педагогічної діяльності та діяльності учнів;

– характерними його властивостями є ідеальний характер дій і його спрямованість на утворення чого-небудь у майбутньому у навчально-виховному процесі;

– педагогічне проектування пов’язано з проблемною організацією мислення і діяльності викладача та учнів.

Подобєдова Т. Ю. визначає педагогічне проектування як діяльність, спрямовану на створення проекту як інноваційної моделі навчально-виховної системи, яка складається з ряду послідовних етапів – прогнозування, моделювання, конструювання і реалізації педагогічного проекту [264].

Муравйова Г. Є. розглядає педагогічне проектування як вид професійної діяльності вчителя, що характеризується сукупністю методів і засобів, які забезпечують передбачення вчителем технологічної структури освітнього процесу та його результатів. Дослідниця робить акцент на тому, що проектування як вид професійної діяльності педагога передбачає осмислення освітнього процесу на основі аналізу педагогічної ситуації і вибору оптимального варіанту його реалізації [226, с. 14].

О.С. Заір-Бек визначає сутність педагогічного проектування як спеціально організоване осмислення педагогічних проектів і систем, коли на основі існуючого стану і прогнозів бажаних результатів створюється новий образ системи й одночасно процес реалізації в дійсності задуманого [166].

Ми погоджуємось з думкою С. Г. Литвинової, що педагогічне проектування це діяльність, спрямована на здійснення задуму, що враховує: педагогічну ідею, дидактичні закономірності, принципи, концепції, перспективи розвитку, можливості використання, індивідуально-типологічні особливості розвитку особистостей [209].

Центральним поняттям, необхідним для аналізу різних сторін педагогічного проектування, є проект. Проект є результатом проектувальної діяльності педагога.

Суб'єктом педагогічного проектування виступає педагог, який розробляє проект. Іноді для створення великого і складного проекту залучається група фахівців, тоді суб'єкт вважається колективним. Очевидно, що залежно від суб'єкта, що здійснює проектування, його реалізація буде відрізнятися і предметом, і методами роботи. Однак який би не був суб'єкт проектування, він повинен володіти, на наш погляд, низкою специфічних рис: творчим мисленням і здатністю до винахідництва; правильними ціннісними орієнтаціями; професіоналізмом і високою працездатністю; здатністю передбачати наслідки перспективних змін дійсності, реалізовані в педагогічному проекті [306].

На державному рівні було схвалено і затверджено „Положення про електронні освітні ресурси" [69] згідно наказу Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 01.10.2012 № 1060, і визначено поняття електронних освітніх ресурсів, їх види, принципи класифікації, порядок розроблення, експертизи і розповсюдження, зокрема подане далі.

Під ЕОР розуміють навчальні, наукові, інформаційні, довідкові матеріали та засоби, розроблені в електронній формі та представлені на носіях будь-якого типу або розміщені у комп'ютерних мережах, які відтворюються за допомогою електронних цифрових технічних засобів і необхідні для ефективної організації навчально-виховного процесу, в частині, що стосується його наповнення якісними навчально-методичними матеріалами.

ЕОР є складовою частиною навчально-виховного процесу, має навчально-методичне призначення та використовується для забезпечення навчальної діяльності вихованців, учнів, студентів і вважається одним з головних елементів інформаційно-освітнього середовища.

Метою створення ЕОР є модернізація освіти, змістове наповнення освітнього простору, забезпечення рівного доступу учасників навчально-виховного процесу до якісних навчальних та методичних матеріалів незалежно від місця їх проживання та форми навчання, створених на основі інформаційно-комунікаційних технологій.

За визначенням Бикова В.Ю. та Лапінського В.В., *електронні освітні ресурси* – це сукупність електронних інформаційних об'єктів (документів, документованих відомостей та інструкцій, інформаційних матеріалів та ін.), інформаційно-об'єктне наповнення електронних інформаційних систем (електронних бібліотек, архівів, банків даних, інформаційно-комунікаційних мережах та ін.), призначених для інформаційного забезпечення функціонування і розвитку системи освіти [43].

З метою створення цілісної системи професійної підготовки майбутніх викладачів у процесі самостійної роботи доцільно використовувати систему

управління навчанням, зокрема Moodle, для проектування *електронних інформаційно-методичних пакетів з дисциплін.*

Електронний інформаційно-методичний пакет з дисципліни – це комплекс електронних освітніх ресурсів, зокрема мультимедійних, що призначений для забезпечення цілісної системи навчання студентів з дисципліни за будь-якою формою (денною, заочною (дистанційною)), і спрямований на керування їхньою самостійною роботою, підвищення якості навчання, об'єктивності процесу контролю й оцінювання знань результатів навчання, відкритості і доступності освітнього процесу.

Згідно напрямами використання ЕОР, наведеними в [43], поділяють відповідно на: електронні ресурси навчального призначення (ЕРНП); електронні ресурси для підтримки наукових досліджень; електронні ресурси управлінського призначення.

Використання ЕРНП як засобу навчання, відповідно до цілей дидактичних завдань і за допомогою спеціального (базового) програмного (операційних систем, пакетів прикладних програм, програм управління зовнішніми пристроями та ін.) й апаратного забезпечення комп'ютера та ІКМ дозволяє здійснити і/або підтримати: збереження навчальних інформаційних об'єктів, їх реорганізацію, опрацювання, комунікацію, гнучке й адаптивне формування статичних і динамічних дидактичних об'єктів, інтерактивну взаємодію учасників навчального процесу, предметно образне відображення інформаційних об'єктів (в аудіальній, візуальній або аудіовізуальній формах), управління зовнішніми типовими і спеціальними пристроями і приладами (комп'ютерно орієнтованими засобами навчання), що входять до складу лабораторних комплектів або комплексів та ін.

Для підвищення дидактичної ефективності застосування ЕРНП ці засоби навчання застосовуються в навчально-виховному процесі спільно з іншими навчально-методичними матеріалами (наприклад, паперовими підручниками і посібниками, методичними рекомендаціями для вчителів, учнів), утворюючи комп'ютерно-орієнтовані програмно методичні комплекси [43, с. 4].

Денисенко С. М. вважає, що „навчальний матеріал має бути добре структурованим. Структуру контенту на першому рівні утворює основний навчальний матеріал, поділений на невеликі порції інформації з чіткими, короткими заголовками та доповнений, за необхідності, ілюстраціями, анімаціями, таблицями. Щоб не ускладнювати сприйняття матеріалу, варто використовувати динамічні підказки для пояснення термінів і понять. Інформацію другого рівня використовують з метою уникнення перевантаження основного тексту, це по суті додаткова матеріал, який допомагає більш ширше висвітлити питання, доповнити його, розширити. При структуруванні матеріалу, важливо передбачити можливість виклику необхідних об'єктів з інших тем, на які є посилання. [93, с. 34–35].

Структурування навчального матеріалу тісно пов'язане з навігацією – пересуванням по навчальному курсу. Навігація ЕОР має бути простою,

наочною та чітко орієнтувати в інформаційно-навчальному просторі (позначати місце – тему, розділ, де знаходиться особа, яка навчається).

Стосовно ергономічних правил організації навчального матеріалу, автори стверджують, що вони „дають можливість впливати на свідомі і несвідомі процеси, які протікають у мозку особи, яка навчається, підвищуючи їх ефективність і продуктивність [133, с. 400].

Тому, проаналізовані вище наукові праці дають нам змогу стверджувати, що мультимедійні ЕОР можна віднести до ЕРНП.

Проектування ЕОР – це процес розробки електронних інформаційних об'єктів (документів, документованих відомостей та інструкцій, інформаційних матеріалів та ін.), інформаційно-об'єктне наповнення електронних інформаційних систем (електронних бібліотек, архівів, банків даних, інформаційно-комунікаційних мережах та ін.), призначених для інформаційного забезпечення функціонування і розвитку системи освіти.

Денисенко С.М. зазначає, що *мультимедійні ЕОР* – це сукупність мультимедійних даних (текст, графіка, фото, відео і аудіо, анімація, 3-D моделі), що відображає певний предметний зміст, сприйняття та робота з якою забезпечує досягнення дидактичних цілей, формування знань, вмінь, навичок і пізнавальних якостей в осіб, які навчаються [93, с. 6].

У праці [93] автор дає такі визначення, щодо мультимедійних ЕОР та проектування мультимедійних ЕОР. Мультимедійні ЕОР це – сукупність мультимедійних даних (текст, графіка, фото, відео і аудіо, анімація, 3-D моделі), що відображає певний предметний зміст, сприйняття та робота з якою забезпечує досягнення дидактичних цілей, формування знань, вмінь, навичок і пізнавальних якостей в осіб, які навчаються.

Проектування мультимедійних ЕОР – це діяльність з структурування і зовнішнього оформлення навчального матеріалу шляхом його обґрунтованого подання мультимедійними даними на екрані в естетичному керованому вигляді, з метою створення максимально ефективних умов для реалізації навчання з використанням ІКТ. Основна мета такого процесу – створити сприятливі умови для реалізації навчальної діяльності, що можливо лише при комплексному підході до створення ЕОР, коли поряд із технічною реалізацією здійснюється врахування психолого-педагогічних засад [93, с. 7].

В даний час набуває поширення концепція компетентнісного підходу в освіті, що є основою змістовних змін щодо забезпечення відповідності освіти запитам і можливостям суспільства періоду інформатизації і глобальної масової комунікації. З позицій компетентнісного підходу суттю професійної підготовки майбутніх фахівців стає розвиток здібності до самостійного рішення проблем у різних сферах і видах діяльності на основі використання соціального досвіду, елементом якого стає і власний досвід навчених. У системі безперервної освіти дорослих компетентність є однією з основних характеристик результативності освіти в ланцюжку понять письменність – компетентність – культура – менталітет [339].

Науковець А В. Хуторський визначає „компетентність” як сукупність особистісних якостей учня (ціннісно-смислових орієнтацій, знань, умінь, навичок, здібностей), зумовлених досвідом його діяльності у певній соціально і особистісно значущій сфері [346, с.153].

О. В. Овчарук, після детального аналізу зарубіжних джерел зазначає, що „компетентність” – інтегрована характеристика якості особистості, результативний блок, сформований через досвід, знання, вміння, ставлення, поведінкові реакції [245, с. 13].

На державному рівні поняття „компетентність” у Законі „Про вищу освіту” визначено як динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу освітню діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти [117].

У проекті Тьюнінг „Гармонізація всіх освітніх структур в Європі” розрізняються загальні і фахові (предметні) компетентності майбутніх фахівців, і кінцеві результати навчання визначаються як певний рівень компетентності, якого повинен досягти студент. При цьому компетентності являють собою динамічне поєднання когнітивних і мета-когнітивних умінь та навичок, знань та розуміння, міжособистісних, розумових та практичних умінь та навичок і етичних цінностей [276].

Отже, проаналізувавши різні трактування поняття „*компетентність*”, ми будемо визначати це поняття як динамічне поєднання знань, розумінь, навичок, умінь, здатностей і певного досвіду, що направленні на вирішення власних і професійних завдань у певній галузі.

У Європейській рамці відповідності визначено вісім категорій ключових компетентностей, серед яких зазначено „цифрову компетентність”, для навчання впродовж життя (Key Competences for Lifelong Learning – European Reference Framework) [405]:

1) спілкування рідною мовою (*communication in the mother tongue*);
2) спілкування іноземними мовами (*communication in a foreign language*);
3) математична грамотність та компетентність у галузі науки та технологій (*mathematic literacy and basic competence in science and technology*);
4) цифрова компетентність (*digital competence*);
5) уміння навчатись (*learning-to-learn*);
6) соціальна та громадянська компетентності (*social and civic competences*);
7) відчуття ініціативи та підприємництва (*sense of initiative and entrepreneurship*);
8) культурна обізнаність та самовизначення (*cultural awareness and expression*).

Цифрова компетентність передбачає впевнене і критичне використання технологій інформаційного суспільства для роботи, відпочинку і спілкування [6]. Водночас у межах цієї компетентності розглядаються елементи інформаційно-комунікаційної компетентності, а саме: здатність пошуку, збору та оброблення інформації, її системного і критичного використання,

оцінювання релевантності й відокремлення реального від віртуального під час використання певних посилань, уміння застосовувати інструменти, зокрема програмні засоби і послуги мережі Інтернет, для виробництва, презентації та розуміння інформації [338, с. 150].

На нашу думку, під час проектування мультимедійних електронних освітніх ресурсів на основі системи Moodle у викладачів іноземних мов розвивається інформаційно-комунікаційна компетентність (ІК-компетентність).

Проблемам формування ІК-компетентності й підготовки вчителів до використання в освітньому процесі інформаційно-комунікаційних технологій присвячені роботи Н. В. Апатової [20], В. Ю. Бикова [35–39], Б. С. Гершунського [72; 73], Т. М. Демиденко [91], М. І. Жалдака [108–112], Т. І. Коваль [151], М. М. Левшина [189], Ю. І. Машбиця [267], В. М. Монахова [216], Н. В. Морзе [219; 220], О. В. Овчарук [159; 244], О. М. Спіріна [244], Є. С. Полат [268], М. Л. Смульсон [310], Н. Ф. Тализіної [324] та ін.

Вітчизняні науковці Н. В. Морзе, В. П. Вембер, О. Г. Кузьмінська визначають, що *ІК-компетентність* передбачає здатність людини орієнтуватися в інформаційному просторі, оперувати даними на основі використання сучасних ІКТ відповідно до потреб ринку праці для ефективного виконання професійних обов’язків [219, с. 23].

О. В. Овчарук стверджує, що ІК-компетентність як ключова категорія розглядається як комплексне поняття, а саме – сукупність знань і розуміння, умінь, навичок, а також особистісних ставлень і ціннісних орієнтацій людини у галузі ІКТ та здатність автономно і відповідально демонструвати їх для практичної, професійної діяльності та навчання впродовж життя [245, с. 46].

На думку науковців, ІК-компетентність – це підтверджена здатність особистості автономно і відповідально використовувати на практиці ІКТ для задоволення власних індивідуальних потреб і розв’язування суспільно значущих, зокрема професійних, задач у певній предметній галузі або виді діяльності [245, с. 46].

ІК-компетентність є результатом різнобічних здатностей людини і має такі складові: *здатності* та *вміння* здобувати інформацію з різних джерел у зрозумілому вигляді, працювати з різними відомостями, критично оцінювати відомості, використовувати у професійній діяльності ІКТ; *знання* основ ергономіки й інформаційної безпеки, функціональних можливостей ІКТ, конкретні навички з використання комп'ютерної техніки та ІКТ, ставлення особистості до застосування ІКТ для відповідальної соціальної взаємодії та поведінки (О. В. Овчарук, О. М. Спірін) [245, с. 46–48].

На основі проведеного аналізу сказаних вище трактувань поняття ІК-компететність, ми дійшли узагальнення, що *компетентність викладачів ІМ щодо проектування мультимедійних ЕОР у системі управлінні навчанням Moodle* є складовою ІК-компетентності і визначає здатність проектувати мультимедійні ЕОР з ІМ у середовищі системи Moodle з використанням спеціального інструментарію і модулів системи Moodle та впроваджувати їх в

освітній процес з метою формування і розвитку у майбутніх фахівців професійно-спрямованої іншомовної комунікативної компетентності.

2.2. Система управління навчанням Moodle

У період світової фінансової кризи важливим чинником вибору електронної навчальної платформи є її ціна. Тому більшість ВНЗ України зупинили свій вибір на безкоштовних системах управління навчанням (навчальних платформах, системах дистанційного навчання) – Acollab, ATutor, COSE, DodeboLMS, Dokeos, ELEDGE, Ganesha, ILIAS, LAMS, LON-CAPA, LRN, Moodle, OLAT, OpenACS, OpenCartable, Sakai, The Manhattan Virtual Classroom та ін. Вимоги до систем такого класу визначаються потребами викладачів і переважно адміністратора, які повинні контролювати хід та результати навчання, і безумовно студентів. Колос К.Р. зазначає у своєму дисертаційному дослідженні [155], що однією з основних складових успішного використання технологій дистанційного навчання є правильний вибір системи управління навчанням, програмного забезпечення, відповідно до потреб навчального закладу.

Для будь-якої системи, що використовується для забезпечення потреб освітнього процесу, важливими є такі вимоги [48]:

Надійність в експлуатації. Цей параметр характеризує зручність управління навчально-пізнавальним процесом і простоту оновлення контенту за допомогою вже існуючих шаблонів.

Вибираючи програмне забезпечення, потрібно звернути увагу на те, щоб вміст навчального курсу і структура сайту були розділені та у процесі оновлення контенту не можна було б випадково видалити важливі позиції меню.

Обов’язково потрібно перевірити систему допомоги й переконатися, що вона справді корисна.

Бажано, щоб під час експлуатації навчальні заклади не залежали від продавця програмного забезпечення. Якщо до системи важко додавати нових користувачів, видалити з неї старих, додавати контент, якщо виникають проблеми з оновленням сайту і т.п., викладачі швидко відмовляться від її використання.

Безпечність. Необхідно забезпечити можливість контролю версій документів для запобігання випадкової або зловмисної модифікації даних у системі, аутентифікацію (процес розпізнання користувача системою та надання йому визначених прав і повноважень, що здійснюється внаслідок перевірки системою відповідності імені входу та пароля користувача) й авторизацію (процес керування рівнями й засобами доступу до різних об’єктів (наприклад, автоматизована система контролю доступу) та ресурсів системи залежно від імені входу й пароля користувача, надання певних повноважень особі чи програмі на виконання деяких дій та визначення міри приватності в системі обробки даних) користувачів перед доступом до ресурсів системи, безпечний

спосіб передачі даних загальнодоступними каналами зв'язку для запобігання перехоплення інформації третіми особами.

Сумісність (відповідність загальновизнаним стандартам). Сумісність – це можливість узяти один і той же навчальний матеріал і, не вносячи до нього змін, використовувати його в різних системах управління навчанням. Системи мають бути сумісні з іншими e-learning (електронно-навчальними) рішеннями. Хоча „універсального" програмного рішення, яке відповідає всім можливим стандартам, не існує, усе ж можна вибрати систему, що підтримує хоча б один дуже поширений стандарт. Інакше буде існувати постійна залежність від розробників цієї системи.

Сумісність потрібна під час: обміну (переміщення) контенту з однієї системи управління навчанням в іншу; використання раніше розроблених курсів; залучення до організаційної роботи нових співробітників (нестандартній системі доведеться навчати).

Один зі способів гарантування сумісності – підбір програмного забезпечення, що підтримує певні стандарти, прийняті в індустрії. В ідеалі воно повинне дозволяти використання одних і тих же навчальних матеріалів у різних системах управління навчанням і контентом.

Сьогодні стандарти є лише загальним напрямом для досягнення сумісності. Не варто заздалегідь вважати, що навчальний курс, який відповідає стандарту SCORM (англ. Sharable Content Object Reference Model – „Спільне Утримання Об'єктів Еталонного Зразка"), автоматично можна використати в системі управління навчанням на основі SCORM.

Зручність у використанні та управлінні освітнім процесом. Під час вибору нової системи необхідно забезпечити зручність її використання. Це важливий параметр, оскільки потенційні учні ніколи не стануть використовувати технологію, яка здається громіздкою або створює труднощі при навігації. Технологія навчання повинна бути інтуїтивно зрозумілою. Дистанційний курс має бути таким, щоб у ньому легко можна знайти меню допомоги, швидко перейти від одного розділу до іншого, спілкуватися з викладачем, тощо.

Програмне забезпечення має бути простим і відкритим, щоб викладачі не витрачали час на читання об'ємного керівництва з використання курсів або на те, щоб зрозуміти, як можна створити тест, тощо.

Модульність. У сучасних системах дистанційного навчання можуть використовуватися певні взаємозамінні об'єкти знань – невеликі елементи навчального контенту, які називають „навчальними модулями". За структурою навчальні модулі – це невеликі інформаційні блоки, які можуть бути повторно використані для навчальних цілей. Об'єкти знань можуть просто переноситися з одного курсу або уроку в інший, абсолютно відмінний від нього курс.

Забезпечення доступу. Цей параметр має два аспекти.

Перший: студенти повинні мати вільний доступ до навчальної програми. Наприклад, вона має бути сумісна із screen readers – програмами, що забезпечують прочитання слів на екрані для тих, у кого ослаблений зір.

Другий: необхідно переконатися, що технологія, яку заплановано використовувати в процесі навчання, придатна для всіх можливих користувачів. Наприклад, якщо дехто зі студентів не має останньої версії Macromedia Flash, він не побачить анімації, створеної вами в цій технології.

Програмне забезпечення, яке планують використовувати в процесі навчання, має бути протестоване з тими браузерами (від англ. browser – „переглядач”), програмним забезпеченням, які, під час підключення до мережі Інтернет, використовують слухачі для роботи з відомостями на веб-сторінках.

Щоб переконатися, що навчальна програма працює на потрібній платформі, необхідно здійснити тестування за декількома сценаріями: провести тестування на декількох комп’ютерах із різними варіантами браузерів і програмами або необхідно дати жорсткі рекомендації про конфігурацію устаткування.

Вартість програмного забезпечення, супроводу та апаратної частини. Досить важливий аспект – це ціна. Під час підрахунку ціни потрібно враховувати:

– вартість усього програмного забезпечення, серед якої: сама система, операційна система, система управління базою даних, антивірусні програми, програмне забезпечення для безпеки тощо;

– супровід: різне програмне забезпечення вимагає різного рівня кваліфікації та затрат;

– вартість апаратної частини, разом із сервером, резервуванням живлення, системою резервування даних, мережевими й канальними засобами, резервуванням для заміни апаратури в разі виходу її з ладу.

Можна сказати, що однією з таких систем дистанційного навчання, що відповідає зазначеним вище умовам, є система Moodle, яка є вільно поширюваною системою управління навчальним контентом, системою дистанційного навчання. Але також є багато інших безкоштовних систем задля організації дистанційного навчання та створення високотехнологічного інформаційно-комунікаційного освітнього середовища.

Майже всі сучасні системи дистанційного навчання, що пропонуються компаніями-розробниками, задовольняють зазначеним вимогам, але не всі з них є доступними для більшості навчальних закладів через високу вартість та/або складність у використанні [180].

Здійснений аналіз К. Р. Колос засвідчує, що система дистанційного навчання Moodle являє собою зручну платформу для розв’язування навчальних завдань у закладах післядипломної освіти й тим самим реалізації принципу „освіти впродовж життя” [1].

Більшість із цих систем містять необхідні засоби організації комп’ютерного освітнього процесу.

Колос К.Р. наводить (див. Табл. 2.1) порівняльний аналіз декількох систем управління навчання стосовно засобів організації освітнього процесу [155].

Здійснений аналіз Колос К.Р. засвідчує, що системи дистанційного навчання ‘Moodle’ і ‘Sakai’ являють собою зручні платформи для розв’язування на їхній основі навчальних завдань у закладах післядипломної освіти й тим самим реалізувати принцип „освіти впродовж життя”.

Moodle (акронім від **Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment** – модульне об'єктно-орієнтоване динамічне навчальне середовище) – навчальна платформа призначена для об'єднання педагогів, адміністраторів і учнів (студентів) в одну надійну, безпечну та інтегровану систему для створення персоналізованого навчального середовища [435].

Moodle – це безкоштовна, відкрита (Open Source) система управління навчанням. Вона реалізує філософію „педагогіки соціального конструктивізму” та орієнтована насамперед на організацію взаємодії між викладачем та учнями, хоча підходить і для організації традиційних дистанційних курсів, а також підтримки очного навчання [435].

Moodle перекладена на десятки мов, в тому числі й на українську. Система використовується у 197 країнах світу.

Головним розробником системи є Martin Dougiamas з Австралії. Цей проект є відкритим та в ньому бере участь і велика кількість інших розробників.

Moodle написана на PHP з використанням SQL-бази даних (MySQL, PostgreSQL чи Microsoft SQL Server). Moodle може працювати з об'єктами SCO та відповідає стандарту SCORM.

Таблиця 2.1

Порівняльний аналіз систем управління навчання стосовно засобів організації освітнього процесу

Система / Засоби	ATutor	Claroline	Dokeos	LAMS	Moodle	OLAT	OpenACS	Sakai
Рейтинг системи	5	4	4	6	1	6	3	2
Поточна версія	2.0.2 (2010)	1.10 (2010)	2.0 BETA (2011)	2.3.5 (2010)	2.1 (2010)	7.0 (2010)	5.6.0 (2010)	2.7.1 (2010)
Голосування	+	-	-	+	+	-	+	+
Опитування	+	-	-	+	+	+	+	+
Анкета	+	-	-	+	+	+	-	+
Урок	-	+	+	+	+	-	-	+
Відеоконференція	-	-	-	+	+	-	-	-
Форум	+	+	+	+	+	+	+	+
Чат	+	+	+	+	+	+	+	+
Глосарій	-	-	+	-	+	+	+	+
Wiki	-	-	+	+	+	+	+	+

Система / Засоби	ATutor	Claroline	Dokeos	LAMS	Moodle	OLAT	OpenACS	Sakai
Комунікатор (внутрішня система обміну повідомленням и)	+	-	-	+	+	+	-	-
Спілкування між студентами IMS	-	-	-	+	+	+	-	-
Обмін файлами	+	+	+	+	+	+	+	+
Система тестування	+ (3)	+	+	+	+ (6)	+	+	+
Підтримка зовнішніх тестів	-	-	-	-	+	+	-	+
Управління навчальним курсом	+	+	+	+	+	+	+	+
Організація різних способів представлення навчального матеріалу	±	+	+	+	+	±	±	±
Організація різних форм діяльності студентів	±	+	+	+	+	+	±	±
Електронна пошта	+	+	+	-	+	+	+	+
Планування (календар)	-	+	+	-	+	+	+	+
Віртуальна дошка	+	-	+	-	-	-	+	+
Пошук	+	-	-	-	+	+	+	-
Робота з групами	-	+	+	+	+	+	-	+
Допомога	+	+	-	+	+	+	-	+
Портфоліо			-	-	+	-	-	+

Система / Засоби	ATutor	Claroline	Dokeos	LAMS	Moodle	OLAT	OpenACS	Sakai
Система звітності	Слабко розви-нена	Сере-дньо розви-нена	Сере-дньо розви-нена	Слабко розвинена	Розви-нена, постій-но розви-вається	Слабко розвинена	Слабко розвинена	Розвинена, постійно розви-ваєтьс я
Обмеження на кількість слухачів	Немає	20000	1200000 осіб	Немає	Немає	>700	Немає	200000
Засоби розробки курсу	+	+	+	+	+	+	+	+
Мова програмування	PHP	PHP	PHP	Java	PHP	Java	Tcl	Java
Платформа	Win-dows, Linux, Unix, Mac-OS	Win-dows, Linux, Unix, MacOS	Win-dows, Linux, Unix, MacOS	Win-dows, Mac-OS	Win-dows, Linux, Unix, MacOS	Linux, Unix	Win-dows, Linux, Unix, MacOS	Win-dows, Linux, Unix, Mac-OS
Багатомовність (підтримка кількості мов)	Так, >50	Так, 37	Так, 39	Так, 19	Так, 70	Так, 16	Ні	Так, 29
СУБД	MySQL	MySQL	MySQL	MySQL	MySQL	MySQL	MySQL	My-SQL, Oracle,
Відповідність зі стандартом SCORM	+	+	+	-	+	+	-	+
Ліцензія	GNU/ GPL	GNU/ GPL	GNU/GPL	GNU/ GPL	GNU/ GPL	Apache	GNU/ GPL	Apache 2.0 варіанту

Фінансування проекту відбувається загалом за рахунок мережі офіційних партнерів, які надають послуги встановлення, технічної підтримки, хостінгу, консультування, інтеграції, доопрацювання та інші. Усі офіційні партнери сплачують членські внески та відсоток від продаж на користь Moodle Pty Ltd, якою керує Martin Dougiamas. Більша частина найактивніших розробників ядра Moodle є співробітниками Moodle Pty Ltd. В Україні офіційним партнером Moodle є ТОВ „Техноматика” [435].

Moodle має широкий набір функціональності притаманний платформам електронних систем навчання, *системам управління курсами (CMS), системам*

управління навчанням (LMS) або віртуальним навчальним середовищам (VLE). Moodle надає можливість викладачам створювати ефективні сайти для on-line-навчання. Moodle можна використовувати як у навчанні школярів, студентів, так і при підвищенні кваліфікації, бізнес-навчанні.

Типова функціональність Moodle включає [435]: здача завдань; дискусійні форуми; завантаження файлів, оцінювання, обмін повідомленнями, календар подій, новини та анонси подій (для різних рівнів: сайт, курс, навчальна група), on-line тестування, Вікі.

Розробники можуть створювати додаткові модулі з новою додатковою функціональністю. Стандартно Moodle включає в себе бібліотеку TCPDF, яка дозволяє генерувати зі сторінок PDF документи.

Можливості для студентів у середовищі Moodle*:* доступність навчальних матеріалів (тексти лекцій, завдання до практичних / лабораторних та самостійних робіт; додаткові матеріали (книги, довідники, посібники, методичні розробки) та засобів для спілкування і тестування „24 на 7”; наявність засобів для групової роботи (Вікі, форум, чат, семінар, вебінар); можливість перегляду результатів проходження дистанційного курсу студентом; можливість перегляд результатів проходження тесту; спілкування з викладачем через особисті повідомлення, форум, чат; завантаження файлів з виконаними завданнями; використання нагадувань про події у курсі.

Можливості для викладачів у середовищі Moodle*:* надання інструментів для розробки авторських дистанційних курсів; розміщення навчальних матеріалів (тексти лекцій, завдання до практичних/лабораторних та самостійних робіт; додаткові матеріали (книги, довідники, посібники, методичні розробки) у форматах .doc, .odt, .html, .pdf, а також відео, аудіо і презентаційні матеріали у різних форматах та через додаткові плагіни; можливість додавання різноманітних елементів курсу; швидка модифікація навчальних матеріалів; можливість використання різних типів тестів для створення тестових завдань; автоматичне формування тестів; автоматизація процесу перевірки знань, звітів щодо проходження студентами курсу та звітів щодо проходження студентами тестів; можливість додавання різноманітних плагінів до курсу дозволяє викладачу використовувати різноманітні сторонні програмні засоби для дистанційного навчання.

В основу системи Moodle вкладені принципи, котрі були розроблені такими вченими: Л. С. Виготський, Джон Дьюї, Жан Піаже, Ернст фон Глазерфельд. На підставі цих принципів Martin Dougiamas (ідеолог і керівник проекту по розробці системи управління навчанням Moodle) сформулював у таких чотирьох ключових поняттях [15].

1). *Конструктивізм*. З точки зору філософії конструктивізму нові знання здобуваються шляхом взаємодії людини з оточуючим середовищем, у процесі якого все, що вона чує бачить, відчуває співставляється нею з тими знаннями, якими вона володіла до цього. Нові знання закріпляються, якщо людина може їх успішно застосовувати, інтерпретувати у більш широкому контексті. Отже людині недостатньо просто вміти запам’ятовувати і відтворювати інформацію.

Найголовніше – це вміння її інтерпретувати та застосовувати у своїй практичній діяльності. Це не означає, що неможливо нічому навчитися просто, читаючи книгу чи слухаючи лекцію, однак найкращий спосіб учитися – це застосовувати свої знання на практиці. Ще Конфуцій казав: „Розкажи мені. І я почую. Покажи мені. І я побачу. Дозволь спробувати зробити. І я навчуся”.

2). *Конструкціонізм*. С точки зору конструкціонізму, навчання є найефективнішим, якщо воно здійснюється через створення тими, хто навчається, того, що сприяє навчанню інших. Це може бути будь-що, від підготовки усної доповіді чи розміщення власної інформації в мережі Інтернет до створення більш складних артефактів навчального призначення.

3). *Соціальний конструктивізм*. Соціальний конструктивізм поширює попередні ідеї на соціальні групи, де члени однієї групи, співпрацюючи між собою, створюють такі ж об’єкти для інших груп, утворюючи разом культуру їх спільного використання. Якщо зануритися у цю культуру спільних об’єктів, ми знатимемо як бути її частиною на всіх рівнях.

4). *Пов’язані і окремі.* Цю ідею краще розглядати на прикладі мотивації індивідів у рамках дискусії. Поведінка „окремого” полягає в тому, щоб залишатися об’єктивним, близьким до фактів і захищати власну думку за допомогою логіки, та знаходячи слабкі місця у аргументації опонентів. Поведінка „пов’язаного” полягає у емпатичному підході, що приймає суб’єктивність, намагаючись слухати і задавати питання, щоб зрозуміти точку зору іншого. Конструктивна поведінка – це поведінка того, хто намагається поєднати обидва ці підходи і здатного обрати серед них найвідповіднішу для кожної конкретної ситуації.

Система Moodle проектувалася відповідно до реалізації методів колективної діяльності суб’єктів навчання, формування рефлексивних умінь самонавчання та самоконтролю. Простий і ефективний інтерфейс не вимагає спеціальних навичок щодо створення ЕОР, розміщення і використання ЕОР в освітньому процесі. Значна увага приділена безпеці інформації в навчальному середовищі – встановленні паролів, обробці форм даних, зберіганню інформації тощо.

2.3. Типологія засобів вивчення іноземних мов у інформаційно-комунікаційному навчальному середовищі

Використання ІКТ у галузі освіти, зокрема при вивченні іноземних мов, дозволяє значно підвищити ефективність освітнього процесу, відкриває перед викладачами і студентами багато нових можливостей. Зараз ці технології розвиваються наскільки швидко, що навіть фахівцям у галузі ІКТ, а тим більше майбутнім викладачам іноземних мов, важко відслідковувати зміни, які відбуваються у цій сфері. Допомогти краще орієнтуватися у розмаїтті нових доступних засобів може їх типологія.

Як відомо, *типологія* – це один з видів наукової систематизації, класифікації предметів чи явищ на підставі їх спільних ознак. Такими ознаками виступають найбільш істотні властивості, характеристики предмету, його

відношення до інших предметів і явищ тощо, отже через типологію ми фактично пізнаємо сам предмет. Базовим поняттям типології є поняття типу як одиниці такої класифікації. З типологією тісно пов'язана інша сфера забезпечення наукової діяльності – термінологія. Фактично типологію ми сприймаємо через термінологію, бо, виділивши тип, йому треба дати назву і визначення. Причому, якщо типологія спирається на об'єктивні закони конкретної науки, то вибір термінів для позначення типів є справою досить суб'єктивною. Типологія і термінологія в одних науках уже сформувалися, в інших вони розвиваються разом з розвитком самих наук. У процесі такого розвитку серед науковців інколи виникають термінологічні дискусії, справжньою причиною яких часто буває не стільки сама термінологія, скільки різні підходи до покладеної в її основу типології. Щоб добре розуміти один одного, треба виробити спільну термінологію. Для цього на різних рівнях створюються термінологічні комісії, комітети, результати роботи яких потім закріплюються в міжнародних і національних стандартах, нормативних документах тощо. Надаючи офіційного статусу певній термінології, вони закріплюють і утверджують разом з нею і покладену в її основу типологію.

Давно очікуване і прийняте 01.10.2012 МОНмолодьспортом України „Положення про електронні освітні ресурси" [270] визначає їх як „навчальні, наукові, інформаційні, довідкові матеріали та засоби, розроблені в електронній формі та представлені на носіях будь-якого типу або розміщені у комп'ютерних мережах, які відтворюються за допомогою електронних цифрових технічних засобів і необхідні для ефективної організації навчально-виховного процесу, в частині, що стосується його наповнення якісними навчально-методичними матеріалами".

Метою створення ЕОР є модернізація освіти, змістове наповнення освітнього простору, забезпечення рівного доступу учасників навчально-виховного процесу до якісних навчальних та методичних матеріалів незалежно від місця їх проживання та форми навчання, створених на основі інформаційно-комунікаційних технологій.

Нижче ми подамо типологію електронних освітніх ресурсів так, як вони наведені в положенні, але у дещо іншій послідовності, щоб краще з'ясувати їх ієрархію (див. рис. 2.2.), і додамо до них наші коментарі та наведемо деякі приклади.

Отже, до основних типів ЕОР належать:

- *електронний документ* – документ, інформація в якому подана у формі електронних даних і для використання якого потрібні технічні засоби;
- *електронне видання* – електронний документ, який пройшов редакційно-видавниче опрацювання, має вихідні відомості й призначений для розповсюдження в незмінному вигляді;
- *електронний аналог друкованого видання* – електронне видання, що в основному відтворює відповідне друковане видання, зберігаючи розташування на сторінці тексту, ілюстрацій, посилань, приміток тощо.

Найпоширенішим типом електронного документа, з яким зараз має справу пересічний український викладач, напевно, є файл Word. Він може містити будь-яку інформацію, наприклад, підготовлений викладачем конспект лекцій. Після проходження встановленої процедури рецензування, розгляду і затвердження на засіданні кафедри та опрацювання редакційною комісією, цей електронний документ може набути статусу електронного видання, а після того, як вийде друком, він стане ще й електронним аналогом друкованого видання. Прикладами таких ЕОР можуть бути:

- *електронний підручник* – електронне навчальне видання з систематизованим викладом дисципліни (її розділу, частини), що відповідає навчальній програмі;
- *електронний навчальний посібник* – навчальне електронне видання, використання якого доповнює або частково замінює підручник;
- *електронні методичні матеріали* – електронне навчальне або виробничо-практичне видання роз'яснень з певної теми, розділу або питання навчальної дисципліни з викладом методики виконання окремих завдань, певного виду робіт;
- *електронний словник* – електронне довідкове видання упорядкованого переліку мовних одиниць (слів, словосполучень, фраз, термінів, імен, знаків), доповнених відповідними довідковими даними;
- *електронний довідник* – електронне довідкове видання прикладного характеру, в якому назви статей розташовані за абеткою або в систематичному порядку.

Ще одним типом електронного документа, який, на відміну від вказаних вище, не призначений для друкованого видання є

- *електронні дидактичні демонстраційні матеріали* – електронні матеріали (презентації, схеми, відео- й аудіозаписи тощо), призначені для супроводу навчально-виховного процесу.
- технологій.

Кожний із вказаних вище типів ЕОР може зберігатися і використовуватися окремо, а може входити до складу інших ЕОР, призначених саме для їх централізованого зберігання, різного роду обробки і використання. Такими ЕОР є:

- *інформаційна система* – організаційно впорядкована сукупність документів (масивів документів) та інформаційних технологій, у тому числі з використанням технічних засобів, що реалізують інформаційні процеси та призначені для зберігання, обробки, пошуку, розповсюдження, передачі та надання інформації;
- *депозитарій електронних ресурсів* – інформаційна система, що забезпечує зосередження в одному місці сучасних ЕОР з можливістю надання доступу до них через технічні засоби, у тому числі в інформаційних мережах (як локальних, так і глобальних);

- *електронна бібліотека цифрових об'єктів* – набір ЕОР різних форматів, в якому передбачено можливості для їх автоматизованого створення, пошуку і використання.

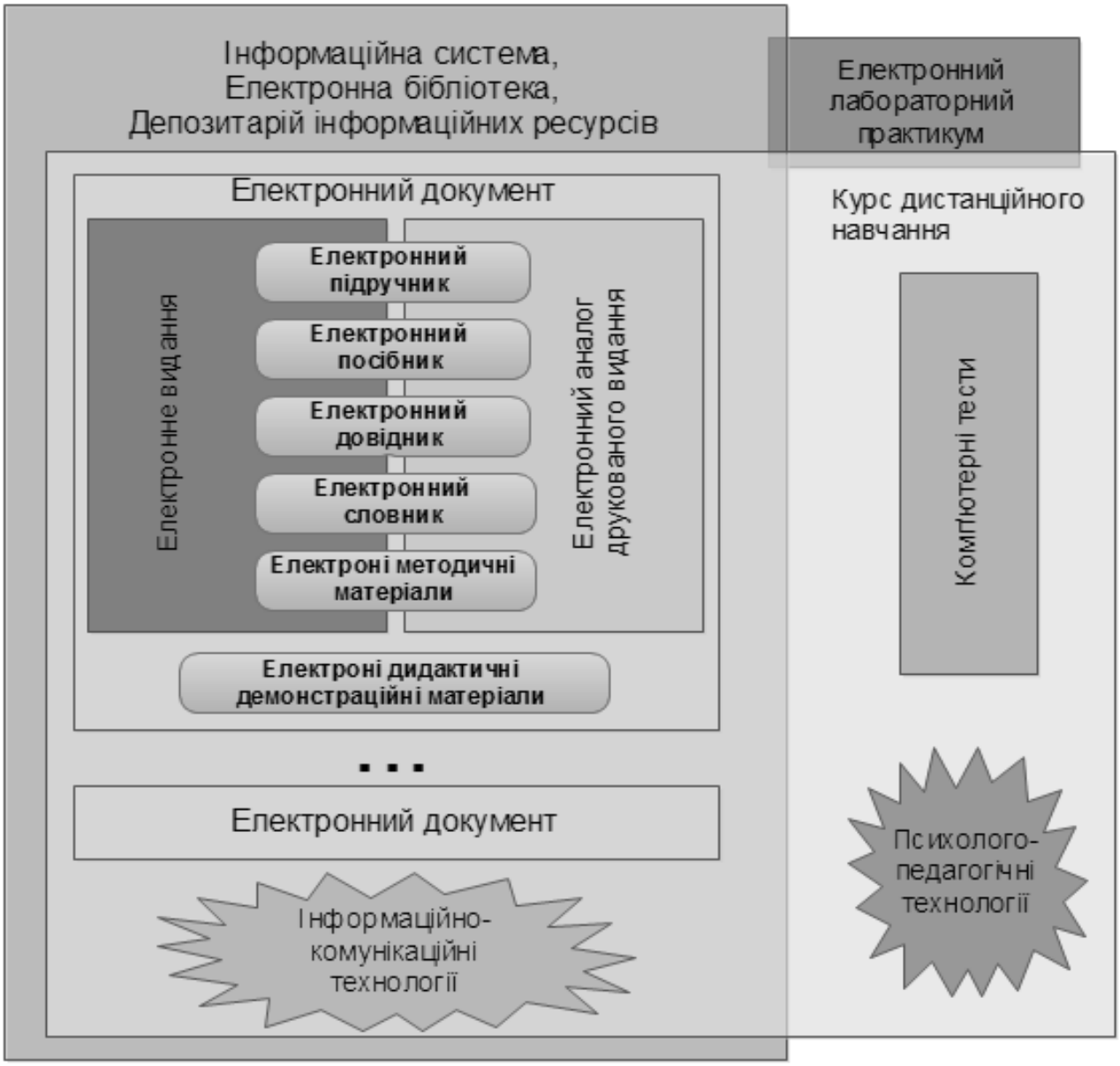


Рис. 2.2. Основні типи електронних освітніх ресурсів

Всі вони містять у собі не тільки набори ЕОР нижчого ієрархічного рівня, а й програмні засоби, що реалізують різні інформаційно-комунікаційні технології роботи з ними, такі як надання відповідних прав доступу до них різним категоріям користувачів для створення, обробки і використання цих ресурсів, здійснення інформаційного пошуку, збору й видачі різних статистичних даних тощо.

Ще одним типом ЕОР, що містить у своєму складі ЕОР нижчого ієрархічного рівня є *курс дистанційного навчання* – інформаційна система, яка є

достатньою для навчання окремим навчальним дисциплінам за допомогою опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчального процесу у спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних Саме наявність програмних засобів для підтримки необхідних для проведення навчального процесу психолого-педагогічних технологій є тією ознакою, що відрізняє курс дистанційного навчання від інших інформаційних систем. Також курси дистанційного навчання обов'язково містять:

– *комп'ютерні тести* – стандартизовані завдання, представлені в електронній формі, призначені для вхідного, проміжного і підсумкового контролю рівня навчальних досягнень, а також самоконтролю та/або такі, що забезпечують вимірювання психофізіологічних і особистісних характеристик випробовуваного, обробка результатів яких здійснюється за допомогою відповідних програм;

– *електронний лабораторний практикум* – інформаційна система, що є інтерактивною демонстраційною моделлю природних і штучних об'єктів, процесів та їх властивостей із застосуванням засобів комп'ютерної візуалізації.

– ЕОР можна класифікувати за функціональною ознакою, що визначає значення і місце в освітньому процесі:

– *навчально-методичні ЕОР* (навчальні плани, робочі програми навчальних дисциплін, розроблені відповідно до навчальних планів);

– *методичні ЕОР* (методичні вказівки, методичні посібники, методичні рекомендації для вивчення окремого курсу та керівництва з виконання проектних робіт, тематичні плани);

– *навчальні ЕОР* (електронні підручники та навчальні посібники);

– *допоміжні ЕОР* (збірники документів і матеріалів, довідники, покажчики наукової та навчальної літератури, наукові публікації педагогів, матеріали конференцій, електронні довідники, словники, енциклопедії);

– *контролюючі ЕОР* (тестуючі програми, банки контрольних питань і завдань з навчальних дисциплін та інші ЕОР, що забезпечують контроль якості знань).

Завершуючи розгляд наведених у „Положенні" основних типів ЕОР та їх класифікації зазначимо, що ні наведений там перелік ЕОР, ні їх класифікація, звісно, не є вичерпними, бо і згаданий нами електронний конспект лекцій, і інші програмні засоби навчального призначення, наприклад, комп'ютерні симулятори, електронний кейс, тренажери тощо.

Слід підкреслити, що розглянута вище класифікація базується на типології, в основу якої покладений зміст ЕОР, точніше, так би мовити, „жанри", до яких вони належать: електронні підручники, посібники, довідники, словники тощо, тоді як технології, на яких вони реалізовані, при цьому не розкриваються. Якщо ж ми перейдемо до конкретних систем управління навчанням, то в них навпаки, типологія ЕОР базується *на технологіях їх реалізації*: файл, запис у базі даних тощо, а що саме міститься тому файлі чи записі бази даних (посібник, довідник чи щось інше) до уваги не береться. Іншими словами типологія ЕОР може

базуватися як на поняттях педагогіки, так і на поняттях ІКТ, бо такою є сама природа ЕОР. Тому викладачу, який тільки починає використовувати системи управління навчанням, буває досить важко зорієнтуватися в тому розмаїтті засобів, які йому надаються, і обрати ті, які є найбільш придатними для досягнення його педагогічних цілей. Наприклад, найбільш поширена в Україні і у світі система управління навчанням Moodle [19; 435] у своєму базовому складі (без встановлення додаткових плагінів, число яких зараз вимірюється сотнями) містить більше двадцяти типів ресурсів і діяльностей. Діяльностями (activities) тут називають ЕОР, у яких студентам пропонуються різні вправи для закріплення навчального матеріалу.

Досить вдалу класифікацію, що поєднує технології з педагогікою, запропонувала Joyce Seitzinger [438], а Gavin Henrick [433] застосував її до Moodle 2. У ній ресурси і діяльності класифікуються за шести ознаками:

- *простота використання* (чи легко цим засобом скористатися початківцю),
- *передача інформації* (чи може цей засіб використовуватися для передачі інформації від викладача до студента),
- *оцінювання* (чи може він використовуватися для оцінки здобутків студента),
- *спілкування і взаємодія* (чи забезпечує цей засіб можливість спілкування між викладачем і студентами та студентів між собою),
- *спільне створення контенту* (чи дозволяє він залучати студентів до створення навчального контенту для реалізації принципів педагогіки соціального конструктивізму),
- *таксономія Блума* (оцінка можливостей елемента за шкалою Блума [170]).

Підводячи підсумки цього огляду, можна зробити такі висновки, що віртуальне навчальне середовище Moodle, має у своєму складі достатню кількість засобів, які можуть успішно використовуватися при вивченні іноземних мов, не потребуючи від викладачів і студентів спеціальної підготовки в галузі ІКТ. Викладачі англійської мови мають змогу не тільки створювати „з нуля” свої власні курси у середовищі Moodle, а й, вступивши до спільноти Moodle for Language Teaching [434], використовувати розробки своїх колег з усього світу, обмінюватися досвідом, виконувати спільні дослідження тощо. До недавнього часу віртуальне навчальне середовище використовувалось переважно для потреб дистанційного навчання, то зараз воно все частіше використовується і як засіб Інтернет-підтримки освітнього процесу в умовах денної форми навчання і не лише для самостійної роботи студентів, а й під час практичних занять у звичайних аудиторіях. Цьому сприяє поява недорогих доступних студентам пристроїв: нетбуків, планшетів, смартфонів тощо, а також прийняття Міністерством освіти і науки нового „Положення про дистанційне навчання” [269]. Якщо раніше недостатній рівень впровадження в освітній процес ІКТ можна було пояснити об’єктивними причинами: недостатньою оснащеністю наших навчальних закладів комп'ютерами та програмним забезпеченням, то зараз, якщо не комп'ютер чи ноутбук, то планшет або смартфон є практично у кожного студента, а необхідне програмне

забезпечення, таке як Moodle, є безкоштовним. Отже впровадження в навчальний процес ІКТ залежить тепер лише від бажання і вміння викладачів їх використовувати. Тому головні зусилля мають бути зосереджені на заохоченні викладачів до використання ІКТ, підвищення їх кваліфікації у цій галузі та надання їм необхідної методичної допомоги.

2.4. Психолого-педагогічні особливості проектування мультимедійних електронних освітніх ресурсів з мовних дисциплін у системі Moodle

Психологічні і педагогічні аспекти дуже важливі при проектуванні та розробці мультимедійних ЕОР з мовних дисциплін на основі системи Moodle. Потрібно спиратися на досягнення сучасної дидактики і методики викладання, і також враховувати специфіку дистанційного навчання.

П.И. Образцов зазначає, що управління пізнавальною діяльністю учнів це – необхідна складова частина дидактичного процесу. У багатьох педагогічних монографіях та дисертаціях приділяють достатню увагу щодо розгляду особливостям цього процесу. Причому в них доводять, що будь-яка навчальна діяльність завжди є керованою. Це безпосередні дії впливу конкретного педагога, або опосередкований вплив викладача (автоматизоване керування) за допомогою різних технічних, комп'ютерних засобів, або самоуправління, що здійснюється тими, що навчаються, по відношенню до самих себе [237].

Особливості основних дидактичних принципів традиційного навчання очної і заочної форм навчання є [90]:

– навчальний процес, заснований на двосторонній взаємодії між тим, хто навчається і тим, хто навчає;
– використовуються групові форми навчальних занять: лекція, семінар, лабораторна робота, практична робота, колоквіум, консультації, тощо;
– чітко заданий перелік дисциплін, що вивчаються;
– чітке кредитування навчального часу.

Своєю чергою, заочна форма освіти розрахована на осіб, які вже здобули одну вищу освіту, працюють або з певних причин не можуть відвідувати заняття щоденно (як у випадку із очною формою навчання). Така форма навчання забезпечує:

– можливість отримання освіти незалежно від місця проживання; одночасного навчання за декількома спеціальностями;
– можливість отримання вищої освіти різними категоріями населення (непрацездатні, інваліди, жінки, які виховують дітей тощо);
– одночасне охоплення великої кількості студентів; · навчання за власним графіком у міжсесійний період;
– можливість практично негайно застосовувати свої знання на практиці, не закінчивши навчання.

Основними недоліками традиційного навчання з точки зору ефективності управління пізнавальною діяльністю учнів являються [237, с. 56]:

1). Один орган управління (викладач) і багато керованих елементів (учнів з різним ступенем підготовки, різними здібностями). Отже викладач поставлений перед необхідністю управляти однаково і якісно різними об'єктами управління, а простіше кажучи, орієнтуватися на неіснуючого „усередненого" учня.

2). Зворотний зв'язок про засвоєння навчальної інформації учнями викладачем контролюється не постійно, а лише під час проведення заліків, контрольних робіт і перевірок. Викладач не знає ступінь засвоєння матеріалу учнями в кожен момент часу і тому не може оперативно коригувати свій педагогічний вплив. Зворотний зв'язок працює не постійно, а час від часу, зі значними перервами, інформація надходить з великим запізненням і в недостатньому обсязі.

3). Діяльність викладача в навчальній аудиторії (іноді відразу з декількома десятками учнів – лекція, групове заняття) його свобода „включати" і „вимикати" на свій розсуд канали прямого і зворотного зв'язку сильно обмежена. Педагог може приділяти увагу одним учням лише за рахунок інших.

4). Викладач не може постійно підтримувати учнів у стані постійної активної пізнавальної діяльності. Навчання це двосторонній процес, а якщо одна сторона пасивна, то і ефективність навчання значно знижується.

Названі недоліки можуть бути значною мірою усунені при використанні інформаційних і технічних засобів навчання, зокрема мультимедійних у системі Moodle.

Принцип наочності в навчанні є основним принципом дидактики, він введений ще Я. А. Коменським і принципово не зазнав особливих змін за свою тривікову історію. Однак сьогодні, у зв'язку з технічним прогресом і розвитком мультимедійних засобів навчання, у цього „золотого правила" розширилися можливості для найбільш повної його реалізації, традиційні методичні уявлення про наочність, ілюстрацію збагачуються і зазнають корінні зміни в значенні [135].

Мультимедійні ЕОР як засоби ІКТ об'єднують у собі традиційну статичну візуальну інформацію (текст, графіку) і динамічну інформацію (мову, музику, відео, анімацію), зумовлюючи можливість одночасного впливу на зорові і слухові органи чуття тих, хто навчається. Тому, на нашу думку, проектування і впровадження мультимедійних ЕОР у системі управління навчанням Moodle з мовних дисциплін значно підвищить якість презентації навчального матеріалу та ефективність його засвоєння студентами, збагачуватиме зміст навчального процесу, підвищить мотивацію до вивчення іноземних мов, створить умови для більш тісної співпраці між викладачами і студентами.

Мова є засобом узагальнення і являє собою інструмент для отримання та передачі інформації. Оскільки основною метою навчання іноземної мови є формування комунікативної компетенції учнів, то мультимедіа стає ефективним засобом навчання і володіє безмежними можливостями автентичної комунікації. Мультимедійне спілкування є альтернативою штучно створеному спілкуванню. Мультимедіа надає можливість здійснити віртуальну

подорож у будь-яку англомовних країну, оглянути визначні пам’ятки, вивчити реалії, традиції, культуру держави, послухати автентичну мову.

Дж. Пласс і Л. Джоунз визначають навчання ІМ за допомогою мультимедійних технологій як використання вербальних та графічних даних, організованих таким чином, щоб підтримати подання певної зрозумілої інформації, яку студент сприймає та обробляє, сприяти змістовному використанню мови, що вивчається, і таким чином досягти розвитку комунікативної компетенції. Віртуально відтворюючи стимули навколишнього середовища, мультимедійні засоби наближають процес навчання до природного стану пізнавальної діяльності людини, коли зовнішня інформація одночасно обробляється всіма органами чуття, що значно збільшує ефективність вивчення іноземної мови [451].

Використання мультимедіа дозволяє вирішити такі завдання в освітньому процесі: стимулювання когнітивних аспектів навчання (сприйняття і усвідомлення інформації); підвищення мотивації учнів; розвиток навичок спільної роботи і колективного пізнання; формування більш глибокого розуміння досліджуваного матеріалу; розвиток творчих здібностей учня (розкриття його особистих якостей) [231, с. 100].

В теорії і методиці навчання ІМ важливе місце займають такі поняття, як „дидактичні властивості” і „дидактичні функції”. Під дидактичними властивостями того чи іншого засобу навчання, в тому числі і мультимедіа, слід розуміти природні, технічні, технологічні якості об’єкта, ті його сторони і аспекти, які можуть використовуватися з дидактичними цілями в навчально-виховному процесі [56].

Можна виділити такі значимі для навчання дидактичні властивості мультимедіа можливість:

– спільного використання інформаційних засобів (активізація сприйняття навчальної інформації);
– управління динамікою і логікою презентації досліджуваного матеріалу;
– доступу через Інтернет до інформаційного поля, що містить педагогічно цінну інформацію;
– зберігання, передачі і структурування інформації, що передається та одержуваної інформації.

А. В. Соловов, беручи до уваги дидактичний потенціал мультимедійних ЕОР, виділяє дві функції мультимедіа: ілюстративну і когнітивну. Ілюстративна функція забезпечує підтримку логічного мислення. У цьому випадку об’єкт мультимедіа підкріплює, ілюструє якусь чітко виражену думку, властивість досліджуваного об’єкта або процесу, тобто то, що вже сформульовано, наприклад, учителем. Ілюстративна функція мультимедіа реалізується у вигляді заздалегідь підготовленої інформації з графічними, анімаційними, аудіо та відео ілюстраціями. Когнітивна ж функція полягає в тому, щоб за допомогою якогось мультимедіа-об’єкта отримати нове знання або, принаймні, сприяти інтелектуальному процесу отримання цього знання. У цьому сенсі когнітивна функція мультимедіа проявляється в системах процедурного типу, коли учні

„добувають” знання за допомогою ІКТ, причому самі ці знання в істотній мірі носять особистісний характер [312, с. 75–76].

На думку Денисенко С.М., психолого-педагогічні засади проектування мультимедійного контенту ЕОР – це основні психологічні та педагогічні принципи, способи і методи, що мають бути покладені в основу організації навчального матеріалу для його подання мультимедіа даними. Урахування зазначених засад сприятиме створенню навчально-інформаційного середовища, в якому особа, яка навчається, отримає можливість найбільш ефективно реалізовувати навчальну діяльність [92].

Педагогічні принципи – це основні вимоги, дотримання яких забезпечує найкращому досягненню поставлених навчальних цілей. Педагогічні принципи проектування мультимедійного контенту ЕОР варто визначати, виходячи зі специфіки мультимедіа та специфіки процесу навчання. Сутність мультимедіа визначають: різнорідні дані, нелінійність, інтерактивність, адаптованість, емоційно-чуттєва дія. Процес навчання утворюють такі структурні компоненти: цільовий; змістовий; мотиваційно-стимульний; емоційно-вольовий; операційно-дієвий; контрольно-регулювальний та оціночно-результативний [94].

У дисертаційному дослідженні [94] автор наголошує на таких педагогічних принципах, що мають зумовлювати характер проектування мультимедійного контенту ЕОР: *відповідності цілям навчання, змістовності, мотивування, емоційності, активізації освітньої діяльності, інтерактивності, адаптованості, естетичності.*

Принцип відповідності цілям навчання при проектуванні мультимедійного контенту ЕОР досягається такими правилами [94]:

– визначення загальних цілей навчання з дисципліни;
– визначення підцілей до окремої теми дисципліни;
– надання особі, яка навчається, можливості обирати власний шлях досягнення цілей навчання;
– надання особі, яка навчається, можливості здійснювати контроль рівня досягнення поставлених цілей.

Принцип змістовності полягає в адекватному відтворенні наукових знань та представленні способів і алгоритмів дій, для забезпечення ефективності їх засвоєння особою, яка навчається. У свою чергу, проектування мультимедійного контенту має визначатися саме змістом навчання. Принцип змістовності проектування мультимедійного контенту ЕОР реалізують такі правила [94]:

– науковість та системність – навчальний матеріал, що подається має відображати наукові поняття в їхніх сутнісних взаємозв'язках;
– врахування змістових характеристик знань – повнота, узагальненість, диференційованість;
– чітке структурування матеріалу на екранній сторінці;
– зв’язність матеріалу, шляхом застосування гіперпосилань;
– уникнення надлишковості матеріалу та його одночасна достатність;
– виділення і акцентування на головному;

– визначення теми та основних питань матеріалу;
– включення в ЕОР таких складових як завдання для самостійної роботи, список літератури, питання для самоконтролю.

Проектування мультимедійного контенту тісно пов'язане з мотивацією, оскільки пізнавальна мотивація досить часто виступає відображенням заданих умов діяльності та формується завдяки спеціально організованим дидактичним впливам [94]. Загалом, мотивація – це рушійна сила, яка рухає особу, яка навчається, до цілі навчання. Мотивація є першим і обов'язковим компонентом навчальної діяльності і суттєвою характеристикою самого суб'єкта цієї діяльності [126].

Відтак, в основі проектування мультимедійного контенту ЕОР має бути принцип мотивування, що полягає в такому представленні навчального матеріалу, яке б спонукало до розвитку пізнавальної мотивації в осіб, які навчаються [94].

Реалізація *мотиваційного принципу* досягається шляхом таких правил [10]:
– новизна та різноманітність – елементи новизни та різноманітності викликають природній інтерес і спонукають до пізнання;
– самостійність осіб, які навчаються – активність, ініціативність – основа пізнавального інтересу і мотивації, тому важливо забезпечити самостійність студентів в оперуванні мультимедійним контентом, виборі способів дій з ним;
– проблемність – елементи проблемності зумовлюють активну мисленнєву діяльність, що сприяє виникненню пізнавального інтересу;
– індивідуальна орієнтованість ресурсу – мотивація є особистісним утворенням, психологічну природу якого утворюють інтелектуальні, емоційні і вольові процеси;
– естетична привабливість – покликана викликати позитивне відношення до предмету пізнання (зовнішній вигляд ІК має привертати увагу та одночасно розкривати сутності предмету пізнання, а не відвертати від неї);
– емоційна забарвленість ЕОР – суттєвий фактор для виникнення пізнавального інтересу. ІК має викликати позитивні емоції, створювати загальний спонукальний фон для реалізації навчальної діяльності.

Принцип емоційності випливає з емоційно-вольового компоненту процесу навчання (що полягає в здатності емоційних процесів інтенсифікувати навчальну діяльність) та зі специфіки мультимедіа, що характеризується комплексом чуттєво-сприйнятних параметрів [94].

Принцип емоційності полягає в створенні умов задля забезпечення виникнення позитивних емоцій в осіб, які навчаються. Це досягається шляхом дотримання наступних правил [94]:
– звернення до емоцій користувачів – ЕОР має бути зверненим до емоцій користувачів: їх спрямованості, уподобань, емоційного досвіду;
– вияви поваги до користувачів – важливо викликати позитивні емоції виявами поваги до осіб, які навчаються, (доброзичливість в усьому, підтримка, відповідна тональність, відповідність рівню підготовки, користувацьким навичкам);

– чуттєве сприйняття – принципи чуттєвого сприйняття зумовлюють посилення емоційної реакції, необхідно застосовувати та використовувати різноманітні засоби, як колір, компонування, шрифт тощо;
– простота і зрозумілість – на емоційний стан осіб, які навчаються, позитивно впливає простота, легкість та відсутність напруження у використанні технологій;
– використання анімаційних персонажів – сприяє емоційному сприйняттю навчального матеріалу;
– емоційно насичені зображення – використання емоційно насичених зображень, на відміну від нейтральних, безпосередньо впливає на емоційні центри мозку – вони викликають допитливість, привертають увагу і заохочують до навчальної діяльності;
– застосування засобів акцентування – навчальні елементи, призначені для запам'ятовування і зосередження уваги, мають бути акцентованими та емоційно виразнішими, для підкреслення їх значущості.

Інтерфейс мультимедійних ЕОР має не лише транслювати навчальний матеріал, а й заохочувати та активізовувати особу, яка навчається, до реалізації навчально-пізнавальної діяльності. Принцип активізації полягає в створенні атмосфери, при якій особа, які навчається, зможе активно реалізовують власну навчальну діяльність.

Правила реалізації *принципу активізації освітньої діяльності*:
– забезпечення активної роботи з поданим навчальним контентом;
– наявність елементів проблемності при поданні навчального контенту;
– застосування методів візуалізації при поданні навчального контенту;
– забезпечення самостійності осіб, які навчаються.

Принцип інтерактивності є однією з характеристик мультимедіа та операційно-діяльносного компоненту процесу навчання. Слово „інтерактив" (з англійської „inter" – взаємний, „act" – діяти) означає взаємну дію.

В ЕОР інтерактивність буває таких видів: інтерактивність зворотного зв'язку – дає можливість поставити запитання, отримати відповідь; часова – дозволяє визначати початок, тривалість і швидкість просування по навчальному матеріалі; порядкова – дозволяє особі, яка навчається, визначати черговість використання фрагментів; змістова – дає можливість особі, яка навчається, змінювати об'єм змістової інформації; творча – проявляється при створенні особою, яка навчається, власного продукту креативної діяльності [326].

Принцип інтерактивності розглядається як надання особі, яка навчається, можливості роботи з поданим контентом та засобом навчання. Мультимедійні технології надають широкі можливості для забезпечення інтерактивності навчання, що досягається шляхом таких правил [92]:
– застосування засобів навігації – для здійснення пересування по навчальному ресурсу, визначення тематичної спрямованості, режиму роботи;
– застосування засобів зворотного зв'язку – для забезпечення реалізації комунікації між учасниками навчального процесу;

– застосування засобів впливу на контент – наявність таких засобів як лупа, скролінг, засоби, що дозволяють здійснювати вплив на зовнішній вигляд, розташування, програвання мультимедіа даних;
– забезпечення самостійності осіб, які навчаються, – наявність можливостей самостійно створювати об'єкти, процеси, власні проекти, проводити дослідження, пошук нового матеріалу тощо.

Принцип адаптованості випливає зі специфіки мультимедіа, оскільки її визначною характеристикою є можливість адаптуватися до потреб користувача. Даний принцип полягає в такій організації інтерфейсу ЕОР, щоб найкраще відповідати особливостям і потребам осіб, які навчаються, шляхом відповідного подання навчального матеріалу [94].

Принцип адаптованості в мультимедійних ЕОР має враховувати аспекти: зміст знань, (обсяг, рівень складності); характеристики особи, яка навчається (індивідуальні особливості засвоєння навчального матеріалу, стилі навчальної діяльності) та можливості технологій, що використовуються. Такий принцип досягається дотриманням певних правил [94]:
– дозованість навчального матеріалу – поділ матеріалу на завершені розділи, над якими особа, яка навчається, зможе самостійно працювати;
– покроковість вивчення – поділ навчального процесу на послідовні кроки по самостійному вивченню матеріалу (наявність змісту з можливістю переходу до окремих розділів);
– контроль рівня засвоєння знань – завершення кожного кроку контролем, зокрема самоконтролем;
– надання механізмів налаштування елементів контенту (кольору, шрифту, розміру);
– застосування засобів регулювання контенту – важливо надати можливість регулювання яскравістю зображень, переглядом відео, прослуховуванням аудіоконтенту, завершення діяльності.

Принцип естетичності виражає необхідність створення зовнішніх умов реалізації навчальної діяльності, що мають сприяти гарному настрою осіб, які навчаються, знижувати втомлюваність та підвищувати працездатність. Цей принцип реалізовує такі правила [94]:
– гармонійний підбір кольорової гамми;
– приємний, ненав'язливий, недратуючий звуковий супровід;
– загальна композиція екранних образів;
– застосування естетично привабливих зображень;
– зручність у користуванні;
– доступність і зрозумілість для особи, яка навчається, структури ЕОР, навігації.

Сейдаметова З.Н. виділяє такі дидактичні принципи, на основі яких будуються інформаційні технології навчання, в тому числі і освітні мультимедійні технології [295]:

Принцип квантування – розбиття матеріалу на розділи, що складаються з модулів, мінімальних за обсягом, але замкнутих за змістом. Принцип

квантування на початковому етапі розробки мультимедійного ресурсу дозволяє визначити перелік його структурних елементів, які виділяються в окремий квант (порція – елементарна навчальна одиниця, яка відображається в поточний момент роботи з навчальним посібником) навчальної інформації.

Згідно *принципу повноти*, навчальний засіб, залежно від поставлених цілей, має включати певні компоненти: теоретичне ядро, контрольні питання з теорії, приклади, завдання і вправи для самостійного рішення, контрольні питання по всьому модулю з відповідями, лабораторний практикум, контекстна довідка (Help), історичний коментар, додаткові джерела інформації і т.п.

Принцип розгалуження – використання гіпертексту для швидкого пошуку і переходу від одного блоку навчальної інформації до іншого. Використання гіпертексту дозволяє визначити найбільш ефективні траєкторії вивчення з урахуванням особливостей матеріалу і залежно від освітнього спрямування студентів.

Принцип інтерактивності. Під інтерактивністю зазвичай розуміється можливі операції з елементами комп'ютерного засобу: маніпуляції з об'єктами, втручання в процеси. Концептуальна відмінність інтерактивного мультимедійного засобу полягає в заміні вербальних описів безпосереднім аудіовізуальним поданням об'єктів, процесів, явищ з моделюванням типових реакцій на зовнішні впливи або зміна умов. Рівень інтерактивності, іншими словами, рівень активності користувача при роботі з мультимедійним освітнім ресурсом служить одним з найважливіших показників його якості.

Принцип адаптивності – можливість адаптації до потреб конкретного користувача в процесі навчання, наприклад, вибір типу представлення інформації. Даний принцип спрямований на індивідуалізацію освітнього процесу і характеризує властивість гнучкості освітнього ресурсу. В принципі ця властивість розглядається як гідність призначеного для користувача інтерфейсу, який втілює розвинені функції настройки. Адаптивними (гнучкими) параметрами призначеного для користувача інтерфейсу, можуть бути: розміри вікна при запуску освітнього ресурсу, колірна схема ресурсу, розміри шрифтів, ознаки відображення панелей (вибрати, чи потрібно відображати), положення кордону між панеллю посилань і робочою областю, режим запуску презентацій (автоматичний запуск або примусовий запуск), режими відтворення мультимедійних компонентів і т.п.

Принцип комп'ютерної підтримки – необхідно, щоб система забезпечувала просту і ефективну роботу з освітнім ресурсом незалежно від ступеня підготовленості користувачів. Назвемо деякі з цих можливостей: застосування інтуїтивно зрозумілих користувачам термінів, зображень і позначень, наявність розвиненої ситуативної довідкової підсистеми, поблажливість до помилок користувачів і т.п.

Принцип наочності – текст насичується малюнками і відео коментарями, що дозволяють наочно сприймати інформацію, легко її засвоювати і закріплювати у свідомості. У сучасній науково-педагогічній літературі даний принцип може бути замінений на принцип мультимедійності.

Вибір і успішне використання інформаційно-комунікативного навчального середовища у процесі викладання ІМ зумовлені її дидактичними властивостями, в цілому, а також дидактичним потенціалом інструментів, що входять в її склад.

До дидактичних властивостей Moodle відносяться: ефективність подання навчальної інформації, яка містить у собі такі показники як простота і зручність застосування, ергономічність, інтерактивність, мультимедійність, нелінійність представлення тексту і т д .; розміщення файлів різних форматів, (аудіо, відео, графіка, текстові документи); створення посилань на внутрішні і зовнішні ресурси; широкий спектр можливостей для зберігання інформації (бази даних, каталоги), її редагування, класифікації і структурування (модульність); стандартні інструменти для комунікації (обмін повідомленнями, форуми, чати і т. д.) дозволяють вести діалог з партнером як у режимі реального часу (синхронно), так і у відстроченому режимі (асинхронно); наявність автоматизованої системи оцінювання, що забезпечує самоконтроль навчальних дій, а також полегшує роботу викладача. Вона вимагає від викладача істотних тимчасових витрат на етапі створення, але значно знижує їх під час навчання, надаючи при цьому багатий статистичний матеріал для аналізу; система обліку та відстеження активності учасників курсу, що дозволяє в будь-який момент побачити повну картину як про участь у курсі цілому, так і детальну інформацію по кожному елементу курсу [432].

У своєму дисертаційному дослідженні Денисенко С.М. [94] розглядає такі принципи, що виражають психологічні засади проектування мультимедійного контенту ЕОР: принцип відповідності проектування мультимедійного контенту психологічним закономірностям засвоєння навчального матеріалу особою, яка навчається; принцип обґрунтованого поєднання мультимедійних даних при поданні навчального матеріалу на екрані; принцип забезпечення педагогічної взаємодії між суб’єктами навчання з використанням ІКТ. У принципі відповідності проектування мультимедійного контенту психологічним закономірностям засвоєння навчального матеріалу особою, яка навчається, Денисенко С.М. зауважує що процес навчального пізнання складається з етапів: прийом, осмислення, запам’ятовування та застосування навчального матеріалу.

Процес навчання повинен протікати з урахуванням специфіки розвитку психічних процесів, які виступають в якості первинних регуляторів поведінки людини, і саме на їх основі відбувається формування знань, умінь, навичок.

При характеристиці психічних процесів будемо спиратися на класифікацію А.А. Реана, який поділяє їх на три групи: пізнавальні; емоційні; вольові [280].

Розглянемо розвиток пізнавальної сфери (когнітивні процеси). До них відносяться психічні процеси, пов’язані зі сприйманням і переробкою інформації: відчуття, сприймання, уявлення, пам’ять, уява, мислення, мова, увага. Мультимедійні електронні освітні ресурси дозволяють більш повно використовувати можливості відчуття і сприймання учнів. За їх допомогою можна одночасно задіяти зорові, слухові і тактильні відчуття.

Найперше місце в навчально-пізнавальній діяльності належить відчуттям. Велику роль у навчанні відіграють відчуття: через органи чуття, особа, яка навчається, отримує можливість одержувати, відбирати, накопичувати навчальний матеріал та передавати в мозок, де відбуваються подальші процеси засвоєння. Прийом даних про окремі властивості об'єкта вивчення здійснюється завдяки аналізаторам. У навчальній діяльності важливе місце відіграють зоровий, слуховий та тактильний аналізатори. Для успішної навчальної діяльності, особі, яка навчається, необхідно побачити, почути та оперувати об'єктом вивчення. Відчуття короткочасні і швидко переходять у сприймання. Саме завдяки даним процесам людина отримує відомості про навколишній його світ і про саму себе [280; 135].

Сприйняття відбувається на основі чуттєвих даних відчуттів. Під час сприйняття всі відчуття синтезуються, створюючи цілісні образи предметів та явищ. Але сприйняття водночас не зводиться до простої суми відчуттів. Воно завжди є більш-менш складним цілим, якісно відмінним від тих елементарних відчуттів, які входять до його складу. У кожне сприйняття входить і відтворений минулий досвід, і осмислення сприйнятого, і у певному сенсі також почуття та емоції з цього приводу. Відображаючи об'єктивну дійсність, сприйняття робить це не пасивно, не мертвенно-дзеркально, тому що в ньому водночас заломлюється все психічне життя конкретної людини, яка сприймає [135].

Тому у процесі викладу матеріалу необхідно:

– новий навчальний матеріал викладати лаконічно;
– навчальну інформацію узагальнювати і уніфіковувати;
– у процесі викладу навчальної інформації акцентувати увагу на її смислових моментах;
– відносно самостійні одиниці навчального матеріалу розмежувати одну від одної;
– новий навчальний матеріал повинен мати чітку, зрозумілу і легку для запам'ятовування структуру, яка відрізняється від структури інших одиниць інформації;
– новий навчальний матеріал потрібно „очистити" від зайвої інформації.

Особливо важливе на цьому етапі перше враження студента від навчальної інформації, яке надовго залишиться в його свідомості. Тому треба, щоб це враження було правильним. Особливу увагу слід приділяти візуальному представленню навчальної інформації (близько 80% інформації людина одержує через зір), використанню різних знаково-символьних систем, оскільки це сприяє кращому сприйманню навчального матеріалу, формуванню творчого мислення [278].

При проектуванні мультимедійного контенту ЕОР необхідно зважати на властивості сприймання: цілісність, осмисленість, вибірковість, апперцепцію. Залежно від форми існування, виділяють сприймання часу, руху, простору, предмету, музики, мови і сприймання людини людиною [94].

Слід зазначити роль мультимедійних ЕОР у процесі розвитку уяви – відтворювальної і головним чином, творчої. Окремі виразні прийоми мультимедійних ЕОР безпосередньо розраховані на уяву глядача, на його попередні знання, досвід, які допоможуть відтворити, скажімо, ціле по показаній частині. Мультимедійні ЕОР відрізняються динамічністю, властивою не тільки відео, аудіо і кінофільмом, а й діафильмам, серіями діапозитивів і слайдів у презентації. Основа цієї динамічності – не тільки в русі об'єкта на екрані, але і в монтажі, що допомагає виділити сутність, найбільш важливе, головне в об'єкті або явищі. В цьому відношенні можливості монтажу не обмежені, він дозволяє проникнути в найглибші явища реальної дійсності. В умовах освітнього процесу монтаж – інструмент, засіб формування думки учня. Одним з основних умов ефективного застосування мультимедійних ЕОР у навчальному процесі є залучення і збереження уваги. По-перше це новизна, незвичність, динамічність об'єкта, контрастність зображення, тобто ті якості інформації, які дозволяють викликати мимовільну увагу учнів. Одночасний вплив голосу диктора, слів дійових осіб і музики впливають на глядача і звертають мимовільну увагу учнів, що у свою чергу сприяють мимовільному запам'ятовуванню матеріалу. По-друге, велику цінність представляє можливість при використанні мультимедійних ЕОР забезпечувати після довільну увагу. Робота з персональним комп'ютером (у разі успішної її організації) дає тому, кого навчають, такий заряд активності, настільки захоплює його, що він вже забуває про час і закінчує свою роботу, як правило, лише після неодноразових нагадувань викладача. Це створює сприятливий психологічний фон і вказує на стійку увагу учнів при роботі з комп'ютером. Можливість видавати інформацію з урахуванням індивідуальних особливостей сприймання користувачів дозволяє зняти напруження, що позитивно впливає на емоційний стан [282].

Згідно дослідженню Плотнікова Є.О., на стадії сприймання інформації під час вивчення іноземної мови з використанням мультимедійних засобів важливою є допомога студенту в ідентифікації основних моментів лінгвістичної та нелінгвістичної інформації, яку вони одержують. Це означає, що мультимедійне середовище в процесі навчання мови повинне скеровувати студента, фокусувати його увагу на певному слові, реченні, фразі, або зображенні [262].

Сприймання розгортається на двох рівнях: власне сприймання і розуміння. На рівні розуміння відбувається інтеграція сприйнятої вербальної та графічної інформації у спільну ментальну модель, при цьому мовлення, що сприймається, перетворюється на внутрішній код. Цей код є універсальним та предметним. За його допомогою утворюється модель відрізку дійсності, яка є основною для розуміння. При цьому залучаються попередні знання, без яких розуміння неможливе [262].

Використання мультимедійних технологій на цьому етапі для сприяння розумінню може відбуватися в кількох напрямках [450; 461]:

По-перше, для активізації наявних знань людини в процесі читання або аудіювання. Мультимедійні технології дозволяють реалізовувати підготовчий етап роботи з візуальним або аудіотекстом, справляючи вплив на різні сенсорні канали одночасно, забезпечуючи короткий огляд нової інформації або візуально представляючи зв'язки між різними поняттями.

По-друге, як і під час концентрації уваги студентів на певних елементах нової інформації, мультимедійне середовище дозволяє організувати підтримку розуміння фактів, створювати узагальнення та гіперпосилання, забезпечуючи при цьому зв'язок з існуючими знаннями.

По-третє, взаємодія зі змістом інформації може також бути ефективнішою, коли студенти контролюють спосіб її пред’явлення. У цифровому середовищі студенти мають можливість обирати графічне або аудитивне пред’явлення інформації, якщо це не суперечить нагальним навчальним цілям, і такий вибір заздалегідь передбачений викладачем.

Мультимедійні ЕОР забезпечують таке подання навчального контенту, при якому студент сприймає її відразу декількома органами почуттів паралельно, а не послідовно, як це робиться при звичайному навчанні. Тобто пов’язане з візуальним та аудіальним каналами сприйняття. Близько 80% повідомлень особа, яка навчається, отримує завдяки зору, а інші 20% через слух. Тому при комбінованому впливі на учня через зір і слух і залучення його до активних дій частка засвоєння навчального матеріалу може скласти 75%.

До основних візуальних елементів, що сприймаються з екрану відносять: фон, форму, колір, світлість, яскравість, масштаб, шрифт, знак. Існує певна послідовність розрізнення ознак зорового сигналу. Насамперед, сприймається розташування та яскравість сигналу (по відношенню до фону) його кольорові характеристики і форма [292].

Серковою Н.В. було запропоновано загальні психологічні рекомендації щодо візуалізації інформації на екрані: замінювати візуальну інформацію на аудиальну тощо; замінювати одні операції на інші; змінювати на короткий час темп роботи; іноді вводити більш яскравий колір, гучніший звук. За змістом навчальний матеріал не повинен бути надто простим або занадто складним. Весь навчальний матеріал повинен бути структурованим: найбільш складні в графічному плані зображення (незамкнуті контури, фігури з великим числом зламів контуру та ін.) повинні по можливості розміщуватися в центрі екрану; використання змішаних кольорів (типу „малиновий”) і кольорів із зниженою яскравістю („синій”) на периферії екрана при високих вимогах до точності роботи використовувати небажано; найбільш значущу інформацію в навчальному кадрі необхідно представляти, використовуючи основні кольори (червоний, зелений, блакитний); графічні об'єкти, пофарбовані змішаними кольорами, доцільно використовувати в якості статичних елементів зображення; при зміні слабо помітних елементів зображення необхідно акцентувати увагу учня на елементах динаміки [301].

Поглянувши на інтерфейс мультимедійних ЕОР, особа, яка навчається, насамперед, сприймає розташування об’єктів на екрані, відтак, вони повинні

бути скомпоновані відповідно до закономірностей зорового сприйняття [94; 292].

Компонувати об’єкти на екрані рекомендується [246]:

– близько один від одного, оскільки чим ближче в зоровому полі об'єкти один до одного (за інших рівних умов), тим з більшою ймовірністю вони організовуються в єдині, цілісні образи;
– за схожістю процесів, оскільки чим більша схожість і цілісність образів, тим з більшою ймовірністю вони організовуються (наприклад, зображення для однієї презентації слід підбирати в єдиному стилі);
– з урахуванням властивостей продовження, оскільки, чим більше елементи в зоровому полі знаходяться в місцях, відповідних продовженню закономірної послідовності (функціонують як частини знайомих контурів), тим з більшою ймовірністю вони організовуються в цілісні єдині образи;
– так, щоб вони утворювали замкнуті ланцюги, оскільки чим більше елементи зорового поля утворюють замкнуті ланцюги, тим з більшою готовністю вони організовуватимуться в окремі образи;
– з урахуванням особливостей виділення предмету і фону при виборі об'єктів, розмірів літер і знаків, насиченості кольору, розташування тексту;
– не перенавантажуючи візуальну інформацію деталями, яскравими і контрастними кольорами;
– виділяти навчальний матеріал, призначений для запам'ятовування кольором, підкресленням, розміром шрифту і т. п.

Також потрібно звернути увагу на правильне використання тексту під час проектування мультимедійних ЕОР. Текст являється в мультимедійних ЕОР одиницею спілкування. За допомогою тексту викладач може підсилити смислове навантаження, або використовує його як самостійну одиницю інформації. Але і не можна зловживати великими об’ємами тексту тому, що він буде погано сприйматися. Викладач повинен, по можливості, замінити друкований текст ілюстративними зображеннями або схемами. Якщо є можливість ознайомитись з цим текстом з друкованих джерел, на електронних носіях, Інтернет-посиланнях, то краще надати їх студентам [246].

Важливим є і те, як буде демонструватись друкований текст з екрану. Текст повинен з'явитися у визначений час і про це вчитель турбується заздалегідь. Важливо, не дублювати текст з підручника. Тоді в учнів не виникне ілюзії зайвої ланки інформації [246].

Одним із важливих чинників сприймання мультимедійного контенту є колір. Людина сприймає по різному інформацію, що зображена різними кольорами та на різному фоні. Інколи при перегляданні зображення, деякі об'єкти можуть випасти з поля зору. В таких випадках виникає ефект психологічної плями”, якщо яскравість кольору об'єктів і яскравість фону значно відрізняються від кривої відносної видимості.

Контраст подання мультимедійної інформації також має важливе значення для сприймання матеріалу. Існує два види контрасту об'єктів по відношенню до фону: прямий – коли предмети і їх зображення темніші, і зворотний – коли

світліші за фон. Під час проектування мультимедійних електронних освітніх ресурсів доцільно використовувати обидва види контрасту, як окремо так і разом у рамках одного слайду [246].

Завжди слід пам’ятати, що комфортність сприйняття інформації з екрану досягається при рівномірному розподілі яскравості в полі зору. Наразі робота в прямому контрасті є переважною. Отже, при прямому контрасті збільшення яскравості веде до поліпшення видимості, а при зворотному – до погіршення, але цифри, букви і знаки, що пред'являються в зворотному контрасті, пізнаються точніше і швидше, ніж у прямому навіть при менших розмірах.

Однією із психологічних особливостей проектування мультимедійних ресурсів може виступати не тільки контраст, а й співвідношення кольорів у поданні інформації. Під час перегляду інформаційного ресурсу співвідношення кольорів у колірній палітрі може формувати певний психологічний настрій. Перевага темних кольорів може привести до пригнічення психологічного стану, пасивності.

Перевага яскравих кольорів, навпаки, – перезбудженню, причому загальне перезбудження організму часто межує з швидким розвитком стомлення зорового аналізатора, що, безумовно, слід враховувати щодо дотримання вимог ергономіки і здоров'я-збереження.

Значення кольорів рекомендується встановлювати постійними і відповідними стійким зоровим асоціаціям, реальним предметам і об'єктам. Крім того, значення кольорів рекомендується вибирати відповідно до психологічної реакції людини (наприклад, червоний колір – переривання, екстрена інформація, небезпека, жовтий – увага і стеження, зелений – вирішальний, спонукає до дії). Для смислового зіставлення об'єктів (даних) рекомендується використання в презентаціях контрастних кольорів (червоний – зелений, синій – жовтий, білий – чорний). Але, дуже важливо не зловживати контрастними кольорами, оскільки це часто приводить до появи психологічних після-образів і колірних гомогенних полів. Колірний контраст зображення і фону повинні знаходитися на оптимальному рівні. Контраст, яскравість зображення по відношенню до фону повинні бути не меншими, ніж на 60%. Необхідно враховувати, що червоний колір забезпечує сприятливі умови сприйняття тільки при високій яскравості зображення, зелений у середньому діапазоні яскравості, жовтий – у широкому діапазоні рівнів яскравості зображення, синій – при малій яскравості [246].

Не менш важливе значення для сприймання мультимедійних електронних освітніх ресурсів з мовних дисциплін має використання звуку. Звук може грати роль: шумового ефекту; звукової ілюстрації; звукового супроводу.

Як шумовий ефект – звук може використовуватися для залучення уваги студентів, переключення на інший вид навчальної діяльності. Шумовий ефект повинен бути дидактично виправданий. Наприклад, під час проведення мультимедійної навчальної гри короткий шумовий ефект може стати сигналом до початку обговорення поставленого питання або, навпаки, сигналом до завершення обговорення і необхідності дати відповідь. Дуже важливо, щоб це

було для студентів звичним, щоб звуки не викликали у них зайвого збудження. Важливу роль грає звукова ілюстрація, як додатковий канал інформації. Малюнок або фотографія історичного діяча може супроводжуватися його голосом.

Нарешті, звук може грати роль навчального звукового супроводу наочного зображення, анімації, відеоролика. В даному випадку при проектуванні мультимедійних ресурсів з мовних дисциплін доречним буде створення відео лекцій, аудіо лекцій та вебінарів на основі системи Moodle.

Використання відеоінформації може значно активізувати навчальний ефект. Саме відеолекція найбільшою мірою сприяє візуалізації навчального процесу. Застосування відеолекцій, їх фрагментів та інших аудіовізуальних засобів у навчальному процесі викликає інтерес у студентів, підвищує мотивацію до вивчення дисципліни, пробуджує цікавість [246].

Однією із переваг проектування мультимедійних ЕОР на основі системи Moodle є те, що відеолекції можуть використовуватися студентами в будь-який час і на будь-якій відстані.

Відеолекції можуть створюватися з використанням низки комп'ютерно-технічних прийомів:

– комп'ютерна анімація графічного матеріалу: послідовна побудова схем, виділення кольором окремих деталей на графіках, динамічні діаграми, послідовний запис символів у формулах;
– поліекранне подання навчальної інформації, наприклад, у вигляді двох вікон, в одному з яких показується навчальний матеріал, а в іншому – лектор, пояснює те, що відбувається. Цей прийом часто використовується в телевізійних передачах новин;
– створення фону, на якому будуть представлені формули та інші записи, вибір відповідних шрифтів, заливок і т.п., суміщення текстової, графічної та іншої інформації із закадровим коментарем лектора.

Отже, викладачам мовних дисциплін у процесі проектування мультимедійних ЕОР у системі Moodle обов’язково потрібно враховувати педагогічні і психологічні особливості процесу проектування в цьому середовищі з метою створення комфортного інформаційно-комунікаційного навчального середовища та сприянню ефективної реалізації освітньої діяльності студентів.

2.5. Організаційно-педагогічні умови проектування мультимедійних електронних освітніх ресурсів професійної підготовки викладачів мовних дисциплін у системі Moodle

Процес проектування мультимедійних ЕОР з ІМ потребує створення у ВНЗ певних організаційно-педагогічних умов.

У довідковій літературі надаються різні тлумачення поняття „умова”. У великому тлумачному словнику сучасної української мови, поняття „умова” це – необхідна обставина, що уможливлює здійснення, створення, утворення чого-

небудь або сприяє чомусь, як фактор, рушійна сила будь-якого процесу, явища; чинник [60, с. 1526]. У Філософському енциклопедичному словнику зазначено, що: „умова – філософська категорія, в якій відображаються універсальні відношення речі до тих факторів, завдяки яким вона виникає та існує. Завдяки наявності відповідних умов властивості речей переходять з можливості в дійсність” [335, с. 482]. Психологічний словник трактує поняття „умова” як існуючий компонент комплексу об’єктів (речей, їх станів, взаємодій), із наявності якого, з необхідністю випливає існування даного явища [167].

У наукові літературі поняття „умова” трактується науковцями по-різному:

– сукупність взаємопов’язаних обставин, які впливають на процес діяльності (В. Андреєв) [1];
– правила, за допомогою яких здійснюється доцільне протікання фізичних, природних чи суспільних процесів (В. Загвязинський) [115];
– сукупність об’єктивних можливостей середовища, які дають змогу відбутися певним явищам (А. Найн) [227];
– у педагогічному смислі все те, від чого залежить інше; середовище, обстановку, у якій перебувають і без якої не можуть існувати предмети, явища (Р. Г. Гурова) [86].

Поняття „організаційно-педагогічні умови” складається з двох термінів: „організаційні умови” і „педагогічні умови”.

Педагогічний словник визначає термін „*педагогічна умова*” як певну обставину чи обстановку, яка впливає на формування та розвиток педагогічних явищ, процесів, систем, якостей особистості [256, с. 97].

На думку А. Багдуєвої, педагогічні умови – це обставини процесу навчання і виховання, які є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання і застосування елементів змісту, методів, а також організаційних форм навчання з метою досягнення дидактичних цілей [25, с. 12].

О. Бражнич вказує, що педагогічні умови є сукупністю об’єктивних можливостей змісту, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей здійснення педагогічного процесу, що забезпечує успішне досягнення поставленої мети [52, с. 87].

А. Алексюк, А. Аюрзанайн і П. Підкасистий педагогічні умови розглядають як чинники, що впливають на процес досягнення мети, при цьому поділяють їх на: зовнішні (позитивні відносини викладача і студента; об’єктивність оцінки навчального процесу; місце навчання, приміщення, клімат тощо) та внутрішні (індивідуальні властивості студентів, тобто стан здоров’я, властивості характеру, досвід, уміння, мотивація тощо) [241, с. 156].

А. Литвин стверджує, що педагогічні умови – комплекс спеціально спроектованих генеральних чинників впливу на зовнішні та внутрішні обставини навчально-виховного процесу й особистісні параметри всіх його учасників. Педагогічні умови забезпечують цілісність навчання та виховання в інформаційно-освітньому середовищі навчального закладу відповідно до вимог суспільства та запитів ринку праці, сприяють всебічному гармонійному розвиткові особистості та створюють сприятливі можливості для виявлення її

задатків, врахування потреб і формування загальнолюдських і професійно важливих якостей, ключових кваліфікацій, загальних і професійних компетенцій [192, с. 28].

За тлумаченням філософського енциклопедичного словника, термін „організація” (від франц. organisation) – форма усталеного взаємозв’язку елементів системи відповідно до законів її існування; процес або стан упорядкування, будова, тип функціювання системи тощо [337, с. 453]. Розрізняють два аспекти організації: впорядкованість і спрямованість. Впорядкованість визначається кількісно як величина, зворотна ентропії системи. Спрямованість організації характеризує відповідність або невідповідність системи умов навколишнього середи, доцільність даного типу організації з метою підтримки нормального функціонування системи [335, с. 463–464].

На наш погляд, *організаційно-педагогічні умови проектування мультимедійних електронних освітніх ресурсів з мовних дисциплін у системі Moodle* – це сукупність заходів, що спрямовані на досягнення викладачами мовних дисциплін результативності у проектуванні мультимедійних ЕОР у системі Moodle та розвиток їхньої ІК-компетентності.

На підставі науково-теоретичного аналізу проблеми дослідження нами було сформульовано такі організаційно-педагогічні умови проектування в системі Moodle мультимедійних електронних освітніх ресурсів з мовних дисциплін:

– реалізація цілісної системи проектування мультимедійних електронних освітніх ресурсів з ІМ у системі Moodle;
– міждисциплінарний підхід до дослідження якості проектування мультимедійних електронних освітніх ресурсів з ІМ, спроектованих у системі Moodle;
– підвищення мотивації у викладачів мовних дисциплін до проектування мультимедійних електронних освітніх ресурсів у системі Moodle;
– забезпечення розвитку ІК-компетентності викладачів мовних дисциплін у процесі проектування мультимедійних ЕОР з мовних дисциплін у системі Moodle.

Розглянемо особливості кожної організаційно-педагогічної умови і її реалізації в процесі проектування мультимедійних електронних освітніх ресурсів з мовних дисциплін у системі Moodle.

Перша організаційно-педагогічна умова – *реалізація цілісної системи проектування мультимедійних електронних освітніх ресурсів з мовних дисциплін у системі Moodle.* Ця умова передбачає:

– створення у ВНЗ інформаційно-освітнього середовища на основі системи управління навчанням Moodle;
– наявність засобів (спеціальних додаткових плагінів та інструментальних програм) проектування мультимедійних ЕОР з мовних дисциплін і підключення їх до системи Moodle;

– створення викладачами мовних дисциплін електронних інформаційно-методичних пакетів з мовних дисциплін у середовищі Moodle.

Наявність інформаційно-освітнього середовища у ВНЗ є однією з необхідних умов впровадження ІКТ в освітній процес та ефективного проектування і використання мультимедійних ЕОР з мовних дисциплін.

Серед інноваційних технологій, на основі яких можна побудувати інформаційно-освітнє середовище ВНЗ, де студенти можуть отримати доступ до навчальних матеріалів у будь-який час та в будь-якому місці, є технології електронного (дистанційного, мобільного) навчання, використання яких зробить освітній процес більш привабливим, демократичним, комфортним і стимулюватиме студентів до самоосвіти та навчання протягом усього життя [329, с. 6]. Одним із таких засобів є система управління навчанням Moodle.

Система Moodle напряму не призначена для вивчення мовних дисциплін, але має всі необхідні інструменти для створення ЕОР навчання, зокрема з іноземних мов. Дуже важливо проектувати, створювати і використовувати викладачами мовних дисциплін саме мультимедійні ЕОР. Щоб здійснити такий процес, у системі Moodle необхідно встановити додаткові засоби, тобто плагіни.

Плагін (англ. Plug-in – підключати) – додаток, незалежно скомпільований програмний модуль, що динамічно підключається до основної програми, призначений для розширення або використання її можливостей [260]. Тому під спеціальним плагіном у системі Moodle задля проектування мультимедійних ЕОР з мовних дисциплін будемо розуміти додаток, що підключається до базового ядра системи Moodle і призначений для створення різних мультимедійних ЕОР. Це можуть бути різні плагіни, котрі будуть впливати на формування іншомовної комунікативної компетентності в процесі навчання аудіювання, говоріння, читання, письма, перекладу.

Завдяки виконанню цієї умови стає можливим викладачам мовних дисциплін організувати повноцінний освітній процес у системі Moodle з використанням мультимедійних ЕОР, що будуть впливати на розвиток професійно спрямованої іншомовної комунікативної компетентності майбутніх викладачів.

ЕОР, що розміщуються в інформаційно-комунікаційному навчальному середовищі, можуть пред’являти зміст навчання, контролювати і корегувати знання, уміння та навички майбутніх викладачів іноземних мов, здійснювати програмне керування їхньою навчальною діяльністю з метою створення кожному умов навчання за *індивідуальною траєкторією учіння.* Вони мають стати для студента певною мірою партнером у самонавчанні, допомагаючи йому засвоїти нові способи професійної діяльності, стимулювати до учіння, розвивати системне, логічне, креативне та критичне мислення, а також слугувати джерелом навчально-пізнавальної та світоглядної інформації.

Друга організаційно-педагогічна умова – *міждисциплінарний підхід до дослідження якості проектування мультимедійних електронних освітніх ресурсів з ІМ у системі Moodle*.

Останнім часом усе більше дослідників висловлюють переконання, що кожна дисципліна, спеціальність, навчальний об’єкт може досліджуватись лише на основі взаємодії різних наук, тобто міждисциплінарності.

На думку, С.О. Сисоєвої, *міждисциплінарні дослідження* – це дослідження, які передбачають взаємодію різних галузей наукового знання у вивченні одного й того ж об'єкта складної реалізації. Міжпредметні дослідження забезпечують інтеграцію інформації, фактів, методів, наукових концепцій і\або теорій з метою отримання нового, цілого, когерентного знання про реальне явище [207, с. 6].

Міждисциплінарний підхід до дослідження якості проектування мультимедійних ЕОР з мовних дисциплін, що проектуються в системі Moodle, передбачає чітке визначення *фахових, методичних, дидактичних, психологічних, ергономічних і технологічно-програмних вимог* до таких засобів [153].

У процесі міждисциплінарного дослідження якості проектування мультимедійних ЕОР з мовних дисциплін, що проектуються в системі Moodle, є важливим дотримання *фахових вимог* комунікативності, інтерактивності, індивідуалізації навчання, автентичності навчальних матеріалів, що обґрунтовують доцільність їхнього подальшого використання у навчанні мовних дисциплін.

Методичні вимоги до організації міждисциплінарного дослідження якості проектування мультимедійних електронних освітніх ресурсів з мовних дисциплін, що проектуються в системі Moodle, передбачають визначення методичної забезпеченості такого дослідження, наявності відповідних навчально-методичних рекомендацій щодо проектування таких ресурсів.

Дидактичні вимоги до організації міждисциплінарного дослідження якості проектування мультимедійних ЕОР з мовних дисциплін, що проектуються в системі Moodle, потребують урахування основних дидактичних принципів, а саме:

– принципу доступності (дидактичні й методичні матеріали підбираються вчителем згідно досягнутого рівня учнів);
– принципу самостійної діяльності (робота з дидактичними матеріалами здійснюється самостійно);
– принципу індивідуальної спрямованості (робота з дидактичними матеріалами здійснюється в індивідуальному темпі, складність і вид матеріалів може підбиратися також індивідуально);
– принципів наочності і моделювання (оскільки наочно-образні компоненти мислення грають виключно важливу роль у житті людини, використання їх у навчанні виявляється надзвичайно ефективним);
– принципу міцності (пам’ять людини має вибірковий характер: чим важливіше, цікавіше і різноманітніше матеріал, тим міцніше він закріплюється і довше зберігається, тому практичне використання одержаних знань і вмінь, що є ефективним засобом їх засвоєння, в умовах ігрового комп’ютерного середовища сприяє їх кращому закріпленню);

– принципу пізнавальної мотивації;
– принципу проблемності (в ході роботи учень повинен розв'язати конкретну дидактичну проблему, використовуючи для цього свої знання, вміння й навички; знаходячись у ситуації, відмінній від ситуації на уроці, в нових практичних умовах він здійснює самостійну пошукову діяльність, активно розвиваючи при цьому свою інтелектуальну, мотиваційну, вольову, емоційну й інші сфери) [77, с. 14].

Психологічні вимоги до організації міждисциплінарного дослідження якості проектування мультимедійних ЕОР, що проектуються в системі Moodle, потребують урахування специфіки розвитку психічних процесів. Пізнавальні психічні процеси (сприймання, увага, мислення, уява, пам'ять); емоційні психічні процеси (емоція, почуття, афект, стрес, настрій, пристрасть); вольові психічні процеси (ініціативності, цілеспрямованості, рішучості, наполегливості).

Важливого значення набувають у процесі міждисциплінарного дослідження якості проектування мультимедійних ЕОР з мовних дисциплін у системі Moodle *ергономічні вимоги* до його організації, що мають передбачати необхідність подання мультимедійної інформації на екрані комп'ютера за принципами сприйняття інформації, сприйняття тексту і його шрифту, розташування об'єктів у просторі з урахуванням траєкторії погляду користувача, враховувати відповідність кольорів стійким зоровим асоціаціям і рівномірно розподіляти яскравість об'єктів стосовно фона.

Технологічно-програмні вимоги до організації міждисциплінарного дослідження якості проектування мультимедійних електронних освітніх ресурсів з мовних дисциплін, що проектуються в системі Moodle, передбачають використання в такому процесі викладачами хмарних технологій та сервісів (Microsoft Office 365, Google Docs, Google Drive, Prezi, Movenote, YouTube, MoodleCloud), програмних засобів (PowerPoint, Screencast-O-Matic v2.0, Camtasia Studio, BB FlashBack Express, BigBlueButton), систему управління навчання Moodle, Веб 2-технологій тощо.

Третя організаційно-педагогічна умова – *підвищення мотивації у викладачів мовних дисциплін до проектування мультимедійних ЕОР у системі Moodle.* У Педагогічній енциклопедії під поняттям „мотивація" (від лат. moveo – рухаю) визначається система мотивів або стимулів, спонук людської поведінки та діяльності [19, с. 144]. За визначенням С. Гончаренка, це також „система мотивів або стимулів, яка спонукає людину до конкретних форм діяльності або поведінки. Як мотиви можуть виступати: уявлення й ідеї, почуття й переживання, що виражають матеріальні або духовні потреби людини. Одна й та сама діяльність може здійснюватися з різних мотивів" [79, с. 217].

Врахування мотивації (зовнішньої і внутрішньої) викладача мовних дисциплін до проектування мультимедійних ЕОР у системі Moodle є важливою умовою розвитку ІК-компетентності викладачів мовників. Мотивація полягає у

стимулюванні викладачів до проектування і використання засобів ІКТ під час викладання іноземних мов, а саме мультимедійних ЕОР.

Зовнішня мотивація передбачає, що керівництво ВНЗ має заохочувати професорсько-викладацький склад до проектування і використання новітніх ЕОР з мовних дисциплін, наприклад, шляхом видачі сертифікатів, що засвідчують їхні професійні навички роботи з ІКТ, проходження тренінгів і семінарів щодо проектуванню ЕОР у системі Moodle; впровадження рейтингової системи серед професорсько-викладацького складу, що враховує наявність авторських *електронних інформаційно-методичних пакетів* з дисциплін у системі Moodle; відзнакою професорсько-викладацьких розробок і напрацювань для подальшого висування на наукові конкурси, виставки тощо.

Внутрішня мотивація виявляється в інтересі і прагненні викладачів пізнавати інноваційні засоби навчання ІМ; оволодівати знаннями щодо використання системи Moodle в освітньому процесі; розвивати свою ІК-компетентність; підвищувати свій професійний викладацький рівень.

Завдяки виконанню цих умов стає можливим підвищення зацікавленості викладачів мовних дисциплін у проектуванні мультимедійних ЕОР у системі Moodle, прагненні до самонавчання та постійного підвищення професійного рівня.

Четверта організаційно-педагогічна умова – *забезпечення розвитку ІК-компетентності викладачів мовних дисциплін у процесі проектування мультимедійних ЕОР з мовних дисциплін у системі Moodle*.

Проектування і використання мультимедійних ЕОР з мовних дисциплін на основі системи Moodle вимагає від викладачів певного рівня сформованості ІК-компетентності. Тому для підвищення і розвитку цього рівня, викладачів з мовних дисциплін потрібно залучати до спеціальних тренінгів з використання системи Moodle та проектуванню мультимедійних ЕОР, які охоплюють весь потенціал викладача (рівень та обсяг її компетентності, самостійність, здатність до прийняття рішень, взаємодії тощо), дає змогу інтенсифікувати процес опанування нових знань, максимально реалізовувати творчий потенціал особистості за допомогою новітніх інформаційних технологій, що вимагає від неї нових моделей поведінки та професійної діяльності.

„Тренінг – це процес, за допомогою якого навчаються новому вмінню або аспекту знання. В результаті індивідуум оволодіває інструментами для виконання певної роботи, внаслідок чого переходить від усвідомленого незнання до усвідомленої компетентності” [328, с. 18]. С. Гладишев також зазначає, що тренінг як „особливий метод отримання знань, який відрізняється від своїх аналогів тим, що всі його учасники вчаться на власному досвіді теперішнього моменту. Це спеціально створене сприятливе середовище, де кожен може з легкістю і задоволенням побачити й усвідомити свої плюси і мінуси, досягнення й поразки. Допомога та увага оточуючих сприяють швидшому розумінню того, які особистісні якості необхідні і які професійні навички треба розвинути. Завдяки тому, що ситуація тренінгу навчальна, жоден з учасників не ризикує вже сформованими відносинами і поглядами, а набуває

та використовує новий досвід. У реальній ситуації експерименти можуть призвести до небажаних наслідків. На стадії уроку будь-яка навичка або якість моделюються на конкретних кроках і негайно аналізується та перевіряється в навчальній обстановці, максимально наближеній до дійсності. Так, на тренінгу можна навчитися гнучкості, спілкуванню, розумінню позиції іншого, що дуже корисно в житті та творчій діяльності" [75, с. 70].

Завдяки виконанню цієї умови стає можливим розвиток ІК-компетентність викладачів мовних дисциплін під час навчальних тренінгів по використанню системи Moodle і проектуванню мультимедійних ЕОР з мовних дисциплін.

Отже, при дотриманні зазначених вище організаційно-педагогічних умов стає можливим ефективне впровадження у освітній процес ВНЗ моделі проектування мультимедійних ЕОР з мовних дисциплін, спроектованих у системі Moodle.

2.6. Модель проектування мультимедійних електронних освітніх ресурсів професійної підготовки майбутніх викладачів мовних дисциплін з використанням систем управління навчанням Moodle

В умовах впровадження в освітній процес новітніх інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема мультимедійних ЕОР, проектування набуває нового змісту.

Будь-яке проектування включає в себе певні етапи, рівні, стадії із створення проекту.

Балалаєва О.Ю. у своєму дисертаційному дослідженні зазначає, що у сучасній педагогіці немає єдиної точки зору щодо етапів педагогічного проектування. Підходи дослідників щодо визначення етапів педагогічного проектування, а також їх характеристики наведено у таблиці 2.2. [27, с. 75]

З точки зору В.І. Гінецинського, процес педагогічного проектування охоплює такі етапи: констатації та оцінювання результатів педагогічної діяльності; висунення гіпотези про зв'язок результатів з факторами навчального процесу; побудови конкретної педагогічної системи, що відповідає роботі конкретного навчального закладу; побудови педагогічної системи спеціального цільового призначення; вибору методики виміру параметрів; порівняння результатів виміру функціонування зазначених систем; побудови оптимізованого варіанта конкретної педагогічної системи [74].

Е.С. Заір-Бек пов'язує логіку педагогічного проектування з такими етапами, як визначення задуму, або ескіз проекту; розробка моделей дії (стратегія); планування реальних стратегій на рівні завдань і умов реалізації; організація зворотного зв'язку; оцінка процесу; оцінка і аналіз результатів; оформлення документації [116].

В.Є. Радіонов виділяє у проектуванні передстартовий етап; етап декомпозиції (поділ загального задуму на частини, інші завдання) і підбір відповідних засобів; етап трансформації, на якому початковий задум

конкретизується, знаходить структуру і конкретний зміст; етап конвергенції, де відбувається „складання” приватних проектних рішень у програми [285].

В.В. Сериков пропонує таку послідовність: розробка задуму, діагностичне завдання мети, визначення складу і умов дій, що ведуть до особистісним новоутворенням; формування узагальненої характеристики педагогічної ситуації, динамічне структурування процесу; підбір педагогічних засобів; прогнозування варіантів поведінки педагога; діагностика результатів [300].

В. Биков, В. Кухаренко та ін. рекомендують застосовувати в проектуванні навчання системний підхід ADDIE, що складається з таких фаз [325]: аналіз (analysis) – аналізується діяльність, визначаються завдання щодо її формування, потрібні вміння і знання, мета навчання; проектування (design) – визначається послідовність навчання, обираються або конструюються методи та засоби навчання, описується навчальна активність; розвиток (development) – відбувається розвиток та налагодження курсу навчання, створення вправ, матеріалів та інструментів; виконання (implementation) – проводиться навчання з аудиторією; оцінка (evaluation) – здійснюється оцінювання курсу.

Об’єктами педагогічного проектування є педагогічні системи, педагогічні процеси, педагогічні ситуації. Їх проектування здійснюється в три етапи (В.С. Безрукова):

1етап – педагогічне моделювання – розробка цілей (загальної ідеї) створення педагогічних систем, процесів, ситуацій і основних шляхів їх досягнення;

2 етап – власне педагогічне проектування (створення проекту) – подальша розробка створеної моделі і доведення її до рівня практичного використання;

3 етап – педагогічне конструювання – подальша деталізація створеного проекту для використання його в конкретних умовах реальними учасниками педагогічного процесу [28].

Базуючись на результатах теоретичного дослідження та науковому досвіді, виокремимо 5 етапів проектування мультимедійних ЕОР з мовних дисциплін на основі системи Moodle: змістовно-цільовий; концептуальний; проектувально-моделюючий; експериментальний; оцінювально-узагальнюючий (див. рис. 2.3).

I етап. **Змістовно-цільовий** – з’ясування мети проектування, виокремлення базових засад, що є ключовими в реалізації мети та формування змістової складової мультимедійних ЕОР у системі Moodle.

II етап. **Концептуальний** – розробка і опис основної ідеї; визначення педагогічних завдань, які будуть вирішуватися з використанням мультимедійних ЕОР; аналіз аналогічних мультимедійних ЕОР, якщо такі існують; розроблення концепції проектування мультимедійних ЕОР; пошук варіантів (способів, компонентів) реалізації освітньої ідеї.

Таблиця 2.2

Підходи дослідників щодо визначення етапів педагогічного проектування

Етап	В. Загвязинський	В. Краєвський	Ю. Машбиць	І. Колеснікова	І. Коновальчук
1	*Стратегічний* (формування цілей, вироблення ідей, визначення загальної логіки навчання, бажаного рівня оволодіння навчальним матеріалом)	*Модель проекту* (фіксація загального змісту, принципів і методів навчання взагалі і конкретного навчального предмета зокрема)	*Концептуальний* (розробка моделі системи навчання як діяльності викладання та учіння, опис механізмів, принципів, компонентів навчання, способу управління навчальною діяльністю)	*Концептуальний* (створення концепції об'єкта або його прогностичного модельного уявлення, що має універсальний характер і може слугувати методологічною основою	*Структурний* (опис компонентів педагогічної системи, що характеризують її зміст та стан у статиці)
2	*Тактичний* (конкретизація загальної логіки навчання через систему методів і прийомів стосовно ситуацій навчання, визначення варіативної логіки навчання)	*Проект-модель* (визначення навчальних матеріалів, правил навчання конкретного предмета, нормативний опис матеріальних та ідеальних засобів навчання)	*Технологічний* (опис проекту у вигляді конкретних приписів з управління навчальною діяльністю, визначення методів навчання)	*Змістовий* (отримання продукту з властивостями, що відповідають діапазону його можливого використання і функціонального призначення)	*Функціональний* (моделювання функціональних компонентів, що відображають послідовність і характеристики етапів проектування, визначають взаємодію компонентів педагогічної системи, її динаміку)

Етап		В. Краєвський	Ю. Машбиць	І. Колеснікова	І. Коновальчук
3		*Кінцевий проект* (опис сукупності ідеальних і матеріальних засобів навчання конкретного навчального предмета)	*Операційний* (визначення ступеня узагальнення фрагмента навчання за допомогою комп'ютера, індивідуалізації навчання, типу діалогу, типу управління, необхідності урахування історії навчання)	*Технологічний* (алгоритмічний опис способу дій у заданому контексті: технологія засвоєння навчального матеріалу, побудови ситуації навчання)	*Технологічний* (визначення основних технологічних дій та операцій для подальшої трансформації структурних компонентів педагогічної системи)
4			*Реалізації* (педагогічна і програмна реалізація, втілення принципів і способів управління в конкретних навчальних впливах)	*Процесуальний* (реалізація проектної діяльності в реальному процесі, створення продукту, готового до практичного застосування)	*Результативний* (проект технології навчально-виховної діяльності)

III етап. **Проектувально-моделюючий.** Розроблення структури електронного інформаційно-методичного пакету з мовної дисципліни. Моделювання процесу навчання тих, хто навчається з використанням певних мультимедійних ЕОР. Вибір інструментів і засобів реалізації мультимедійних ЕОР у системі Moodle – вибір оптимального варіанта розв'язку проблеми створення ЕОР та його обґрунтування.

IV етап. **Експериментальний** – перевірка функціонування, коригування та усунення недоліків створених мультимедійних ЕОР, організація педагогічного експерименту з використанням створених мультимедійних ЕОР.

V етап. **Оцінювально-узагальнюючий** – організація міждисциплінарного дослідження якості спроектованих мультимедійних ЕОР з мовних дисциплін за певними критеріями. Експертне оцінювання якості мультимедійних ЕОР у складі електронного інформаційно-методичного пакету з мовних дисциплін та їх вдосконалення.

Рис. 2.3. Етапи проектування мультимедійних ЕОР

Розроблена модель проектування мультимедійних ЕОР з мовних дисциплін у системі Moodle (див. рис. 2.4).

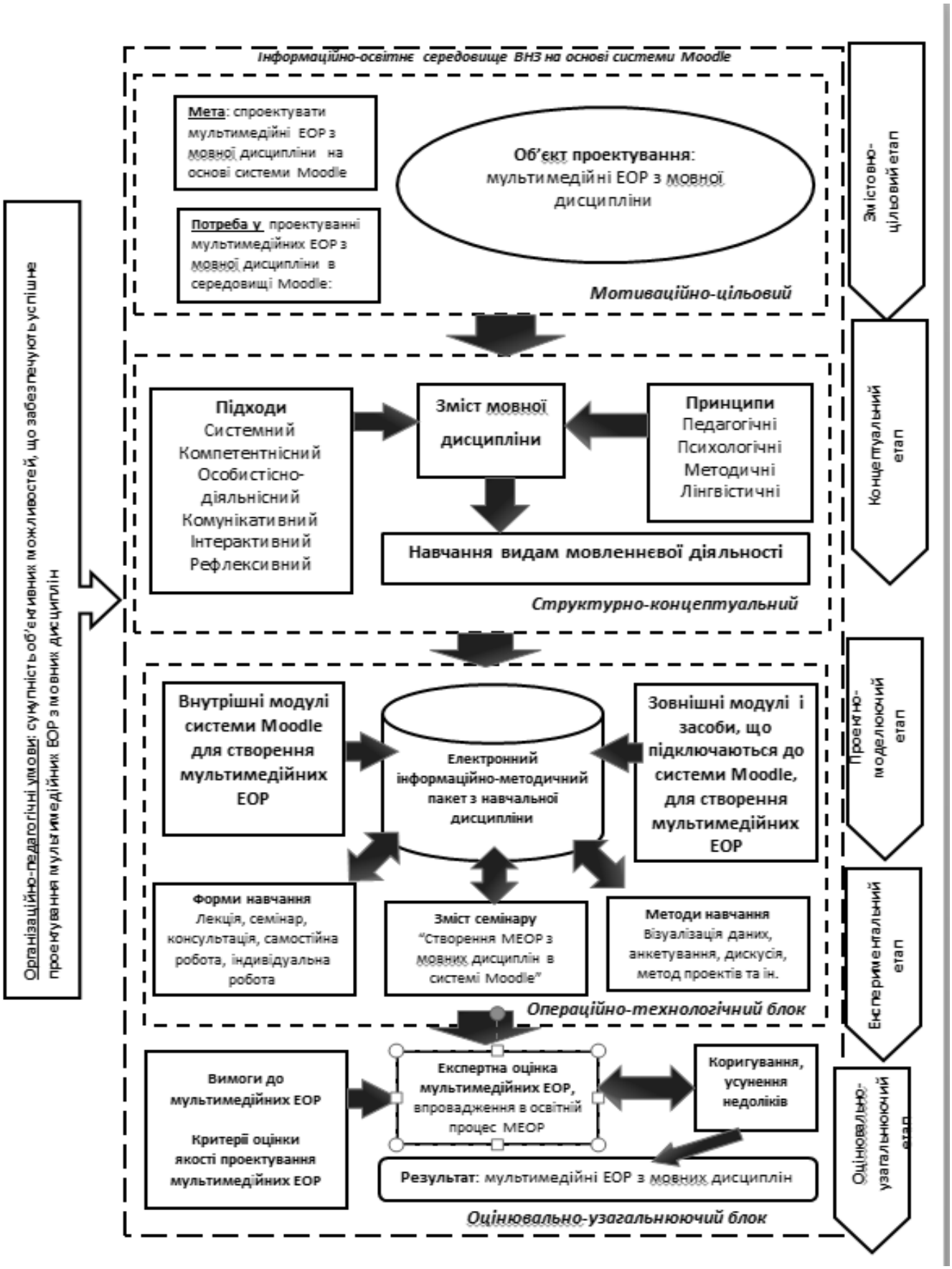


Рис. 2.4. Модель проектування мультимедійних ЕОР з мовних дисциплін у системі Moodle

Модель має мотиваційно-цільовий, структурно-концептуальний, операційно-технологічний і результативний блоки, відбиває п'ять етапів проектування: мотиваційно-цільовий; концептуальний; проектно-моделюючий; експериментальний; оцінювально-узагальнюючий.

Цільовий блок містить мету, об'єкт проектування; структурно-концептуальний – підходи, принципи, зміст мовної дисципліни, структуру електронного інформаційно-методичного пакету з мовної дисципліни.

Операційно-технологічний блок показує процедуру проектування МЕОР для електронного інформаційно-методичного пакету з дисципліни майбутніми викладачами ІМ у процесі вивчення змісту дисципліни "Створення мультимедійних ЕОР з мовних дисциплін у системі Moodle", вибір внутрішніх та зовнішніх модулів, засобів системи Moodle для проектування мультимедійних ЕОР, зміст, форми і методи освітньої діяльності майбутніх викладачів ІМ, під час якої проектуються мультимедійний ЕОР.

Результативний блок містить вимоги до мультимедійних ЕОР для професійної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов як міждисциплінарного об'єкта дослідження і критерії оцінювання МЕОР, їх перевірку і коригування та результат у вигляді створених МЕОР з мовних дисциплін для електронного інформаційно-методичного пакету.

Проектування мультимедійних ЕОР з мовних дисциплін може здійснюватися ефективно, якщо виконуються такі організаційно-педагогічні умови: реалізація цілісної системи проектування мультимедійних електронних освітніх ресурсів з ІМ у системі Moodle (створення у ВНЗ інформаційно-освітнього середовища на основі системи управління навчанням Moodle; наявність засобів (спеціальних додаткових плагінів та інструментальних програм) проектування мультимедійних ЕОР з мовних дисциплін і підключення їх до системи Moodle; створення викладачами мовних дисциплін електронних інформаційно-методичних пакетів з мовних дисциплін у середовищі Moodle); міждисциплінарний підхід до дослідження якості проектування мультимедійних електронних освітніх ресурсів з ІМ, спроектованих у системі Moodle; підвищення мотивації у викладачів мовних дисциплін до проектування мультимедійних електронних освітніх ресурсів у системі Moodle;

– забезпечення розвитку ІК-компетентності викладачів мовних дисциплін у процесі проектування мультимедійних ЕОР з мовних дисциплін у системі Moodle.

2.7. Вимоги до мультимедійних електронних освітніх ресурсів для професійної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов як міждисциплінарного об'єкта дослідження

Ще в 1998 р. у Парижі в комюніке конференції ЮНЕСКО „Нова динаміка вищої освіти і науки для соціальної зміни і розвитку" було наголошено на тому,

що освітні системи у вищій школі потрібно організувати більш гнучко, щоб просувати науку і міждисциплінарність (міжпредметність). Тому сьогодні очевидно, що ідеї міждисциплінарного підходу до навчання поряд із сучасними концептуальними підходами до вдосконалення педагогічної підготовки майбутніх фахівців, зокрема вчителів-філологів, є пріоритетними.

Міждисциплінарний контекст проблематики підготовки вчителя, в основу якого покладено досягнення загальної дидактики, здобутки психологічних течій, а також методології суспільних наук, зокрема педагогіки, зумовлює необхідність відходу від твердих традиційних схем у педагогічній освіті вчителів [201, с. 102].

На думку академіка С.О. Сисоєвої, „…*міждисциплінарний підхід* не обмежує знання, а створює умови для реалізації зв'язків між різними науками, здатними забезпечити при вивченні об'єкта дослідження необхідні та достатні знання, зосереджуючись при цьому на власному предметі у цілісному явищі (об'єкті дослідження). Міждисциплінарний підхід вирішує існуючі у предметній системі навчання протиріччя між розрізненим засвоєнням знань і необхідністю їх синтезу, цілісного та комплексного застосування на практиці, у діяльності та житті людини" [206, с. 6].

Професор А.М. Колот вважає, що для комплексної характеристики категорію „міждисциплінарність" треба розглядати як мінімум з різних позицій. Зокрема, стосовно впровадження міждисциплінарного підходу до педагогічної підготовки майбутніх учителів ІМ доцільно вирізнити такі визначення міждисциплінарності:

– можливість виявити, розпізнати, сприйняти те, що було прихованим у надрах окремо взятої науки за умови використання методів та інструментарію інших наук;
– запозичення взаємопов'язаними науками методів, інструментарію, результатів дослідження, використання їхніх теоретичних схем, моделей, категорій, понять;
– не лише запозичення методів, інструментарію різних наук, а й інтеграція останніх у сенсі конструювання міждисциплінарних об'єктів, предметів, опрацювання яких дає змогу отримати нове наукове знання;
– у широкому функціональному розумінні це синергія різних наук, що передбачає розвиток інтеграційних процесів, зростаючу взаємодію методів, інструментарію задля отримання нового наукового знання [157, с. 76].

На практиці, вважає А.М. Колот, міждисциплінарний підхід може реалізовуватися за двома основними форматами, сценаріями або підходами. За першого, найбільш поширеного, міждисциплінарність, образно кажучи, наводить „мости" між різними науками (дисциплінами), неформально об'єднує їх, не порушуючи їхньої самостійності, унікальності, своєрідності. За другого формату міждисциплінарність постає як реальний інструмент об'єднання наук (дисциплін), появи інтегрованих продуктів, проектів, міждисциплінарних об'єктів дослідження, подальше опанування яких є принципово важливим і для науки, і для освіти [157, с. 77].

Способи реалізації та наукові положення міждисципдінарного підходу до педагогічної підготовки майбутніх фахівців також висвітлено у дослідженнях С.У. Гончаренка, Л.Ф. Каменської, В.Г. Кременя, В.О. Огнев'юка, С.О. Сисоєвої, В.С. Стьопіна, Л.І. Яковенко та інших науковців, які переконані, що зміни парадигм освіти, впровадження інновацій, зокрема сучасних методів, засобів і форм навчання у педагогічну підготовку, можливо досягти завдяки взаємодії різних наук, тобто міждисциплінарності. Тому проблема педагогічної підготовки майбутнього вчителя-філолога завдяки своїй інтегративності включає різноманітні аспекти і потребує детального вивчення в міждисциплінарному контексті.

Сучасне інформаційне суспільство, його трансформації потребують постійного оновлення методології, змісту, методів, форм і засобів педагогічної підготовки майбутнього вчителя ІМ на всіх кваліфікаційних рівнях, а особливо на рівні магістра, який здобувається у вищих навчальних закладах за освітньо-професійною або за освітньо-науковою програмою.

На сучасному етапі соціально-економічного й інформаційного розвитку суспільства, посилення інтегративних та інноваційних процесів у освіті й науці майбутні вчителі-філологи у процесі педагогічної підготовки мають одержувати міжнаукові знання, формувати вміння і навички на міждисциплінарній основі. Усе це значною мірою забезпечить їм професійну мобільність, продуктивність і конкурентоспроможність на ринку праці.

Навчання майбутніх учителів ІМ має забезпечити їхню педагогічну підготовку до розв'язання складних проблем розвитку сфери освіти в умовах динамічного ринку праці на міждисциплінарному рівні. Наприклад, в університетах США студентів уже не задовольняє жодна дисципліна, жодна спеціальність у „чистому" вигляді. *Мультидисциплінарність* (interdisciplinary) – найпопулярніше поняття, що в американських університетах означає спільне вивчення певного складного об'єкта різними дисциплінами (наприклад, вивчення людини психологією, генетикою, соціологією тощо).

Міждисциплінарний принцип підготовки педагогів є одним з провідних у вищих навчальних закладах США. Навчальні програми США насичені міждисциплінарними предметами, спрямованими на професійну підготовку. Отже, майбутні вчителі не лише набувають суто професійних знань, умінь і навичок прикладного характеру, у них формуються *міжпредметні компетентності* як здатність застосовувати в педагогічній діяльності поряд із специфічними для певного предмета ще і знання, уміння, навички і способи діяльності, які належать до інших навчальних дисциплін і освітніх галузей, опрацювання яких дає змогу отримати нову якість знань.

Саме інтегративні процеси відтворюють міжпредметний підхід до розвитку і педагогічної підготовки майбутніх учителів ІМ, розкривають гносеологічні проблеми, без яких неможливе комплексне засвоєння інформації, сприяють системному поданню знань і створенню інновацій.

Зміст педагогічної підготовки майбутніх учителів ІМ рівня вищої освіти „магістр" реалізується через нормативні та вибіркові педагогічні дисципліни,

які найчастіше є міждисциплінарними і побудовані на основі компетентнісного і технологічного підходів до реалізації навчальних програм. Вони інтегрують знання різних дисциплін (педагогіки, філології, психології, соціології, філософії, інформаційних технологій та ін.) про професійну діяльність майбутніх фахівців у системі „викладач – студент – система навчання – інформаційно-освітнє середовище”. Основними завданнями таких дисциплін є всебічний розвиток особистості майбутнього вчителя ІМ, підвищення його наукового світогляду, формування певного рівня загальних і фахових (предметних) компетентностей й інтегративного бачення своєї майбутньої професійної діяльності. У цьому зв’язку цікавим є проект „Тьюнінг (гармонізація) освітніх систем у світі” (Tuning Educational Structures in the World), розпочатий у 2000 р. і підтриманий фінансово Європейською комісією. Девіз проекту – „Гармонізація освітніх систем і програм на основі різноманітності і автономії (Tuning of educational structures and programmes on the basis of diversity and autonomy) ”. Він охоплює переважну більшість країн, які підписали Болонську декларацію, включаючи Україну (з 2006 р.). У проекті запропоновано вищим навчальним закладам універсальний підхід до впровадження положень Болонського процесу. Він слугує платформою для розробки освітніх систем на основі компетентнісного підходу [232, с. 9]. Як зазначає академік С.О. Сисоєва, досліджуючи у своїй роботі дискусійні поняття вищої освіти, „варто говорити про результат вищої освіти як відповідність компетентності підготовленого фахівця запитам сучасного суспільства” [302, с. 11].

В умовах глобалізації, стрімкого розвитку ІКТ, формування єдиного європейського освітянського простору зростає соціальне замовлення суспільства щодо педагогічної підготовки майбутнього вчителя ІМ, який має вирішувати нові професійні завдання з урахуванням технологічного підходу до навчання ІМ, які донедавна не входили в коло його компетентностей, зокрема: аналіз і вибір інноваційних стратегій і технологій навчання, синтез знань на різних рівнях міждисциплінарної інтеграції, пошук у мережі Інтернет мультимедійних автентичних навчально-методичних матеріалів, використання інноваційних методів і засобів навчання, хмарних, мобільних, мультимедійних та ін. технологій навчання, інтеграція інформаційних ресурсів мережі Інтернет та електронних засобів навчання в освітню діяльність, створення електронних освітніх ресурсів на міждисциплінарній основі тощо.

Останнім часом спостерігається тенденція до збільшення кількості мультимедійних ЕОР для вивчення гуманітарних дисциплін. Тому сьогодні поряд із фаховими компетентностями заслуговують на підвищену увагу ІК-компетентності майбутніх учителів ІМ, що передбачає сформованість у студентів навичок і вмінь, пов’язаних із використанням технологічних пристроїв, роботою з комп’ютером та управлінням інформацією.

Складність пошуку оптимального варіанту перенесення знань із галузі ІКТ у професійно спрямовану практичну діяльність майбутнього вчителя ІМ вимагає від нього сформованих умінь здійснення відбору, критичного аналізу,

дослідження, організації інформації і розміщення її у контекст, обґрунтування доцільності створення *міждисциплінарного об'єкта дослідження*, як-от мультимедійного електронного освітнього ресурсу, що є носієм електронних навчально-методичних матеріалів, ресурсів та моделей навчання ІМ.

Організація міждисциплінарного дослідження таких об'єктів у процесі педагогічної підготовки майбутніх учителів ІМ потребує створення певних *організаційно-педагогічних умов*, а саме: формування відповідного рівня загальних і фахових (предметних) компетентностей, зокрема розвиток ІК-компетентності, й міждисциплінарного бачення своєї майбутньої професійної діяльності у напрямку її гуманізації і технологізації; впровадження у зміст педагогічної підготовки магістрів таких змістових модулів, як „Використання освітніх ІКТ у навчанні іноземних мов", „Технології інтерактивного навчання як фактор гуманізації професійної підготовки вчителів-філологів", „Актуальні проблеми педагогіки вищої школи в умовах інформатизації освіти", „Мультимедійні електронні освітні ресурси як міждисциплінарні об'єкти дослідження" тощо; використання інноваційних методів організації дослідження щодо доцільності створення і використання мультимедійних електронних освітніх ресурсів в освітній діяльності.

Характерною ознакою сучасних інтегративних процесів у педагогічній освіті майбутнього вчителя-філолога є не лише можливість отримання знань і формування вмінь проектування з використанням інструментальних програмних засобів таких *мультимедійних електронних освітніх ресурсів* навчання ІМ, як електронні посібники, презентації доповідей (лекцій), інтелект-карти, електронні кейси, відеолекції, автоматизовані тестові завдання, системи комп'ютерних вправ, електронні навчально-методичні комплекти з дисциплін у системах організації навчання, приміром Moodle, та ін., а й, що найголовніше, розвиток їхньої здатності до міждисциплінарних досліджень задля обґрунтування доцільності використання у відповідних часі і місці ЕОР для досягнення певного рівня мовних і мовленнєвих компетентностей.

На думку, С.О. Сисоєвої, *міждисциплінарні дослідження* – це дослідження, які передбачають взаємодію різних галузей наукового знання у вивченні одного й того ж об'єкта складної реалізації. Міжпредметні дослідження забезпечують інтеграцію інформації, фактів, методів, наукових концепцій і/або теорій з метою отримання нового, цілого, когерентного знання про реальне явище [206, с. 6].

Міждисциплінарний підхід до дослідження якості мультимедійних ЕОР навчання ІМ у процесі професійної підготовки майбутніх викладачів ІМ потребує чіткого визначення фахових, методичних, психологічних, дидактичних, технологічно-програмних і статистичних вимог до такого дослідження.

Дотримання *фахових вимог* комунікативності, інтерактивності, індивідуалізації навчання, автентичності навчальних матеріалів мультимедійних ЕОР навчання ІМ у процесі їх міждисциплінарного

дослідження є важливим аспектом обґрунтування доцільності їх подальшого використання у навчанні ІМ.

Методичні вимоги до організації дослідження якості мультимедійного ЕОР навчання ІМ передбачають визначення методичної забезпеченості такого дослідження, наявність відповідних навчально-методичних матеріалів та тезаурусу основних понять педагогічної дисципліни тощо.

Психологічні вимоги до організації дослідження якості мультимедійного ЕОР навчання ІМ потребують аналізу їх змісту, структури та оформлення задля урахування пізнавальних психічних процесів особистості (сприймання, уваги, мислення, уяви, пам'яті), розвитку креативного, логічного, системного і рефлексивного мислення, дослідження психологічних проблем підготовки магістрантів щодо впровадження міждисциплінарного підходу до освітньої діяльності, вивчення психологічних засад наукової творчості, мотиваційних чинників до навчання, вдосконалення професіоналізму й підвищення педагогічної майстерності майбутніх учителів-філологів.

Важливого значення набувають у процесі дослідження якості мультимедійного ЕОР навчання ІМ *дидактичні вимоги* до його організації, що мають передбачати вибір прийомів і методів аналізу мультимедійних електронних освітніх ресурсів навчання ІМ. До найпоширеніших методів організації дослідження можна віднести словесні (бесіда, проблемна дискусія, доповідь), наочні (демонстрування, спостереження) та практичні методи (дослідна робота тощо).

Технологічно-програмні вимоги до організації дослідження якості мультимедійного ЕОР навчання ІМ передбачають використання в освітньому процесі майбутніми магістрами хмарних технологій та сервісів (Office Web Apps, Google Docs, Google Drive), програмних засобів створення презентацій (PowerPoint, Google Presentations, Prezi, SlideRocket), автоматизованих систем статистичної обробки даних (пакетів Microsoft Excel, SPSS, Statistica), системних платформ дистанційного навчання (Moodle, LearningSpace та ін.), Веб 2-технологій тощо.

Статистичні вимоги до організації дослідження якості мультимедійного ЕОР навчання ІМ потребують знань основних видів математичного моделювання у педагогіці (аналітичного, імітаційного, комбінованого), технологій формування вибірок даних і методів математичної статистики, методики і технології використання методу незалежних експертних оцінок під час проведення міждисциплінарних досліджень, важливих критеріїв методів визначення (вимірювання) навченості (дієвості (валідності), надійності та ефективності їх результатів), а також умінь проводити обробку результатів експертних оцінок педагогічних досліджень із застосуванням сучасних програмних продуктів.

2.8. Аналіз якості мультимедійних електронних освітніх ресурсів професійної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов

Проектування мультимедійних електронних освітніх ресурсів викладачами ІМ передбачає досягнення щонайменше двох ключових цілей. З одного боку, створення мультимедійних ЕОР з елементами інтерактивності та адаптивності, тобто таких, які б реагували на діяльність користувача і змінювались залежно від такої діяльності, що дозволить досягти якомога більшої індивідуалізації процесу професійної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов. З другого боку, спрощення процесу проектування з тим, щоб уникнути залучення спеціалістів з програмування та інших спеціальних галузей і уможливити створення мультимедійного електронного навчально-методичного забезпечення звичайним викладачем без додаткової технічної підготовки.

Досягнення таких цілей потребує формулювання низки вимог до мультимедійних ЕОР (МЕОР), з тим щоб у процесі розробки покращити їх якісні характеристики та уникнути можливих недоліків. Для створення таксономії вимог до мультимедійних засобів навчання ІМ ми, в першу чергу, розглянемо основні способи практичної реалізації цих засобів у освітньому процесі. Після цього сформулюємо власне перелік вимог до МЕОР, а також основні кроки щодо врахування таких вимог під час розробки мультимедійних навчальних матеріалів з використанням інструментальних комп'ютерних програм.

В працях дослідників, які звертались до проблеми моніторингу якості комп'ютерних навчальних матеріалів, зокрема Д. Бікертона та співав. [383], Е. Гайєк [408], М. Леві та співав. [423; 424], Л. Мюррея та співав. [440], О. А. Палія [253], К. Рідера та співав. [456], Дж. Томпсон [474], Ф. Хаббарда [416], К. Шапель [396; 397], Ф. Шофільда [467] та ін., немає спільної думки щодо методів оцінювання МЕОР та вимог до них. Характерною є не лише відмінність поглядів на вагомість тих чи інших аспектів МЕОР, але в першу чергу, різне розуміння способів їх використання. Більше того, незважаючи на численні спроби класифікації комп'ютерних, зокрема мультимедійних, засобів навчання ІМ (наприклад, [379; 408, с. 35–36; 410; 460, с. 62–65]), розподіл МЕОР на категорії є досить складним завданням. Розмаїття мультимедійних засобів та різні погляди на їх природу та шляхи використання сприяють тому, що межа між категоріями, що пропонуються є не чіткою, а віднесення певного МЕОР до тієї чи іншої категорії часто дуже умовним. Більше того, аналіз таких засобів [23; 222; 253] дозволяє простежити існуючу останнім часом тенденцію до універсалізації та поєднання в межах одного комп'ютерного продукту різних функцій та можливостей, що ще більше ускладнює процес класифікації. З огляду на відсутність універсальних критеріїв, ми вважаємо за доцільне взяти за основу такий принциповий, з нашої точки зору, аспект застосування МЕОР, як можливість розробки комп'ютерних навчальних матеріалів викладачем, та слідом за М. Леві [424, с. 178–185], обмежитись поділом усіх мультимедійних

засобів навчання ІМ на дві групи: готові мультимедійні комп'ютерні програми, призначені для вправляння та практики у різних видах мовленнєвої діяльності (*tutors*), та інструментальні засоби (*tools*), які дають можливість викладачу самостійно створювати та редагувати МЕОР. Засоби, що належать до обох груп, можуть бути реалізовані як окремо, так і в межах одного комп'ютерного продукту.

Готові мультимедійні комп'ютерні програми (у науковій літературі, переважно, позначаються терміном „мультимедійні курси", наприклад [23; 222; 253; 357, с. 46]), часто, є додатками до підручників або частинами навчально-методичних комплексів, і розповсюджуються на оптичних носіях (компакт-дисках). Попри низку переваг такі курси важко інтегрувати у навчальний процес через їх невідповідність програмам навчання ІМ, оскільки більшість курсів не пристосована до вимог освітньої системи певної країни, в тому числі й України.

Крім того, з технічної точки зору мультимедійні курси часом є досить вимогливими до апаратного та програмного забезпечення комп'ютерів, на яких вони мають використовуватися, що не завжди відповідає можливостям комп'ютерних лабораторій вищих мовних закладів освіти, а отже ще більше ускладнює процес залучення подібних МЕОР до навчання ІМ.

Певною мірою позбутися цих недоліків можна завдяки розробці МЕОР з використанням інструментальних засобів. Перш за все, варто звернути увагу на термінологію, що використовується для позначення МЕОР такого типу. Навіть короткий огляд робіт, присвячених цьому аспекту використання мультимедійних технологій у навчальному процесі, [379; 383; 410 та ін.] дозволяє виділити, щонайменше, чотири терміни, а саме: „авторські програми або засоби" (у англомовній науковій літературі найбільш вживаним є термін *authoring tools* та близькі за значенням *authoring programs / software*), „авторські системи або середовища", „інструментальні програми або засоби", „програми-шаблони", „засоби швидкої розробки електронних навчальних матеріалів" (*rapid e-learning tools*). Варто відзначити, що такі розбіжності у термінах часто зумовлені як неоднорідністю самих засобів, різною природою їх технічної складової (наприклад, „авторські середовища" на противагу „програмам-шаблонам"), так і різними поглядами на способи їх використання та підходами до створення навчальних матеріалів за їх допомогою (наприклад, ті ж самі „авторські середовища" порівняно із „засобами швидкої розробки електронних навчальних матеріалів"). Найбільш універсальним видається термін „інструментальні програми (засоби)", який, на наш погляд, найповніше розкриває сутність таких засобів, уникаючи при цьому певної двозначності, що виникає при використанні терміну „авторські засоби".

Загалом, інструментальні засоби (на відміну від безпосереднього програмування за допомогою спеціальних редакторів або у будь-який інший спосіб) дозволяють спростити технічну складову розробки електронних навчальних курсів завдяки можливості порівняно легкого створення та коригування електронних навчальних матеріалів з використанням зрозумілих

інструментів та візуальних метафор. Таким чином, з одного боку, авторські програми дозволяють зберегти час за рахунок оптимізації та автоматизації досить складних процесів роботи в різних комп'ютерних середовищах, а з іншого – зменшити вимоги до рівня розробника електронних курсів, оскільки використовуючи деякі інструментальні засоби, навіть технічно непідготовлений викладач іноземних мов здатен продукувати якісні навчальні матеріали.

Отже, можна стверджувати, що використання *інструментальних комп'ютерних програм* є одним з найбільш ефективних шляхів залучення інформаційних технологій до процесу навчання іноземних мов. Такий висновок опосередковано підтверджується і тенденціями розвитку таких технологій, оскільки еволюція технічних засобів навчання відбувається, переважно, у двох напрямках: розширення спектру різноманітних засобів і способів комунікації (особливо з розвитком технологій *Web 2.0*) та надання викладачу все більших можливостей для продукування власних електронних навчальних матеріалів. При цьому інструменти розробки стають більш зрозумілими та простими.

Висування вимог до МЕОР переслідує подвійну мету: з одного боку визначення мінімально допустимого рівня розроблених мультимедійних навчальних матеріалів, який відповідатиме потребам процесу навчання ІМ у вищих закладах освіти, що сприятиме, у свою чергу, виявленню найбільш ефективних шляхів їх використання. З другого, це – усунення можливих недоліків під час розробки МЕОР, оскільки, на відміну від відбору вже готових мультимедійних курсів, розробка власних високоякісних мультимедійних навчальних матеріалів за допомогою інструментальних засобів потребує організації та застосування низки складних процедур, передусім на початкових етапах. Вчасне виявлення та усунення недоліків дозволяє покращити функціональність та характеристики (як технічні, так і дидактичні) комп'ютерного продукту, а на стадії залучення до навчального процесу – уможливлює визначення ефективних способів його використання, оцінку якості мовного та інформаційного наповнення, а також ступеня відповідності психологічним особливостям студентів.

Таким чином, встановлення відповідності МЕОР певним вимогам не є одномоментною дією, а радше послідовністю дій, починаючи від висунення вимог перед початком розробки мультимедійних навчальних матеріалів (Ключове запитання: що треба реалізувати?), через постійний критичний аналіз (Яким чином реалізується заплановане?), закінчуючи оцінкою кінцевого продукту (Чи вдалось реалізувати заплановане?). Отже, аналіз МЕОР має бути як поточним (*formative evaluation*), так і підсумковим (*summative evaluation*). Поточний аналіз спрямований на підвищення якості МЕОР, що розробляються, а підсумковий аналіз – на прогноз ефективності їх використання [423]. Процес встановлення відповідності МЕОР бажаним вимогам узагальнено на рис. 2.5.

Погоджуючись з думкою деяких вчених, зокрема Д. Бікертона та співавт. [383], К. Рідера та співавт. [456], К. Шапель [396, с. 53–54], Ф. Шофільда [467], ми вважаємо за доцільне реалізовувати аналіз і оцінку якості МЕОР на двох рівнях: таксономічному та емпіричному.

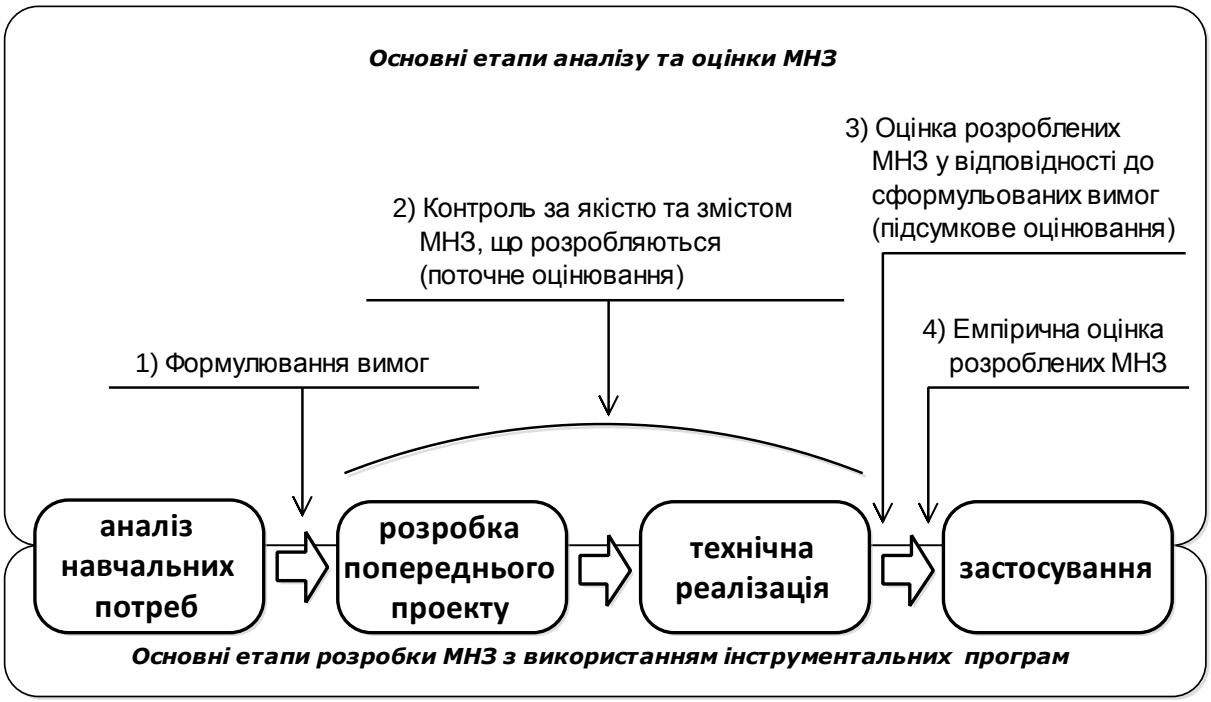


Рис. 2.5. Застосування механізмів аналізу якості МЕОР під час етапів їх проектування

Таксономічний рівень передбачає проведення інтроспективного аналізу з опорою на теоретичну базу методики викладання ІМ та суміжних наук. Суттю аналізу на цьому рівні є визначення переліку наявних або бажаних характеристик і перевірка відповідності МЕОР цим характеристикам.

У свою чергу, аналіз на *емпіричному рівні* є науково обґрунтованим збором даних та перевіркою гіпотез, що в кінцевому результаті може стати констатацією фактів про ефективність обраних МЕОР або стати частиною процесу аналізу та оцінювання. Такий аналіз передбачає, з одного боку, відбір інструментів та способів дослідження при опорі на теоретичні знання та таксономічний аналіз, а з іншого – експериментальну перевірку МЕОР у процесі навчання ІМ з використанням відібраного інструментарію [396, с. 66–93; 456; 467]. Вимоги до емпіричного аналізу, методи його організації, проведення та обробка результатів цілком відповідають вимогам наукового експерименту та методам його проведення.

Для формулювання вимог до МЕОР можна обмежитись таксономічним рівнем аналізу та оцінки, на якому, на нашу думку, можна отримати достатню кількість інформації про особливості мультимедійних матеріалів та способи їх використання в процесі навчання майбутніх учителів. Формулюючи вимоги, ми використовували існуючі схеми оцінювання комп’ютерних засобів навчання ІМ та дослідження, які, тією чи іншою мірою приділяють увагу проблемі оцінювання якості МЕОР, серед яких [22; 222; 253; 357, с.99-110; 383; 396; 397; 408, с.56-60; 410; 416; 423; 424; 440; 441; 456; 460, с. 59–61; 462; 467; 474]. При цьому ми спирались, у першу чергу, на основні положення праць К. Шапель

[396; 397], Ф. Габбарда [416] та М. Леві [423; 424]. Підходи до аналізу та оцінки МЕОР, запропоновані М. Леві та Ф. Габбардом, мають нелінійний характер та є переважно індуктивними. В процесі аналізу наголос робиться на комп'ютерному продукті. На відміну від них, підхід К. Шапель можна визначити як лінійний, дедуктивний, і такий, що не враховує впливу багатьох важливих чинників, які є складовими процесу навчання ІМ, проте звертає увагу на організацію та зміст тих видів діяльності, що відображаються у комп'ютерній навчальній програмі. Акценти переносяться з комп'ютерного продукту на процес навчання. Незважаючи на певні відмінності у концептуальному підґрунті та об'єктах оцінювання, поєднання деяких основних положень цих підходів дозволяє розробити збалансовані схеми аналізу та вимоги до МЕОР. Серед таких положень можна виділити:

Необхідність урахування *основних принципів аналізу та оцінки МЕОР*, а саме: опора на методику викладання ІМ; визначення елементів навчального процесу та встановлення зв'язків між ними; недогматичність та гнучкість [416, с. 17].

В оцінюванні МЕОР кінцевим результатом має бути не чіткий висновок про ефективність або неефективність програми, а окреслення можливих шляхів її використання в певних умовах [396, с. 45].

Відправною точкою аналізу та оцінювання є викладач, який виступає посередником у навчанні і одночасно центральною фігурою в процесі розробки МЕОР [416, с. 15].

Аналіз та оцінювання мають відбуватися на трьох рівнях, перші два з яких є оціночними, а третій – емпіричним [396, с. 45; 416, с. 26–29].

Розглянемо детальніше кожен з етапів аналізу та оцінки МЕОР у процесі їх розробки.

Оскільки об'єктом, до якого висуваються вимоги, є кінцевий продукт у вигляді мультимедійних навчальних матеріалів, якісні характеристики якого потребують оцінки, то основним завданням у процесі формулювання вимог до МЕОР є відбір адекватних критеріїв оцінювання. *На першому етапі аналізу МЕОР* (перед початком розробки попереднього проекту) такі критерії набувають форми вимог, яким повинні відповідати майбутні мультимедійні навчальні матеріали. На етапі підсумкового оцінювання вимоги, навпаки, стають критеріями, з огляду на дещо іншу мету їх застосування, а саме оцінку розроблених МЕОР та прогноз їх потенційної ефективності. При цьому мають місце певні видозміни у формулюванні, а саме перехід від імперативного (наприклад, „…МЕОР повинні мати…") до оцінюючого (наприклад, „…Чи містять МЕОР…") характеру тверджень. Необхідність у дворазовому зверненні до критеріїв/вимог зумовлена також тим фактом, що не завжди в процесі технічної реалізації всі бажані характеристики розроблених навчальних матеріалів набувають попередньо запланованих форм. Ця проблема може бути зумовлена низкою різних факторів, головні з яких: обмежені можливості мультимедійних технологій, зокрема інструментальних засобів, або недостатня обізнаність викладача-проектувальника у таких можливостях. У будь-якому

випадку оцінка уже розроблених МЕОР на основі вимог/критеріїв є необхідною.

Оскільки розробка МЕОР для навчання ІМ певною мірою носить суб'єктивний характер і зумовлена потребами конкретних студентів та контекстом, в якому мають використовуватись МЕОР [474], логічним видається покласти в основу вимог до МЕОР об'єктивні критерії, що визначаються такими факторами як особливості навчальної ситуації, рівень розвитку лінгвістичних і методичних теорій [424, с. 39], індивідуальні особливості студентів (їхній досвід навчання, попередня соціалізація, стать) та навчальні цілі [456].

Найбільш доцільною нам видається двопланова організація вимог до МЕОР для навчання ІМ. Будь-які МЕОР можна розглядати у двох взаємопов'язаних аспектах: дидактико-методичному та функціонально-змістовому. Важливим, на наш погляд, є той факт, що МЕОР багато в чому є аналогічними друкованим підручникам, а іноді – їх електронним варіантом. Часто, хоча і не завжди, МЕОР є складовою навчально-методичних комплексів з ІМ. Проте, між МЕОР та друкованими підручниками існує низка важливих відмінностей [467]:

– МЕОР є динамічними та інтерактивними, в той час як друковані матеріали – статичні;
– МЕОР мають можливість інтегрувати інформацію у більшій кількості медіа-форматів, включаючи аудіо, відео та анімацію;
– МЕОР потребують залучення більшої кількості технічних ресурсів;
– матеріал, поданий у друкованих підручниках, є незмінним, тоді як деякі МЕОР (наприклад, інструментальні засоби або системи дистанційного навчання) дозволяють викладачу змінювати наповнення курсу.

Проводячи паралель між мультимедійними матеріалами і друкованими підручниками та спираючись на погляди Н. Ф. Бориско [50], можемо вважати МЕОР не лише засобом, але й моделлю навчального процесу і відображенням всіх його елементів. Як наслідок, об'єктами оцінки та аналізу стають всі елементи системи навчання. Якщо погодитись з думкою, що зміст навчання можна умовно розділити на зміст навчальної дисципліни та процес навчання цієї дисципліни, то вимоги / критерії мають стосуватися, щонайменше, обох цих аспектів. У запропонованих нами критеріях, *функціонально-змістові критерії* будуть, значною мірою, спрямовані на визначення того, яким чином зміст навчальної дисципліни відображений у МЕОР, а *дидактико-методичні*, у свою чергу, – на те, яким чином МЕОР реалізується у процесі навчання. Крім того, потребують уваги загальні аспекти та структура комп'ютерної програми. Отже, всі критерії розподілено за трьома основними напрямками: загальним, функціонально-змістовим та дидактико-методичним, які дозволяють сфокусувати увагу на найважливіших аспектах МЕОР.

Формулюючи вимоги, доцільно використовувати *контрольні листи* (*checklists*), як один з найбільш розповсюджених інструментів аналізу МЕОР [23; 440; 441, с. 95–100; 456; 462; 467]. Вони являють собою набір тверджень до

кожного з основних аспектів МЕОР і спираються на просту таксономію бажаних характеристик, виходячи з того, щó повинні містити МЕОР, як з точки зору застосування останніх у навчальному процесі, так і їх можливостей як комп'ютерного засобу. На цьому етапі контрольні листи передбачають відповідь „так/ні".

Варто відмітити, що на думку деяких учених, зокрема М. Леві [424, с. 74–78], формулювання вимог у вигляді переліку тверджень пов'язане з проблемою вагомості та рівнозначності критеріїв. Ця проблема полягає у невизначеності міри важливості певних критеріїв у порівнянні з іншими. Так, у практичних ситуаціях аналізу та оцінки МЕОР викладач може зіткнутися з необхідністю адаптації використовуваної ним критеріальної схеми, проте у таких випадках важко дати чітку відповідь на запитання, чи є одні вимоги більш важливими ніж інші, а також чи можна взагалі обійтись без деяких з них.

Варто зазначити, що будь-який універсальний перелік не може бути вичерпним. Залежно від конкретної ситуації, потреб освітнього процесу та теоретичного підґрунтя перелік вимог може бути розширений або певною мірою видозмінений. Наприклад, якщо метою викладача є ознайомлення з регіональними типами вимови або діалектами, пункт, що стосується необхідності використовувати автентичний та нормативний мовний матеріал, може бути скорочений і обмежений лише автентичністю. При цьому надмірна мінімізація переліку вимог, на нашу думку, є небажаною, оскільки може призвести до зниження якості МЕОР, що мають бути розробленими. Адаптація вимог повинна відбуватись на другому етапі застосування механізмів аналізу та оцінки.

Основним завданням другого етапу аналізу та оцінки МЕОР, який відбувається одночасно з розробкою навчальних матеріалів, є виявлення можливих шляхів досягнення кожної з бажаних характеристик мультимедійних засобів. Якщо на першому та третьому етапах шкала вимог є глобальною і узагальненою, то на цьому етапі вона є ситуативною і не претендує на універсальність. Відправною точкою є погляди викладача-розробника на той чи інший аспект МЕОР у відповідності до теоретичної бази з методики навчання ІМ і суміжних з нею наук, на яку він спирається, та конкретних умов, у яких будуть використовуватись мультимедійні матеріали, що розробляються. Відтак, можна говорити про деталізацію і певне тлумачення вимог висунутих перед початком розробки. Передусім, така деталізація необхідна, коли йдеться про функціонально-змістові та дидактико-методичні вимоги, виконання яких може містити певні розбіжності залежно від зазначених чинників.

Основним інструментом оцінювання можуть залишатися контрольні листи, навідні запитання яких не лише передбачають відповідь „так/ні", але й у деяких випадках задають вагомість деяких елементів на зразок шкали сумарних оцінок (шкали Лайкерта). Використання такої шкали зумовлене необхідністю коригування МЕОР, оскільки контрольні листи у такому випадку застосовуються для моніторингу якості МЕОР, що розробляються.

Іншим інструментом стає інтуїтивний аналіз та оцінка, який передбачає винесення викладачем або дослідником інтуїтивного судження про МЕОР, на основі загального огляду або випробування. І хоча такий інструмент є індивідуальним, інтроспективним, глобальним та суб'єктивним [467], він є цілком прийнятним, особливо з огляду на те, що викладач оцінює власні навчальні матеріали.

Дотримання такого способу оцінки якості МЕОР дозволяє уникнути різноманітних помилок у процесі розробки мультимедійних матеріалів для професійної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов, покращити функціональність та наповнення цих матеріалів, і як наслідок, забезпечити більш ефективне їх використання в процесі навчання.

Наступним кроком після етапу аналізу навчальних потреб та розробки теоретичного підґрунтя, створення необхідних вправ, а також висунення вимог до мультимедійних навчальних матеріалів, є практична реалізація завдань у МЕОР. Огляд особливості розроблених МЕОР ми почнемо із загального опису структури останніх.

Навчання ІМ з використанням мультимедійних засобів, потребує від студента значимої діяльності, що виражається в різних рівнях залучення та впливу студентів на мультимедійне навчальне середовище [22]. Подібний вплив є можливим завдяки модульній організації мультимедійного середовища та інтерфейсу МЕОР, де кожен модуль налічує один або декілька навчальних об'єктів, поєднаних ієрархічно. В межах адаптивної системи реалізація модульної структури досягається завдяки використанню навчальних об'єктів (*learning objects*) у відповідності до основних міжнародних стандартів електронного навчання, таких як *SCORM, AICC* або *TinCan*. Навчальні об'єкти – це найменші цілісні навчальні одиниці в мультимедійному навчальному середовищі, що визначають загальний вигляд та наповнення останнього [445]. В процесі розробки електронних навчальних матеріалів, такі об'єкти, зазвичай, поєднуються і утворюють складні багаторівневі ієрархічні структури. Навчальні об'єкти можуть поєднуватися на чотирьох рівнях:

Рівень найменших значущих об'єктів. Такими навчальними об'єктами, зазвичай, є різноманітні компоненти мультимедійного середовища (наприклад, малюнки, фото, тексти у різних форматах тощо) або найдрібніші наповнені змістом складові завдань для формування компетентностей студентів (наприклад, один із варіантів вибору у вправах на множинний вибір). Навчальні об'єкти цього рівня є неподільними, оскільки будь-який поділ може призвести до втрати їх змісту.

Рівень мінімальних навчальних завдань. Серед таких об'єктів – поєднані з певною навчальною метою найменші елементи мультимедійного середовища (наприклад, слайдшоу з фотознімків для пояснення соціокультурних особливостей на передтекстовому етапі аудіювання/читання; поєднання тексту та анімації для надання зворотного зв'язку і т. і.) або мінімальні значущі компоненти вправ, які можуть бути використані окремо від інших компонентів з тією ж метою, що і сама вправа, без втрати змісту виконання завдання

(наприклад, кожне окреме запитання з варіантами для вибору у вправах на альтернативний вибір).

Рівень комбінованих навчальних завдань. На цьому рівні окремі завдання та елементи поєднуються з метою організації вправляння, а отже, за своєю суттю названий рівень є „рівнем вправи”.

Рівень модуля, який полягає у поєднанні певної кількості вправ у блоки різної складності, а у нашому випадку відповідав рівню всього комплексу запропонованих вправ.

Варто зазначити, що навчальні об’єкти можуть бути поєднані і на більш високих рівнях (наприклад, рівень курсу або навчальної дисципліни). Використання навчальних об’єктів у МЕОР переслідує потрійну мету: передачу інформації; організацію вправляння та здійснення контролю. Залучення об’єктів перших двох рівнів є цілком достатнім для надання певної інформації та засвоєння знань. Для формування окремих навичок необхідні також об’єкти третього рівня. Групи навичок, а також мовленнєві уміння можуть бути сформовані із залученням навчальних об’єктів на рівні модуля.

Головною перевагою модульної побудови МЕОР на основі навчальних об’єктів є гнучкість та багатофункціональність внаслідок можливості багаторазового використання таких об’єктів у різних умовах і навчальних курсах [445]. Подібна гнучкість має подвійну природу. З одного боку, – це „технічна сумісність” або здатність бути використаними у будь-якому середовищі (наприклад, на різні операційні системи, програмне забезпечення і т. і.) незалежно від платформи, на якій вони створені. Такі можливості реалізуються завдяки міжнародним стандартам електронного навчання та специфікаціям метаданих, що уніфікують структуру, форму, тип та інші характеристики МЕОР. З другого боку, – це „педагогічна сумісність” або можливість порівняно легко та з мінімальними змінами інтегрувати навчальні об’єкти в інші курси чи дисципліни. Крім того, модульна побудова розроблених МЕОР дозволяє:

Порівняно легко модифікувати зміст окремих навчальних матеріалів шляхом коригування їх наповнення, без необхідності змінювати всю систему.

Адаптувати навчальні матеріали залежно від потреб навчального процесу та індивідуальних особливостей студентів, у тому числі змінювати послідовність виконання кожного із завдань.

Зменшити обсяг навчальних матеріалів (в одиницях виміру обсягу даних, таких як кілобайти або мегабайти) для кращого використання в мережі).

Спростити процедуру розробки та зменшити матеріальні і часові затрати на неї.

Розглянемо мультимедійні навчальні матеріали за рівнями елементів, що їх наповнюють. Почнемо з найвищого, а саме рівня модуля.

Кожен елемент МЕОР, як то самі вправи, глосарій, навчальний текст, пояснення тощо, втілений у вигляді окремих електронних документів, що об’єднані в межах системи дистанційного навчання. Такою системою може бути платформа *Moodle* або будь-яка інша, що підтримує міжнародні стандарти,

передусім – *SCORM* та надає можливість залучати навчальні матеріали, розроблені на основі сторонніх засобів. На рис. 2.6 зображено найбільш значущі компоненти мультимедійного навчального середовища, а також їх взаємодію як між собою, так і з основними учасниками навчального процесу.

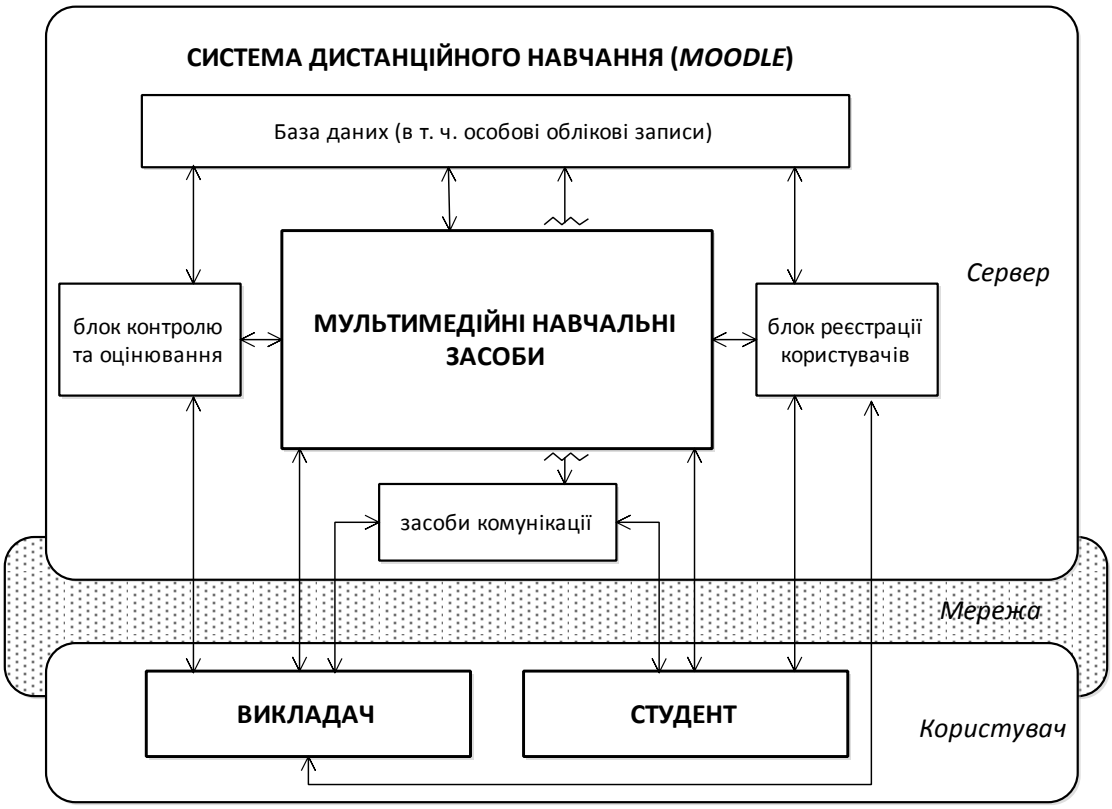


Рис. 2.6. Структура мережного мультимедійного навчального середовища

На наступному рівні за допомогою навчальних об’єктів різних типів реалізуються завдання та вправи. За способом навчальної взаємодії та метою використання можна виділити навчальні об’єкти для а) вправляння; б) презентації інформації; в) симуляції реальних ситуацій спілкування.

Навчальні об’єкти для вправляння або, власне, мультимедійні вправи складають центральну частину будь-яких МЕОР. Найбільш розповсюдженими є такі види мультимедійних вправ:

– впорядкування (наприклад, розподіл зразків мовлення за категоріями у відповідності до вжитої граматичної структури шляхом буксирування кожного з них до відповідної, позначеної вербально та графічно, частини екрану);

– упізнавання (вказівка на необхідний зразок мовлення завдяки вибору активних зон (hotspots) інтерфейсу за допомогою маніпулятора „миші”);

– альтернативний вибір (вибір одного із двох запропонованих варіантів відповіді шляхом активації відповідного графічного елемента або перемикача-радіокнопки);

– множинний вибір (відповіді на запитання з вибором одного із фіксованих варіантів відповіді або вибір одного із кількох запропонованих тверджень шляхом активації відповідного графічного елемента, встановлення прапорця або перемикача-радіокнопки у відповідне положення);
– співставлення (встановлення відповідності між кількома зразками мовлення за допомогою механізмів буксирування елементів інтерфейсу або вибору необхідного варіанту відповідності із випадаючого списку);
– завершення (вибір завершальної частини зразка мовлення із кількох запропонованих варіантів);
– заповнення пропусків (часткова реконструкція тексту для аудіювання або читання шляхом вибору одного із варіантів заповнення пропусків у ньому);
– редагування (виявлення помилок завдяки реалізації механізмів аналогічних тим, що використовуються у вправах на упізнавання, а також виправлення помилок з введенням правильного варіанту у вказаному текстовому полі).

Алгоритми виконання кожного з видів вправ мають багато спільного. У кожному випадку студенту відразу пропонуються всі можливі елементи кожного завдання, з якими необхідно здійснити певні маніпуляції відповідно до того чи іншого виду вправи. Основними маніпуляціями є наведення курсору маніпулятора „миші” на необхідний елемент вправи або графічний об’єкт, вибір такого елементу або об’єкту, буксирування, вибір елементу з випадаючого списку, введення даних у спеціальних полях за допомогою клавіатури тощо. Жодна з маніпуляцій та дій студентів у мультимедійному середовищі не потребують додаткових навичок і знань, окрім тих, що наявні у них як у користувачів комп’ютерних та мережевих технологій, а отже використання МЕОР не потребує додаткового навчання чи ознайомлення з принципом їх роботи.

Окрім елементів вправ, кожного разу студентам варто подавати всі необхідні на певному етапі роботи вербальні та візуальні опори. Орієнтування та навігація у межах вправ може здійснюватися з використанням різних (передусім – графічних) елементів. Мультимедійні вправи можуть містити або не містити меню та інших додаткових засобів орієнтації окрім віртуальних кнопок або графічних елементів, що дозволяють переходити до кожної наступної (у деяких випадках – попередньої) сторінки електронного документу. Якщо у завданнях для різних варіантів виконання вправи задається особливий шлях роботи, вільна орієнтація в межах електронного документу не є доречною. Лише у тих випадках, коли навчальний матеріал не змінюється, адаптуючись до рівня успішності виконання завдання, студенти мають можливість власноруч обирати послідовність та кількість навчальної інформації для ознайомлення.

До інших навчальних об’єктів на цьому рівні можна віднести інтерактивні симуляції та блоки подання різноманітної інформації в межах МЕОР, наприклад, пояснення мовних явищ, зняття труднощів перед ознайомленням з

навчальним текстом або глосарії. Всі вони з технічної точки зору реалізуються у схожий із вправами спосіб.

Об'єкти для презентації інформації спираються на здатність мультимедійних технологій комплексно впливати на сприйняття людини, поєднуючи у собі різні формати та способи надання інформації для сприяння кращому засвоєнню навчального матеріалу студентами та підвищенню мотивації останніх. У всіх презентаційних навчальних об'єктах окрім текстової інформації та статичної графіки обов'язково містяться анімаційні або відео фрагменти.

Навчальні об'єкти для моделювання реального спілкування також підпорядковуються загальним принципам структури, оформлення та навігації в межах МЕОР. Для створення комунікативних ситуацій можуть використовуватися симуляції. Особливістю мультимедійних симуляцій є наявність адаптивних механізмів: безпосередньо перед ознайомленням з ситуацією спілкування та комунікативним завданням студент має можливість обрати власну комунікативну роль. В залежності від обраної ролі певною мірою варіюватиметься комунікативне завдання, а також зміст моделювання ситуації спілкування.

Наступним є рівень мінімальних навчальних завдань. Навчальні об'єкти на цьому рівні варто розглянути з точки зору реалізації основних характеристик та компонентів мультимедійного навчального середовища, перш за все – інтерактивності.

У мультимедійних навчальних матеріалах інтерактивність реалізується у межах широко розповсюдженої для навчання ІМ з використанням комп'ютерних технологій парадигми: *стимул ↔ реакція ↔ зворотний зв'язок*. Стимулом виступають різноманітні тексти (для аудіювання і читання), відео, статична та динамічна графіка тощо. Реакцією є будь-які дії студентів у мультимедійному середовищі, а зворотний зв'язок надається середовищем у відповідь на такі дії. При цьому інтерактивними є більшість найменших значущих навчальних об'єктів та інших компонентів вправ.

Усі прояви інтерактивності можна умовно розподілити на два типи. По-перше, це обмежена, так би мовити „пасивна", інтерактивність, тобто така, що є безальтернативною для користувача і пов'язана з тими елементами мультимедійного середовища, що хоча й певною мірою реагують на дії студентів, проте не модифікуються в результаті таких дій. Прикладом такої інтерактивності є використання засобів навігації в межах кожної мультимедійної вправи. Так, у відповідь на вербальний стимул '*Click below to continue*' зі вказівкою на графічний елемент, що використовується для переходу до наступної частини вправи, студент має надати реакцію у вигляді натискання на цьому елементі. У відповідь студент отримає заохочення (наприклад, '*That's it!*'), а сам елемент певним чином видозміниться, що сигналізуватиме про успішність виконаної дії. Обмежена інтерактивність наявна і в інших частинах МЕОР. Зокрема, переглядаючи відео фрагменти, що використовуються для пояснення форми або значення певної ГС, студенти можуть скористатися

деякими допоміжними засобами. Наприклад, навівши курсор миші на необхідний малюнок або частину екрану у відповідь на стимул ‘*Move the cursor over the* [назва або опис графічного елементу інтерфейсу] *to read the transcript*’, студенти матимуть змогу ознайомитись з тезами або повним варіантом тексту відео для усунення прогалин у сприйнятті, пов’язаних з нерозумінням сприйнятої інформації.

По-друге, це повноцінна взаємодія студентів, передусім, з навчальними елементами мультимедійного середовища. У цьому випадку студенти можуть здійснити різні дії у відповідь на один і той самий стимул, і кожна з них спрямовуватиме студентів на новий шлях навчальної діяльності. Будь-який із обраних варіантів має супроводжуватися різною реакцією мультимедійного середовища на дії користувача і відповідно різними наступними кроками, що їх повинен здійснити студент залежно від правильності / неправильності відповіді.

Оскільки в обох випадках студенти зазвичай отримують повідомлення у відповідності до виконаних дій або, іншими словами, зворотний зв'язок, останній можна вважати основним проявом інтерактивності у МЕОР. З огляду на це, а також на виняткову важливість зворотного зв’язку як компоненту мультимедійного навчального середовища, розглянемо його детальніше.

Визначальними характеристиками зворотного зв’язку у МЕОР, як і у будь-яких інших комп’ютерних навчальних матеріалах, є його зміст та спосіб надання студентам. З точки зору змісту зворотний зв'язок повинен бути наповнений мовним та мовленнєвим матеріалом, що відповідає меті навчання майбутніх учителів, а також актуальному рівню сформованості комунікативної компетентності студентів. Обсяг зворотного зв’язку не є сталим і варіюється залежно від самих завдань та того, як їх виконує студент. Так, зворотний зв'язок може бути реалізований як на рівні речення або понадфразової єдності, так і у вигляді розгорнутого пояснення помилки студента.

За формою і способом взаємодії з користувачем МЕОР можуть містити інформативний, корективний та адаптивний зворотний зв'язок. При цьому перші два типи нерозривно пов’язані і часто поєднуються навіть у межах одного окремого зразка зворотного зв’язку. Саме тому, є сенс говорити про інформативно-корективний зворотний зв'язок у МЕОР. Він реалізується у такі способи:

Вказівка на правильність / неправильність наданої студентом відповіді або виконання певної дії у навчальному середовищі, що є частиною навчального завдання. Один із варіантів такого зворотного зв’язку наведено у наступному прикладі.

Приклад 1. Виконуючи вправу студенти повинні розподілити запропоновані речення у відповідності до використаної у них видо-часової форми. Отже, стимулом є англомовні речення, наприклад: ‘*Scientists believe that's when an asteroid of about 10 kilometres – which is about seven miles wide – will actually hit earth*’. У результаті дій щодо буксирування речення до однієї із

запропонованих частин інтерфейсу студенти отримують вказівку на правильність/неправильність виконаної дії, разом з коротким коментарем:

Позитивний зворотний зв'язок: *You are quite right!* [або інше подібне речення-заохочення, наприклад: *Your answer is right!* і т. і.] *"Will hit" is an example of the future simple tense (will + infinitive).*

Негативний зворотний зв'язок: *It is a pity, you are wrong!* [або інша подібна вказівка на помилковість дії, наприклад: *That is not right!* і т. і.] *"Will hit" is an example of the future simple tense (will + infinitive).*

Підказки для правильного виконання навчальних та інших дій у мультимедійному середовищі. Можуть бути реалізовані у формі вербальних вказівок або моделей зразків мовлення, що слугуватимуть опорою для повторного виконання завдання. Наприклад:

Приклад 2. У вправі студентам необхідно визначити, чи містить одне із запропонованих речень видо-часову форму, що вивчається, і вказати на таке речення. Студенти реагують на стимул, яким є три фрагменти навчального тексту, вказуючи на необхідне речення. У випадку помилки студентам надаються підказки у вигляді зразків використання відповідної граматичної структури.

Позитивний зворотний зв'язок: *Right you are!* [або інше подібне речення-заохочення] *"…had been…" is an example of the past perfect tense.*

Негативний зворотний зв'язок: *Why? You'd better be more attentive. Have a look at the examples of the past perfect: "They had been on holiday in India. How long had they spent there? They had spent two weeks in Mumbai." Try again, please.*

Коментарі, надання певної інформації (наприклад, правил) та/або запитань щодо правильності/неправильності наданої відповіді.

Приклад 3. Стимулом у вправі є іншомовний текст з пропусками, які мають заповнити студенти. На помилку МЕОР реагують у вигляді складного зворотного зв'язку, що містить не лише пояснення ситуації спілкування, але й низку орієнтуючих запитань щодо видо-часової форми, вживання якої помилковим.

Позитивний зворотний зв'язок: *Right you are!* [або інше подібне речення-заохочення]

Негативний зворотний зв'язок: *You are mistaken!* [або інша подібна вказівка на помилковість дії] *We've got a sentence 'And James ___ (flew / has flown) the flag for Manchester at those Commonwealth Games in 2002 clinching yet more medals to add to his already huge tally…' The reporter tells about an episode in Hickman's career. Let's answer some questions about it and find out which tense form should be used here.*

What time is the speaker referring the sentence to? (Варіанти відповіді: *past / present / future.* ***Позитивний зворотний зв'язок:*** *[past] Yes, the speaker tells about the events, which happened some time ago.*)

Are the actions finished? (Варіанти відповіді: *yes / no.* ***Позитивний зворотний зв'язок:*** *[yes] It is right! They happened at the time indicated by the speaker and now are over.*)*… Try again, please.*

Інформація щодо ходу та результатів виконання вправ студентом. Може містити дані про кількість помилок, кількість спроб та час витрачений на виконання завдання і т. і. У МЕОР такий тип зворотного зв’язку може реалізовуватися після виконання кожної вправи.

Адаптивний зворотний зв'язок може проявлятися у наданні студенту у випадку помилки не лише інформативно-корективних повідомлень, але й додаткових завдань, аналогічних тим, які викликали труднощі у студентів.

Загальний принцип дії зворотного зв’язку та механізмів адаптації мультимедійних навчальних матеріалів узагальнено на рис. 2.7.

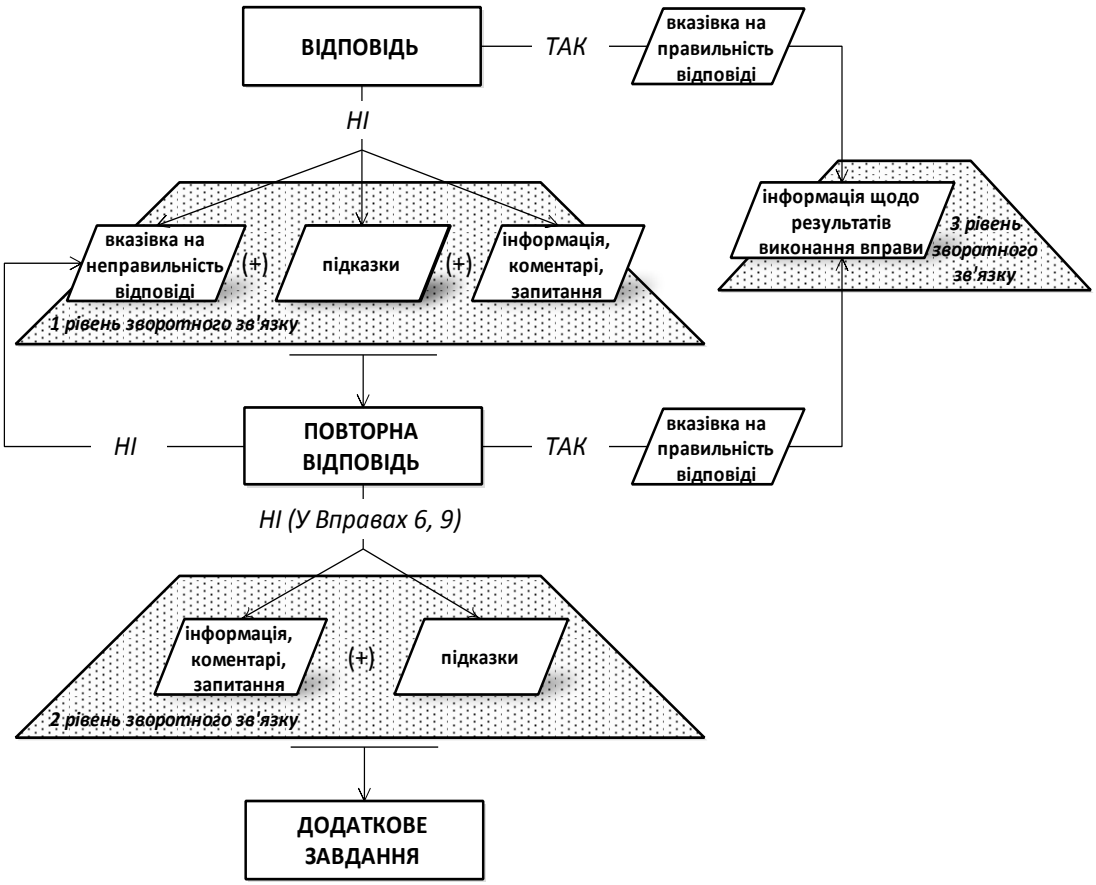


Рис. 2.7. Реалізація зворотного зв’язку та механізмів адаптації у мультимедійних навчальних засобах.

Серед основних особливостей зворотного зв’язку у МЕОР варто виділити такі:

1). Зворотний зв'язок має бути багаторівневим, зі збільшенням допомоги студентам з кожною припущеною помилкою.

2). В залежності від орієнтації вправи на вид мовленнєвої діяльності, зворотний зв'язок необхідно подавати у відповідному форматі (графічному, аудитивному тощо).

3). Ознайомлюючись зі зворотним зв'язком у випадку помилкового виконання завдань, студенти повинні отримувати не готову відповідь, а одне чи більше повідомлень, що стимулюватимуть їх знаходити правильне вирішення проблеми самостійно.

4). У вправах, де відбувається певна модифікація змісту, у зворотному зв'язку студенти обов'язково необхідно ознайомлюватися з повним правильним варіантом речення або ситуації.

5). Зі зворотним зв'язком невід'ємно пов'язана і реалізація контролю у МЕОР. Якщо МЕОР не містять окремих завдань для контролю рівня сформованості РГК, то функції контролю розподіляються між вправами та системою дистанційного навчання. Навіть якщо кожна вправа, симуляція чи блок презентації інформації спрямовані на формування певної компетентності, а не на її контроль, всі вони мають містити засоби оцінювання. Кожен із елементів МЕОР, що використовується для контролю та оцінювання, повинен відповідати вимогам до них, а саме, бути доступним за формою та змістом, посильним за складністю, націленим на тестування певної навички, ситуативним і проблемним, відповідати цілям і об'єктам тестування, а також мовному і мовленнєвому матеріалу. Ефективним може бути і самоконтроль, передусім, для покращення рівня володіння іноземною мовою, а не перевірки учбових досягнень студентів. Саме тому основною формою контролю, реалізованою у мультимедійних вправах, може бути самоконтроль. При цьому перевірка з боку викладача, у свою чергу, може бути досягнена за допомогою детальної фіксації діяльності студентів системою дистанційного навчання, у якій розміщені МЕОР.

Останнім і, при цьому, найбільш елементарним рівнем є рівень найменших значущих об'єктів. Як уже зазначалось вище, навчальними об'єктами цього рівня є, передусім, компоненти мультимедійного середовища. Так, складовою МЕОР можуть бути статична та динамічна графіка, відео тощо.

Висновок до розділу 2

У розділі проаналізовано базові поняття дослідження, які поділені на три групи: 1) поняття щодо загального контексту інформатизації суспільства і використання ІКТ в освітньому процесі вищих навчальних закладів; 2) поняття, що характеризують процеси проектування мультимедійних ЕОР професійної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов; 3) поняття, що характеризують результат підготовки викладачів мовних дисциплін щодо проектування мультимедійних ЕОР у системі управління навчанням.

Визначено, що проектування мультимедійних ЕОР з мовних дисциплін доцільно здійснювати з урахуванням таких взаємопов'язаних педагогічних принципів, що випливають зі специфіки мультимедіа та зі специфіки процесу навчання: *принцип змістовності* – полягає в реалізації поставлених цілей навчання; *принцип наочності* – полягає у забезпеченні у навчальному процесі з мовних дисциплін створенням відповідних умов для чуттєвого сприймання іншомовного оточення; *принцип емоційності* – полягає в створенні умов для

забезпечення виникнення позитивних емоцій в осіб, які навчаються; *принцип інтерактивності* – розглядається як надання особі, яка навчається, можливості роботи з поданим контентом та засобом навчання; *принцип міцності* – забезпечений у навчальному процесі шляхом підвищення його змістовності, здійснення яскравого першого знайомства з новим матеріалом; *принцип свідомості* – передбачає цілеспрямований відбір навчального мовного, мовленнєвого і лінгвосоціокультурного матеріалу, який забезпечує розвиток пізнавальних здібностей учнів; *принцип активізації навчальної діяльності* – полягає в активізації та орієнтуванні учня на здійснення навчальної діяльності; *принцип адаптованості* – полягає в організації інтерфейсу мультимедійних ЕОР, щоб максимально відповідати особливостям і потребам осіб, які навчаються шляхом відповідного подання навчального матеріалу; *принцип врахування індивідуальних особливостей тих, хто навчається* – реалізується у навчальному процесі з мовних дисциплін шляхом урахування тих індивідуально-психологічних особливостей учня, які значно впливають на успішність оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю; *принцип науковості* – полягає у тому, що учням пропонується для засвоєння надійно обґрунтовані в сучасній науці положення і при цьому застосовуються методи навчання, які за своїм характером наближаються до методів науки, основи якої вивчаються; *принцип доступності і посильності* – передбачає, що з перших уроків навчальний матеріал відповідає до вікових та інтелектуальних можливостей учнів; *принцип комунікативності* – передбачає побудову процесу навчання мовних дисциплін як моделі процесу реальної комунікації.

Психологічні засади проектування мультимедійних ЕОР з мовних дисциплін виражаються в таких принципах: *принцип розподілення*; *принцип модальності*; *принцип надмірності*; *принцип просторової близькості*; *принцип зв'язності*; *принцип послідовності*; *принцип структурного відображення*.

Запропонована модель проектування мультимедійних ЕОР з мовних дисциплін у системі Moodle. Визначено п'ять етапів проектування мультимедійних ЕОР з мовних дисциплін на основі системи Moodle такі як змістовно-цільовий, концептуальний, проектувально-моделюючий, експериментальний і оцінювально-узагальнюючий.

Визначено вимоги до мультимедійних електронних освітніх ресурсів для професійної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов як міждисциплінарного об'єкта дослідження: фахові, методичні, психологічні, дидактичні, технологічно-програмні і статистичні.

Запропоновано критерії аналізу якості мультимедійних електронних освітніх ресурсів професійної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов на *таксономічному рівні*, який передбачає проведення інтроспективного аналізу з опорою на теоретичну базу методики викладання ІМ та суміжних наук, та *емпіричному рівні*, що має на меті збір даних та перевірку гіпотез, що в кінцевому результаті може стати констатацією фактів про ефективність обраних МЕОР або стати частиною процесу аналізу та оцінювання.

РОЗДІЛ ІІІ. ПРАКТИКА СТВОРЕННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЕЛЕКТРОННИХ ОСВІТНІХ РЕСУРСІВ У СИСТЕМІ MOODLE ДЛЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

3.1. Відкриті освітні ресурси як джерело навчальної інформації для опанування мов

Завдяки бурхливому розвитку технічного прогресу доступ до інформації на зламі століть став значно простішим і легшим. Однією з характерних ознак освітнього простору стала *віртуалізація*, що передбачає як застосування Інтернет-технологій у традиційному процесі масової освіти, так і впровадження дистанційного навчання, створення віртуального освітнього простору і впровадження технологій фасилітації навчання. Глобальна інформаційна сітка є нині найбільш затребуваним джерелом знань, яка відкриває доступ до різноманітних джерел інформації, представлених у різних форматах. Відкритість освіти стала вимогою часу і саме тому на сучасному етапі розвитку освіти в усьому світі головними тенденціями є *відкритість* і *доступність*. Застосування ІКТ і забезпечення вільного доступу до інформації є основними передумовами формування суспільства, основаного на знаннях. У передмові до першої Всесвітньої доповіді ЮНЕСКО ‘*TowardsKnowledgeSocieties*’, президент Коїтіро Мацуура зазначив: „Суспільства, які опираються на знання будуть змушені ними ділитися для того, щоб зберегти свою людську сутність” [409].

З 2002 р. ЮНЕСКО активно підтримує ініціативи з розповсюдження в мережі Інтернет відкритих освітніх ресурсів, оскільки їх застосування дозволяє значно розширити доступ до якісної освіти і зробити реальним навчання впродовж життя. Відтоді рух зі створення, впровадження і розвитку відкритих освітніх ресурсів отримав широке розповсюдження в багатьох країнах світу. Університети все частіше відкривають доступ до навчальних і наукових матеріалів; створення і розвиток ресурсів для розміщення у вільному доступі активно підтримується на державному і міжнародному рівнях. У 2012 р. на Всесвітньому конгресі ЮНЕСКО в Парижі, присвяченому відкритим освітнім ресурсам, була прийнята Декларація, що містить заклик до урядів надавати підтримку в розробці й застосуванні відкритих освітніх ресурсів. Одним із найважливіших результатів Конгресу є згода представників країн-учасниць прийняти законодавство, що забезпечить широке запровадження в практику „відкритих ліцензій”, за якими усі матеріали, створені бюджетними організаціями і за бюджетні кошти мають стати загальнодоступними для громадян країни і світу завдяки їх розміщенню на різних порталах відкритих освітніх ресурсів [76; 139].

На Форумі ЮНЕСКО 2002 року у науковий обіг було запроваджено спеціальний термін „відкриті освітні ресурси” (*Open Educational Resources, OER*), під яким розуміють навчальні і наукові матеріали, які існують у відкритому доступі або випущені під ліцензією, що дозволяє їх безоплатне

застосування і модифікацію третім особам. За мету розвитку цього процесу є намір відкрити доступ до знань максимально можливій кількості осіб. Відкритий освітній ресурс може містити як окремі об'єкти, так і різні комбінації їх складових елементів, зокрема: повний електронний освітній курс, методичні матеріали, навчальні модулі, навчальні посібники і практикуми, відео та аудіо матеріали, матеріали для оцінювання, програмне забезпечення, матеріали, засоби чи технології, спрямовані на забезпечення чи підтримку доступу до знань. А отже, відкриті освітні ресурси – це особливий освітній контент, що дозволяє користувачам мережі Інтернет познайомитися з навчальними курсами, чи іншими навчальними матеріалами провідних університетів, а також окремими елементами таких курсів. Серед аргументів на користь таких ресурсів названо такі положення: 1) освітні заклади, які отримують державне фінансування зобов'язані забезпечити вільний доступ і використання своїх матеріалів, бо вони створені за гроші громадян і таким чином суспільство за них уже розрахувалося; 2) обмежений доступ до матеріалів може привести до дублювання зусиль, що може спричинити додаткові витрати з боку суспільства; 3) розміщення освітніх ресурсів у вільному доступі формує позитивний імідж університету, сприяє залученню студентів і фінансування із недержавних фондів [132]. Окрім багатьох різнопланових позитивів цей процес здатен забезпечити участь українських шкіл та університетів у світовій системі середньої та вищої освіти, що стрімко розвивається.

Останні тенденції української освіти – це інновації, прогрес та зміни. Разом із тим українські освітяни мають чималий досвід створення і використання електронних освітніх ресурсів, який зазвичай створювався вчителями-ентузіастами, а тому потребує докладного вивчення, аналізу та систематизації. У Наказі МОН №9 від 19 січня 2016 року „Про систематизацію досвіду використання електронних освітніх ресурсів" йдеться про створення в Україні переліку існуючих ресурсів для вивчення можливостей їх широкого застосування у навчальному процесі [275]. А отже, облік існуючих і подальший розвиток ІКТ має створити умови для реалізації в Україні світових тенденцій, а саме: *віртуалізації, відкритості і доступності освіти*. Однією з можливостей збагачення освітнього середовища мовної освіти є користування існуючими і створення власних відкритих інформаційних ресурсів. Зупинимося на можливостях суттєвого розширення змісту навчання мовам завдяки використанню відкритих європейських освітніх ресурсів. Одним із найпотужніших ресурсів є проект *e-Europe* (електронна Європа). Його спрямовано на отримання європейцями максимальної користі від інформаційної революції. *E-Content*, як складник проекту *e-Europe*, має на метірозвиток різноманітного і багатомовного інформаційного наповнення мережі Інтернет. *E-Content* зокрема об'єднав загальні дослідження в галузі багатомовних технологій, видавничої діяльності та створення банку аудіовізуальної інформації. Виконання цього проекту сприяло підвищенню ефективності доступу до інформації бібліотек, музеїв та архівів за рахунок спрощення інтерфейсів, і створило можливості підвищити якість послуг

населенню та активувати елементи європейського мовно-культурного спадку. Разом із тим полегшення доступу до інформації стимулювало творчий потенціал, удосконалення наявних та створення нових освітніх засобів та систем із розвитку багатомовності для реалізації європейської концепції навчання впродовж життя [257; 308; 453].

Європейська мережа шкіл (*European Schoolnet, EUN*) [http://www.eun.org/] являє собою неприбуткову організацію, засновану в 1998 р. з ініціативи міністерств освіти європейських країн та за підтримки Європейської Комісії. Серед багатьох видів діяльності *EUN* займається підтримкою *відкритих освітніх ресурсів для шкіл у Європі* (*Learning Resource Exchange for schools*), сприяє їх створенню, проводить тестування і допомагає їх розповсюдженню [257; 431]. Цей унікальний консорціум, складається із кількох електронних бібліотек, в яких розміщено 248 000 одиниць освітніх ресурсів 29 мовами. Їх створення забезпечили 58 офіційних провайдерів, до складу яких входять міністерства освіти країн Європи. В 2002 р. зміст цифрового контенту було упорядковано, інформація стала більш доступною для пошуку необхідних матеріалів.

На особливу увагу заслуговує віртуальна бібліотека навчальних матеріалів, яка була створена за підтримки *EUN* з жовтня 2006 до грудня 2008 у рамках Проекту *MELT Learning Resources for schools.* Вона міститьвелику кількість навчальних матеріалів для розвитку багатомовної компетентності школярів і студентів,і зокрема матеріали для роботи у форматі *CLIL* (*Contentand Language Integrated Learning* — Інтегроване вивчення мови і змісту*)*. Потребу створення такої бібліотеки спричинила необхідність зібрати, узагальнити та зробити доступною для широкого загалу освітян велику кількість навчальних матеріалів, які уже були створені в країнах Європи. За результатами роботи оброблено 150 тис. навчальних ресурсів різними мовами, які забезпечено анотаціями (*metadata*) та ключовими словами (*tags*) мовою оригіналу та англійською, а також вибірковим перекладом ще на шість мов (німецькою, французькою, іспанською, італійською, грецькою, португальською). Завдяки запровадженню єдиного *вокабуляру* (словника) для цього застосовують автоматичний переклад. Матеріали присвячені навчанню різних предметів та дисциплін проходять індексацію двома групами експертів. Матеріали для навчання із застосуванням технології CLIL представлено як англійською так й іншими європейськими мовами у тому числі мовами національних меншин. Передбачено коментарі вчителів і викладачів, оцінку якості матеріалів, пропозиції щодо використання в процесі навчання та можливої модифікації залежно від навчального контексту. З існуючих матеріалів 60% призначено для середньої освіти, 28% для початкової і 12% для середньої професійної ланки [257; 431].

Словники та довідники, інструкції з навчання, художню літературу різними мовами для аудиторії різного рівня (від початківців до просунутих читачів), зокрема двомовну, а також лексико-граматичні коментарі містить електронний ресурсний банк матеріалів для навчання мов *Vistawide*.

Застосування подібних матеріалів у навчанні чи роботі суттєво сприяє уникненню стресу від початкового етапу засвоєння мови — механічного пошуку кожного невідомого слова у словнику [257].

Велику кількість навчальних матеріалів, розробки уроків різними мовами, а також словників і довідників розміщено у освітньому сервісі *Lingu@networldwide,,* а також є пропозиція навчання мов у тандемі (*ePals* — синонім *eTandem*). В основі такого підходу лежить спілкування учня з іноземцем-носієм мови, яку вивчає учень, при цьому і співрозмовник вивчає мову, носієм якої є учень. Цей підхід був розроблений у середині 1980-х рр. групою вчених під керівництвом Х. Брамерца (*Helmut Brammerts*) на базі університету в м. Рур для організації навчання студентів із Німеччини та Іспанії. На рівні шкільної освіти дослідження проводили в 1990-ті рр. у рамках проектів Європейського Союзу з дистанційної освіти '*Telematics for Autonomous and Intercultural Tandem Learning* 1996–1999' та проекту *LINGUA-D 'Tandem Language Learning Partnerships for Schools 1998–2000'*. Навчання спрямоване на створення можливостей для мовної практики з використанням електронної пошти, телефонних розмов, відео конференцій. У такий спосіб співбесідники вдосконалюють власні вже наявні вміння щонайменше з двох мов, які вивчають.Нині створено посібники дев'ятьма мовами (данська, німецька, англійська, іспанська, французька, італійська, нідерландська, португальська та швецька), які не є еквівалентними версіями, а створені спеціально для застосування у різних соціально-культурних контекстах з урахуванням наявних обмежень і можливостей систем навчання європейських країн. Для допомоги у пошуках співрозмовників організаторами передбачено реєстрацію користувачів для інформування щодо вибору мови, існуючого рівня мовної підготовки, побажань щодо тем обговорення [257; 427]. Для сприяння підвищенню результативності автономного навчання мов у тандемі розроблено методичні рекомендації [415; 425; 429].

Можливість приєднатися до міжнародної on-line спільноти вивчаючих мови пропонує ресурс *LingQ: Learn Languages Online*. Надаючи можливості отримати допомогу від досвідченого викладача, слухати аудіо записи і дивитися фільми мовою оригіналу, перевірити правильність виконання письмової роботи цей ресурс дозволяє зруйнувати бар'єри, що заважають людям опановувати мови із задоволенням [426].

Європейські університети пропонують широкі можливості вивчати мови. За інформацією сайту університету м. Сассекс (Велика Британія) [420] усі бажаючі можуть отримати допомогу в навчанні семи мов (французької, італійської, японської, китайської, російської, іспанської, англійської). Крім того, сайт містить інформацію про шрифти, застосовувані в різних мовах, інтерактивні довідники з граматики, збірки відеосюжетів для навчання; останні новини (як адаптовані, так і в оригінальній редакції), адреси доступу до віртуальних бібліотек країн, де використовують певну мову [257].

Зокрема на сайті університету м. Сассекс пропонують скористатися ресурсами *Omniglot* та *alpha Dictionary*, що містять інформацію щодо 500 мов

світу, включаючи 180 діалектів, надають інформацію щодо мовних систем, поширених на різних континентах. Ресурс містить письмові зразки для ознайомлення з різними мовами світу для зацікавлення вивченням різних мов. Ресурс *Translationzone.com* пропонує послуги перекладачів-фрилансерів та містить інформацію щодо агентств з перекладу [257]. Перекладацькі послуги та наукову інформацію з мовних проблем для широкої аудиторії пропонує Центр досліджень багатомовності, який відкрито в 2011 р. на базі Університету м. Фрібур (*Fribourg, Швейцарія).*

Освітній сервіс *Study Guideand Strategies* надає інформацію всім бажаючим вивчати мови. Серед послуг: а) можливості користування багатомовними словниками, віртуальні уроки, машинні та професійні переклади; б) консультації щодо визначення персонального навчального стилю, створення власного плану навчання, відповіді на питання щодо навчання мов. Про відвідуваність цього ресурсу свідчить кількість відвідувачів за 2011 рік – 10,4 млн.; їх цікавила інформація про 39 мов світу [257].

Однак, процес розширення навчального середовища мовної освіти відбувається надто повільно і нерівномірно. Вітчизняні вчителі і викладачі далеко не відразу можуть адаптуватися до навчання без підручника чи посібника як основного засобу і створювати власноруч чи адаптувати тексти і вправи. Основними перешкодами на шляху широкого послуговування відкритими освітніми ресурсами у навчальному процесі вітчизняної школи, на нашу думку, є:

1) низький рівень комп’ютеризації середніх і вищих навчальних закладів;

2) недостатність наукових розробок та досвідчених кадрів із послуговування віртуальною інформацією з відкритих освітніх ресурсів у Європі та світі;

3) ігнорування можливостей удосконалення навчального процесу завдяки застосуванню віртуальної інформації з боку вчителів і викладачів через відсутність вагомих мотиваційних важелів щодо організації якісного процесу навчання мов і формування багатомовності через низький рівень фінансування і недостатній рівень професійної комп’ютерної грамотності.

Посилення уваги до якості мовної освіти у середніх і вищих навчальних закладах України, впровадження новітніх технологій формування багатомовності, суттєве розширення змісту навчання і застосування інноваційних методів формування багатомовної компетентності завдяки використанню європейських відкритих освітніх ресурсів є важливим завданням вітчизняної освітянської галузі.

3.2. Особливості проектування інформаційно-комунікаційного навчального середовища професійної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов

У законі України „Про освіту” зазначається, що метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства. Ю.В. Триус

вважає, що „на формування і розвиток особистості найбільше впливає середовище, в якому вона живе, навчається, працює. Тому сьогодні для вищих навчальних закладів важливою і актуальною проблемою є проблема створення такого високотехнологічного інформаційно-комунікаційного освітньо-наукового середовища, в якому студент знаходиться щодня в процесі всього періоду навчання у вищій школі, яке повинне відповідати потребам інформаційного суспільства, сучасному стану розвитку науки і техніки, світовим освітнім стандартам і сприяти формуванню інформаційно-комунікаційних компетентностей всіх учасників освітнього процесу від професора до студента [329, с. 6]”.

Важливим принципом, на базі якого створюються інформаційно-комунікаційні навчальні середовища (ІКНС) професійної підготовки майбутніх викладачів ІМ є *багатокомпонентність,* що передбачає включення в такі середовища різноцільових ЕОР, взаємопов’язаних між собою. Вони розробляються відповідно до специфіки професійної підготовки майбутніх фахівців і детермінуються вимогами чинних програм з навчальних дисциплін, змістом навчання, різновидами діяльності здобувачів вищої освіти для досягнення як проміжних, так і кінцевих результатів освітньої діяльності студентів.

У цьому зв’язку особливе місце посідає проблема визначення структури і змісту ІКНС майбутніх викладачів ІМ, де студенти можуть отримати доступ до ЕОР, використання яких у процесі професійної підготовки майбутніх викладачів ІМ зробить освітній процес більш привабливим, відкритим, демократичним, комфортним і стимулюватиме їх до самонавчання і самопізнання.

З метою створення ІКНС майбутніх викладачів ІМ у вищих закладах освіти доцільно використовувати так звані системи управління навчанням, що набули великої популярності та поширення в багатьох країнах світу. Серед безкоштовних систем управління навчанням найпопулярнішою стала система Moodle.

Суттєвий внесок щодо організації інформаційно-освітнього середовища ВНЗ на основі впровадження інформаційно-комунікаційних технологій належить таким науковцям, як В. Ю. Биков, С. А. Калашникова, М. Ю. Карпенко, С. П. Кудрявцева, В. М. Кухаренко, Л. Ф. Панченко, Н. Г. Сіротенко, О. В. Овчарук, П. В. Стефаненко, В. П. Тіхоміров, зокрема на базі системи управління навчанням Moodle – О. Г. Глазунова, К. Р. Колос, Н. В. Морзе, Ю. В. Триус, О. А. Щербина.

Проблеми використання ІКТ і ЕОР у ВНЗ досліджувалися у працях В. Ю. Бикова, А. М. Гуржія, М. І. Жалдака, Т. І. Коваль, В. В. Лапінського, С. Г. Литвинової, А. Ф. Манако, Н. В. Морзе, С. О. Семерікова, О. В. Співаковського, О. М. Спіріна.

Використання ІКТ у процесі навчання ІМ висвітлено у працях О. Б. Бігич, Н. М. Майєр, Л. І. Морської, Є.С. Полат, П. В. Сисоєва, Дж. Белз (J. Belz),

С. Міллс (S. Mills), Л Лее (L. Lee). Проте, недостатньо обґрунтованою є структура і зміст ІКНС для професійної підготовки майбутніх викладачів ІМ.

Навчання, зорганізоване в ІКНС, є абсолютно новою парадигмою освіти, яка спирається на функціональну ефективність ІКТ та формується на основі особливої культури учіння (e-learning culture), яка характеризується як з позиції студента (e-learner), так і з позиції викладача (e-teacher) [291, с. 257].

У процесі проектування ІКНС для професійної підготовки майбутніх викладачів ІМ особливого значення набуває обґрунтування визначення його структури, змісту та взаємозв'язку компонентів. Крім того, дослідники інформаційно-комунікаційних середовищ [99; 122; 184] вважають, що діяльність у ньому реалізується через *суб'єктів освітнього процесу* (у нашому випадку – майбутній викладач ІМ як суб'єкт учіння та викладач як суб'єкт опосередкованого навчання); *ресурси* (забезпечують навчально-пізнавальну діяльність студентів, дозволяють їм бути активними учасниками суб'єкт-об'єктної взаємодії з ними); *комунікації*, які реалізуються засобами ІКТ; *засоби керування процесом учіння* (самоконтроль студента за процесом і результатом учіння через зворотний зв'язок на основі ІКТ, самокорекція) та *процесом навчання* (опосередковане керівництво викладачем за процесом і результатом діяльності студентів, де керівництво розглядаємо, передусім, як оцінку реальної ситуації відповідності запропонованих завдань і результату їх виконання). Для ефективного перебігу навчально-пізнавальної діяльності студентів й контролю за її результатами доцільними є регулярні консультації з викладачем як у режимі on-line, так і в режимі off-line комунікації та можливості спілкування студентів між собою.

Кожна складова ІКНС має робити свій внесок у розвиток професійної компетентності майбутніх викладачів ІМ. З метою забезпечення цілісної системи формування і розвитку професійно компетентності майбутніх викладачів ІМ доцільно, на наш погляд, створювати *електронні інформаційно-методичні пакети з дисциплін* на основі систем управління навчанням, зокрема Moodle.

Основними функціями *електронного інформаційно-методичного пакету з дисципліни* мають бути: дидактична, систематизуюча, інформаційна, організаційна, інтерактивна, теорміноорганізуюча, розвиваюча, пізнавальна, виховна, контрольно-оцінювальна.

Електронний інформаційно-методичний пакет з дисципліни може містити такі структурні компоненти:

– *організаційно-змістовий блок:* анотація дисципліни; передмова / пояснювальна записка (визначаються цілі, завдання, особливості вивчення дисципліни); структура навчальної дисципліни; порядок і графік відпрацювання студентами пропущених занять, графік консультацій викладача;

– *інструктивний блок:* вказівки, які містять інформацію про особливості роботи з діяльностями системи Moodle; рекомендації щодо роботи з текстами, аудіо- та відеоматеріалами тощо; методичні рекомендації щодо вибудовування індивідуальної траєкторії учіння студента в ІКНС (можливість одноразового /

багаторазового виконання завдань, послідовність оволодіння навчальним матеріалом, послідовність виконання завдань);

– *теоретичний блок*, представлений у вигляді відеолекцій, інтелект карт, мультимедійних презентацій, текстів лекцій з використанням мультимедійних і гіпертекстових засобів, списку рекомендованих Інтернет-джерел для самостійного опрацювання, посилань на веб-ресурси, глосарію тлумачень основних понять тощо;

– *практичний блок*, може бути представлений у вигляді навчальних модулів, електронних кейсів, розділів, тем, планів практичних (семінарських) занять, завдань для самостійної роботи студентів (при цьому студент може скористатися електронною поштою чи форумом для одержання пояснень чи допомоги від викладача), додаткових інформаційно-довідкових і/або навчально-методичних матеріалів, аудіо- та відеоматеріалів, індивідуальних завдань (кваліфікаційних, курсових та проектних робіт, рефератів з вимогами до їх оформлення в електронному вигляді та терміни виконання), методичних вказівок до виконання індивідуальних робіт тощо;

– *блок контролю:* система модульно-рейтингового оцінювання (з критеріями оцінювання кожного виду роботи студента, методикою підрахунку підсумкового рейтингового балу тощо); тести для самоконтролю результатів навчання студентів, наприклад для підготовки до модульної контрольної роботи; автоматизовані тести для організації модульного контролю результатів навчання студентів; перелік орієнтовних питань до підсумкового контролю з дисципліни (іспит, залік).

Результатом професійної підготовки майбутніх викладачів ІМ у ВНЗ є професійна компетентність, вагомі складники якої – професійно орієнтована іншомовна комунікативна компетентність, методична й інноваційна компетентності.

Розвиток **професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності** в ІКНС передбачає створення цілісної системи навчально-методичних впливів на майбутнього викладача за умов самостійного оволодіння ним ІМ у межах дисципліни „Культура усного і писемного мовлення першої іноземної мови”.

Структура ІКНС для іншомовної професійної підготовки представлена різноцільовими блоками, контент яких забезпечує майбутніх викладачів ІМ навчальною та довідковою інформацією, вправами і завданнями для розвитку професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності. Розглянемо детальніше.

Дидактичну регламентацію освітнього процесу забезпечують „Методичні рекомендації щодо самостійної роботи в ІКНС”, які представлено в *інструктивному блоці*. Методичні рекомендації складаються із таких частин:

1) вказівки, які містять інформацію про особливості роботи з різними програмними модулями системи Moodle;

2) рекомендації щодо роботи з різними навчальними матеріалами (текстами, аудіо- та відеоматеріалами, тестовими завданнями);

3) методичні рекомендації щодо вибудовування індивідуальної траєкторії учіння майбутнього викладача ІМ у ІКНС (можливість одноразового / багаторазового виконання вправ і завдань, послідовність оволодіння навчальним матеріалом, послідовність виконання вправ і завдань, обмеження часу (за необхідності) на їх виконання тощо).

Багаторічний власний педагогічний досвід переконує, що усвідомлення студентами перспективи навчальних дій формує у них позитивну мотивацію, розвиває пізнавальні інтереси й мотиви. Тому важливим є забезпечення майбутніх викладачів ІМ узагальненими вимогами щодо рівня розвитку мовленнєвих умінь за результатами навчання у межах конкретної дисципліни відповідно до чинної програми. Відтак, зазначені вище вимоги, а також питання для здійснення різних форм підсумкового контролю (заліку, екзамену), зразки завдань (екзаменаційних білетів), критерії оцінювання доцільно представити в *інформаційному блоці*.

Навчальна діяльність студентів у ІКНС здійснюється із розробленими викладачем вправами і завданнями, зі спеціально відібраним і організованим навчальним матеріалом. Тому *навчальний блок* має модульну структуру, кількість модулів корелює із чинною програмою, у межах кожного модуля виокремлюються навчальні теми. Приступаючи до вивчення нової теми, майбутній викладач ІМ має ознайомитися з метою навчання, з вимогами щодо рівня розвитку мовленнєвих умінь за результатами її вивчення, з критеріями оцінювання аудиторної і самостійної роботи в позааудиторний час (зокрема в системі управління навчанням Moodle).

Ефективність самостійного оволодіння професійно орієнтованою іншомовною комунікативною компетентністю в умовах позааудиторної роботи залежить від структурування навчально-методичних матеріалів, які можна організовувати в „електронних кейсах”. *Електронний кейс* – це електронний освітній ресурс, який містить комплект навчальних і довідкових матеріалів для поглиблення знань, формування й удосконалення мовленнєвих навичок і розвитку мовленнєвих умінь, забезпечує керування самостійною навчальною діяльністю студентів.

Електронний кейс складається із розділів, кожен із яких є окремим відносно незалежним його компонентом, який забезпечує майбутнього викладача ІМ необхідною і достатньою порцією навчальних і контрольних матеріалів для досягнення певної мети на відповідному етапі оволодіння професійно орієнтованою іншомовною комунікативною компетентністю.

Контент електронного кейсу зумовлюється особливостями розвитку мовленнєвих умінь у різних видах мовленнєвої діяльності. Тому розробляються електронні кейси для розвитку вмінь аудіювання, читання, говоріння, письма (де інтегровано формуються лінгвосоціокультурна й навчально-стратегічна компетентності і відбувається взаємопов’язане оволодіння аспектами мови і видом мовленнєвої діяльності), вмінь перекладу. Вправи і завдання електронного кейсу підпорядковуються етапам розвитку мовленнєвих навичок і вмінь у тому чи іншому виді мовленнєвої діяльності, які визначено в методиці

навчання ІМ. Також до структури і змісту електронного кейсу входять інформаційні й довідкові матеріали, які допоможуть майбутньому викладачу ІМ самостійно навчатися в позааудиторний час. А пояснювальна записка дозволить ознайомитися із особливостями роботи з навчальними та іншими його матеріалами. Наведемо приклади структури електронних кейсів.

Приклад 1.

Структура електронного кейсу для навчання студентів іншомовного ділового писемного спілкування

Пояснювальна записка.

Розділ 1. Навчально-довідковий матеріал (граматичний довідник, довідник із пунктуації, правила транслітерації українських імен та власних назв ІМ тощо).

Розділ 2. Типові фрази та словник.

Розділ 3. Підготовчий етап (вправи для формування вміння прогнозувати правила написання ділового листа та його структурно-композиційних елементів, для формулювання правил їх написання, для формування вмінь коректного використання структурно-композиційних елементів, для контролю засвоєння навчального матеріалу щодо основних правил укладання ділового листа; для вдосконалення орфографічних і пунктуаційних навичок, удосконалення лексичних і граматичних навичок читання та письма).

Розділ 4. Основний етап (вправи для розвитку вмінь вивчаючого читання, для формування вмінь побудови і написання тексту ділового листа, для контролю рівня розвитку вмінь читання і написання ділових листів).

Приклад 2.

Структура електронного кейсу для розвитку вмінь іншомовного читання

Пояснювальна записка.

Розділ 1. Вправи і завдання для розвитку вмінь ознайомлювального читання.

Довідкові матеріали (словник, лінвосоціокультурний коментар тощо).

Розділ 2. Вправи і завдання для розвитку вмінь переглядового читання.

Довідкові матеріали.

Розділ 3. Вправи і завдання для розвитку вмінь вивчаючого читання.

Довідкові матеріали.

**Зауважимо, що залежно від виду читання варіюється мета його навчання, використовувані методи і засоби, розробляються комплекси вправ, спрямовані на розвиток відповідних комунікативних умінь. Відтак і довідкові матеріали доцільно подавати у кожному розділі електронного кейсу. Аналогічну структуру має електронний кейс для розвитку мовленнєвих умінь аудіювання.*

Навчальний і довідковий матеріал електронного кейсу має бути самодостатнім і доступним студенту. Самодостатність навчальних матеріалів електронного кейсу уможливлює забезпечення належного тренування, яке реалізується у комплексах вправ і завдань для формування компетентностей у різних видах мовленнєвої діяльності; надання необхідної кількості довідкового

матеріалу, що дає можливість студенту працювати самостійно, не потребуючи допомоги викладача і не звертаючись до інших довідкових джерел.

Структура і контент електронний кейсу для розвитку вмінь говоріння зумовлюється комунікативними ситуаціями, у межах яких майбутні викладачі ІМ повинні вміти продукувати діалоги і монологи різних функціональних типів. Утім, розробляючи вправи і завдання електронних кейсів, викладач повинен пам'ятати про те, що в той час, коли для самоконтролю за рівнем розвитку рецептивних умінь студентів цілком вмотивованим і методично коректним є використання вибіркових тестів, то „у процесі самоконтролю вмінь говоріння контролюються окремі вміння, наприклад, складання діалогу із реплік; складання монологу відповідного типу із окремих частин; відновлення реплік у діалозі; вибір мовленнєвих дій, відповідно до комунікативних намірів тощо [49, с. 100]".

Завдяки дидактичним можливостям системи управління навчанням Moodle забезпечується багатоваріантність пред'явлення навчальної інформації, розроблення викладачем вправ і завдань з використанням різних модулів діяльності, багаторазове повторення навчального матеріалу, структурування контенту ЕОР, реалізація індивідуальних траєкторій учіння, конфіденційність навчання, створення й використання викладачем системи оцінювання в межах електронного кейсу, контроль у систематичності, активності та часу діяльності студентів із навчальними та іншими матеріалами. По закінченні кожного модуля навчального блоку майбутній викладач ІМ знайомиться зі зразком модульної контрольної роботи, критеріями її оцінювання.

Запропонована структура ІКНС для практичної іншомовної підготовки є орієнтиром для викладача ІМ, який може вносити до нього інші інваріантні та варіативні компоненти.

Успішна реалізація вимог, які висуваються суспільством до сучасних викладачів ІМ у їхній професійно-методичній діяльності можлива лише за умови високого рівня розвитку їхньої методичної компетентності.

Методична компетентність майбутнього викладача ІМ як результат його методичної підготовки у ВНЗ передбачає оволодіння низкою компетенцій та субкомпетенцій: методичною компетенцією у формуванні професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності, яка складається із субкомпетенцій у формуванні мовних (лексичної, граматичної, фонетичної, орфографічної) і субкомпетенцій у формуванні мовленнєвих (в аудіюванні, у говорінні (діалогічному та монологічному мовленні), читанні, письмі) її компонентів.

Розглянемо структуру ІКНС для формування методичної компетентності майбутніх викладачів ІМ у процесі самостійної роботи в позааудиторний час.

ІКНС для формування методичної компетентності у майбутніх викладачів ІМ – це штучно створені умови для їхньої професійно орієнтованої самостійної навчально-пізнавальної та науково-дослідницької діяльності за індивідуальною траєкторією учіння з використанням засобів навчання, комунікації та керування освітнім процесом.

Структура ІКНС для формування методичної компетентності зумовлюється різновидами навчально-пізнавальної діяльності (набуття методичних знань, формування / розвиток методичних умінь у процесі вивчення дисципліни „Теорія і практика навчання іноземних мов і культур у вищих закладах освіти”, розвиток методичних умінь в умовах реального освітнього процесу в період педагогічної практики) та науково-дослідницької діяльності (написання диплома, розроблення авторської методики й підготовка до її апробації в період педагогічної практики, підготовка до захисту дипломної роботи) майбутніх викладачів ІМ.

Для розроблення навчально-методичних матеріалів з метою реалізації названих видів діяльності з формування у студентів методичної компетентності та їх презентації в ІКНС застосовано положення модульного навчання як „одного із шляхів реалізації особистісно орієнтованого педагогічного процесу [162, с. 154–155]”. Сутність модульного навчання, на думку П. А. Юцявичене, полягає в тому, що студент може самостійно працювати із запропонованою викладачем програмою, яка містить банк інформації та методичні рекомендації для досягнення поставлених цілей [370, с. 10]. Дослідниця доводить, що модульне навчання уможливлює індивідуалізацію а) темпу оволодіння навчальним матеріалом, б) контролю й самоконтролю, в) безпосередньої взаємодії викладача і студента. Основними характеристиками модульного навчання науковці [358, с. 116] вважають знання студентами цілей навчання, їх активне учіння та свободу вибору його темпу, варіативність способів пред’явлення навчальної інформації, поетапне оволодіння невеликими порціями навчального матеріалу, зворотний зв'язок.

Відомо, що в широкому значенні сутність модульного навчання у ВНЗ полягає в тому, що зміст навчання структурується в автономні організаційно-методичні блоки – *модулі*, зміст і обсяг яких можуть варіюватися залежно від дидактичних цілей, профільної та рівневої диференціації студентів, їхніх побажань щодо індивідуальної траєкторії оволодіння навчальним матеріалом дисципліни. „Модуль” у контексті використання ІКТ навчального призначення тлумачиться як автономний, змістовно та функціонально повний освітній ресурс, призначений для вирішення відповідного навчального завдання [122]. І.В. Малафіїк зазначає, що модуль – це змістова одиниця інформації, вона є частиною цілого, яка робить певний внесок у формування цього цілого і виконує певну функцію в його конструюванні, де ціле – завжди система, а тому модуль – це елемент системи певного рівня ієрархії [198, с. 361]. Виходячи з цього, якщо за ціле визначити систему формування методичної компетентності у процесі професійно орієнтованої самостійної навчально-пізнавальної і науково-дослідницької діяльності майбутніх викладачів ІМ у ІКНС, то її складовими є окремі модулі, навчально-методичні матеріали яких уможливлюють реалізацію проміжних цілей згаданих видів діяльності для досягнення кінцевої мети – оволодіння методичною компетентністю. Отже, *модуль ІКНС* – це окремий відносно незалежний логічно завершений ЕОР, який забезпечує майбутніх викладачів ІМ необхідними і достатніми навчально-

методичними та контрольними матеріалами для поетапного формування методичної компетентності.

Кожен модуль ІКНС робить свій внесок у формування методичної компетентності майбутніх викладачів ІМ, тому виконує свою, тільки йому притаманну функцію для досягнення кінцевої мети. З огляду на поетапне набуття методичних знань, оволодіння методичними вміннями для досягнення проміжних цілей у формуванні методичної компетентності, особливості навчально-пізнавальної і науково-дослідницької діяльності майбутніх викладачів ІМ, модуль ІКНС поділяється на теми.

Унаочнимо структуру ІКНС для формування методичної компетентності майбутніх викладачів ІМ у процесі професійно орієнтованої самостійної навчально-пізнавальної та науково-дослідницької діяльності:

Модуль 1. Методика формування мовних компонентів професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності.

Тема 1.1. Методика формування професійно орієнтованої іншомовної фонетичної компетентності.

Тема 1.2. Методика формування професійно орієнтованої іншомовної лексичної компетентності.

Тема 1.3. Методика формування професійно орієнтованої іншомовної граматичної компетентності.

Тема1.4. Методика формування професійно орієнтованої іншомовної орфографічної компетентності.

Модуль 2. Методика формування мовленнєвих компонентів професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності.

Тема 2.1. Методика формування професійно орієнтованої іншомовної компетентності в аудіюванні.

Тема 2.2. Методика формування професійно орієнтованої іншомовної компетентності в читанні.

Тема 2.3. Методика формування професійно орієнтованої іншомовної компетентності в говорінні.

Тема 2.4. Методика формування професійно орієнтованої іншомовної компетентності в письмі.

Модуль 3. Педагогічна практика з іноземної мови.

Тема 3.1. Підготовка до практичних занять з іноземної мови.

Тема 3.2. Методика організації позааудиторної роботи з іноземної мови.

Модуль 4. Дипломна робота з методики навчання іноземних мов у вищих закладах освіти.

Поділяємо думку дослідників, які зазначають, що модуль у дистанційному навчанні (у нашому випадку йдеться про оволодіння майбутніми викладачами ІМ методичною компетентністю незалежно від викладача й один від одного в просторі та часі) повинен бути невеликим за обсягом, неперевантаженим інформацією, оскільки це може суттєво знизити мотивацію до навчання [266, с. 320]. Тому кожен модуль ІКНС для формування методичної компетентності майбутніх викладачів ІМ містить необхідний і достатній навчально-методичний і

контрольний матеріали для поетапного набуття студентами методичних знань, формування і розвитку методичних умінь представлений інформаційними (теоретичні матеріали), навчально-довідковими та діяльнісними ресурсами (завдання, навчально-методичні задачі, засоби самоконтролю та контролю). Представимо зміст модулів ІКНС та їх навчально-методичних компонентів (див. табл. 3.1).

Таблиця 3.1

Зміст модулів інформаційно-комунікаційного навчального середовища та їх навчально-методичних компонентів

Тематика модулів	Навчально-методичні компоненти
Модуль 1. Формування мовних компонентів ПОІКК.	Вступний тест з метою самооцінки студентом рівня володіння методичними знаннями з відповідної теми. Вимоги до рівня методичних знань і вмінь у межах кожної теми. Теоретичний і навчально-довідковий матеріал. Завдання для набуття методичних знань, навчально-методичні задачі для формування й розвитку методичних умінь.
Модуль 2. Формування мовленнєвих компонентів ПОІКК.	
Модуль 3. Педагогічна практика з іноземної мови.	Інтернет-ресурси для підготовки до практичних занять. Чинні документи Ради Європи для організації навчання іноземних мов. Рекомендації щодо планування практичного заняття. Схема самоаналізу розробленого плану-конспекту практичного заняття. Схема самоаналізу проведеного практичного заняття. Теоретичний і навчально-довідковий матеріал. Завдання для набуття методичних знань, навчально-методичні задачі для формування методичних умінь організації позааудиторної роботи. Навчально-довідковий матеріал.
Модуль 4. Дипломна робота з методики навчання іноземних мов у вищих закладах освіти.	Етапи підготовки магістерської роботи і завдання для виконання на кожному з етапів. Завдання для набуття дослідницьких знань, формування / вдосконалення дослідницьких навичок і вмінь. Структура магістерської роботи і вимоги до її оформлення. Приклади оформлення списку використаних джерел. Критерії оцінювання дипломної роботи.

Умовні позначення до табл. 3.1: *ПОІКК – професійно орієнтована іншомовна комунікативна компетентність*

Спеціально спроектовані ІКНС для формування професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності і методичної компетентності уможливлюють підготовку майбутніх викладачів ІМ – інформаційно компетентних фахівців – до ефективного, системного і комплексного використання ІКТ в особистій професійній педагогічній діяльності.

Результатом реалізації Національної стратегії розвитку освіти передбачено підготовку та виховання педагогічних кадрів за засадах безальтернативності інноваційних підходів до організації навчання та вдосконалення підсистем освіти, людиноцентризму, власного безперервного професійного та творчого зростання [228]. Метою такої підготовки має стати формування нового, найперспективнішого і затребуваного на ринку праці соціального типу педагогічного працівника з високим рівнем розвитку інноваційної компетентності – учителя інноваційної орієнтації.

Інноваційна компетентність майбутнього викладача – це динамічне поєднання мотивів, знань, умінь, навичок, розумінь, здатностей, певного досвіду й особистісних якостей, що забезпечують ефективне здійснення інноваційної педагогічної діяльності від проектування освітніх інновацій до їх впровадження.

Розвиток інноваційної компетентності в ІКНС ВНЗ передбачає створення критично-креативної моделі інноваційної парадигми [434], що передбачає зміну ролей учасників освітнього процесу: на студентів перекладається відповідальність за їхнє навчання, а викладачі створюють для них активне навчальне середовище, яке має формувати їхнє творче ставлення до навчання, рефлексивні вміння і вміння порівнювати, аналізувати, систематизувати, узагальнювати та використовувати інформацію у професійній діяльності, створює відповідні умови для їхнього самонавчання і самовдосконалення.

Тому перед системою професійної педагогічної підготовки майбутніх викладачів ІМ стоять завдання не лише мовної, методичної, психологічної та педагогічної підготовки, а й підготовки до навчально-дослідницької діяльності в ІКНС, що базується на сучасних інноваційних ІКТ.

На думку Л.О. Петриченко інноваційна компетентність учителя – це сукупність певних мета-компетенцій, до яких вона відносить: інформаційно-гностичну компетентність – обсяг світоглядних, психолого-педагогічних, науково-методичних знань для здійснення інноваційної діяльності, а також здатність для їх набуття; інтелектуально-творчу компетентність – володіння комплексом інтелектуально-логічних (аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення, конкретизація), а також інтелектуально-евристичних умінь (аналогія, фантазія, гнучкість, критичне мислення); навички педагогічної імпровізації; регулятивну компетентність – цілепокладання та планування; мобілізація та стійка активність; оцінювання результатів діяльності; рефлексія; організаційно-комунікативну компетентність – емоційна стійкість; здатність до нестандартного, творчого вирішення завдань у процесі педагогічного спілкування; уміння встановлювати психологічний контакт;

дієво-творчу компетентність – проективні, прогностичні, предметно-методичні, організаторські й експертні вміння й навички [258, с. 35–36].

На наш погляд, створення для майбутніх викладачів ІМ комплексу взаємопов'язаних умов (організаційних, соціально-культурних, педагогічних, предметних, навчально-виховних, комунікативних, технологічних), які забезпечують розвиток інноваційної компетентності у процесі навчально-дослідницької діяльності в ІКНС, є важливим завданням сучасного ВНЗ.

Структура ІКНС для розвитку інноваційної компетентності майбутнього викладача ІМ зумовлюється різновидами їхньої навчально-пізнавальної діяльності у ВНЗ – теоретико-практична підготовка з дисциплін „Актуальні проблеми сучасної педагогіки вищої школи", „Інноваційні підходи до навчання ІМ", „Сучасні технології навчання ІМ" та ін.; оволодіння методами пошуку інформації в мережі Інтернет; проектування електронних освітніх ресурсів для навчання ІМ; оформлення дипломних робіт як багаторівневого документу певної структури з використанням системи MS Office; виконання завдань у процесі самостійної роботи з використанням ресурсів і діяльностей системи управління навчанням Moodle тощо.

У таблиці 3.2 представлено зміст двох тем навчального модуля дисципліни „Актуальні проблеми сучасної педагогіки вищої школи" та складові інноваційної компетентності, розвиток яких передбачено у процесі їх вивчення студентами.

Таблиця 3.2

Складові інноваційної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов, розвиток яких передбачається у процесі вивчення двох тем дисципліни „Актуальні проблеми сучасної педагогіки вищої школи"

Назва модуля / теми	**Складові інноваційної компетентності**
Модуль 1. Сучасні інноваційні технології викладання іноземних мов у вищій школі	
Тема 1. Проблеми впровадження сучасних інноваційних технологій у вищій школі.	**Знання** традиційних та інноваційних технологій навчання іноземних мов у вищої школи. **Знання** основних напрямів використання інноваційних технологій у вищій школі, зокрема у навчанні іноземних мов. **Поінформованість** про інноваційні технології навчання, володіння їх змістом і методикою використання у навчанні іноземних мов. **Здатність** використовувати інновації в освітній діяльності, особиста переконаність у необхідності застосування інноваційних технологій у навчанні іноземних мов.

Назва модуля / теми	Складові інноваційної компетентності
Тема 2. Використання хмарних технологій у викладанні іноземних мов у вищій школі.	**Знання** найпоширеніших моделей надання послуг за допомогою хмарних сервісів і сховищ, їх сутність, характерні ознаки, переваги і недоліки. **Уміння** оперувати основними поняттями хмарних технологій, аналізувати, відбирати і використовувати їх для організації освітнього процесу у вищій школі. **Здатність** використовувати комплекс сервісів Google, зокрема Google-disk, Google Apps та ін. в освітньому процесі вищої школи. **Здатність** використовувати систему Microsoft Office 365 у викладанні іноземних мов у вищій школі.

Зміст кожної із дисциплін у робочих навчальних програмах представлений навчальними модулями і темами. Майбутній викладач ІМ підвищує свій рівень інноваційної компетентності як у процесі роботи з електронним інформаційно-методичним пакетом з дисципліни, розміщеним у середовищі системи Moodle, так і вивчаючи дисципліни, зміст яких відтворює основні найсучасніші технології навчання ІМ.

Отже, сучасний етап розвитку і модернізації викладання ІМ у вищій школі характеризується динамічними інноваційними перетвореннями, що сприяють впровадженню особистісно діяльнісної парадигми освіти, яка вимагає від вищої школи використання інноваційних освітніх стандартів у змісті та методах навчання, створення потужної інформаційної інфраструктури навчального закладу, підвищення ролі самостійної позааудиторної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців, зокрема викладачів ІМ, в інформаційно-комунікаційному навчальному середовищі, забезпечення їм гарантовану доступність до якісної професійної підготовки завдяки впровадженню систем управління навчанням, зокрема системи Moodle, та інноваційного та професійно-орієнтованого характеру змісту їхньої професійної підготовки.

3.3. Програмні засоби створення мультимедійних електронних освітніх ресурсів професійної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов

Глобальний потік інформації, що постійно оновлюється, породив її нове сприймання, а саме, так зване „кліпове мислення”, тобто мозаїчне (чи фрагментоване) сприймання інформації [332; 343]. Сучасна молодь вважає за краще сприймати інформацію короткими фрагментами.

Таке кліпове мислення породжено тим, що в online-просторі інформація з’являється короткими текстовими повідомленнями, обмеженими постами в соціальних мережах, а також відеороликами, середня довжина яких складає від 1 до 5 хвилин. Така форма представлення інформації дозволяє підвищити

швидкість її обробки і швидкість її фільтрації в умовах інформаційного перевантаження організму.

Кліпове мислення відрізняється від понятійного швидкістю переробки інформації. Людина швидше сприймає, але не надовго зберігає у своїй пам`яті інформацію. Понятійний тип мислення повільніше, ніж кліповий, але є більш досконалим. Кожен з означених типів мислення має свої недоліки і переваги.

Звичайно, процес навчання передбачає в першу чергу наявність понятійного мислення у студентів, але сучасна молодь вже потрапляє до ВНЗ з орієнтацією на кліпове мислення. Тому при проектуванні ЕОР треба знайти „золоту середину” між контентом для різного виду мислення. Тому навчальний матеріал краще подавати у вигляді невеликих порцій: теорія, приклади, завдання для практичних і самостійних занять, індивідуальні завдання і тести.

При постійному збільшенні інформації, що надходить до сучасної людини стає актуальним візуальний спосіб подачі інформації, який дозволяє представити великий обсяг даних в організованому вигляді. Подача інформації у зручному для перегляду та засвоєння вигляді, допомагає організувати інформацію, спростити її сприйняття. Основні методи візуалізації – це діаграми, графіки, логічні схеми, графи, деревоподібні карти, картограми – все, що може допомогти засвоїти великий масив даних.

Візуалізація даних − це подання даних у такому вигляді, який забезпечує найбільш ефективну роботу людини по їх вивченню [251].

Візуалізація даних знаходить широке застосування в наукових і статистичних дослідженнях (зокрема, в прогнозуванні, інтелектуальному аналізі даних, бізнес-аналізі), в педагогічному дизайні для навчання і тестування, в новинних зведеннях і аналітичних оглядах. Візуалізація даних пов’язана з візуалізацією інформації, інфографікою, візуалізацією наукових даних, розвідувальним аналізом даних і статистичною графікою [65].

Візуальна інформація краще сприймається і дозволяє швидко і ефективно донести до глядача власні думки та ідеї. Фізіологічно, сприйняття візуальної інформації є основною для людини. Є численні дослідження, які підтверджують, що:

– 90% інформації людина сприймає через зір;
– 70% сенсорних рецепторів знаходяться в очах;
– близько половини нейронів головного мозку людини задіяні в обробці візуальної інформації;
– на 19% менше при роботі з візуальними даними використовується когнітивна функція мозку, що відповідає за обробку та аналіз інформації;
– на 17% вище продуктивність людини, що працює з візуальною інформацією;
– на 4,5% краще згадуються докладні деталі візуальної інформації;
– у 60 000 разів швидше сприймається візуальна інформація порівняно з текстовою;
– 10% людина запам’ятовує з почутого, 20% – з прочитаного, і 80% – з побаченого і зробленого;

– на 323% краще людина розуміє інструкцію, якщо вона містить ілюстрації [417].

Візуалізація даних – це наочне представлення масивів різної інформації. Існує кілька типів візуалізації:

1). Звичайне візуальне представлення кількісної інформації в схематичній формі. До цієї групи можна віднести кругові та лінійні діаграми, гістограми і спектрограми, таблиці і різні точкові графіки.

2). Дані при візуалізації можуть бути перетворені у форму, що посилює сприйняття і аналіз цієї інформації. Наприклад, карта, полярний графік, графік з паралельними осями, діаграма Ейлера.

3). Концептуальна візуалізація дозволяє розробляти складні концепції, ідеї і плани за допомогою концептуальних карт, діаграм Ганта, графів з мінімальним шляхом та інших подібних видів діаграм.

4). Стратегічна візуалізація переводить у візуальну форму різні дані про аспекти роботи організацій. Це всілякі діаграми продуктивності, життєвого циклу і графіки структур організацій.

5). Графічно організувати структурну інформацію за допомогою пірамід, дерев і мап даних допоможе метафорична візуалізація, яскравим прикладом якої є мапа метро.

6). Комбінована візуалізація дозволяє об’єднати кілька складних графіків в одну схему, як у мапі з прогнозом погоди [119].

Очевидно, що людина схильна обробляти саме візуальну інформацію. Візуалізація даних має кілька переваг: акцентування уваги на різних аспектах даних; аналіз великого набору даних зі складною структурою; зменшення інформаційного перевантаження людини і утримування його уваги; однозначність і ясність виведених даних; виділення взаємозв’язків і відносин, що містяться в інформації [119].

Естетично привабливі графіки роблять подачу даних ефектною і такою, що запам’ятовується.

Едвард Тафті, автор одних з найкращих книг по візуалізації, описує її як інструмент для представлення даних; спонукання глядача замислитися про суть, а не методології; уникнення спотворення того, що повинні сказати дані; відображення багатьох чисел у невеликому просторі; демонстрації великого набору даних зв’язаним і єдиним цілим; спонукання глядача порівнювати фрагменти даних; служіння досить чітким цілям: опису, дослідженню, упорядкуванню або прикрашанню (‘The Visual Display of Quantitative Information’, Edward Tufte).

Часто терміни „візуалізація даних” і „інфографіка” вважають синонімами, проте фахівці в області представлення інформації проводять між ними відмінність. У одному з підходів візуалізація даних вважається частиною інфографіки, яка, згідно з цією точкою зору, є комбінацією візуалізації даних, ілюстрацій, малюнків і тексту, що служить для подання цілісного повідомлення. Інший підхід умовно проводить розмежування між цими поняттями за методом створення, естетичним якостям і кількості даних. Згідно

з цим підходом, інфографіка відноситься до представлень даних, які створені за участю людини, специфічні по відношенню до інформації і не містять багато даних. Навпаки, візуалізація даних відноситься до представлень, які створені алгоритмічним шляхом, легко відтворні для різних вибірок і схожих типів даних, не містять багато декоративних елементів, але містять великі об'єми даних [65].

Враховуючи кліпове мислення молоді, глобальний потік інформації, що надходить ззовні, потребує систематизації, за допомогою зосередження в графічному зображенні, що сприяє її засвоєнню за короткий проміжок часу. Цю функцію виконує інфографіка, яка компактно узагальнює дані, при цьому, не втрачаючи цілісності відображення сенсу інформації яка надходить.

Інформаційна графіка або інфографіка (англ. Information graphics; infographics) – це графічне візуальне подання інформації, даних або знань, призначених для швидкого та чіткого відображення комплексної інформації. Вона може покращити сприймання інформації, використовуючи графічні матеріали для того, щоб підвищити можливості зорової системи людини бачити моделі і тенденції. Процес створення інфографіки можна розглядати як візуалізацію даних, створення інформаційних схем та моделей подання інформації [430].

Є багато різних сервісів для створення інфографіків. Так у 2012 році було створено сервіс Easel.ly (https://www.easel.ly/) з метою допомогти людям, що не мають навичок у графічному дизайні, створювати для себе привабливу, візуально-наочну і інформативну інфографіку в режимі on-line (див. рис. 3.1).

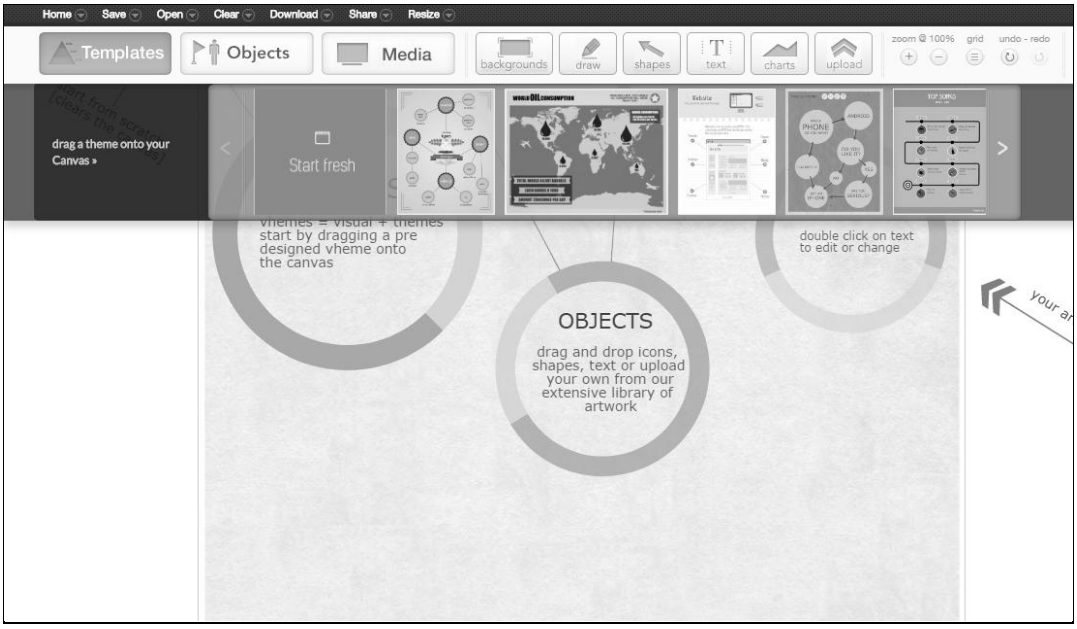


Рис. 3.1. Створення інфографіки з використанням шаблонів у сервісі Easel.ly

Інший on-line – редактор Piktochart (https://piktochart.com/) надає користувачеві великі можливості для створення і представлення інформації у форматі інфографіки (див. рис. 3.2). Є версія для безкоштовного використання і платна версія з розширеними можливостями. Користувач може вибрати необхідний шаблон з 400 професійно розроблених шаблонів інфографіки, плакатів, звітів і презентацій у бібліотеці редактора або почати проект самостійно.

Найбільш доступним для створення інфографіки є ресурс, що входить до Google Диску – Draw.io. Інтуїтивно зрозумілий on-line-редактор інфографіки. Завдяки інтеграції його з особистим аккаунтом у Google, є можливість швидкого пошуку потрібних іконок або фонів прямо в Google. Крім того можна обрати українську мову інтерфейсу (див. рис. 3.3).

Файли, створені в цьому редакторі, зберігаються у вигляді XML. Діаграми можна експортувати у формати JPG, PNG, GIF, PDF і SVG для подальшого використання. Одна з найпривабливіших особливостей Draw.io – це кількість основних векторних графіків, які доступні користувачеві. Зображення можна змінювати, переміщати і копіювати. При підключенні до Google Drive файли зберігаються в хмарі і доступні для перегляду у будь-якому місці, де є Інтернет.

Сервіс підходить для створення різного роду інфографіків при вивченні іноземних мов. За допомогою сервісу можна яскраво і наочно подати навчальний матеріал, дати завдання студентам для колективної роботи над цим матеріалом, запропонувати студентам доповнити відповідні інфографіки (див. рис. 3.4).

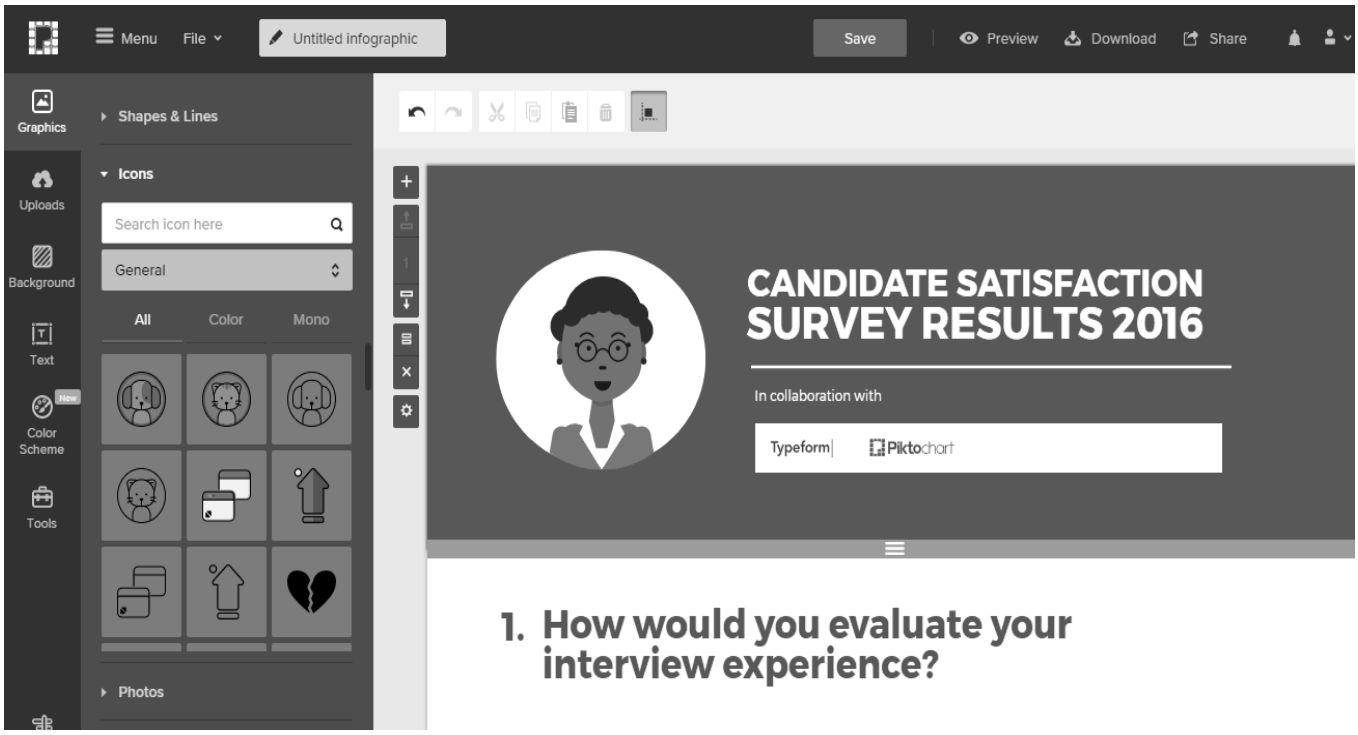


Рис. 3.2. Інтерфейс сервісу Piktochart

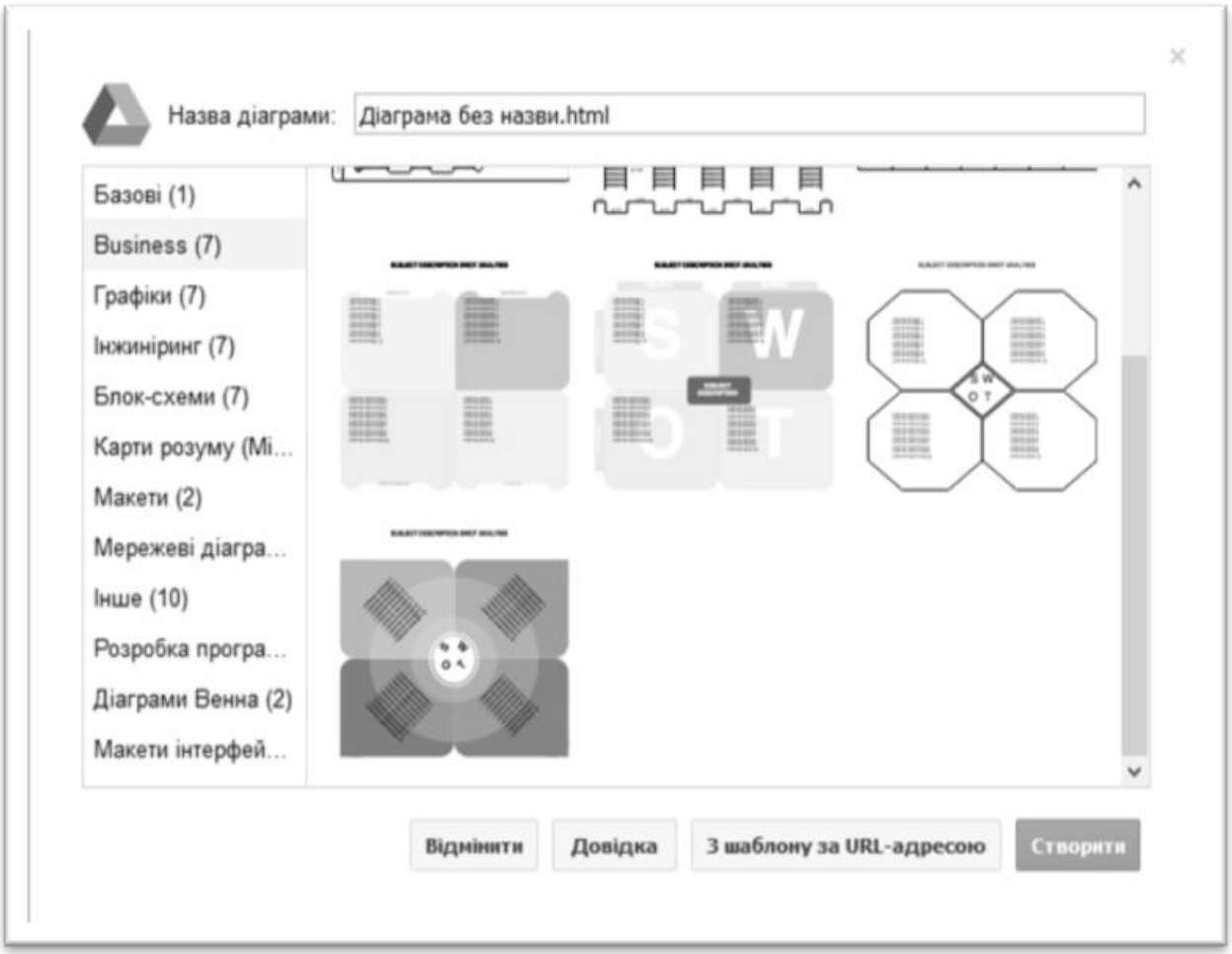


Рис. 3.3. Вікно сервісу Draw.io

Інфографіка робить складну інформацію більш наочною і зручнішою для сприйняття. Інфографікою легко ділитися з іншими користувачами, залучати студентів до колективного створення різних схем, які підсилюють візуальну складову навчального матеріалу.

Зручною для створення інфографіки є **платформа Canva** – це on-line-сервіс для графічного дизайну, що не вимагає скачування і установки. Сервіс дозволяє змінювати зображення, додавати власні зображення або обирати елементи з бібліотеки Canva. Тут є більше 1 мільйона фотографій, графічних зображень і ілюстрацій, сервіс дозволяє змінювати шрифти, їх тут більше 130, міняти фон обравши готовий фон з бібліотеки або використовуючи зображення.

Для того, щоб почати створювати дизайн інфографіки, досить зареєструватися на сайті платформи [277]. Тут є також можливість скачати безкоштовний додаток Canva для iPhone і створювати дизайн інфографіки у будь-якому місці і коли завгодно (див. рис. 3.5).

У Canva можна зберігати і відправляти створений дизайн інфографіки іншим користувачам необмежену кількість раз і використовувати його як у мережі Інтернет, так і в друкарській версії (див. рис. 3.6).

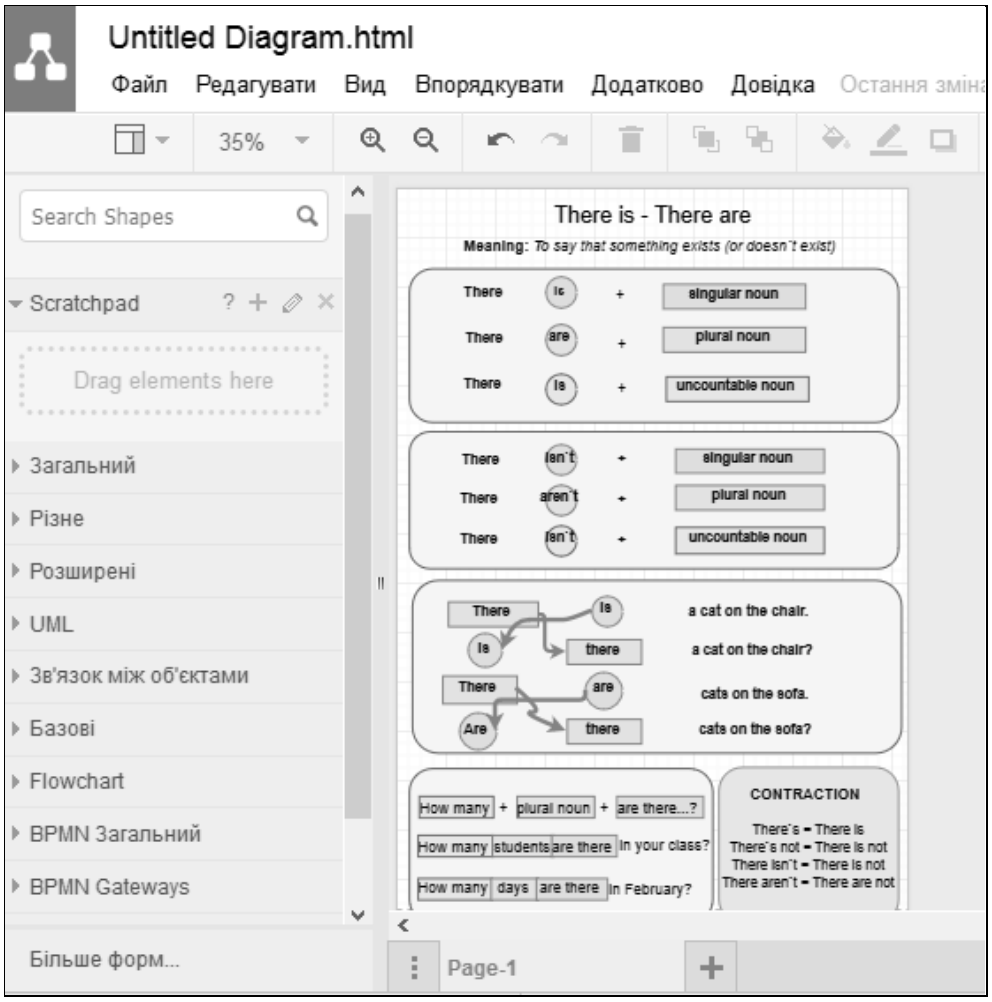


Рис. 3.4. Приклад інфографіки створеної студентами у середовищі Draw.io

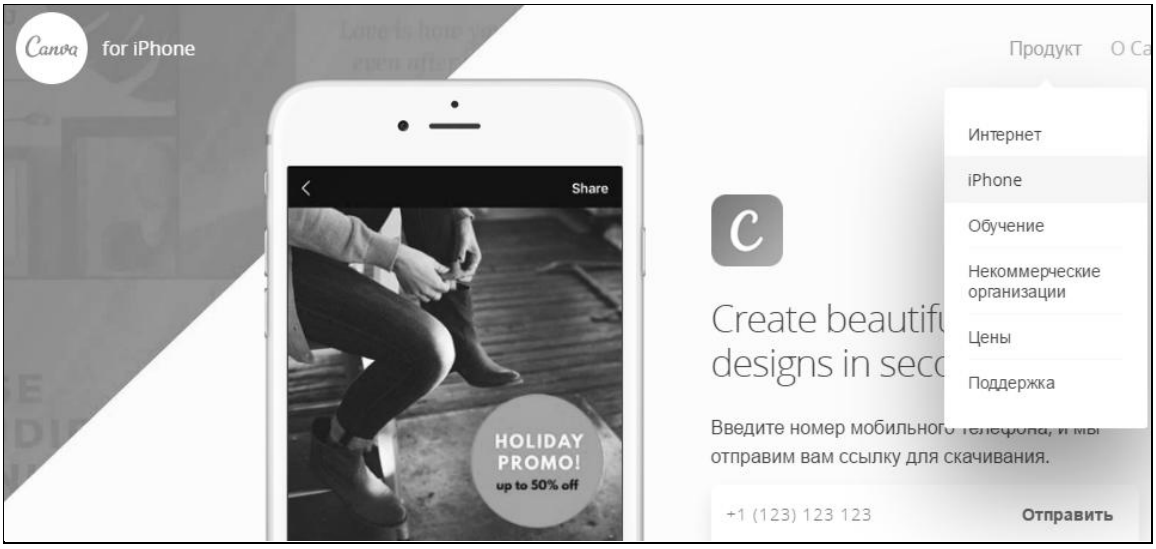


Рис. 3.5. Додаток Canva для iPhone

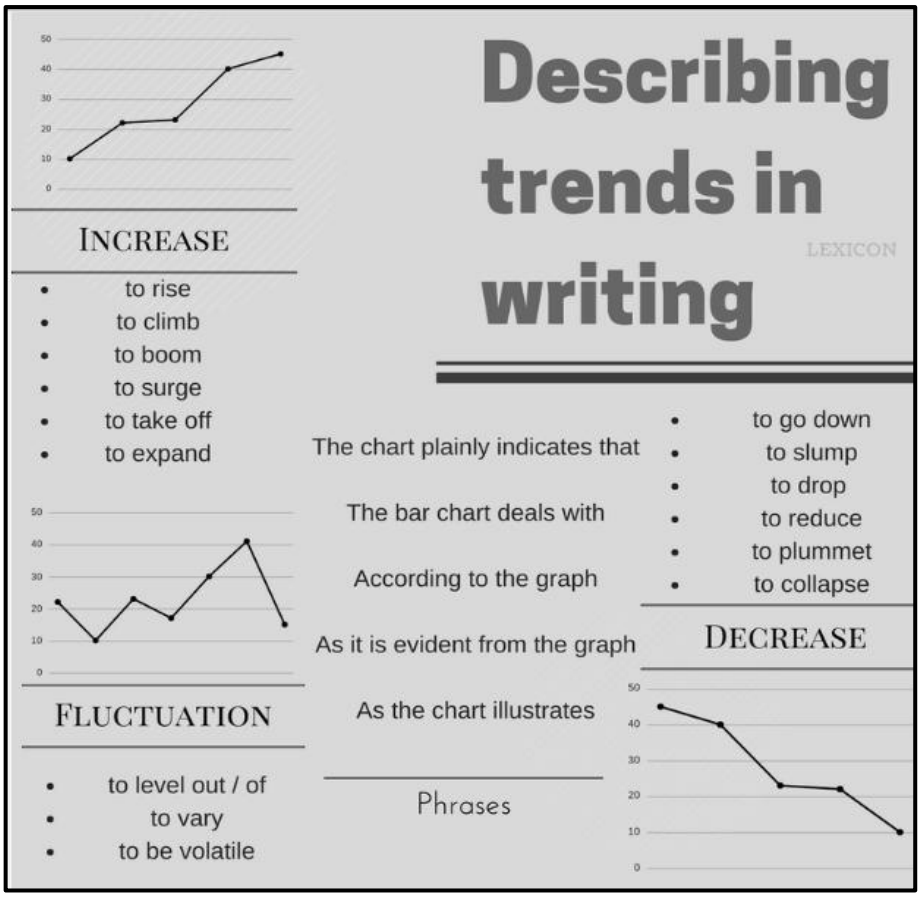


Рис. 3.6. Приклад використання інфографіки створеної студентами у середовищі Canva

Інтелект карти (Mind-maps). Mind-maps (термін може перекладатися як „інтелект карти”, „карти розуму”, „карти думок”, „карти мислення”, „ментальні карти”, „карти пам’яті” або „карти розуму”) – інформація, що зображується в графічному вигляді і відображає зв’язки (смислові, причинно-наслідкові, асоціативні і т.д.) між поняттями, частинами і складниками певної галузі.

Інтелект карти:

– допомагають прийняти правильне рішення;
– дозволяють на одному аркуші зібрати всю необхідну інформацію, що стосується вирішення проблеми, і окинути її одним поглядом;
– не дають втратити з поля уваги всі мінуси і плюси того чи іншого рішення;
– активізують асоціативне мислення, яке дозволяє побачити важливі чинники, упущені при традиційному аналізі;
– плюс до всього, використання в інтелект картах образів і кольорів активізує інтуїцію, а це так само може вплинути на правильність прийнятих рішень.
– допомагають охопити поглядом безліч предметів і явищ;
– дозволяють намітити або вибрати маршрут, підказати, куди ви рухаєтеся;
– допомагають вирішувати проблеми, підказують нові шляхи для творчості.

Переваги інтелект карти перед текстовим планом очевидні:

– десять ключових слів запам’ятати набагато простіше, аніж десять сторінок тексту;
– лектора, озброєного інтелект картою, збити з думки питаннями або чимось ще практично неможливо;
– інтелект карту можна представити як наочний приклад (слайди, плакати), так слухачі краще запам’ятають основну ідею і менше будуть відволікатися.

Є певні правила створення інтелект карт:

1. Центральний образ (що символізує основну ідею) малюється в центрі аркуша.
2. Від центрального образу відходять гілки першого рівня, на яких пишуться слова що асоціюються з ключовими поняттями і розкривають центральну ідею.
3. Від гілок першого рівня при необхідності відходять гілки 2 рівня, які розкривають ідеї написання на гілках 1-го рівня.
4. По можливості використовується максимальна кількість кольорів, для малювання карти.
5. Скрізь, де можливо, додаються малюнки, символи, і інша графіка, що асоціюється з ключовими словами.
6. При необхідності малюють стрілки, що з’єднують різні поняття на різних гілках.
7. Для кращого розуміння нумеруються гілки і додаються ореоли.
8. Наведемо приклади програмного забезпечення для складання інтелект карт.

Безкоштовний on-line додаток **Coggle** (https://coggle.it/?lang=ru) підтримує спільну роботу над проектами.

У цій програмі можна розробляти зручні красиві ментальні карти. Інтерфейс програми простий, але в той же час має безліч функцій, які роблять процес створення інтелект карти неймовірно простим. Програма підтримує використання зображень, індивідуальні кольорові схеми і можливість перегляду історії документу. Mind-map, створені в програмі Coggle, можуть експортуватися в форматі PNG або PDF (див. рис. 3.7).

Наступний сервіс для створення інтелект карт – **MindMeister**. Цей сервіс дозволяє ділитися ментальними картами з будь-якою кількістю колег і співпрацювати з ними в реальному часі. Працюючи разом, можна швидко коментувати теми, голосувати за ідеї або обговорювати зміни у вбудованому чаті. За допомогою вбудованого в MindMeister режиму презентацій можна швидко перетворювати ментальні карти в динамічні слайд-шоу. Як тільки слайди готові, їх можна експортувати в PNG, вставити презентацію на свій сайт цілком або навіть транслювати її в режимі реального часу. MindMeister цілком і повністю базується в мережі Інтернет (див. рис. 3.8).

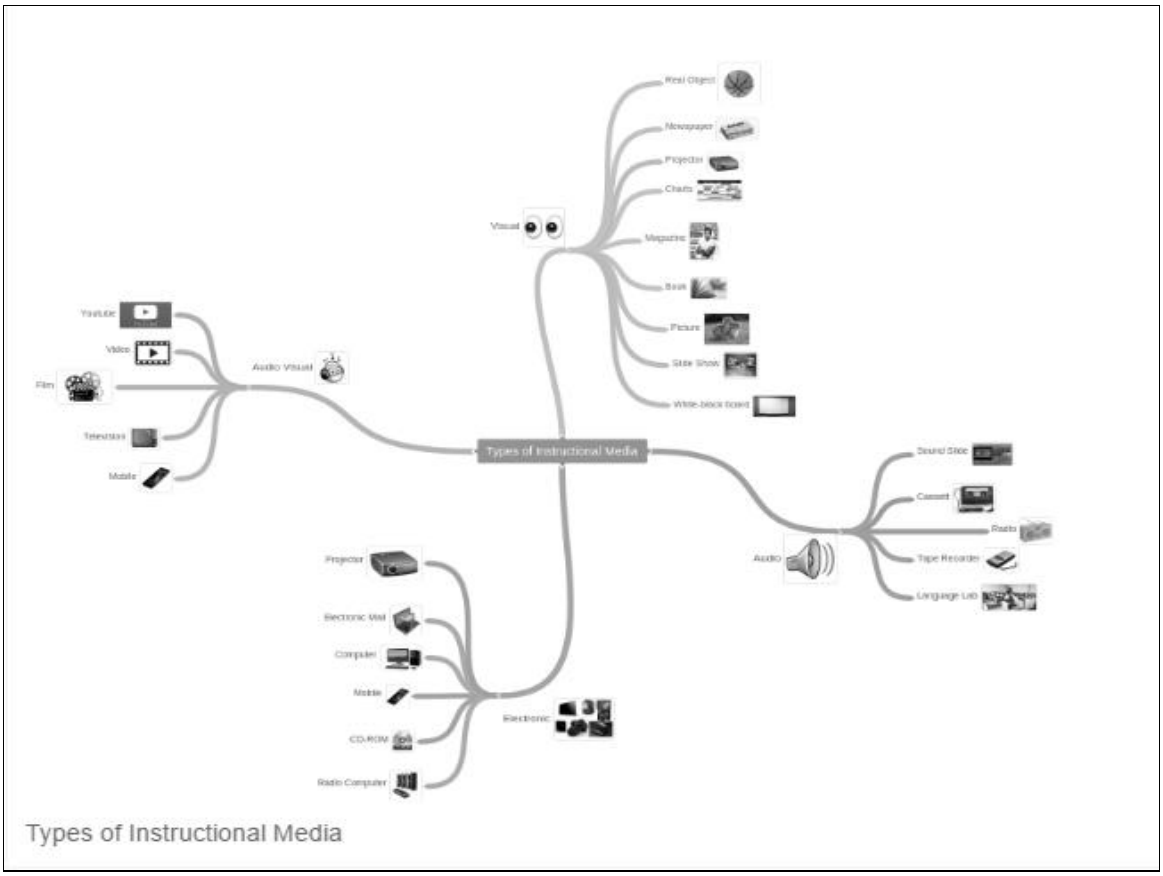


Рис. 3.7. Приклад інтелект карти у програмі Coggle

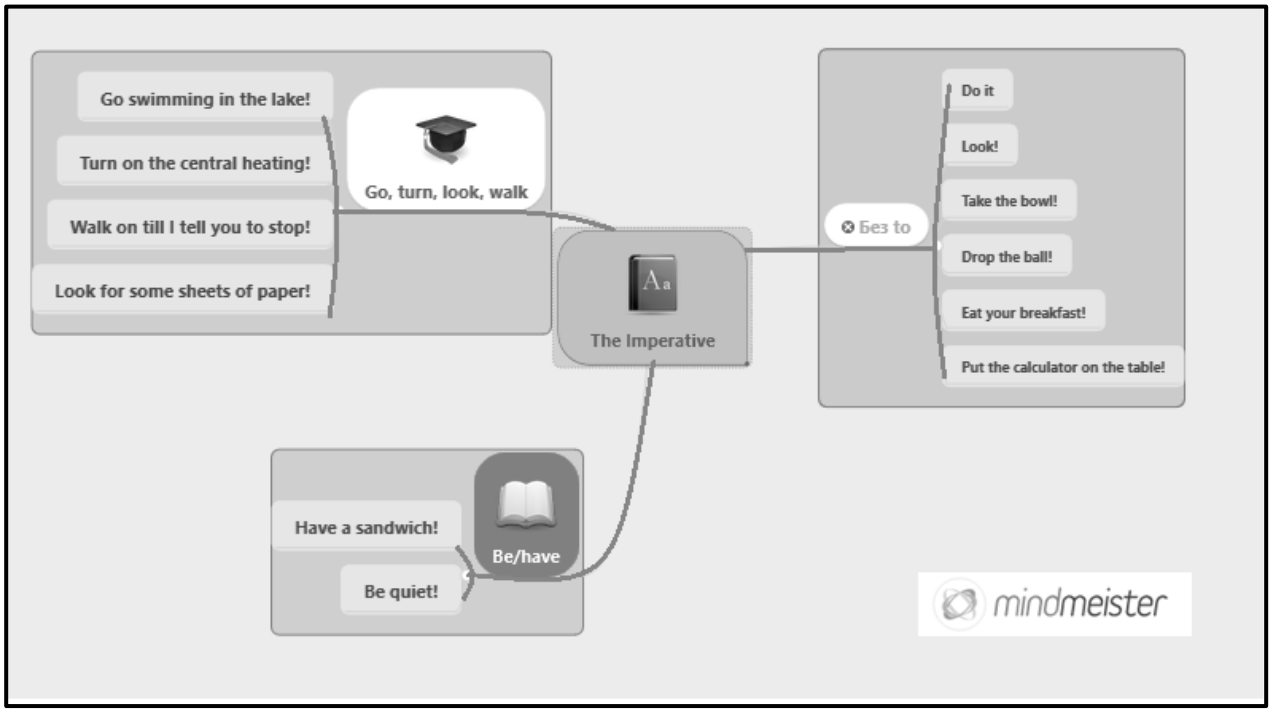


Рис. 3.8. Приклад інтелект карти створеної засобами сервісу MindMeister

Ще один сервіс **BubblUs** (https://bubbl.us/) – це безкоштовний веб-додаток для складання інтелект карт в режимі on-line.

Додаток дозволяє скласти прості інтелект карти і експортувати їх в формати зображень. Функціонал програми в порівнянні з простими рішеннями MindNode і Coggle здається трохи складним. Програма працює на flash і не буде працювати на смартфонах (див. рис. 3.9).

Популярною крос-платформною програмою для складання ментальних карт є програма **Xmind**http://sourceforge.net/projects/freemind/ (http://www.xmind.net/), яка працює на платформах Windows, Mac і Linux (див. рис. 3.10). У програми є кілька версій: безкоштовна з урізаними можливостями і платна з розширеним функціоналом. Одним з основних переваг програми є її підтримка і сумісність з пакетом Microsoft Office.

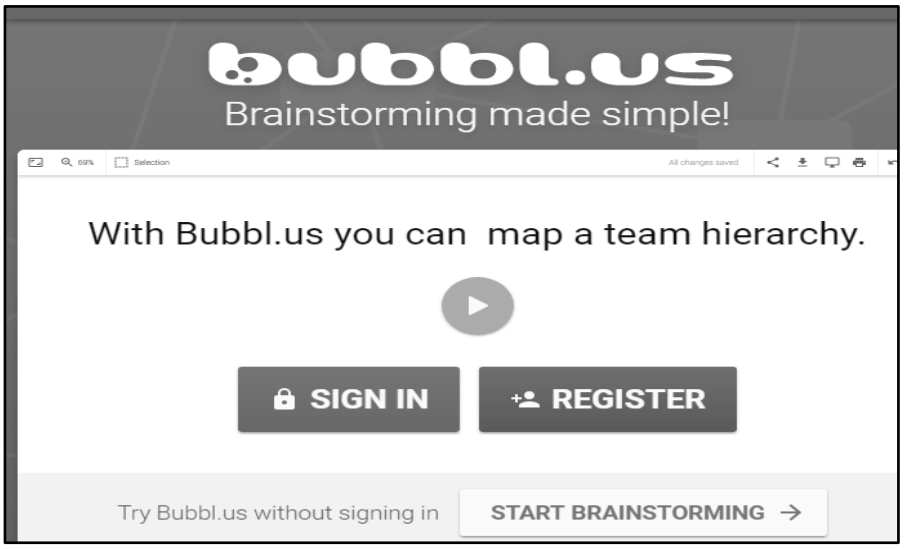


Рис. 3.9. Інтерфейс програми Bubbl.us

Рис. 3.10. Інтерфейс програми XMind

Програма **WiseMapping** (http://www.wisemapping.com/) є безкоштовним on-line-додатком для створення інтелект карт, що працюють на відкритому коді HTML5. Програмою можна користуватися прямо на сайті розробників, а можна скачати відкритий код програми і встановити її на власний веб-сервер. Додаток має весь набір функцій для роботи з технологією інтелект-карт (див. рис. 3.11).

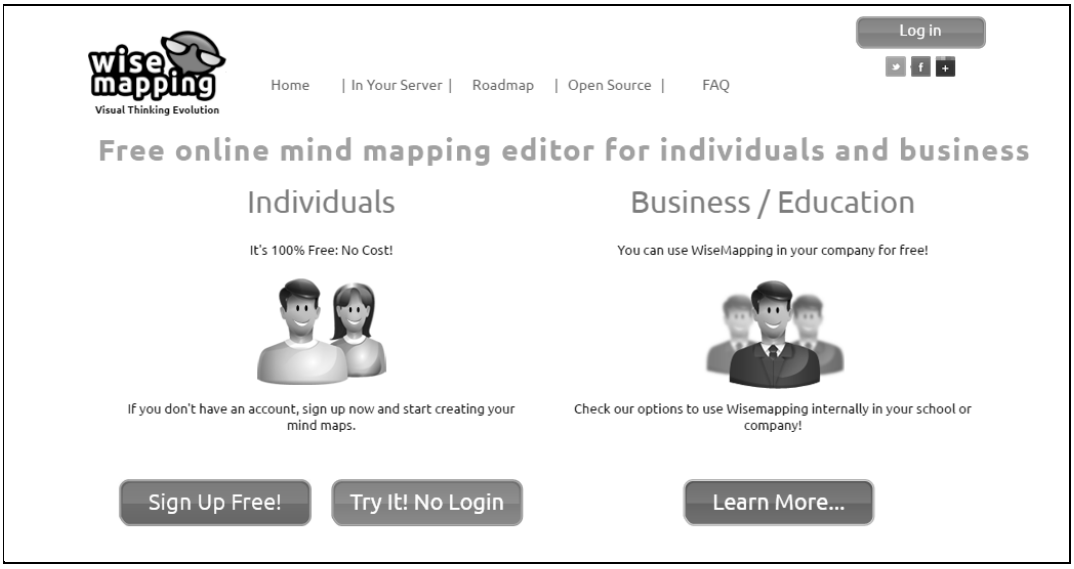


Рис. 3.11. Інтерфейс програми WiseMapping

Ще одна програма – **iMindMap** (https://imindmap.com) інтегрована з деякими з найбільш популярними інструментами, такими як Google Drive, Evernote, Microsoft Office. Програма має дуже широкий вибір функцій та елементів дизайну, зручна для роботи з великим обсягом інформації. Програма потребує завантаження, існують різні версії програми (див. рис. 3.12).

Рис. 3.12. Інтерфейс програми iMindMap

Сервіси створення інтерактивних публікацій. Інтернет-простір надає багато як платних, так і безкоштовних сервісів для створення інтерактивних публікацій.

„Інтерактивна публікація (публікація в режимі on-line), спосіб поширення інформації, доступної для громадського користування, за допомогою комп'ютерної мережі, без фізичних засобів масової інформації, наприклад, книг або лазерних компакт-дисків (CD-ROM). Доступ до публікації в режимі on-line може бути як вільним, так і платним. Зміст таких публікацій зазвичай аналогічний змісту традиційних видань, але може бути оснащений додатковими можливостями, наприклад, гіпертекстом, пошуковими можливостями і мультимедіа. Основна частина публікацій у режимі on-line поширюється по Інтернету" [131].

Сучасна молодь надає перевагу інтерактивним публікаціям, тому якщо у викладача є матеріали в електронному вигляді (текстові файли, таблиці, презентації), то можна створити з них інтерактивний документ. При цьому він буде створений так, щоб зберегти відчуття паперового документу з можливістю перегортати сторінки, відмічати цікаві моменти. До цього документу можна додати створену інфографіку, інтелект карти та інші ілюстрації. Можна зробити цікаві підручники, які у паперовому вигляді важко швидко і безкоштовно надрукувати. Розглянемо деякі сервіси для створення інтерактивних публікацій.

Issuu − це онлайновий PDF-переглядач. Його інтерфейс побудований дуже просто і зручно − сторінки документів перегортаються так само, як і сторінки звичайної книги або журналу. Тому якщо ви маєте файли у форматі .pdf, то вам буде зручно завантажити їх на Issuu і переглядати в режимі on-line.

Обмеження на розмір документів, що завантажуються − 100 Мб або 500 сторінок. Перед заливкою файлів треба заповнити декілька обов'язкових полів (опис, теги, назва, мова). Крім того, на сайті вже знаходяться цілі колекції з книг, журналів, або ж просто буклетів на різну тематику − від дизайну до фото і новин. У Issuu ви також можете запросити своїх друзів − як звичними інсайтами на пошту, так і через імпорт контактів з ваших поштових скриньок на Gmail або Yahoo.

У Інтернет-сервісу Issuu відмінний функціонал − документи можна масштабувати, переглядати на повному екрані, переглядати у вигляді усіх сторінок відразу. Навігація при цьому не перекриває текст або малюнки і, за відсутності активності, зникає (як у програмі Google Earth).

Документ, який вас зацікавив, ви можете опублікувати у вигляді маленького віджета (розмір і інші параметри якого ви можете встановити самі) на свій блог або сайт. Серед запропонованих блогових платформ підтримуються Facebook, MySpace, Orkut, Blogger, Friendster, TypePad, Livejournal, Joomla, в іншому випадку вам буде наданий звичайний HTML-код. Виконаний на основі flash (втім, як і увесь сервіс Issuu), віджет теж може "перегортати" або збільшувати сторінки (див. рис. 3.13). On-line сервіс issuu призначений для створення і зберігання різних flash публікацій (журналів і книжок) з .pdf, .doc і .ppt файлами [402].

Рис. 3.13. Інтерфейс сервісу Issuu

Аналогічним сервісом для створення електронних версій паперових документів є цифровий фотопринтер flipsnack (https://www.flipsnack.com/) (див. рис. 3.14).

Рис. 3.14. Інтерфейс сервісу flipsnack

Сервіс для створення інтерактивних публікацій і має версію з російським інтерфейсом **Calameo (**http://ru.calameo.com/). Процес введення публікації в сервіс досить простий і наочний. Спочатку треба вибрати розташований на жорсткому диску документ в одному з восьми підтримуваних форматів (усі основні формати MS Office, PDF, TXT і навіть документи Open Office). Потім потрібно виставити опції для публікації, яких досить багато, починаючи з таких

простих речей, як дата і режими перегляду, і закінчуючи налаштуваннями безпеки (приміром, ви можете заборонити копіювання тексту за допомогою буфера обміну) і зовнішнього вигляду статті. При читанні створюється відчуття паперового документу: можна перегортати сторінки, відмічати цікаві місця, збільшувати масштаб зображення. Радують можливості налаштування віджиту програвача: можна настроїти кольори, додавати кнопки, анімацію і логотип.

Публікацію можна відкрити на заданій сторінці або перейти в потрібний розділ за допомогою посилань змісту. За допомогою редактора Calaméo Link Editor можна легко вставляти у свої сторінки зовнішні і внутрішні посилання, а також різноманітний мультимедійний контент. Для поліпшення якості сприймання документів можна додати до них відповідний фон і антураж. Можна використати також власні звукові ефекти перевороту сторінок і супровідну музику (див. рис. 3.15).

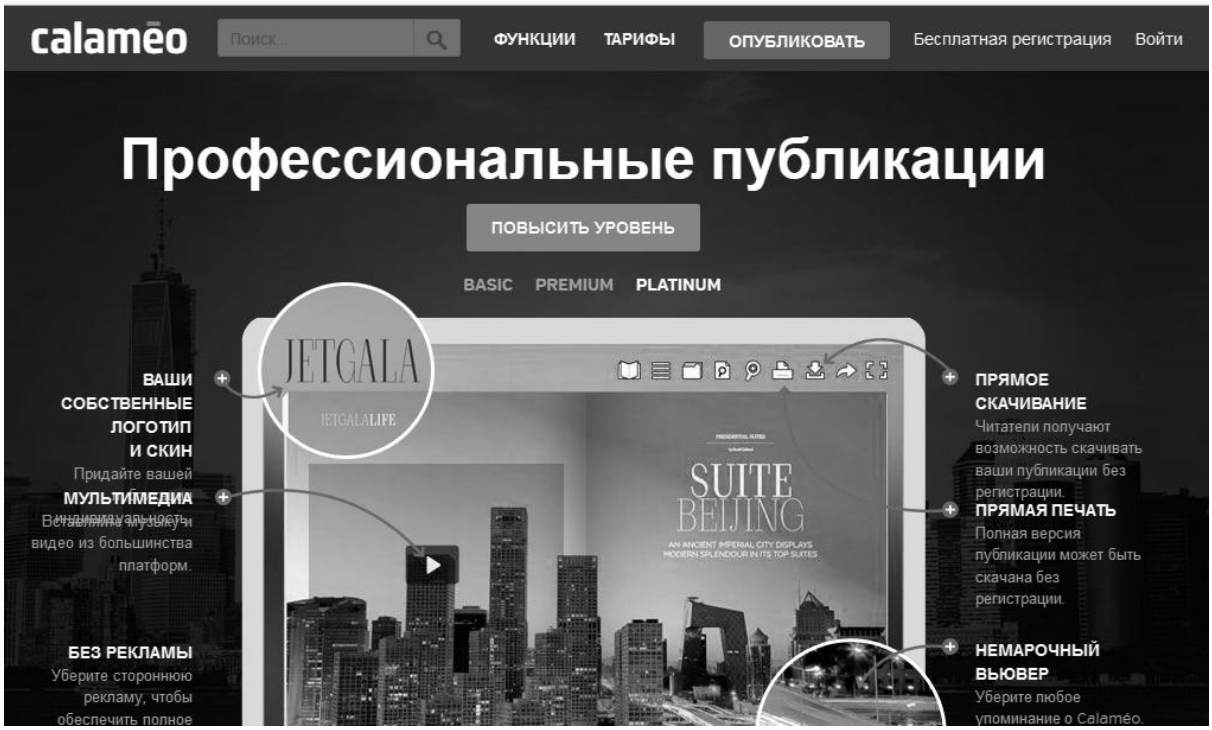


Рис. 3.15. Інтерфейс сервісу Calameo

Інтерактивні модулі сервісу LearningApps.org. Ще одним цікавим веб-сервісом, який можна підключати у середовищі Moodle, є LearningApps.org, створений з метою підтримки навчання з використанням інтерактивних модулів [421]. В рамках цього сервісу можна використовувати готові вправи, які розробили інші викладачі, а також створювати свої завдання. Ці завдання краще використовувати у якості тренувальних вправ.

LearningApps.org є сервісом для підтримки процесів навчання та викладання за допомогою невеликих інтерактивних модулів. Ці модулі можуть використовуватись безпосередньо як навчальні ресурси або для самостійної роботи. Метою роботи є створення загальнодоступної бібліотеки незалежних блоків, придатних для повторного використання та змін (див. рис. 3.16).

Рис. 3.16. Інтерфейс сервісу LearningApps.org

LearningApps.org надає доступ до шаблонів, на базі яких можуть бути створені власні завдання. Також програма має додаткові інструменти, такі як голосування, календар та дошка оголошень що можуть бути корисними для зв'язку зі студентами (див. рис. 3.17).

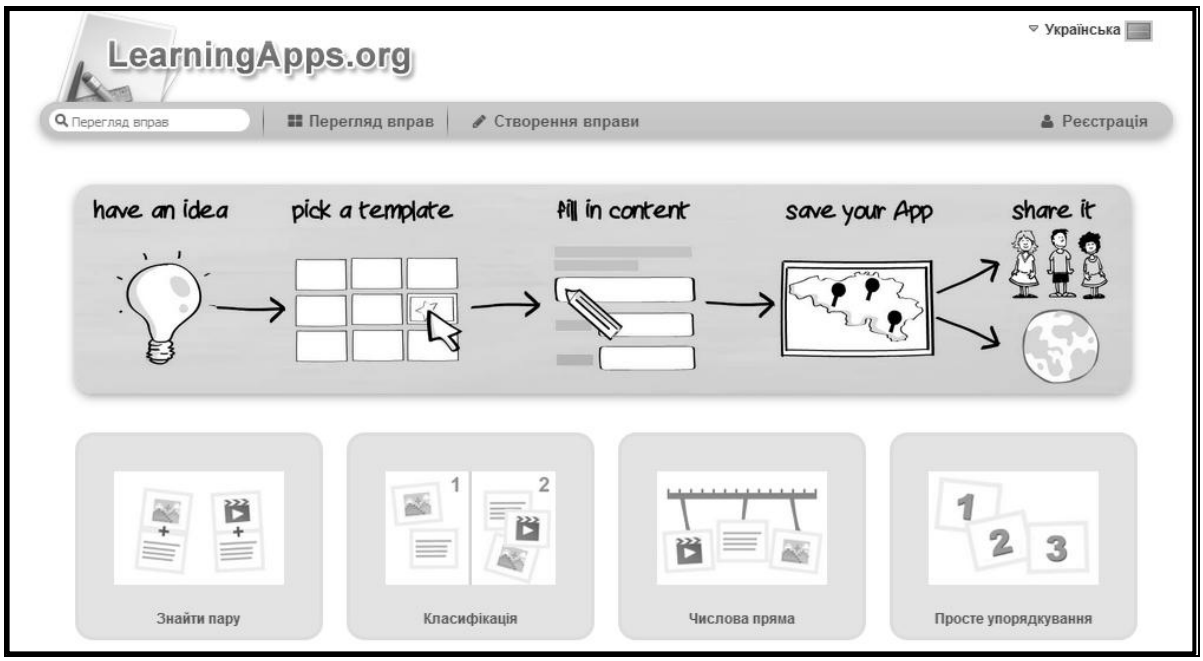


Рис. 3.17. Шаблони завдань у середовищі LearningApps.org

Програма дає вільний доступ до всіх матеріалів, що були створені іншими викладачами (це потрібно враховувати при створенні завдань у разі небажання розповсюджувати їх). Вправи розподілені по категоріям (див. рис. 3.18).

Рис. 3.18. Категорії середовища LearningApps.org

Категорії мають свої розділи, наприклад, категорія „Англійська мова” складається з розділів „Animals”, „Grammar“, „Great Britain” та ін. Також можна налаштувати мову завдань та рівень складності (див. рис. 3.19).

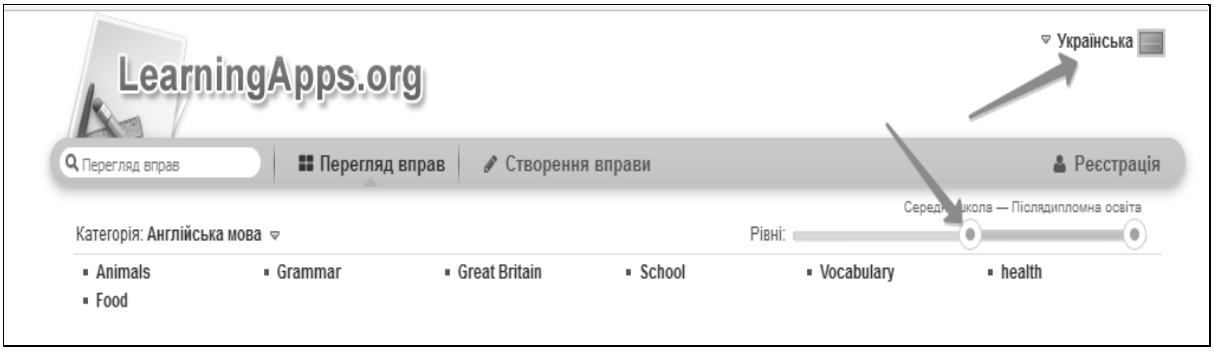


Рис. 3.19. Розділи категорії „Англійська мова“

Для розміщення створених викладачами завдань у середовищі Moodle можна скопіювати веб-посилання і додати його у Moodle як ресурс типу URL адреса. У цьому випадку завдання можна використовувати як тренувальні вправи. Якщо треба оцінювати завдання, то краще вбудувати його як Scorm пакет (див. рис. 3.20).

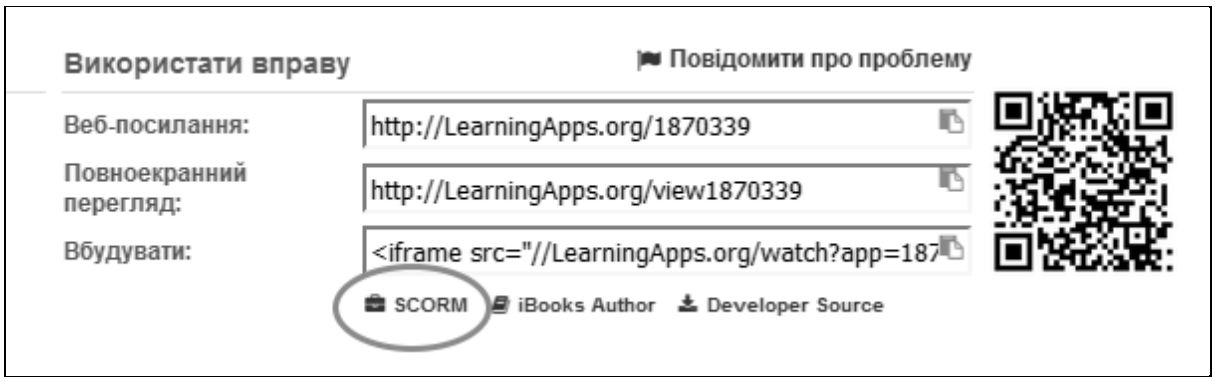


Рис. 3.20. Посилання на завдання у середовищі LearningApps.org

Для цього треба вибрати у блоці „Додати завдання або ресурс” – SCORM пакет (див. рис. 3.21).

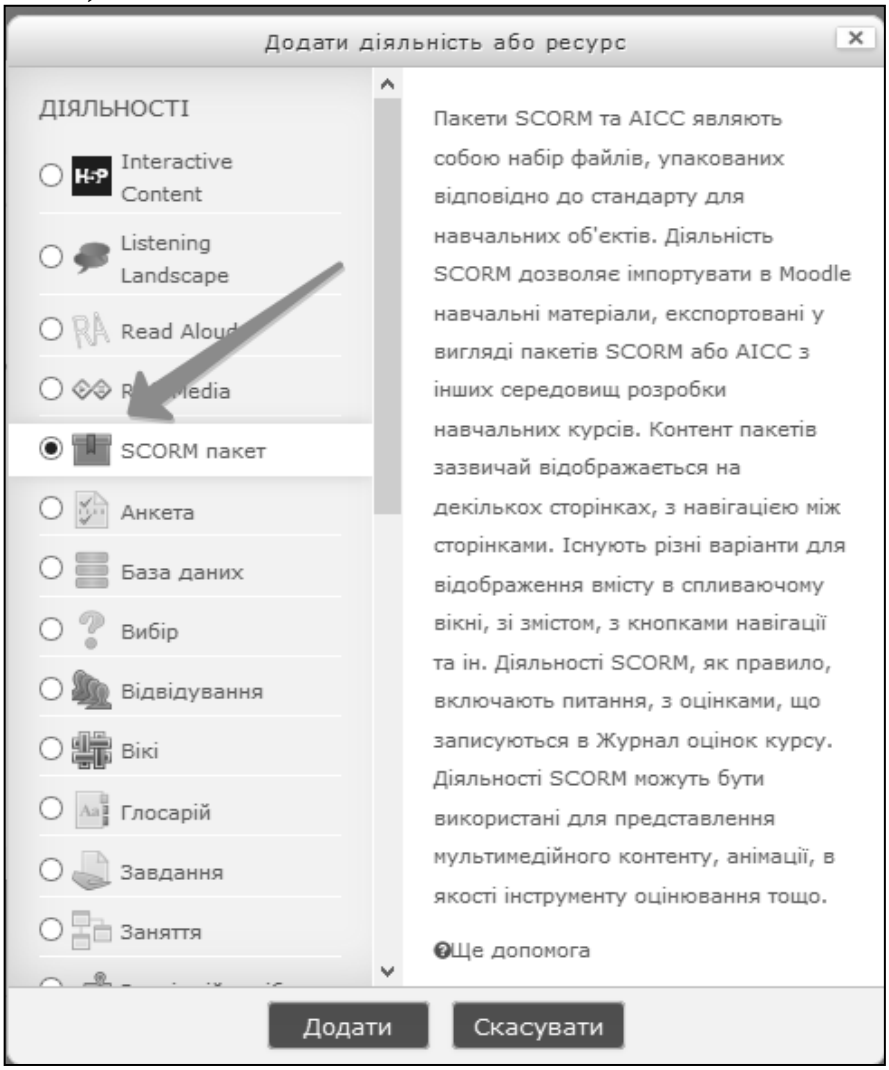


Рис. 3.21. Додавання діяльності SCORM пакет у середовищі Moodle

Далі ввести назву, зробити опис завдання (див. рис. 3.22).

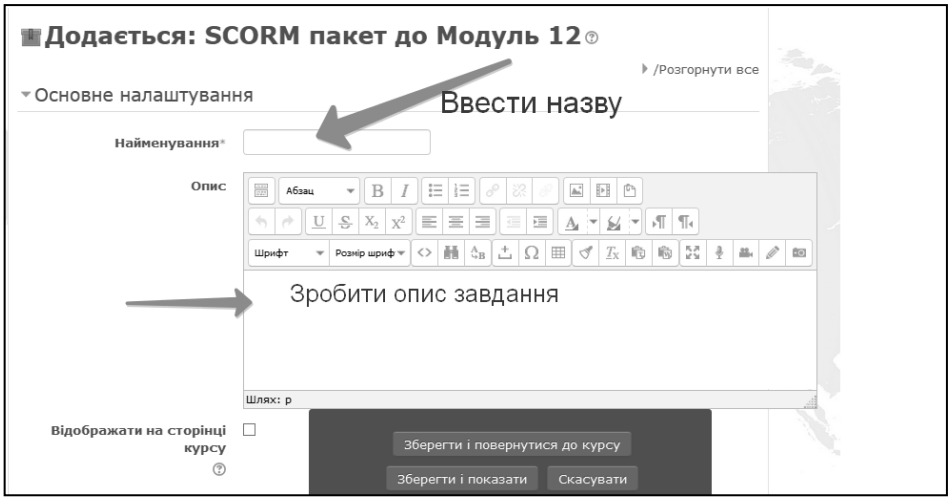


Рис. 3.22. Налаштування SCORM пакету у середовищі Moodle

Наступним кроком треба завантажити SCORM пакет, обрати зовнішній вигляд (як показувати пакет), налаштувати доступність та вибрати метод оцінювання.

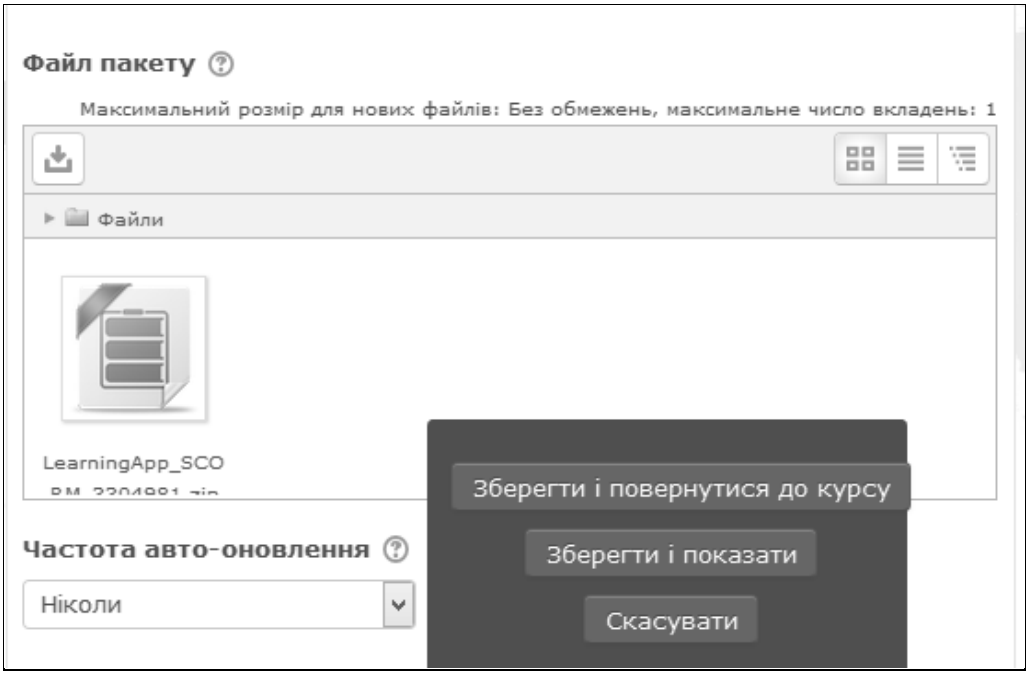


Рис. 3.23. Завантаження SCORM пакету у середовище Moodle

Зауважимо, що *SCORM (Sharable Content Object Reference Model*) – стандарт, розроблений для систем дистанційного навчання. Цей стандарт містить вимоги до організації навчального матеріалу та всієї системи дистанційного навчання. SCORM дозволяє забезпечити сумісність компонентів та можливість їх багаторазового використання: навчальний матеріал представлений окремими невеликими блоками, котрі можуть включатись у різні навчальні курси та використовуватись системою дистанційного навчання незалежно від того, ким, де та за допомогою яких засобів вони були створені. SCORM заснований на стандарті XML.

Інтерактивні дошки, плакати, стіни. Дуже корисним є використання різного роду відеоматеріалів, які зручно зібрати по тематиці в одному місці, щоб студенти не шукали інформацію на різних сайтах. На допомогу приходять сервіси, які допомагають розмістити відео та іншу інформацію на одній on-line дошці або стіні.

Інтерактивні on-line дошки або стіни з’явилися у 2006–2007 рр. і на даний час продовжують набувати популярності у педагогів.

Інтерактивна on-line дошка (стіна) – це інструмент для навчання, завдяки якому можливе поєднання тексту, зображення, відео, аудіо в інтерактивній формі. Наведемо деякі приклади таких сервісів.

Серед таких сервісів можна відмітити **RealTimeBoard** (або RTB) – це on-line інструмент, який дозволяє записувати інформацію на нескінченній дошці.

RealtimeBoard використовують для розробки продуктів, управління проектами, проведення мозкових штурмів, організації освітніх курсів і рішення сотень інших завдань. RealTimeBoard відмінно підходить для спільної роботи. До наповнення навчальними матеріалами інтерактивних дошок дуже корисно запрошувати студентів (див. рис. 3. 24). Система коментарів – міні-чатів дозволяє залишати замітки біля будь-якого елементу. Так дуже корисно обговорювати певні модулі та завдання. Завдяки інтеграції з Google Drive можна зручно і наочно працювати з документами та редагувати їх.

Результат роботи можна зберегти у вигляді картинки або PDF файлу. Так само реалізована функція збереження дошки у вигляді презентації.

Рис. 3.24. Приклад дошки RealTimeBoard створеної студентами

Наступний сервіс **ThingLink** (https://www.thinglink.com/edu) зручний для створення інтерактивних плакатів (див. рис. 3.25).

Це сервіс для створення інтерактивного зображення, який перетворює звичайні картинки на інтерактивні об’єкти. Інтерактивність зображення досягається за рахунок додавання в нього міток з текстовими підказками, посиланнями на відео, музику або зображення. Такий інтерактивний плакат легко вбудувати на свій сайт або блог (є код для вставки), а також у будь-який

момент його можна відредагувати. Зараз безкоштовну версію сервісу сильно обмежили. Можна додавати на картинку тільки мітку з текстом і посиланням на інший ресурс.

Рис. 3.25. Приклад ресурсу ThinkLink

Серед різних аналогічних сервісів, на думку користувачів, найбільш простим у використанні є сервіс **Padlet** – це інструмент зі створення віртуальних дошок (див. рис. 3.26). На дошці можна розміщувати текст, графічні зображення, мультимедійні файли, посилання на сторінки Інтернет, замітки. Сервіс повністю безкоштовний, не обмежує користувача в кількості створюваних сторінок і підтримує кирилицю.

Всі названі програми виступають у вигляді доповнення до платформи дистанційного навчання Moodle і допомагають пожвавити „сухий” виклад навчальних дисциплін. Програми є простими у використанні, мають зрозумілий інтерфейс та не потребують додаткового завантаження.

Підсумовуючи, можна сказати, що використання сервісів для створення електронних версій підручників, інфографіки, ментальних карт, різного роду інтерактивних і віртуальних дошок і стін сприяє різноманітності викладання дисциплін.

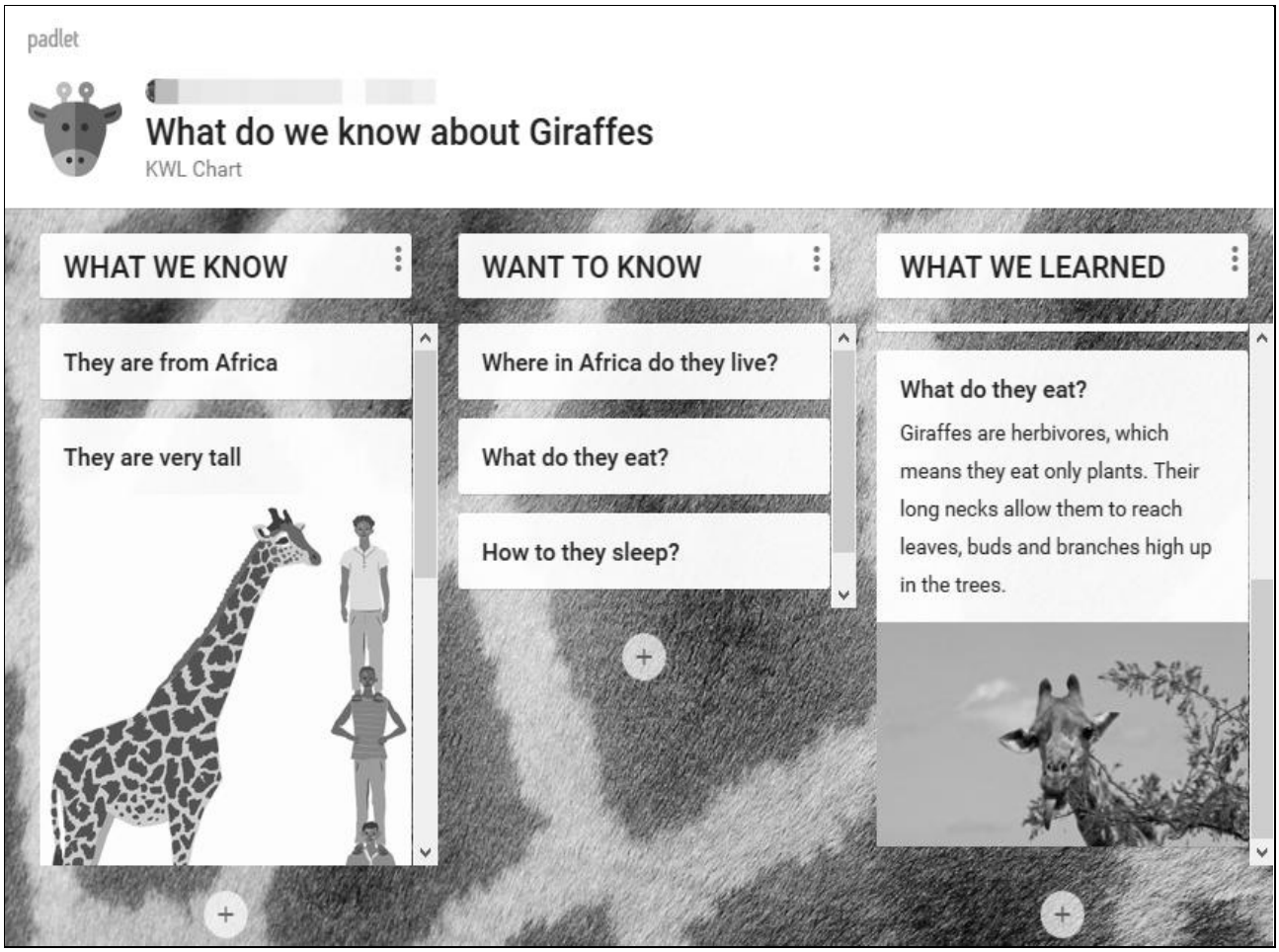


Рис. 3.26. Шаблон сервісу Padlet

А враховуючи те, що у молоді звичними і постійними супутниками життя є смартфони і планшети, то всі ці засоби навчання завжди доступні студентам. Інструменти для візуалізації інформації подано у додатку А.

3.4. Засоби створення мультимедійних електронних освітніх ресурсів з мовних дисциплін у системі Moodle

Так, як сама система Moodle на пряму не призначена для вивчення мовних дисциплін, вона має не всі потрібні інструментальні засоби – додатки, модулі, плагіни – для створення мультимедійних ЕОР. Тому, задля успішного проектування мультимедійних ЕОР з мовних дисциплін, їх можна завантажити та інсталювати з офіційного сайту moodle.org. Це такі засоби як: *Rich Media, PoodLL, Listening Landscape, YouTube Anywhere, Read Aloud, HP5 Interective content, BigBlueButton.* Розглянемо їх більш детальніше.

Нижче в таблиці 3.3 охарактеризовано засоби створення мультимедійних ЕОР у середовищі Moodle для навчання видів мовленнєвої діяльності.

Поданий знак (+) означає, що потенційні можливості для навчання певного виду мовленнєвої діяльності є, проте він не є провідним при проектуванні мультимедійного ЕОР.

Таблиця 3.3

Характеристика інструментальних засобів створення мультимедійних ЕОР у середовищі Moodle для навчання видів мовленнєвої діяльності

Інструментальний засіб	**Види мовленнєвої діяльності**			
	Аудіювання	Говоріння	Читання	Письмо
Rich Media	(+)		+	
PoodLL	+	+	+	+
Listening Landscape	+		(+)	(+)
YouTube Anywhere	+		+	
Read Aloud		(+)	+	
HP5 Interective content	+	+	+	+
BigBlueButton	+	+	(+)	(+)
Google Apps	+	+	+	+
Microsoft Office 365	+	+	+	+

Rich Media [214] – це перший відомий нам безкоштовний засіб створення відеолекцій, який до того ж використовується не як ресурс, а як діяльність Moodle, бо надає викладачеві звіти про те, хто коли і скільки раз слухав відеолекцію.

Під відеолекцією розуміємо мультимедійну off-line презентацію, де на основному екрані зазвичай відображається ілюстративний матеріал лекції на слайдах, що містять текст і графіку, в кутку екрану можна бачити відео із зображенням лектора або інші відеоматеріали, а внизу розміщені засоби навігації, які дозволяють зупиняти і поновлювати перегляд відеолекції, перемотувати її вперед і назад, переходити до бажаного розділу тощо

Rich Media – це засіб створення і відображення мультимедійних презентацій (відео + слайди синхронізовано). Він був розроблений французькою компанією Symetrix у рамках проекту з електронного навчання для CHEMI (Centre des Hautes Etudes du Ministère de l'Intérieur français).

Для створення відеолекції в системі Moodle за допомогою Rich Media треба завантажити zip-архів зі слайдами (графічні зображення в форматах .jpg, .png, та інші сумісні з браузером) та файл відео з виступом лектора, а потім здійснити їх синхронізацію, відмічаючи кліком мишки потрібні слайди в процесі перегляду відео. В результаті створюється файл синхронізації, що містить інформацію про те, на якій секунді перегляду відео показуватиметься той чи інший слайд.

Щоб записати відео лектора, можна скористатися будь-якою програмою для запису відео з веб-камери (поради щодо вибору програми будуть надані). Цей відеозапис можна робити і під час синхронізації. Правда, спочатку

доведеться завантажити на сайт яке завгодно відео, а потім замінити його справжнім, щойно записаним.

За термінологією Moodle, відеолекції Rich Media (див. рис. 3.27) є діяльністю, а не ресурсом, бо надають викладачеві звіти про те, хто коли і скільки раз переглядав відеолекцію.

Створену відеолекцію можна переглядати і поза Moodle, бо додаток Rich Media дозволяє експортувати її в пакет SCORM [334].

Перед початком роботи з Rich Media треба звернути увагу на плеєри за допомогою яких Rich Media буде програватися у браузері. Додаток підтримує два плеєри: Adobe Flash і HTML5. В таблиці 3.4 представлені основні характеристики цих плеєрів.

Таблиця 3.4

Характеристики плеєрів

	Adobe Flash (повнофункціональна версія)	**HTML 5 (полегшена версія)**
Екран відкривається	У тому ж вікні	У новій вкладці
Підтримувані формати відео	MP4: Chrome, Firefox, IE FLV: Chrome, Firefox, IE	MP4: Safari, Chrome, IE9 OGG: Chrome, Firefox, Opera WebM: Chrome, Firefox, Opera
Підтримувані формати слайдів	JPG, PNG та інші формати сумісні з браузером	JPG, PNG та інші формати сумісні з браузером
Відтворення відео	За допомогою Flash-плагіна	За допомогою браузера
Режим відображення	„Мозаїка”, „Слайд”, „Відео”	Спрощена „Мозаїка”
Повно екранний режим	Так	Тільки Safari, Firefox (правий клік на відео, та вибір повноекранного режиму)
Підтримка мобільних пристроїв	Там, де встановлений Flash-плеєр	iPhone, iPad, Blackberry

PoodLL [452] – це серія додатків для системи Moodle. PoodLL має такі основні функції: аудіо та відеозаписи, дошки для малювання. Цей додаток часто використовується задля вивчення іноземних мов в класах, але є багато людей, що використовують його по-різному.

PoodLL як і Moodle є безкоштовним і відкритим вихідним кодом. Тобто є доступ до вихідного коду, якщо ви хочете змінити або розширити його.

PoodLL складається з дев'яти додатків (див. рис. 3.27, див. табл. 3.5). Основним додатком є PoodLL Filter, без наявності котрого інші додатки працювати не будуть.

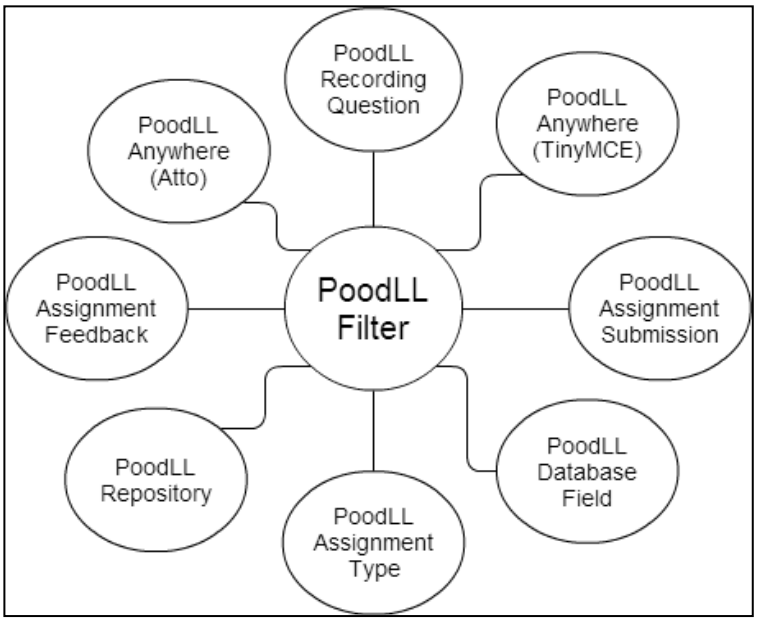


Рис. 3.27. Додатки PoodLL

Таблиця 3.5

Додатки PoodLL

Назва додатку	Тип додатку	Опис
PoodLL Filter	**Filter**	Додаток у котрому розміщені всі загальні функції та конфігурації. Також його можна використовувати для обробки мультимедіа. PoodLL Filter є головною складовою для використання всіх інших додатків PoodLL.
PoodLL Recording Question	**Question Type**	Дозволяє студентам записувати аудіо та малювати відповіді на запитання викладача.
PoodLL Assignment Submission	**Assignment Submission Type**	Дозволяє записувати аудіо та малювати на дошці в завданнях. Призначений для Moodle 2.3 і вище.
PoodLL Assignment Type	**Assignment Type(2.2)**	Дозволяє записувати аудіо та малювати на дошці в завданнях. Призначений для Moodle 2.2 і нижче.

Назва додатку	Тип додатку	Опис
PoodLL Assignment Feedback	**Assignment Feedback Type**	Дозволяє викладачам записувати аудіо та малювати на дошці у виконаних завданнях для зворотнього зв'язку зі студентами.
PoodLL Repository	**Repository**	Дозволяє зберігати аудіо записи та малюнки за допомогою сховищ Moodle.
PoodLL Database Field	**Database Field**	Дозволяє записувати аудіо та малювати в межах бази даних Moodle.
PoodLL Anywhere (TinyMCE)	**TinyMCE Editor Plugin**	Забезпечує іконку для кожного аудіо запису та малюнку на дошці в TinyMCE html editor. Студенти та вчителі можуть ефективно використовувати PoodLL у будь-якому місці.
PoodLL Anywhere(Atto)	**Atto Editor Plugin**	Забезпечує іконку для кожного аудіо запису та малюнку на дошці в Atto html editor. Студенти та вчителі можуть ефективно використовувати PoodLL у будь-якому місці.

Listening Landscape [428]. Цей додаток дозволяє в системі Moodle створювати вправи з аудіювання для вивчення іноземних. Вправи в основному складаються з двох файлів: відео файл і файл субтитрів (рис. 3.28).

Рис. 3.28. Вікно додатку Listening Landscape

Файл відео підтримує формати: .ogv, .webm, .mp4. Вони потрібні для коректної роботи з браузерами тому, що деякі з них працюють тільки з одним із вище вказаних форматів відео файлу. Файл субтитрів підтримує формати: srt та vtt, використовуючи utf-8 кодування. Під час створення файлу субтитрів, викладач вписує текст між квадратними або фігурними дужками і саме цей текст студент повинен вгадати та записати у відповідь. Якщо текст записаний

між квадратними дужками, то студент має змогу взяти підказку і подивитися правильну відповідь. Текст котрий записаний між фігурними дужками підказок не має. Також студент має змогу загрузити PDF версію вправи.

YouTube Anywhere [483]. Цей додаток дозволяє викладачам і студентам у будь-якому текстовому редакторі Moodle записувати відео файли з веб-камери і мобільних пристроїв та завантажувати на YouTube (рис. 3.29, рис. 3.30).

Рис. 3.29. Додаток YouTube Anywhere в текстовому редакторі Moodle

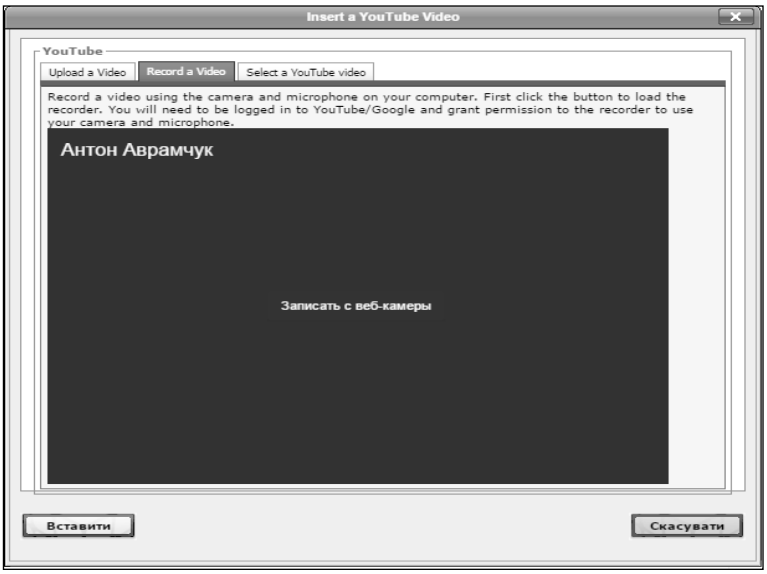


Рис. 3.30. Запис відео за допомогою додатку YouTube Anywhere

Read Aloud [437]. Цей додаток дозволяє викладачам мовних дисциплін оцінювати студентів на швидкість читання та на правильність вимови іншомовних слів у процесі читання текстів (Words Correct Per Minute).

Додаток Read Aloud викладач може використати для підготовки електронних навчально-методичних матеріалів з дисципліни, зокрема завдань, які студенти мають виконувати в процесі самостійної позааудиторної роботи. Наприклад, викладач може завантажити текст, який студент має записати, прочитавши вголос за певний встановлений проміжок часу. Запис прочитаного тексту студентом зберігається, і викладач має змогу в будь-який час оцінити його з використанням спеціального інтерактивного інтерфейсу. Після оцінювання тексту викладачем, студент бачить свою оцінку і слова, які були позначені як неправильно вимовлені. Також студент може повторити спробу ще раз, якщо це дозволено викладачем. Крім того модуль Read Aloud передбачає

при додатково включеній функції TTS (Text To Speech) почути студенту правильну вимову слів [2].

Функція запису звуку заснована на аудіосистемі PoodLL, але не залежить від неї. Використовується спеціальна „оболонка” поверх флеш-рекордера, щоб правильно його налаштувати. Це необхідно для усунення відволікаючих факторів для користувачів під час запису й автоматизувати початкову та кінцеву фази в процесі читання тексту. Для запису звуку, користувачу потрібно встановити та запустити Flash у браузері, і при першому запуску програми необхідно буде надати дозвіл на доступ до мікрофону для Flash.

Програмний засіб BigBlueButton [384]. BigBlueButton (BBB) – відкрите програмне забезпечення для проведення веб-конференцій, розроблений, у першу чергу, для організації дистанційного навчання. Назва BigBlueButton походить від концепції, що початок веб-конференції повинен бути максимально простим, зокрема при натисканні метафоричної великої синьої кнопки.

BigBlueButton працює на Ubuntu 10.04 32-бітної або 64-бітної версії і може бути встановлений як з вихідного коду, так і з пакетів Ubuntu. BBB може бути завантажений в якості образу для віртуальної машини (VM), який виконується в VMware Player на комп’ютерах під управлінням ОС Windows, Unix, і в VMWare Fusion на MacOS. Також BigBlueButton може працювати в хмарному середовищі Amazon EC2, при його установці на Ubuntu 10.04 32-бітної або 64-бітної версії. BBB підтримує наявність декількох аудіо-доріжок і обмін відео даними, можливість показу презентацій, документів MS Office і OpenOffice, зображень, PDF документів. Так само підтримуються розширені можливості інтерактивної дошки такі як покажчик, масштабування, малювання, доступ до робочого столу [384].

Користувач може увійти до веб-конференції як глядач або як модератор. Глядач може приєднатись до голосової конференції, використовувати веб-камеру, підняти руку (попросити слово), і спілкуватися з іншими людьми. В якості модератора, користувач має можливість відключити / включити мікрофон будь-якого глядача, видалити будь-якого глядача з веб-конференції або передати слово будь-якому глядачеві для виступу, зробивши його провідним. Ведучий може завантажувати презентації, документи, використовувати дошку.

Застосовуючи вебінари у процесі викладання мовних дисциплін, викладач має змогу демонструвати і використовувати різні мультимедійні електронні ресурси: слайди, картинки, графіки, схеми, відео- та аудіо-файли, завантажувати документи в різних форматах, використати „дошку для малювання”, проводити on-line опитування.

3.5. H5P – засіб створення мультимедійного інтерактивного навчального контенту електронних освітніх ресурсів

В сучасній освіті все більшого застосування знаходять засоби навчання, що базуються на використанні ІКТ. Цьому сприяє велике збільшення кількості

комп'ютерів, ноутбуків, планшетів, смартфонів тощо, які є у розпорядженні наших студентів і викладачів. Але все це могло б давати значно більшу віддачу, якби більше наших викладачів вміли використовувати ці засоби при викладанні своїх курсів.

Останнім часом розвиток інформаційних технологій відбувається не тільки в напрямку створення досконаліших і складніших у функціональному відношенні програмних продуктів, а й у напрямку розробки достатньо функціональних, але простіших у використанні програмних засобів, доступних масовому користувачу, який не є фахівцем у галузі інформаційних технологій.

Ще зовсім недавно було важко уявити, що створювати мультимедійні інтерактивні засоби навчання має змогу рядовий викладач без допомоги фахівців відповідного профілю. Зараз така можливість з'являється і це відкриває нові перспективи для наших закладів освіти.

Одним із таких програмних засобів, який щойно з'явився, але вже встиг одержати багато схвальних відгуків користувачів в усьому світі, проте поки що майже невідомий у нас, є **H5P** [412]. Тому мета цієї статті – познайомити наших викладачів з H5P, показати, як з його допомогою можна створювати мультимедійний інтерактивний навчальний контент для своїх занять.

Перш за все звернемо увагу на те, що H5P – повністю безкоштовний засіб, що поширюється на основі відкритої ліцензії MIT [468]. Він забезпечує можливість створення, обміну й повторного використання мультимедійного інтерактивного навчального контенту в новітньому форматі HTML5, отже може використовуватися в усіх типах пристроїв: комп'ютерах, планшетах, смартфонах тощо.

На відміну від багатьох інших засобів, що надають користувачу повний набір інструментів для створення контенту „з нуля", H5P пропонує цілий набір уже готових шаблонів типів контенту, з яких користувач обирає найбільш підходящий для себе, після чого йому залишається лише заповнити передбачені в шаблоні місця своїм текстом, графікою звуком і відео.

Такий підхід значно спрощує створення мультимедійного інтерактивного навчального контенту і робить цю роботу доступною для викладачів, які не мають серйозної підготовки в галузі інформаційних технологій.

Для роботи з H5P не треба встановлювати на свій комп'ютер жодного програмного забезпечення. Створення і редагування контенту відбувається в браузері, що дозволяє використовувати для цього всі типи пристроїв, які мають доступ до Інтернет. Редактори H5P вже створені для WordPress і Drupal. Для Moodle такий редактор поки що знаходиться в стадії розробки, поки що доступна лише його бета-версія, але вже є плагін [468], який дозволяє працювати в Moodle з інтерактивним контентом, створеним у зовнішніх редакторах H5P. Такий редактор доступний, наприклад, на офіційному сайті https://h5p.org/. Зареєструвавшись на ньому, ви одержуєте безкоштовний обліковий запис, який дозволяє створювати і розміщувати на цьому сайті контент та робити посилання на нього з інших сайтів. Можна також скачати

файл з цим контентом на локальний комп'ютер, щоб працювати з ним у режимі оффлайн або розмістити цей файл на інших сайтах.

Детальніше розглянемо типи контенту (рис. 3.31), які можуть бути використані при вивчені ІМ.

Тип контенту *Course Presentation* (*а*) найбільш складний, зате універсальний. З його допомогою можна створити довільну послідовність слайдів, на яких можна розмістити текст, графіку, звук, відео, засоби навігації по слайдах, посилання та інтерактивні елементи у вигляді тестових питань різних типів тощо.

Навігація може здійснюватися за допомогою активних зон безпосередньо на слайді або за допомогою спеціальної панелі у нижній частині екрану. Там слайди, що мають інтерактивні елементи, відмічені кружечками, а останній слайд містить підсумки взаємодії студента з ними.

Кожний тип контенту має в нижній частині посилання для завантаження файлу презентації (*download*), перегляду інформації про авторські права на її використання (*Rights of use*), а також HTML-код, який дозволяє вмонтувати цю презентацію в іншу веб-сторінку (*Embed*).

Тип контенту *Interactive video* (*б*) створюється на основі відеофайлу в форматі mp4 і/або WebM, в яке можна додавати інтерактивні елементи у вигляді тексту і графіки, а також тестові питання типу вибір із множини, з пропущеним словом, з перетягуванням тощо. Інтерактивні елементи можна показувати на екрані лише певний час у згорнутому вигляді без зупинки відео. Якщо клацнути по такому елементу, він розгортається, а показ відео призупиняється, щоб студент мав час попрацювати з ним. Інші елементи можна відображати вже розгорнутими, призупиняючи показ відео по ініціативі викладача. Синіми крапками на часовій осі показані елементи, які студенту треба лише прочитати, червоними – ті, які потребують від нього введення відповіді. Після закриття інтерактивного елемента показ відео поновлюється. В кінці відображаються результати взаємодії студента з інтерактивними елементами.

Тип контенту *Drag and Drop* (*в*) пропонує студенту перетягти потрібне слово на відповідне йому зображення, тип *Drag the Words* (*г*) – пропонує перетягнути слова на порожні місця в тексті, а тип *Fill in the Blanks* – самому вписати в них текст.

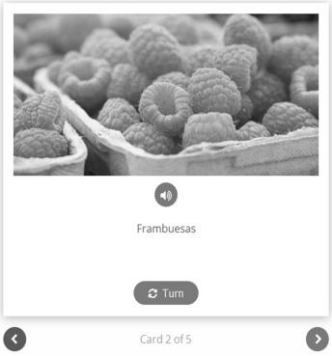
Dialog Cards (*д*) – це електронний аналог карток, які студенти інколи використовують для запам’ятовування іншомовних слів. Там на одному боці картки пишуть слово однією мовою, на другому – іншою.

Електронний варіант картки відрізняється від паперового тим, що на ній можна розмістити ще й зображення і звук з вимовою цього слова. Щоб „перегорнути” картку на інший бік, натискають кнопку *Turn*.

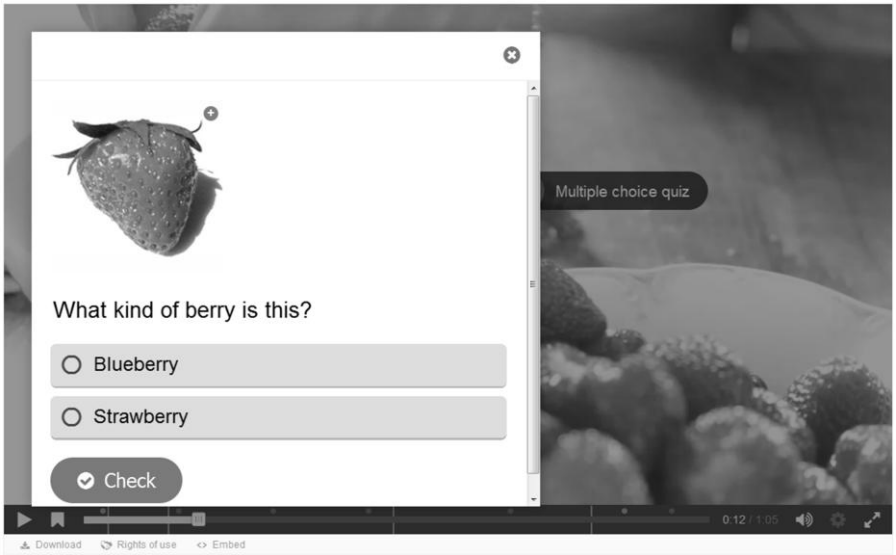
Flashcards (*е*) – це тип контенту, де студенту показують зображення, а він має написати відповідне слово іноземною мовою та перевірити правильність, натиснувши кнопку. Схожий на нього тип *Guess the Answer* показує спочатку картинку, а після натискання кнопки – правильну відповідь у вигляді слова.

а)

г)

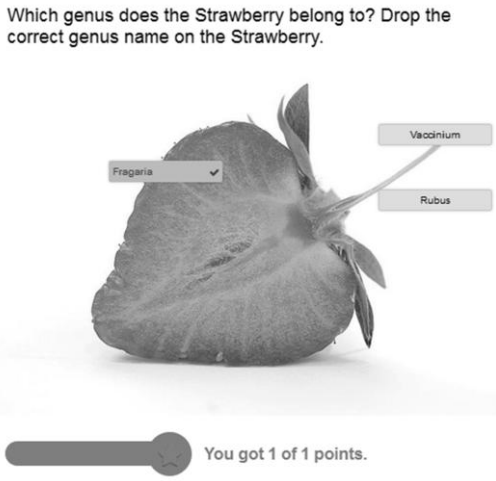


д)



б)

е)



в)

є)

Рис. 3.31. Приклади типів контенту: а) Course Presentation, б) Interactive video, в) Drag and Drop, г) Drag the Words, д) Dialog Cards, е) Flashcards, є) Find the Hotspot.

Тип *Accordion* виводить перелік слів, кожне з яких має список, що розгортається, де можна розмістити додаткову інформацію стосовно них. Очевидно, ці типи контенту допомагають студенту пригадати пов'язану з цими зображеннями або словами інформацію, а потім перевірити себе самостійно.

Тип контингенту *Find the Hotspot* (*є*) задає студенту питання, відповідаючи на яке, той має вказати певне місце на рисунку, а тип *Image Hotspot* дозволяє розмістити на певних елементах зображення такі іконки: ⊕. Якщо клацнути по ній мишкою, на екран буде виведена інформація про цей елемент. Вона може містити текст, графіку, звук і відео.

Є типи контенту, які дозволяють створювати тестові питання: *Multiple Choice, Quiz (Question Set), Single Choice Set, Arithmetic Quiz, Summary,* допомагають структурувати документи *Documentation Tool*, наносити події на часову вісь *Timeline*, створювати колажі з картинок *Collage*, діаграми *Chart,* різні ігри *Board Game, Memory Game,* використовувати соціальну мережу *Twitter User Feed*, сервіс відеоконференцій *in.appear* тощо.

Для створення нового контенту, треба, авторизуватися на сайті *h5p.org,* зайти у свій обліковий запис, натиснути кнопку *Crate New Content,* дати йому назву, вибрати тип (рис. 3. 32) і ввести відповідні йому параметри. Наприклад, при створенні контенту *Dialog Cards,* треба для кожної картки треба ввести слово іноземною і рідною мовою, можна завантажити файли картинки і звуку.

При створенні контенту *Interactive video* треба в першу чергу завантажити саме відео, потім у потрібні місця додати інтерактивні елементи, обравши їх тип та параметри, вказати, які дії слід виконати в разі правильної чи хибної відповіді студента, спосіб відображення підсумків завершення показу відео.

Контент, призначений для самостійної роботи студентів та самоконтролю, можна надавати їм довільним способом: розміщувати будь-де в мережі Інтернет, надсилати файли електронною поштою тощо.

Отже H5P є новим і дуже перспективним засобом створення мультимедійного інтерактивного контенту, який можна використовувати як для подання навчального матеріалу, так і для оцінювання знань студентів. Презентації H5P легко вбудовуються в будь-які веб-ресурси, та інтегруються в такі системи як WordPress, Drupal, Moodle.

На сьогодні він лише починає набувати популярності серед викладачів. Бібліотека типів його контенту постійно поповнюється новими елементами, досить видовищними, ефектними і в той же час доступними для використання викладачу, який не має спеціальної підготовки у галузі інформаційних технологій.

Висновки до розділу 3

У розділі проаналізовано відкриті освітні ресурси як джерело навчальної інформації для опанування мов. Визначено, що використання відкритих освітніх ресурсів дозволяє задовольнити зростаючі запити суспільства до якості освіти і у тому числі створити умови для формування здатності послуговуватися кількома нерідними мовами. Однак застосування таких

ресурсів вимагає змін у освітній системі через запровадження нового освітнього середовища, удосконалення методів і засобів формування мовної компетентності, суттєвого підвищення рівня комп'ютерної грамотності вчителів та викладачів, а також посилення матеріальної бази навчальних закладів.

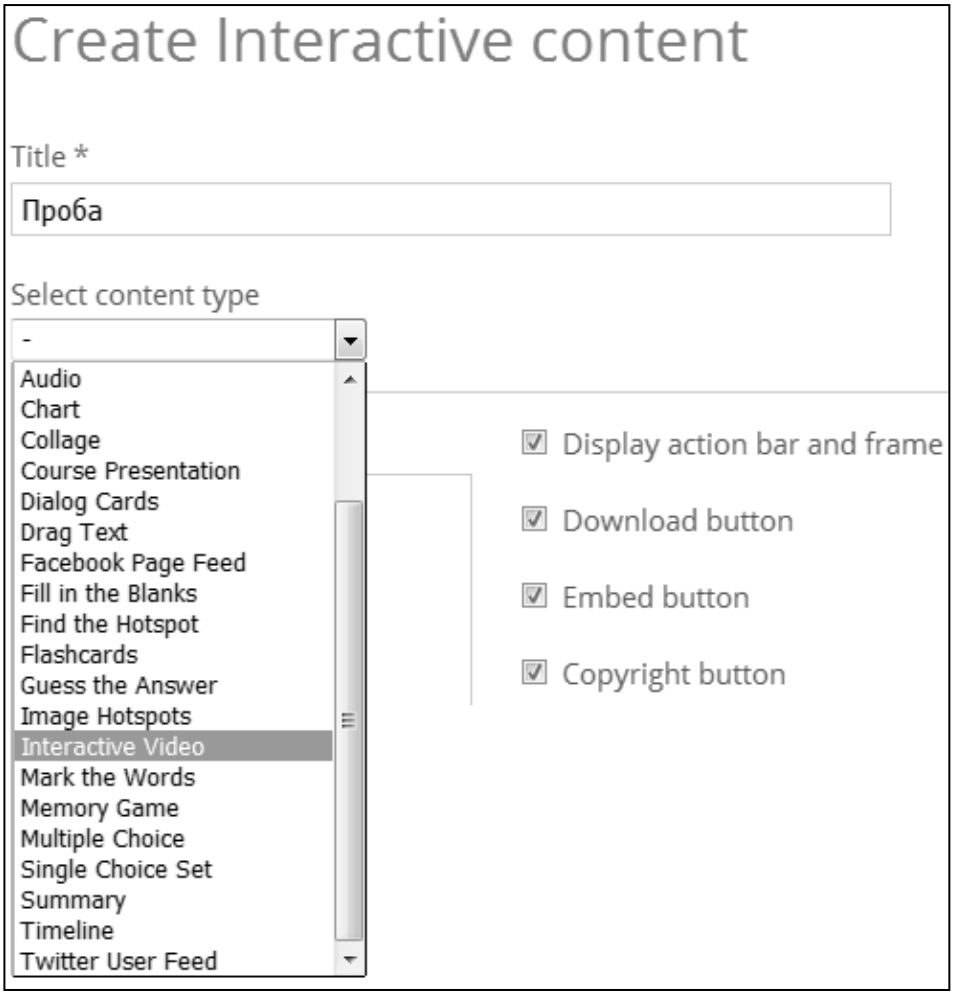


Рис. 3.32. Створення нового контенту

Розглянуто структуру і зміст інформаційно-комунікаційного навчального середовища професійної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов щодоо формування професійної компетентності, вагомими складниками якої є *професійно орієнтована іншомовна комунікативна компетентність, методична й інноваційна компетентності*.

Проведено аналіз програмних засобів створення мультимедійних ЕОР професійної підготовки майбутніх викладачів ІМ, зокрема: платформи Canva Сервіс, що підходить для створення різного роду інфографіків при вивченні ІМ; засобів створення інтелект карт – iMindMap, BubblUs, WiseMapping; сервісів для створення інтерактивних публікацій; інтерактивних дошок, плакатів і стін – RealTimeBoard (або RTB) і сервіс Padlet.

Описано інструментальні засоби проектування мультимедійних електронних освітніх ресурсів з мовних дисциплін у системі Moodle (додатки, модулі, плагіни) для створення мультимедійних ЕОР такі як *Rich Media, PoodLL, Listening Landscape, YouTube Anywhere, Read Aloud, HP5 Interective content, BigBlueButton,* H5P.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авдулов А.Н., Кулькин А.М. Контуры информационного общества: (Монография) / РАН. ИНИОН. Центр науч.-информ. исслед. по науке, образованию и технологиям. – М., 2005. – 162 с. – Библиогр.: с. 156–162.
2. Аврамчук А. М. Огляд модуля Read Aloud для навчання іноземних мов у системі Moodle / Аврамчук А. М. // Тези доповідей V Міжнарод. наук.-практ. конф. «Moodle Moot Ukraine 2107»: Київ, 26-27 травня 2017 р. – Київ: КНУБА, 2017. – С. 29.
3. Аврамчук А. М. Огляд плагіна PoodLL для вивчення іноземних мов в системі Moodle [Електронний ресурс] / Антон Миколайович Аврамчук. – 2015. – Режим доступу до ресурсу: http://2015.moodlemoot.in.ua/ course/view.php?id=108.
4. Аврамчук А. М. Створення відео лекцій за допомогою модуля Rich Media [Електронний ресурс] / А. М. Аврамчук, О. А. Щербина. – 2013. – Режим доступу до ресурсу: http://2013.moodlemoot.in.ua/course/view.php?id=51.
5. Аврамчук, Антон Миколайович (2015) Огляд додатків системи Moodle для проектування мультимедійних електронних освітніх ресурсів з мовних дисциплін Інформаційні технології і засоби навчання, 4 (48). стор. 103–121. ISSN 2076-8184
6. Агафонова Л. И. Некоторые вопросы использования корпусных технологий как фактора повышения качества обучения иностранным языкам / Л. И. Агафонова // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2009. – № 87 – С. 80–88.
7. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
8. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : ИКАР, 2009. – 448 с.
9. Айсмонтас Б. Б. Педагогическая психология : Учебное пособие для студентов / Б. Б. Айсмонтас. – М: МГППУ, 2004. – 368 с.
10. Александров К. В. Мультимедийный комплекс в обучении иноязычной лексике : теоретические и практические аспекты / Константин Вячеславович Александров. – Нижний Новгород : ГОУ ВПО Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова, 2010. – 182 с.
11. Алешин Л. И. Автоматизация в библиотеке : учеб. пособие : Ч. 1. / Л. И. Алешин. – М. : Изд-во МГУКИ, ИПО Профиздат, 2001. – 176 с.
12. Алмазова Н. И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе : автореф. дис. … доктора пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения» / Н. И. Алмазова. – СПб., 2003. – 47 с.
13. Анастази А. Психологическое тестирование / А. Анастази, С. Урбина. – 7-е изд. – СПб. : Питер, 2006. – 688 с.

14. Андреев А.А. Прикладная философия открытого оброзования: педагогический аспект / А.А. Андреев, В.И. Солдаткин. – М. : МГОПУ, 2002. – 168 с.
15. Андреев А.В., Андреева С.В, Доценко И.Б. Практика электронного обучения с использованием Moodle. – Таганрог : ТТИ ЮФУ, 2008. – 146 с.
16. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития / В. А. Андреев. – Казань : АТО, 1996. – 586 с.
17. Андреев А.А. Педагогика высшей школы. Новый курс: [учеб. пособие] / А.А. Андреев. – М. : МЭСИ, 2002. – 264 с.
18. Андрієвська В. М. Мультимедійні технології у початковій ланці освіти [Електронний ресурс] / В. М. Андрієвська, Н. В. Олефіренко // Інформаційні технології і засоби навчання.. – 2010. – Режим доступу до ресурсу: http://www.ime.edu-ua.net/em.html.
19. Анисимов А.М. Работа в системе дистанционного обучения Moodle. Учебное пособие / А.М. Анисимов // Харьков: ХНАГХ, 2009. – 292 с.
20. Апатова Н. В. Влияние информационных технологий на содержание и методы обучения в средней школе : Дисс. … доктора пед. наук : 13.00.02 / Апатова Наталия Владимирова. – М., 1994. – 348 с.
21. Артімонова Т. Основні духовні пріоритети студентської молоді: напрями трансформацій / Т. Артімонова // Вища освіта України. – 2008. – № 1. – С. 72 – 75.
22. Асоянц П. Г. Таксономічний аналіз мультимедійних курсів для формування англомовної рецептивної граматичної компетенції / П. Г. Асоянц, Є. О. Плотніков // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. – Вип. 62. Серія : педагогічні науки : Збірник. – Чернігів : ЧДПУ, 2009. – № 62. – С. 8–13.
23. Асоянц П. Г. Формування рецептивної граматичної компетенції студентів засобами мультимедіа/ П. Г. Асоянц, Є. О. Плотніков // Зб. наук. праць Педагогічний процес : теорія і практика. – Вип. 3. – К. : ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2012. – С. 16–26.
24. Бабенко Т.А. Применение средств мультимедиа в процессе обучения будущих учителей информационным технологиям: Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Армавир, 2003. – 201 с.
25. Багдуева А. В. Педагогические условия формирования профессиональной готовности будущих специалистов с использованием информационных технологий (на примере специальностей кадастрового профиля): автореф. дис. на соискание научн. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 / А. В.Багдуева; Бурятский гос. ун-т. – Улан-Уде, 2006. – 23 с.
26. Байденко В. И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения : метод. пособие / В. И. Байденко. – М. : Исследоват. центр проблем качества подгот. специалистов, 2006. – 72 с.

27. Балалаєва О. Ю. Проектування електронних посібників з латинської мови для вищих аграрних навчальних закладів : дис. канд. пед. наук : 10.00.13 / Балалаєва О. Ю. – Київ, 2016. – 269 с.
28. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика: учебник для индустриально-педагог. техникумов и для студентов инженерно-педагогических спеціальностей / В.С. Безрукова. – Екатеринбург : Деловая книга, 1999. – 325 с.
29. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество / Д. Белл. – М. : Наука, 1999. – 221 с.
30. Беляев А. В. Внеаудиторная работа студентов: традиции и новации / А. В. Беляев // Alma mater. – 2013. – № 10. – С. 40 – 44.
31. Беспалов В. Реалізація концепції виховної роботи в ОДЕУ / Володимир Беспалов, Сусана Стеценко // Вища школа. – 2011. – № 4. – С. 107–112.
32. Бех І. Д. Рефлексивно-експліцитний метод у вихованні особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2013 – № 3. – С. 17 – 23.
33. Бех І. Д. Рефлексія в духовному розвитку особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2012 – № 1. – С. 30 – 37.
34. Бєлікова І. Мультимедійні засоби навчання - Запорука підвищення якості навчання іноземних мов у ВНЗ [Електронний ресурс] / І. Бєлікова. – 2013. – Режим доступу до ресурсу: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgibin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/ttmuo_2013_12_5.pdf
35. Биков В. Ю. Ключові чинники та сучасні інструменти розвитку системи освіти [Електронний ресурс] / гол. ред. В.Ю. Биков ; Ін-т інформ. технологій і засобів навчання АПН України, Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти АПН України. — 2007. — № 2. — Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/em5/emg.html. — Назва з екрану.
36. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія / В. Ю. Биков. – К. : Атіка, 2009. – 323 с.
37. Биков В. Ю. Наукове забезпечення дистанційної професійної освіти: проблеми та напрямки досліджень / В. Ю. Биков // Професійна освіта: педагогіка і психологія : пол.-укр. журн., укр.-пол. [щоріч.] / за ред. Т. Левицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. – Ченстохова; К., 2000. – Вип. 2. — С. 93–116.
38. Биков В. Ю. Теоретико-методологічні засади створення і розвитку сучасних засобів та е-технологій навчання / В. Ю. Биков // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002 : зб. наук. праць до 10-річчя АПН України / Академія педагогічних наук України. – Ч. 2. – Харків: ОВС, 2002. – С. 182–199.
39. Биков В. Ю. Технології хмарних обчислень, ІКТ-аутсорсінг та нові функції ІКТ-підрозділів навчальних закладів і наукових установ / В. Ю. Биков // Інформаційні технології в освіті. – 2011. – № 10. – С. 18–23.

40. Биков В. Ю. Хмарні технології, ІКТ-аутсорсинг і нові функції ІКТ підрозділів освітніх і наукових установ / В. Ю. Биков // Інформаційні технології в освіті. – №10. – 2011. – С. 8–23.
41. Биков В.Ю. Дистанційна освіта // Енциклопедія освіти України / Акад. пед.наук України; Головний ред. В.Г.Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С. 191.
42. Биков В.Ю. Інформатизація загальноосвітньої і професійно-технічної школи України: концептуальні засади і пріоритетні напрямки // Професійна освіта: педагогіка і психологія. Польсько-Український журнал. Ченстохова-Київ. − 2003.− Вип. IV. – С. 501–514.
43. Биков В.Ю. Методологічні та методичні основи створення і використовування електронних засобів навчального призначення / В. Ю. Биков, В.В. Лапінський // Комп'ютер у школі та сім'ї. – №2(98), –2012. – С. 3–6.
44. Бичкова Н. І. Основи використання відеофонограми та фонограми для навчання іноземних мов : монографія / Наталія Іванівна Бичкова. – К. : Віпол, 1999. – Част. 1. – 107 с.
45. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи [бібліотека з освітньої політики] / Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина, О. В. Овчарук, Л. І. Паращенко, О. І. Пометун, О. Я. Савченко та ін.; під заг.ред. О. В. Овчарук. – К. : КІС, 2004. − 112 с.
46. Бігич О. Б. Мультимедійне забезпечення лекції як комплекс засобів активізації пізнавальної діяльності студентів / Оксана Борисівна Бігич // Іноземні мови. – 2006. – №2. – С. 18–21.
47. Блинов В. И. Компетентностный подход на разных уровнях профессионального образования / В. И. Блинов. – М., 2009. – 172 с.
48. Богомолов В. А. Обзор бесплатных систем управления обучением [Електронний ресурс] / В. А. Богомолов // Казанский государственный технологический университет. – 2007. – Режим доступу до ресурсу: http://ifets.ieee.org/russian/depository /v10_i3/html/9_bogomolov.htm.
49. Бориско Н. Ф. Концепция учебно-методического комплекса для практической языковой подготовки учителей немецкого языка (на материале интенсивного обучения) : монография / Наталья Фёдоровна Бориско. – К. : Изд. центр КГЛУ, 1999. – 268 с.
50. Бориско Н. Ф. Критерии анализа и оценки учебно-методических комплексов (УМК) по иностранным языкам / Наталья Федоровна Бориско // Іноземні мови. – 1999. – № 1. – С. 22–25.
51. Ботвенко М. А. Компьютерная лингводидактика : теория и практика / М. А. Ботвенко, А. Д. Гарцов // Курс лекций. – М., 2006. – С. 28–42.
52. Бражнич О. Г. Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи : дис. … канд. пед. наук / О. Г. Бражнич. – Кривий Ріг, 2001. – 238 с.
53. Буркова Л. В. Соціономічні професії: інноваційна підготовка спеціалістів у вищих навчальних закладах: монографія / Л. В. Буркова. – К. : Інформаційні системи, 2010. – 278 с.

54. Бурлачук Л. Ф. Психодиагностика / Л. Ф. Бурлачук . – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2008. – 384 с.
55. Бурлачук Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л. Ф. Бурлачук. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2007. – 688 с.
56. Бухаркина М. Ю., Шилова О. Н., Ястребцева Е. Н. и др. Страницы из неопубликованной книги «КМ-Школа» – контентная образовательная информационная система школы / Под ред. Е.Н.Ястребцевой. – URL: http://wiki.km-school.ru/wiki/index.php/.
57. Варецька О. В. «Компетенція» та «компетентність» як ключові поняття сучасної освіти / О. В. Варецька // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, II (12), Issue: 25. – 2014. – С. 28–35.
58. Варій М. Й. Загальна психологія / 2-ге видан., випр. і доп. / М. Й. Варій. – К. : «Центр учбової літератури», 2007. – 968 с.
59. Варламова Е. Ю. Формирование лингводидактической компетентности будущих учителей иностранного языка как второй специальности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Е. Ю. Варламова. – Чебоксары, 2005. – 23 с.
60. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : ВТФ –Перун, 2009. – 1736 с.
61. Вембер В.П. Інформатизація освіти та проблеми впровадження педагогічних програмних засобів в навчальний процес [Електронний ресурс] / В.П. Вембер // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2007. – № 2 (3). – Режим доступу: http://www.ime.edu-ua.net/em3/emg.html
62. Верещагин Е. М. Лингвострановедческая теория слова / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М. : Рус. яз., 1980. – 320 с.
63. Вернер И. Все о мультимедиа : моногр. / И. Вернер. — К. : BHV, 1996. — 352 с.
64. Визуализация данных . [Електронний ресурс]: [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Режим доступу: https://ru.wikipedia.org/wiki/
65. Визуализация данных. [Електронний ресурс]: [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Режим доступу: https://ru.wikipedia.org/wiki/
66. Возможности виртуальной образовательной платформы Moodle в обучении иностранным языкам. / Макаров В. Казанский государственный университет // [Електронний ресурс] : http://old.kpfu.ru/f21/k2/posob/s7.doc
67. Воробьев В. В. Лингвокультурология (теория и методы) [Текст] / В. В. Воробьев. – М. : „РУДН”, 1997. – 331 с
68. Вострокнутов И.Е. Теория и технология оценки качества программных средств образовательного назначения / И.Е. Вострокнутов. – М.: Госкоорцентр информационных технологий, 2005. – 300 с.
69. Вступне слово до Проекту ТЬЮНІНГ – гармонізація освітніх структур у Європі. Внесок університетів у Болонський процес. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Ukrainian_version.pdf

70. Выбойщик И. В. Личностный многофакторный опросник Р. Кэттелла / И. В. Выбойщик, З. А. Шакурова. – Челябинск, Издательство ЮУрГУ, 2000. – 54 с.
71. Галкіна Г. Компетентність майбутнього вчителя-філолога в сучасній освітній системі / Галина Галкіна // Матеріали III Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції. – Переяслав- Хмельницький, 2001. – С.71–73.
72. Гершунский Б. С. Компьютеризация в сфере образования: Проблемы и перспективы / Б. С. Гершунский. – М. : Педагогика, 1987. – 264 с.
73. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века / Б. С. Гершунский. – М. : Совершенство, 1998. – 608 с.
74. Гинецинский В.И. Основы теоретический педагогики: учеб. Пособие / В.И.Гинецинский. – СПб. : Изд-во Санкт-Петербург. ун-та, 1992. – 148 с.
75. Гладышев С. Как вести себя на тренинге? [Текст] / С. Гладышев // Обучение и карьера. – 2005. – № 35. – С. 70.
76. Глобальные тенденции в развитии и использовании открытых образовательных ресурсов и их роль в реформе образования. Аналитическая записка[Електронний ресурс]/Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании, 2010. — 12с.—Режим доступу: http://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214676.pdf.
77. Головская И. Г. Мультипликация как психологическая основа представления дидактического материала в обучающих информационных системах / Головская И. Г., Чебыкин А. Я. // Нові інформаційні технології навчання в навчальних закладах України : тези доп. І-ї Української наук.-метод.конф. – Одеса, 1992. – С. 34.
78. Голошивець С. Виховання сучасної студентської молоді – фундамент майбутнього / Світлана Голошивець // Вища освіта України. – 2002. – № 4. – С. 114 – 116.
79. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – Київ: Либідь, 1997. – 374 с.
80. Гончарова З. Г. Педагогические условия использования дистанционного обучения в преподавании математических дисциплин в высшей школе : дисс. ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 – теория и методика профессионального образования / Гончарова Зоя Григорьевна ; Курский государственный университет. – Курск, 2004. – 176 с.
81. Гриценко В.И., Кудрявцева С.П., Колос В.В., Веренич Е.В. Дистанционное обучение: теорія и практика: [Монографія]. – К.: Наукова думка, 2004. – 375 с.: ил., табл. – Библиогр.: – с. 359–371.
82. Гуревич Р.С. Інформаційно-телекомунікаційні технології в підготовці майбутнього фахівця // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – К., 2002. – Вип. 4(8). – С. 61–68.
83. Гуржій А. М. Електронні освітні ресурси як основа сучасного навчального середовища загальноосвітніх навчальних закладів / А. М. Гуржій, В. В. Лапінський // Інститут педагогіки НАПН України. – 2013. – №15. – С. 30–37.

84. Гуржій А. М. ІТ-готовність вчителів іноземних мов: методологія, теорія, технології: навчальний посібник / А. М. Гуржій, В. В. Лапінський, Л. А. Карташова. – Київ, 2013. – (Інститут обдарованої дитини НАПН України).
85. Гуржій А. М. Теоретичні засади і практика створювання і використовування електронних освітніх ресурсів / А. М. Гуржій, В. В. Лапінський. // Інформаційне суспільство XXI століття: культура, освіта, цивілізація. – 2014. – С. 6–13.
86. Гурова Р.Г. Социально-педагогические исследования и современность // Сов. Педагогика. – 1989. – №2. – с. 79–86
87. Даричева М. В. Опыт приминения информационно-комуникационных технологий в обучение иностранным языкам в неязыковом ВУЗЕ [Електронний ресурс] / М. В. Даричева // Вестник Мининского университета. – 2013. – Режим доступу до ресурсу: http://www.mininuniver.ru/scientific/ scientific_activities/vestnik/archive/no1.
88. Делор Ж. Образование: сокрытое сокровище / Ж. Делор. – UNESCO, 1996.
89. Дем'яненко В. М. Методичні рекомендації щодо добору і застосування електронних засобів та ресурсів навчального призначення / В. М. Дем'яненко, Г. П. Лаврентьєва, М. П. Шишкіна. // КОМП'ЮТЕР У ШКОЛІ ТА СІМ'Ї. – 2013. – С. 44–48.
90. Демида Б. Системи дистанційного навчання: огляд, аналіз, вибір [Електронний ресурс] / Б. Демида, С. Сагайдак, І. Копил. – 2011. – Режим доступу до ресурсу: http://ena.lp.edu.ua:8080/bitstream/ntb/10662/1/14.pdf.
91. Демиденко Т. М. Інформаційна культура сучасного вчителя : навч. посібник / Т. М. Демиденко; Черкаський держ. ун-т ім. Богдана Хмельницького. — Черкаси, 2003. — 96 с.
92. Денисенко С. М. Психолого-педагогічні засади подання текстового матеріалу в електронних освітніх ресурсах / С. М. Денисенко // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2011. – № 3. – С. 16-18.
93. Денисенко С. М. Психолого-педагогічні засади проектування мультимедійного контенту електронних освітніх ресурсів для вищого навчального закладу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.10 „Інформаційно-комунікаційні технології в освіті" / Денисенко С., М. – Київ, 2013. – 20 с.
94. Денисенко С. М. Психолого-педагогічні засади проектування мультимедійного контенту електронного мультимедійного контенту електронних освітніх ресурсів для вищого навчального закладу: дис… канд. пед. наук: 13.00.10 / Денисенко Світлана Миколаївна. – К, 2013. – 262 с.
95. Джерджен К. Дж. Социальное конструирование и педагогическая практика. / Gergen, K. J. (2002). Social construction and pedagogical practice. In K. J. Gergen, Social construction in context (pp. 115-136). London, Thousand Oaks: Sage. – Перевод Андрея Корбута. // [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://www.swarthmore.edu/Documents/faculty/gergen/rus06.pdf

96. Джерджен К.Дж. Социальное конструирование и педагогическая практика. / Gergen, K. J. (2002). Social construction and pedagogical practice. In K. J. Gergen, Social construction in context (pp. 115–136). London, Thousand Oaks: Sage. – Перевод Андрея Корбута // [Електронний ресурс]. http://www.swarthmore.edu/Documents/faculty/gergen/rus06.pdf
97. Докучаєва В.В. Проектування інноваційних педагогічних систем у сучасному освітньому просторі: [Монографія] / Вікторія Вікторівна Докучаєва – Луганськ, 2005. – 299 с.
98. Долженко М. В. Організація виховного процесу у вищих навчальних закладах України / М. В. Долженко // Наукові записки. – 2007. – № 3. – С. 148 – 150.
99. Дронов В. П. Информационно-образовательная среда XXI века / В. П. Дронов // Вестник образования. – 2009. – № 15. – С. 44–52.
100. Дука С. И. Информационное общество: социогуманитарные аспекты: (Монография) – СПб.: Издательство. С. -Петербургского ун-та, 2004. – 172 с. – Библиограф.: – С.163–169.
101. Електронне навчання. Грамматика корейского языка [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: http://edu.kpfu.ru/course/ index.php?categoryid=366
102. Електронне навчання. Казанський федеральний університет [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: http://edu.kpfu.ru/.
103. Електронне навчання. Київський університет імені Бориса Грінченка [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: http://e-learning.kubg.edu.ua/course/view.php?id=130.
104. Електронний словник [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ryabov-kozel.narod.ru/dict/razdel6.html. – Заголовок з титул. екрану.
105. Електронні засоби навчання іноземних мов студентів: досвід розробки й апробації : колект. моногр. / О. Б. Бігич, М. М. Волошинова, О. А. Мацнєва, Д. А. Руснак, О. М. Метьолкіна, Я. В. Окопна, Т. Г. Кириченко, Т. І. Коробейнікова; ред.: О. Б. Бігич; МОНМС України, Київ. нац. лінгвіст. ун-т. - К. : Вид. центр КНЛУ, 2012. - 159 с. - укр.
106. Емельянова И. Н. Компоненты воспитательно-развивающей среды университета / И. Н. Емельянова // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 6. – С. 63 – 65.
107. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
108. Жалдак М. И. Система подготовки учителя к использованию информационной технологии в учебном процессе : дисс. ... в форме науч. доклада докторара пед. наук : 13.00.02 / Жалдак Мирослав Иванович. — М., 1989. — 48 с.
109. Жалдак М. І. Основи інформаційної культури вчителя / М. І. Жалдак // Використання інформаційних технологій в навчальному процесі : зб. наук. праць. — К. : МНО УРСР. КДПІ ім. О. М. Горького, 1990. — С. 3–24.

110. Жалдак М.І. Педагогічний потенціал комп'ютерно-орієнтованих систем навчання математики // Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: Зб. наук. праць. – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова. – 2003.− Вип.5. – С.3−13.
111. Жалдак М.І., Рамський Ю.С. До концепції шкільної освіти з інформатики // Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: Зб. наук. праць. – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова. – 2001.− Вип.3. – С.3−7.
112. Жалдак М. І. Методика ознайомлення учнів з поняттям інформації / М. І. Жалдак, Н. В. Морзе // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2000. – №4. – С. 11–16.
113. Заболотний В.Ф. Освітні мультимедійні ресурси для вищої школи / В.Ф. Заболотний // Збірник науково-методичних праць "Теорія та методика вивчення природничо-математичних і технічних дисциплін".: Наукові записки Рівненського держ. гуманітарного університету. – 2009. – 183 с.
114. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
115. Загвязинский В. И. Методология и методика дидактического исследования / В. И. Загвязинский – М.: Педагогика, 1982. – 160 с.
116. Заир-Бек Е.С. Основы педагогического проектирования: Учеб. пособие для студентов пед. бакалавриата, педагогов-практиков. Спб: РГПУ им.А.И.Герцена, 1995. – 234 с.
117. Закон України "Про вищу освіту". – [Електронний ресурс]. – К., 2014. – Режим доступу: zakon.rada.gov.ua/go/1556-18.
118. Захарова И.Г. Форммирование информационной образовательной среды вуза: автореферат дис. … доктора пед. наук: 13.00.01 / И.Г. Захарова. – Тюмень, 2003. – 40 с.
119. Зачем и как использовать визуализацию данных? / Блог компании DevExpress / Хабрахабр [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Режим доступу: https://habrahabr.ru/company/devexpress/blog/240325/
120. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э. Ф. Зеер // Образование и наука. – 2004. – № 3. – С. 71-81.
121. Зеленов Є. А. Виховання студентської молоді в умовах глобалізації: [монографія] / Є. А. Зеленов, О. Г. Стьопіна. – Луганськ: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2010. – 288 с.
122. Зенкина С. В. Педагогические основы ориентации информационно-коммуникационной среды на новые образовательные результаты : автореф. дис. на соискание учен. степени доктора пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (информатизация образования)» / С. В. Зенкина. – М., 2007. – 49 с.
123. Зєня Л. Я. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до навання іноземних мов учнів профільної школи: монографія / Л. Я. Зеня. – Горлівка : Вид-во ГДПІІМ, 2011. – 436 с.

124. Зимняя И. А. Единая социально-профессиональная компетентность выпускника университета: понятие, подходы к формированию и оценке: Раздаточный материал для проведения занятий / Федеральное агенство по образованию. Государственный технологический университет «Московский институт стали и сплавов». – М., 2008. – 54 с.
125. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
126. Зимняя И.А. Педагогическая психология: [учебник для ВНЗов]. – 2-е изд. доп., испр. и перераб. – М.: Издательская корпорация “Логос”, 2000. – 384 с.
127. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
128. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку / И. А.Зимняя. – М. : Рус. яз., 1989. — 219 с.
129. Ильченко О.А. Организационно-педагогические условия сетевого обучения / О.А. Ильченко. – М., 2002. –20 с.
130. Интерактивная Публикация − Научно-технический энциклопедический словарь − Энциклопедии & Словари [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Режим доступу : http://enc-dic.com/sciencetech/Interaktivnaja-publikacija-876.html
131. Интерактивная Публикация − Научно-технический энциклопедический словарь –Энциклопедии & Словари [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Режим доступу :http://enc-dic.com/sciencetech/Interaktivnaja-publikacija-876.html
132. ИНТУИТ. Национальный открытый университет.—Електронний ресурс. — Режим доступу: http://www.intuit.ru/studies/courses/11860/1152/lecture/18238.
133. Информатизация образования: направления, средства, технологии: [пособие для системы повышения квалификации] / Под общ. ред. С.И. Маслова. – М.: Издательство МЭИ, 2004. – 868 с.
134. Информационно-коммуникационная компетентность учащихся с нарушениями зрения: особенности структуры и содержания. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://itdsel.bspu.unibel.by/ru/content/new6/ new6/new2/
135. Использование мультимедиа в образовательном процессе ВУЗА [Електронний ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – Режим доступу до ресурсу: http://www.science-education.ru/ru /article/view?id=10312
136. Ілляшов Г. Структурно-функціональний аналіз політичної духовності / Григорій Ілляшов // Вища освіта України. – 2010. – № 4. – С. 87 – 95.
137. Інформатизація освіти – провідний напрям підвищення результативності навчального процесу. Відповіді Президента Національної академії педагогічних наук України Василя Григоровича Кременя на запитання головного редактора журналу «Комп’ютер у школі та сім’ї» Руденка В.Д. – №1, – 2011 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://docs.google.com/viewer?a=v&

pid=sites&srcid=Y3NmLnZhc2hwYXJ0bmVy
LmNvbXx3d3d8Z3g6M2QwODNkOWU0N2UxNmM1ZQ
138. Іщук Н.Ю. Застосування засобів мультимедіа у процесі підготовки економістів у вищих навчальних закладах І-ІІ рівнів акредитації: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Вінницький держ. педагогічний ун-т ім. Михайла Коцюбинського. – Вінниця, 2004. – 20 с.
139. К обществам знаний / Всемирный доклад ЮНЕСКО.UNESCO, 2005. — 231с. — Режим доступу: http://inmeds.com.ua/upload/documents/society-knowledge/book042.pdf.
140. Кадемія М.Ю. Інформаційно-комунікаційні технології навчання: термінологічний словник / М.Ю. Кадемія. – Л.: Вид-до „СПОЛОМ”, 2009. – 260 с.
141. Казаков Ю.М. Педагогічні умови застосування медіаосвіти в процесі професійної підготовки майбутніх учителів : автореф. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. : 13.00.04 “ Теорія та методика професійної освіти” / Ю. М. Казаков. – Луганськ, 2007.
142. Каменский С. Н. Разработка электронного учебно- методического комплекса по дисциплине „Технология мяса и мясопродуктов” / С. Н. Каменский // Межвузовский сборник науч.-метод. трудов; под общ. ред. д-р. техн. наук., проф. М. М. Благовещенской. – М. : МИРЭА, 2008. – С. 156 – 159
143. Капустина А. Н. Многофакторная личностная методика Р. Кэттеллла / А. Н. Капустина. – СПб. : Речь, 2001.
144. Каракашева-Йончева Л. М. О роли портфолио в практике университетского обучения / Л. М. Каракашева-Йончева // Новітні комп’ютерні технології : матеріали VIII Міжнародної науково-технічної конференції : Київ-Севастополь, 14–17 вересня 2010 р. – К. : Міністерство регіонального розвитку та будівництва України, 2010. – С. 104–106.
145. Карпова О. О. Дидактичні умови навчання іноземної мови майбутніх економістів засобами мультимедійних технологій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 "Теорія навчання" / Карпова О. О. – Київ, 2015. – 21 с.
146. Кирвас В. А. Понятийно-терминологический апарат проблемы информационно-коммуникационной подготовки выпускников современного гуманитарного университета / В. А. Кирвас // О простом и сложном профессионально : спец. вып. Уч. зап. Харьк. гуманитар. ун-та «Нар. укр. акад.», посвященный 20-летию НУА / Нар. укр. акад. – Харьков : Изд-во НУА, 2011. – С. 227–245.
147. Кисельов Г. Д. Застосування хмарних технологій в дистанційному навчанні / Г. Д. Кисельов, К. В. Харченко // Системный анализ и информационные технологи : 15-я международная научно- техническая конференция «САИТ-2013», 27—31 мая 2013, Киев, Украина : материалы. – К. : УНК «ИПСА» НТУУ «КПИ», 2013. – С. 351.

148. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения : учебное пособие для вузов / Е. А. Климов. – 3-е изд., стер. – Москва : Академия, 2007. – 304 с.
149. Клюев В. К. Бакалавриат-магистратура : преемственность и профилизация управленческой подготовки / В. К. Клюев // Научные и технические библиотеки. – 2011. – № 12. – С. 54-59.
150. Ключко, О.И. Педагогическая психология : учебное пособие / О.И. Ключко, Н.Ф. Сухарева. – М. ; Берлин : Директ-Медиа, 2015. – 234 с.
151. Коваль Т. І. Інтерактивні технології навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах [Електронний ресурс] / Т. І. Коваль // Інформаційні технології і засоби навчання. — 2011. — № 6 (26). — Режим доступу : http://www.journal.iitta.gov.ua. — Назва з екрану.
152. Коваль Т.І. () Виклики інформаційного суспільства сучасній освіті Педагогічний процес: теорія і практика: Збірник наукових праць. – 2012. – Випуск. 3.– С. 103–121.
153. Коваль Т.І. Міждисциплінарний контекст педагогічної підготовки майбутнього вчителя-філолога в умовах стрімкого розвитку інформаційно-комунікаційних технологій Неперервна професійна освіта: теорія і практика // Наук.-метод. журнал. – К.– 2016, № 3–4, – С. 39–43.
154. Колесникова И. А. Педагогическое проектирование: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И.А.Колесникова, М.П.Горчакова-Сибирская; Под ред. И.А. Колесниковой. – М: Издательский центр „Академия”, 2005. — 288 с.
155. Колос К. Р. Система Moodle як засіб розвитку предметних компетентностей учителів інформатики в умовах дистанційної післядипломної освіти : дис. канд. пед. наук : 13.00.10 / Колос К. Р. – Житомир, 2011. – 238 с.
156. Колос К.Р. Система Moodle як засіб розвитку предметних компетентностей учителів інформатики в умовах дистанційної післядипломної освіти : дис. канд. пед. наук : 13.00.10 / Колос К. Р. – Житомир, 2011. – 238 с.
157. Колот А.М. Міждисциплінарний підхід як домінанта розвитку економічної науки та освітньої діяльності [Електронний ресурс] / А.М. Колот // Социальная экономика. — 2014. — № 1–2. – С. 76–83. – Режим доступу : http://www.ir.kneu.kiev.ua:8080/bitstream/2010 /5927/1/mij.pdf
158. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: “К.І.С.”, 2004. –112 с.
159. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи // Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : "К.І.С. ", 2004. — 112 с.
160. Концепція національного виховання студентської молоді // Освіта і управління. – 2009. – Т. 12. – № 2. – С. 80–82.
161. Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді // Інформаційний збірник та коментарі Міністертсва освіти і науки України. – 2015. – № 8. – С. 87 – 95.

162. Конышева А. В. Игровой метод в обучении иностранному языку / А. В. Конышева. – СПб.; Минск, 2006. – С. 21–34.
163. Конышева А. В. Организация самостоятельной работы учащихся по иностранному языку / Ангелина Викторовна Конышева. – СПб. : КАРО, Мн. : Издательство «Четыре четверти», 2005. – 208 с.
164. Коростылева Л. А. Психология самореализации личности : затруднения в профессиональной сфере / Л. А. Коростылева. – СПб. : Речь, 2005. – 222 с.
165. Кочубей О. С. Психологічні чинники становлення перекладацької компетентності майбутніх філологів / О. С. Кочубей // дис. на здобуття наук. ст. канд. психол. н. Спеціальність: 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. НАПН, РДГУ. Рівне – 2016. – 315 с.
166. Краснова Г.А. Технологии создания электронных обучающих средств. / Г.А. Краснова, М.И. Беляев, А.В. Соловов. – М., МГИУ. 2001. – 224 с.
167. Краткий психологический словарь / [сост. Л. А. Карпенко ; под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. – Ростов н/Д : Феникс, 1998. – 512 с.
168. Краткий словарь иностранных слов. – М. : «ГИИНС», 1952. – 488 с.
169. Крижановська З. Ю. Потребово-мотиваційні особливості прояву професійної спрямованості особистості педагога // З. Ю. Крижановська, А. В. Мітлош // Особистість і суспільсвто: методологія та практика сучасної психології: матеріали І Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (13 трав. 2014 р.) / за заг. ред. Л. В. Засєкіної, А. В. Кульчицької. – Луцьк, 2014. – С. 51–54.
170. Критерии усвоения учебных элементов. Таксономия Блума // [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://cnit.mpei.ac.ru/textbook /01_03_01_04.htm
171. Критерии усвоения учебных элементов. Таксономия Блума // [Електронний ресурс]. http://cnit.mpei.ac.ru/textbook/01_03_01_04.htm
172. Кричевский В. Ю. Профессия – директор школы : [моногр.] / В.Ю. Кричевский. – СПб. : СПбАППО, 2004. – 271 с.
173. Кужель О.М., Коваль Т.І. Використання персонального комп’ютера у вивченні іноземних мов // Нові інформаційні технології навчання в навчальних закладах України: Науково-методичний збірник, вип. 8: Педагогіка/Редкол.: І.І.Мархель (гол.ред.) та ін. – Одеса:Друк, 2001. – 242 с.
174. Куклев В. А. Становление системы мобильного обучения в открытом дистанционном образовании : автореф. дис. на соискание ученой степени д-ра пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Куклев Валерий Александрович; Ульяновский государственный технический университет. – Ульяновск, 2010. – 46 с.
175. Кулицький С.П. Основи організації інформаційної діяльності у сфері управління: Навч. посіб. – К.: МАУП, 2002. – 224 с.: іл. – Бібліогр.: с. 209–218.
176. Кулов А. У. К определению понятия «профессиональная направленность» личности / А. У. Кулов // Вестник МГУКИ. – № 3 (53). – С. 169–172.
177. Курило В. Основу системи національно-патріотичного виховання має становити ідея української державності / Віталій Курило // Рідна школа. – 2014. – № 4-5. – С. 8 – 9.

178. Курицина В.Н. Метод проектов: вчера, сегодня, завтра // Образовательная технология как система, объединяющая теорию, практику и искусство. — Воронеж: ВГПУ, 2000. — С. 59–63.
179. Кух А. М. Хмрані технології. Теоретичні відомомсті. [Електронний ресурс] / А. М. Кух – Режим доступу до ресурсу: http://kukh.ho.ua/kurs/KITON/H1.pdf.
180. Кухаренко В.М., Рибалко О.В., Сиротенко Н.Г. Дистанційне навчання. Умови застосування. Дистанційний курс. За ред. Кухаренко В.М. – Харів: Торсінг, 2001. – 320 с.
181. Кухаренко В. М. Дистанційне навчання : Умови застосування. Дистанційний курс : [навч. посібник] / В. М. Кухаренко, О. В. Рибалко, Н. Г. Сиротенко ; за ред. В. М. Кухаренка, 3-е вид. – Харків : НТУ «ХПІ», Торсінг, 2002. – 320 с.
182. Кушерець В.І. Знання як стратегічний ресурс суспільних трансформацій. – К.: Знання України, 2002. – 248 с. – Бібліогр.: 243–247.
183. Лавріщева К. М. Індустріальний підхід до розробки і виконання прикладних систем в гетерогенних розподілених середовищах. / К. М. Лавріщева, А. Ю. Стеняшин // International Conference «Parallel and Distributed Computing Systems». — 2013. — С. 196–204.
184. Лапенок М. В. Научно-педагогические основания создания и использования электронных образовательных ресурсов информационной среды дистанционного обучения (на примере подготовки учителей) : автореф. дис. на соискание учен. степени доктора пед. наук : спец. 13.00.02 „Теория и методика обучения и воспитания (информатизация образования)” / М. В. Лапенок. – М., 2014. – 43 с.
185. Лапінський В. В. Проектування електронних засобів навчання з урахуванням проблем управління навчальним процесом [Електронний ресурс] / В. В. Лапінський – Режим доступу до ресурсу: http://undip.org.ua/upload/iblock/358/5_14.pdf.
186. Лебедева А.И., Иванова Е.В. Метод проектов в продуктивном обучении // Школьная технология. – 2002. – №5. – С.116–120.
187. Левківський М. В. Формування професійної компетентності вчителя (засобами історико-педагогічного краєзнавства) / М. В. Левківський // Вісник Київського міжнародного університету. – Вип. 4. – К. : КиМУ, 2004. – С. 137–146.
188. Левченко Л. С. Компетентність майбутнього вчителя: теорія, історія, інноваційні технології / Л. С. Левченко // Теоретичні питання культури, освіти та виховання. Збірник наукових праць. – 2015. – № 51. – К. : Вид. центр КНЛУ. – с. 9–13.
189. Левшин М. М. Педагогічна сутність поняття “інформаційна культура особистості” / М. М. Левшин // Вища освіта України. – 2001. – № 3. – С. 67–74.
190. Лемешко Е. Ю. Информационные технологии в обучении английскому языку слушателей курсов повышения квалификации [Електронний ресурс] /

Е. Ю. Лемешко. – 2010. – Режим доступу до ресурсу: http://www.sworld.com.ua/konfer26/510.pdf.
191. Леонтьев А. А. Речевая деятельность / А. А. Леонтьев //Лингвистический энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. – М. : Наука, 1990.– Режим доступа: http://tapemark.narod.ru/les/412a.html
192. Литвин А. В. Методологічні засади поняття «педагогічні умови»: на допомогу здобувачам наукового ступе- ня / А. В. Литвин. – Львів: СПОЛОМ, 2014. – 76 с.
193. Лицензия MIT // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://ru.wikipedia.org/wiki/Лицензия_MIT
194. Лізунов П.П. Моделі та засоби формування комплексного інформаційно-освітнього середовища навчального закладу / П.П. Лізунов, А.О. Білощицький // Системи обробки інформації: зб. наук. пр. – Х.: ХУ ПС ім.І.Кожедуба, 2007. – Вип. 5(63). – С. 2–8.
195. Луговий В. І. Компетентності та компетенції: поняттєво-термінологічний дискурс / В. І. Луговий // Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. – К., 2009. – С. 8–13.
196. Майєр Н. В. Формування методичної компетентності у майбутніх викладачів французької мови: теорія і практика : Монографія / Наталія Василівна Майєр. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2015. – 472 с.
197. Маклаков А.Г. Общая психология: [учебн.] / А.Г. Маклаков. – СПб.: Питер, 2002. – 592 с.
198. Малафіїк І. В. Дидактика : [навчальний посібник] / Іван Васильович Малафіїк. – К. : Кондор, 2005. – 397 с.
199. Матвієнко О.В. Основи інформаційного менеджменту: Навч. посіб. – К.: Центр навч. літератури, 2004. – 128 с.
200. Матвійчук І. П. Використання країнознавчих матеріалів для розвитку соціокультурної компетенції учнів на уроках іноземної мови [Електронний ресурс] / І. П. Матвійчук, С. Г. Познахівська, О. В. Веремійчук // І Міжнародна науково-практична заочна конференція „Лінгвокогнітивні та соціокультурні аспекти комунікації”, Конференції, Романо-германських мов. – 2012. – Режим доступу: http://naub.oa.edu.ua/2012/vykorystannya-krajinoznavchyh-materialiv-dlya-rozvytku-sotsiokulturnoji-kompetentsiji-uchniv-na-urokah-inozemnoji-movy/
201. Мачинська Н.І. Міждисциплінарний контекст підготовки вихователя дошкільного закладу та вчителя початкової школи / Н.І. Мачинська // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – 2016. – Вип. 30. – С. 100–109.
202. Машбиц Е. И. Компьютеризация обучения: проблемы и перспективы / Е. И. Машбиц. — М. : Знание, 1986. — 80 с.
203. Мезенцева О. И. Психолого-педагогические условия развития профессиональной компетентности современного педагога: монография / О. И. Мезенцева, Е.В. Кузнецова. – Новосибирск, 2013. – 158 с.
204. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах [Підручник]. – К. : Ленвіт. 1999. – 320 с.

205. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Колектив авторів під керівництвом С. Ю. Ніколаєвої: Підручник. – К.:Ленвіт, 1999. –320с.
206. Методологія міждисциплінарних досліджень у сфері освіти: роб. навч. прогр. для спеціальності 8.18010020 „Управління навчальним закладом» (освітньо-кваліфікаційний рівень «магістр ”) / Київ. ун-т ім. Б. Гринченка ; [розробник Сисоєва С.О.]. — К. : [Київ. ун-т ім. Б. Грінченка], 2014. — 56 с.
207. Методологія міждисциплінарних досліджень у сфері освіти: роб. навч. прогр. для спеціальності 8.18010020 „Управління навчальним закладом” (освітньо-кваліфікаційний рівень „магістр”) / Київ. ун.-т Б. Гринченка; [розробник Сисоєва С. О.]. – К. : [Київ. ун-т ім. Б. Грінченка], 2014. – 56 с.
208. Мєнфред Грауер. Информационные технологи // Информационные технлогии в би знесе / Под ред. Милана Желены.− СПб: Питер, 2002. − С. 129−141.
209. Мильруд Р. П. Коммуникативность языка и обучение разговорной грамматике / Р. П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 2. – С. 15–21.
210. Митина Л. М. Психология профессионального развития / Л. М. Митина. – М., 1998.
211. Митина Л. М. Учитель на рубеже векав: психологические проблемы / Л. М. Митина // Психологическая наука и образование. – № 3-4. – 1999. – С. 5–19.
212. Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України. Наказ № 1060 від 01.10.2012. Про затвердження „Положення про електронні освітні ресурси” // [Електронний ресурс]. http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/z1695-12
213. Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України. Наказ № 1060 від 01.10.2012. Про затвердження «Положення про електронні освітні ресурси». [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://zakon1.rada.gov.ua/ laws/show/z1695-12
214. Модуль Rich Media для створення відеолекцій в Moodle [Електронний ресурс]: – Режим доступу: http://2013.moodlemoot.in.ua/pluginfile. php/976/mod_resource/content /0/Rich%20Media.pdf
215. Моисеева М.В. Виды сред в оброзовании / М.В. Моисеева [Электрон. ресурс]. – Режим доступа: courses.urc.ac.ru/eng/u7-9.html.
216. Монахов В. М. Програмирование и ЭВМ / В. М. Монахов, Н. Б. Демидова. — М. : Просвещение, 1977. — 240 с.
217. Морзе Н. В. Основи методичної підготовки вчителя інформатики: монографія / Н.В. Морзе. – К. : Курс, 2003. – 372 с.
218. Морзе Н.В. Критерії якості електронних навчальних курсів, розроблених на базі платформ дистанційного навчання / Н.В. Морзе, О.Г. Глазунова // Інформаційні технології в освіті: Зб. наук. праць. Випуск 4. – Херсон: ХДУ, 2009. – С.63–75.
219. Морзе Н. В. Інформатика : підручник [для 9 кл.] / Н. В. Морзе, В. П. Вембер, О. Г. Кузьминська. — К. : УВЦ "Школяр", 2009. — 344 с.

220. Морзе Н. В. Система методичної підготовки майбутніх вчителів інформатики в педагогічних університетах : автореф. дис. на здобуття вчен. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія і методика навчання інформатики" / Н. В. Морзе. — К., 2003. — 39 с.
221. Моск. гос. ун"т культуры и искусств. — М. : Фаир"Пресс, 2004. — 415 с.
222. Москалець О. О. Можливості комп'ютерного посібника AZAR Interactive для організації позааудиторної роботи першокурсників мовного вищого закладу освіти / Олена Олександрівна Москалець // Іноземні мови. – 2001. – №4. – С. 35–39.
223. Мочуліна Н. Методика розробки та використання дистанційного курсу англійської мови (старший ступінь у вищому технічному закладі освіти): Автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 КНДУ. - К., 2001.-22с.
224. Мультимедіа [Електронний ресурс]. Режим доступу до ресурсу: http://uk.wikipedia.org/wiki/Мультимедіа
225. Мультимедійні системи як засоби інтерактивного навчання / [М. І. Жалдак, М. І. Шут, Ю. О. Жук та ін.]. – Київ: Педагогічна думка, 2012. – 112 с.
226. Муравьёва Г. Е. Вопросы теории проектирования образовательных процессов / Г. Е. Муравьева // Педагогическое образование и наука. – 2002. – № 4. – С. 14-21.
227. Найн А. Я. Организация экспериментальной работы в образовательных учреждениях инновационного типа / А. Я. Найн, А. А.Найн. – Магнитогорск : МГПУ, 1998. – 150с.
228. Національна доктрина розвитку освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/347/2002
229. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/ images/files/news/12/05/4455.pdf
230. Національний університет «Острозька академія» [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: http://moodle.oa.edu.ua/
231. Некрасова А. Н., Семчук Н. М. Классификация мультимедийных образовательных средств и их возможностей // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 2. Т. II (Психолого- педагогические науки). – С. 98–102.
232. Николаева С.Ю. Проект "Тьюнинг образовательных систем в мире" и формирование иноязычной коммуникативной компетентности // Іноземні мови. – №2(70). – 2012. – С. 5–13
233. Ниматулаев М. М. Проектирование современной информационной образовательной среды на основе возможностей веб-технологий / М. М. Ниматулаев // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2012. – № 3 (май-июнь). – С. 27-29.
234. Ніколаєва С. Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов (схеми і таблиці) : [навч. посіб.] / Софія Юріївна Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2008. – 285 с.

235. Нова українська школа: Концептуальні засади реформування середньої школи [Електронний ресурс]. – Режим доступу : mon.gov.ua/новини%202016/12/05/Koncepziya.pdf
236. Облака: от старых технологий к широким перспективам [Електроний ресурс]. – Режим доступу: http://cloud.cnews.ru/reviews/ index.shtml?2011/05/20/440918_1
237. Образцов П. И. Психолого-педагогические аспекты разработки и применения в вузе информационных технологий обучения [Електронний ресурс] / П. И. Образцов. – Орел : ОрелГТУ, 2000. – 145 с. – Режим доступу: http://www.pavelobraztsov.narod.ru/text/9.htm
238. Образцов П. И. Проектирование профессионально-ориентированной технологии обучения / П. И. Образцов, А. И. Ахулкова, О. Ф. Черниченко; под общ. ред. профессора П.И. Образцова. – Орел: ОГУ, 2003. – 94 с.
239. Овчинникова М. А. Использование технологии дистанционного образования при подготовке учителей математики в педвузе : дисс. ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (математика) / Овчинникова Маргарита Александровна ; Московский педагогический университет. – М., 2002. – 163 с.
240. Організація дистанційного навчання. Створення електронних навчальних курсів та електронних тестів. / В. В.Вишнівський, М. П. Гніденко, Г. І. Гайдур, О. О. Ільїн. – Навчальний посібник. – Київ: ДУТ, 2014. – 140 с.
241. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання : навч. посіб. / [А. М. Алексюк, А. А. Аюрзанайн, П. І. Підкасистий, В. А. Козаков та ін.]. – К. : ІСДО, 1993. – 336 с.
242. Освітні технології: Навч.-метод. Посібник/ О.М. Пєхота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін.: За ред. О.М. Пєхоти. — ІС: Вид-во А.С.К., 2003. – 255 с.
243. Освітній портал КНЛУ // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://knlu.edu.ua/
244. Основи стандартизації інформаційно-комунікаційних компетентностей в системі освіти України : метод. реком. / [В. Ю. Биков, О. В. Білоус, Ю. М. Богачков та ін.]; за заг. ред. В. Ю. Бикова, О. М. Спіріна, О. В. Овчарук. — К. : Атіка, 2010. — 88 с.
245. Основи стандартизації інформаційно-комунікаційних компетентностей в системі освіти України : метод. реком. / [В. Ю. Биков, О. В. Білоус, Ю. М. Богачков та ін.]; за заг. ред. В. Ю. Бикова, О. М. Спіріна, О. В. Овчарук. — К. : Атіка, 2010. — 88 с.
246. Особливості електронного навчального середовища [Електронний ресурс] // INTEL – Режим доступу до ресурсу: http://1to1.iteach.com.ua/metodych/pidtrymka/?pid=3635.
247. Особливості формування світогляду студентської молоді: Методичні рекомендації / Укл. В. О. Долгих, Ю. Д. Руденко, В. І. Шпак. – К.: ІЗМН, 1997. – 36 с.

248. П’ятакова Г. Формування професійної компетентності магістра-філолога в умовах освітніх змін / Г. П’ятакова // Вісник Львівського університету. – 2009. – Вип. 25. – Ч. 3. – С. 151–160.
249. Павленко Н. Інтерактивно-рефлексивний підхід у вихованні студентської молоді / Наталія Павленко // Імідж сучасного педагога. – 2009. – № 10. – С. 90 – 93.
250. Паклин Н. Б., Орешков В. И. Визуализация данных // Бизнес-аналитика. От данных к знаниям. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2013. – С. 173–210.
251. Паклин Н. Б., Орешков В. И. Визуализация данных // Бизнес-аналитика. От данных к знаниям. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2013. – С. 173–210.
252. Палій О. А. Комплексне використання технічних засобів навчання для формування німецькомовної граматичної компетенції студентів (на базі англійської мови) : дис… канд. пед. наук : 13.00.02 / Палій Олександр Анатолійович. – К., 2002. – 219 с.
253. Палій О. А. Методичний огляд мультимедійних курсів з німецької мови / Олександр Анатолійович Палій // Іноземні мови. – 2001. – №1. – С. 62–64.
254. Папіжук В. Модернізація змісту шкільної освіти у Франції: компетентнісний підхід / Валентина Папіжук // Рідна школа. – 2008. – № 5. – С. 75–78.
255. Педагогическая энциклопедия: в 4 т. / [гл. ред. И.А. Каиров]. – М.: Сов. энцикл., 1965. – Т. 2. – 912 с.
256. Педагогічний словник / [за ред. М. Д. Ярмаченка]. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 516 с.
257. Першукова О. О. Розвиток багатомовної освіти школярів у країнах Західної Європи: монографія / О. О. Першукова. — К. : ТОВ "СІК ГРУП Україна", 2015. – 652 с.
258. Петриченко П.О. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної діяльності в позааудиторній роботі [Текст] : дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Петриченко Лариса Олексіївна ; Харківський національний педагогічний ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Х., 2007. – 240 с.
259. Петровская Л. А. Общение – компетентность – тренинг [Электронный ресурс] / Л. А. Петровская // Избр. тр. – М. : Смысл, 2007. – Режим доступа: www.al24.ru/wp-content/uploads/2014/01/пет_1.pdf
260. Плаґін [Електронний ресурс] // ВікіпедіЯ. – 2016. – Режим доступу до ресурсу: https://uk.wikipedia.org/wiki/Плаґін.
261. Платонов К. К. Об изучении и формировании личности учащегося / К. К. Платонов, Б. И. Адаскин. – Москва : Высшая школа, 1966. – 224 с.
262. Плотніков Є.О. Формування англомовної рецептивної граматичної компетенції у майбутніх учителів з використанням мультимедійних навчальних засобів : дис ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Євген Олександрович Плотніков . – Київ, 2013 . – 315 с. – На укр. яз.
263. Погорєлова С. М. Інноваційні підходи щодо вдосконалення виховного процесу в Харківському гуманітарно-педагогічному інституті /

С. М. Погорєлова, В. А. Тетьоркіна, Л. І. Прокопенко // Наукові записки. – 2007. – № 3. – С. 63 – 66.
264. Подобедова Т.Ю. Теория и практика педагогического проектирования // Проблеми сучасної пед. освіти: Зб.ст.: Сер.: Педагогіка і психологія / Кримськ. держ. гуманіт. ін.-т. – Ялта, 2004. – Вип. 6, ч. 2. – С.81-87.
265. Полат Е. С. Интернет на уроках иностранного языка / Е. С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 2. – С. 14.
266. Полат Е. С. Теория и практика дистанционного обучения : [учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений] / М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева : Под ред. Е. С. Полат. – М. : Академия, 2004. – 416 с.
267. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного язика // Иностранные языки в школе. – 2000. – №3. – С.3–9.
268. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учебн. пособ. / Е. С. Полат. — М. : Academia, 2001. — 271 с.
269. Положення про дистанційне навчання, затверджене наказом Міністерства освіти і науки України від 25 квітня 2013 року № 466 // [Електронний документ]. – Режим доступу http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13.
270. Положення про електронні освітні ресурси. Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України. Наказ № 1060 від 01.10.2012 // [Електронний ресурс]. – Режим доступу http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/z1695-12
271. Поппель Г., Голдстайн Б. Информационные технологии – миллионные прибыли / Пер. с англ. − М.: экономика, 1990. − 238 с.
272. Постоленко І. С. Досвід використання системи Moodle для навчання іноземних мов [Електронний ресурс] / І. С. Постоленко, Р. В. Сундук. – 2014. – Режим доступу до ресурсу: – http://dspace.udpu.org.ua:8080/jspui/bitstream/6789/2906/1/postolenko_sunduk_tezy.pdf.
273. Предмет и задачи филологии (классической) [Текст] / Пер. с нем. А. В. Говорова, Сост. В. Фрейнд. – Воронеж, 1883. – 186 с.
274. Преподавание в сети Интернет: Учеб. пособие / Отву. Редактор В.И. Солдаткин. – М.: Высшая школа, 2003. – 792 с.
275. Про систематизацію досвіду використання електронних освітніх ресурсів. Наказ МОН № 9 від 12 січня 2016 р.[Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://www.imzo.gov.ua/2016/01/13/nakaz-mon-vid-12-01-2016-9-pro-sistematizatsiyu-dosvidu-vikoristannya-elektronnih-osvitnih-resursiv/.
276. Проект "Тьюнінг" - формування єдиного європейського стандарту вищої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Ukrainian_version.pdf.
277. Простой on-line-редактор для построения инфографики [Веб-сайт]. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://cameralabs.org/5012-prostoj-i-besplatnyj-onlajn-redaktor-dlya-sozdaniya-infografiki

278. Процес засвоєння знань студентами: психологічні особливості [Електронний ресурс]. – 2012. – Режим доступу до ресурсу: http://osvita.ua/vnz/reports/psychology/29257/.
279. Психология личности и деятельности дошкольника // под ред. А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина. – М., 1965.
280. Психология подростка. Полное руководство. Под редакцией корреспондента РАО А.А. Реана – СПб., 2003. – 432 с., С. 25.
281. Психологія управління в освіті: курс лекцій та завдання навч. практикуму для слухачів очно-дистанційної форми навчання в системі післядиплом. пед. освіти / [О. І. Бондарчук, Л. М. Карамушка, Н. Л. Коломінський та ін.] – К. : Валевіна, 2006. – 160 с.
282. Психолого-педагогические особенности использования мультимедиа технологий в процессе обучения истории в старшей школе // Шаг в историческую науку: Материалы региональной конференции студентов и аспирантов (24 апреля 2008 г.) Вып. 8 / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2008. – 248 с. – С.213–216
283. Равен Джон. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / Джон Равен / Пер. с англ. – М. : «Когито-центр», 2002. – 396 с.
284. Рагулин П.Г. Информационные технологии: электрон. Учеб.- Владивосток: ТИДОТ Дальневост. Ун-та, 2004. – 208 с.
285. Радионов В.Е. Теоретические основы педагогического проектирования: Дие. . докт пед. наук / Спб. гос. техн. ун-т. Спб., 1996 - 357 с.
286. Ракитов А. И. Философия компьютерной революции / А. И. Ракитов. – М., 1991.– С. 32–33.
287. Рашевська Н. В. Мобільні інформаційно-комунікаційні технології навчання вищої математики студентів вищих технічних навчальних закладів : дис. канд. пед. наук : 13.00.10 / Рашевська Наталя Василівна Василівна – Київ, 2012. – 305 с.
288. Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология Серия «Мастера психологии». – СПб. : Питер Ком, 1999. – 416 с.
289. Роберт И.В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты) / И.В.Роберт. – М.: ИИО РАО, 2008. – 274 с.
290. Родигіна І. В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання / І. В. Родигіна. – Харків : Вид. група «Основа», 2005.
291. Розина И. Н. Педагогическая компьютерно-опосредованная коммуникация как прикладная область коммутативных исследований / И. Н. Розина // Educational Technology & Society 8 (2). – 2005. – С. 257–264.
292. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии – Издательство : Питер, 2002. – 720 с.
293. Саати Т. Принятие решений. Метод анализа иерархий. Пер. с англ. Р. Г. Вачнадзе. – М.: Радио и связь. – 1993, – 278 с.

294. Сальникова О. А. Что включает в себя коммуникативная компетенция? / О. А. Сальникова // Начальная школа плюс до и после. – 2012. – № 7. – С. 66–70.
295. Сейдаметова З. Н. Дидактические принципы создания образовательных мультимедиа-ресурсов [Електронний ресурс] / З. Н. Сейдаметова. – 2014. – Режим доступу : http://elib.bsu.by/handle/123456789/89647.
296. Сейдаметова З. С. Облачные сервисы в образовании / З. С. Сейдаметова, С. Н. Сейтвелиева // Информационные технологии в образовании. – 2011. – № 9. — С. 105–111.
297. Семенець Л. М. Педагогічна компетентність викладача як умова формування професійної компетентності майбутнього вчителя / Л. М. Семенець // Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка. – 2010. – Вип. 53. – С. 183–186.
298. Семенюк Э.П. Информатика: достижения, перспективы, возможности. – М.: Наука, 1988. – 176 с.
299. Семеріков С. О. Теоретико-методичні основи фундаменталізації навчання інформатичних дисциплін у вищих навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 „Теорія та методика навчання (інформатика) ” / Семеріков Сергій Олексійович; Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2009. – 536 с.
300. Сериков В. В. Личностно ориентированное образование: концепция и технологии: монография. — Волгоград, 1994.
301. Серкова Н. В. Восприятие электронной информации при дистанционном обучении / Серкова Н. В. // Вестник Ассоциации Открытый Университет Западной Сибири. 1999. – №1. – С. 71–73.
302. Сисоєва С.О. Дискусійні аспекти наукового тезаурусу нового Закону України «Про вищу освіту» / С.О. Сисоєва // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. — 2015. — № 1-2 (42-43). — DOI: 0000-0003-2499-732.
303. Система інформаційно-технологічного забезпечення професійної підготовки майбутніх учителів в умовах педагогічного університету: [монографія] / В.В. Осадчий, за ред. С.О. Сисоєвої. — Мелітополь: Видавнияий будинок ММД, 2012. — 420 с.
304. Система управління навчанням [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: http://uk.wikipedia.org/wiki/Система_управління_навчанням.
305. Скворцова С. А. Реализация компетентностного подхода в подготовке учителя / С. А. Скворцова // Byc nauczycielem – opiekunem – wychowawca : Miedzy teoria a praktyka / redakcja naukova Grazyna Durka, Eva Murawska/ – Wydawnictwo Adam Marszalek – С. 120–137.
306. Слободяник О.В. Аналіз поняття „проект”, „проектна технологія”, „педагогічне проектування” у дослідженнях зарубіжних та вітчизняних науковців // Наукові записки. Серія : Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. – Ч.3. – Вип.7. – С. 235–243.
307. Словарь Л. С. Выготского / Под ред. А. А. Леонтьева. – 3-е изд., стереотипное. – М. : Смысл, 2014. – 119 с.

308. Смит Б. Исследовательская программа Европейской Комиссии „Электронное наследие и информация в области культуры” [Електронний ресурс] / Бернард Смит // Российский научный электронный журнал. – 2000. – №3. – Режим доступу : http://www.elbib.ru/index.phtml?page= elbib/rus/journal/2000/part3
309. Сморочинська О. О. Соціокультурна компетенція як складова професійної підготовки майбутнього менеджера / О. О. Сморочинська // Витоки педагогічної майстерності.Збірник наукових праць. – Полтава, 2011. – С. 277–280.
310. Смульсон М. Л. Психологія розвитку інтелекту / АПН України. Ін-т психології ім. Г.С. Костюка. — К. : Вища школа, 2001. — 274 с.
311. Соколова О.И. Педагогические основы развития информационной среды вуза: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / О.И. Соколова. – Ростов н/Д, 2001. – 64 с.
312. Соловов А. В. Когнитивные аспекты мультимедиа в электронной поддержке обучения // Самарский государственный аэрокосмический университет в трудах Международной конференции «IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies». – Казань: КГТУ, 2002. – С. 74–78.
313. Сорока О. Психологічні умови застосування комп ’ютерних засобів у процесі навчання іноземної мови (на матеріалі дослідження студентів немовних факультетів). Автореф. дис. канд психол. наук: 19.00.07 Ін-т психології-К.,2002-19с.
314. Спірін О. М. Інформаційно-комунікаційні технології навчання: критерії внутрішнього оцінювання якості [Електронний ресурс] / О. М. Спірін // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2010. – № 5(19). – Режим доступу до журн. :http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/358/315
315. Спірін О.М. Інформаційно-комунікаційні та інформатичні компетентності як компоненти системи професійно-спеціалізованих компетентностей вчителя інформатики [Електронний ресурс] / О.М. Спірін // Інформаційні технології і засоби навчання. − 2009. − №5 (13). − Режим доступу: http://www.ime.edu-ua.net/em.html
316. Стандарт SCORM и его применение [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: http://cccp.ifmo.ru/scorm/index.html.
317. Степанов В. Ю. Проблеми та перспективи інформаційного суспільства / В. Ю. Степанов [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.kbuapa.kharkov.ua/e-book/db/2012-2/doc/1/02.pdf.
318. Стефаненко П. В. Теоретичні і методичні засади дистанційного навчання у вищій школі : дис. докт. пед. наук : 13.00.04 / Стефаненко Павло Вікторович – Київ, 2003.
319. Стратегія національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016 – 2020 роки. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.president.gov.ua/documents/5802015-19494.

320. Суботіна Е.В. Можливості використання мультимедійних технологій в процесі вивчення іноземної мови в ВНЗ / Е.В. Суботіна // Науковий вісник КУЕІТУ: Нові технології. — К., 2009. — №4 (26). — С. 138-140.
321. Сутність моделювання. поняття моделі [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: http://om.net.ua/18/18_3/18_34838_sushchnost-modelirovaniya-ponyatie-modeli.html.
322. Сухомлинский В. А. Советы взрослым и юношеству [Электронный ресурс] / В. А. Сухомлинский. – Режим доступа: http://www.vsukhomlinski. narod.ru/
323. Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах: Колективна монографія / С.Ю. Ніколаєва, Г.Е. Борецька, Н.В. Майєр, О.М. Устименко, В.В. Черниш та інші; [за ред. С.Ю.Ніколаєвої; техн. ред. І.Ф.Соболєвої]. – К.: Ленвіт, 2015. – 444с.
324. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н. Ф. Талызина. — М : Изд-во МГУ, 1975. — 344 с.
325. Технологія розробки дистанційного курсу: навчальний посібник / [Биков В.Ю., Кухаренко В.М., Сиротенко Н.Г. та ін.], за ред. В.Ю.Бикова, В.М.Кухаренка – К.: Міленіум, 2008. – 324 с.
326. Титова С.В. Спецкурс “Информационные технологии для повышения профессиональной компетенции” [Электронный ресурс] / С.В. Титова. – Режим доступа: http://www.ffl.msu.ru/people/stitova/web/part81-1.html
327. Томіліна А. О. Використання елекртронної платформи moodle при контролі й оцінюванні з англійської мови у вищому навчальному закладі / А. О. Томіліна. // Теорія і практика використання системи управління навчанням Moodle». (Київ, КНУБА, 30-31 травня 2013 р.): тези доповідей. – 2013. – С. 67.
328. Торп С. Коуинг: руководство для тренера и менеджера / С. Торп, Дж. Клиффорд. – СПб. : Питер, 2002. – 224 с.
329. Триус Ю.В. Система електронного навчання ВНЗ на базі MOODLE: [методичний посібник] / Ю.В. Триус, І.В. Герасименко, В.М. Франчук. – Черкаси: ЧДТУ, 2012. – 222 с.
330. Трухачев В. И. Система воспитательной работы в вузе: традиции качества / В. И. Трухачев, С. И. Тарасова, Е. В. Хохлова, О. Н. Федиско // Высшее образование в России. – 2010. – № 10. – С. 72 – 79.
331. Тугуз Ф. К. Университетская среда как фактор воспитания / Ф. К. Тугуз // Высшее образование в России. – 2011. – № 2. – С. 72 – 78.
332. Удовицька Т. А. “Кліпове мислення” молоді: особливості прояву в процесі навчання (до постановки проблеми) [Текст] / Т.А. Удовицька // Вища освіта України: теорет. та наук.-метод. часопис. Дод. 1. Вип. 31. Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського простору / Ін-т вищої освіти НАПН України. – К., 2013. – Том VIII(50).– С.407–416.
333. Удовицька Т. А. „Кліпове мислення” молоді: особливості прояву в процесі навчання (до постановки проблеми) [Текст] / Т.А. Удовицька // Вища освіта України: теорет. та наук.-метод. часопис. Дод. 1. Вип. 31. Вища освіта

України у контексті інтеграції до європейського простору / Ін-т вищої освіти НАПН України. – К., 2013. – Том VIII(50).– С.407–416.
334. Установка SCORM пакета в систему Moodle [Електронний ресурс]: – Режим доступу: https://www.youtube.com/watch?v=-OPNuNfUwOQ
335. Философский энциклопедический словар / [гл. Ред. : Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв, В. Г. Панов]. – М. : Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.
336. Філософія використання Moodle [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://docs.moodle.org/20/en/Philosophy
337. Філософський енциклопедичний словник / НАН України, Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди ; редкол.: В. І. Шинкарук (голова). – К. : Абрис, 2002. – 742 с.
338. Формування інформаційно-комунікаційних компетентностей у контексті євроінтеграційних процесів створення інформаційного освітнього простору : Посібник / О. В. Білоус, О. О. Гриценчук, І. В. Іванюк; За заг. ред. Бикова В. Ю., Овчарук О. В. ; НАПН України, Ін-т ін- форм. технол. і засобів навч. – К. : Атіка, 2014. – 212 с.
339. Формування та розвиток ІКТ-компетентності педагогів [Електронний ресурс]. – 2012. – Режим доступу до ресурсу: http://wiki.ciit.zp.ua/index.php/Формування_та_розвиток_ІКТ-компетентності_педагогів.
340. Французька мова [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: http://moodle.oa.edu.ua/course/index.php?categoryid=15
341. Фрейджер Р. Личность. Теории, упражнения, эксперименты / Р. Фрейджер, Дж. Фейдимен. Пер. с англ. – СПб. : Прайм- ЕВРОЗНАК, 2006. – 704 с.
342. Фрумкин К.Г. Клиповое мышление и судьба линейного текста // Топос: онтологические прогулки: литературно-философский интернет-журн. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.topos.ru/article/
343. Фрумкин К.Г. Клиповое мышление и судьба линейного текста // Топос: онтологические прогулки: литературно-философский интернет-журн. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.topos.ru/article/
344. Харитонова Е. В. Об определении понятий «компетентность» и «компетенция» / Е. В. Харитонова // Успехи современного естествознания. – 2007. – № 3. – С. 67–68.
345. Харченко А. С. Психологічний аналіз професійної спрямованості студентів-педагогів / А. С. Харченко // Наука і освіта. – № 1. – 2015. – С. 177–183.
346. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Ученик в общеобразовательной школе. – М. : ИОСО РАО, 2002. – с. 135–157.
347. Хуторской А. В. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования / А. В. Хуторской, Л. Н. Хуторская // Проектирование и организация самостоятельной работы

студентов в контексте компетентностного подхода: Межвузовский сб. науч. тр. / Под ред. А. А. Орлова. – Тула : Изд-во Тульского гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2008. – Вып.2. – С. 117–137.
348. Хуторской А. В. Системно-деятельностный подход в обучении : Научно-методическое пособие / А. В. Хуторской. – М. : Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2012. – 63 с.
349. Цоуфал Л. С. Психологічні основи формування комунікативних умінь і навичок учнів / Л. С. Цоуфал // Філологічні студії. Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету. – 2009. – Вип. 3. – С. 147–153.
350. Чекаль Г. С. Зворотний зв'язок як засіб управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів у комп'ютерних вправах з іноземних мов / Г. С. Чекаль, Т. І. Коваль // Іноземні мови. – 2005. – №3. – С. 28–31.
351. Чередніченко Г. А. Застосування мультимедійних технологій у процесі навчання іноземним мовам [Електронний ресурс] / Г. А. Чередніченко, Л. Ю. Шапран, Л. І. Куниця. – 2010. – Режим доступу до ресурсу: http://dspace.nuft.edu.ua/jspui/bitstream/ 123456789/2103/1/30.pdf.
352. Чернишова Р. Мета сучасної школи – компетентність / Р. Чернишова, В. Андрюханова // Директор школи. Україна. – 2001. – № 8. – С. 91–96.
353. Чернявская А. П. Психологическое консультирование по профессиональной ориентации: программа групового консультирования по профессиональной ориентации / А. П. Чернявская. – Москва : Владос-Пресс, 2001. – 96 с.
354. Что такое ключевые компетенции? [Электронный ресурс] // ЯГПУ, Отдел образовательных информационных технологий. – 2011. – Режим доступа: http://cito-web.yspu.org/link1/metod/met156/node11.html
355. Шадриков В. Д. Проблемы профессиональных способностей / В. Д. Шадриков // Психологический журнал. – 1982. – Т. 3. – № 5. – С. 28–32.
356. Шалашова М.М. Новое в оценивании образовательных достижений учащихся на основе компетентностного похода : [монографія] / М. М. Шалашова. – Арзамас : АГПИ, 2009. – 173 с.
357. Шевченко С. І. Формування комунікативної компетенції в читанні англійською мовою із застосуванням комп'ютерних технологій у вищих навчальних закладах : дис… канд. пед. наук : 13.00.02 / Шевченко Світлана Іванівна. – К., 2004. – 344 с.
358. Шеин А. А. Модульный принцип обучения в системе образовательного процесса / А. А. Шеин, Н. И. Привалов, А. П. Иващенко // Успехи современного естествознания. – 2013. – № 12 . – С. 115–118.
359. Шишкіна М. П. Хмаро орієнтоване освітнє середовище навчального закладу: сучасний стан і перспективи розвитку досліджень Інформаційні технології і засоби навчання / М. П. Шишкіна, М. В. Попель // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2013. – №5. – С. 66–80.

360. Шиян Т. В. Формування соціокультурної компетенції студентів філологічних факультетів засобами дисципліни „бізнес-курс англійської мови” / Т. В. Шиян. – Наукові праці. Випуск 161. – Том 173.
361. Шлыкова О. В. Культура мультимедиа : учеб. пособие / О. В. Шлыкова;
362. Шмиголь І. Сутність та структура професійної компетентності педагога / І. Шмиголь // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2011. – №4. – С. 197–204.
363. Шпірко П. Ф. Сучасні та інноваційні підходи викладання англійської мови для студентів інженерних факультетів [Електронний ресурс] / П. Ф. Шпірко. - Режим доступу:http://lc.kpi.ua/node/83. - Назва з екрану.
364. Шуневич Б. Комбіноване навчання англійської мови: Методичні вказівки для студентів першого курсу Львівського інституту пожежної безпеки Львівський ін-т пожежної безпеки. - Львів: Вид-во ЛІПБ, 2005. – 36 с.
365. Щербина О. А. Модуль „Репозиторій компетентностей” для системи управління навчанням Moodle / Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць / Ун-т менедж. освіти НАПН України, редкол.: О. Л. Ануфрієва [та ін.] – Вип. 7 (20) / голов. ред. В. В. Олійник. – К.: «АТОПОЛ», 2012. – С. 244-251.
366. Щербина О. А. Сертифікація інформаційно-комунікаційних компетентностей у системі вищої освіти Франції / О. А. Щербина // Педагогічний процес: теорія і практика: зб. наук. пр. / засн.: Київський університет імені Бориса Грінченка, Благодійний фонд ім. Антона Макаренка; [голов. ред. С. О. Сисоєва]. – Вип. 3. – 2012. – 344 с. – С. 304-313.
367. Щербина О.А. Experience API – новий стандарт програмних засобів для е-навчання та приклади його практичного використання / О.А. Щербина // ISSN: 2076-8184. Інформаційні технології і засоби навчання, 2016, Том 53, №3. С. 150–163. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1378/1043
368. Щербина О.А. Оцінювання компетентностей засобами платформи Moodle. // Інформаційні технології і засоби навчання. 2015, том 45, №1. С. 134 – 145. [Електронний ресурс]. Режим доступу: journal.iitta.gov.ua/index.php/ itlt/article/download/1169/885.
369. Энциклопедия профессионального образования / Под ред. С.Я. Батышева. – М.: АПО, 1999. – Т.2. – 568 с.
370. Юцявичене П. А. Теория и практика модульного обучения / Пальмира Альбиновна Юцявичене. – Каунас : Швиеса, 1989. – 272 с.
371. Ягупов В.В. Проектування у педагогічній діяльності викладачів професійно-технічної освіти / Василь Васильович Ягупов // Проектирование образовательного пространства – современные ориентиры: Тезисы докладов І-ой Международной научно-практической конференции ГУЗ „МВПУ ПИТ”, м.Дніпропетровськ, Україна,. – 2012. – С. 169–172.
372. Яйлаханов С.В. Организация учебной деятельности студентов (курсантов) в информаионной образовательной среде: дис.. канд. Пед.. наук: спец. 13.00.08 / Яйлаханов Сергей Вячеславович. – Ставрополь, 2006. – 154 с.

373. Янжула О. В. Співвідношення понять „компетентність” та „компетенція” як психологічна проблема / О. В. Янжула // Наук. записки Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. Серія: Пед. та іст. науки [зб. наук. ст.]. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. – Вип. 107. – С. 232–239.
374. Ясвин В.А. Экспертиза школьной образовательной среды / В.А.Ясвин. – М.: Сентябрь, 2000. – 125 с.
375. Admin tools: Import competency framework. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://moodle.org/plugins/tool_lpimportcsv
376. Ainsworth S. How should we evaluate multimedia learning environments? / Shaaron Ainsworth // Understanding multimedia documents [J.-F. Rouet et al. (eds.)]. – New York : Springer Science+Business Media, LLC, 2008. – P. 249–265.
377. Allah L. F. Electronic feedback : is it beneficial for second language writers? [Електронний ресурс] / Lilian Farag Allah // Teaching English with Technology. – July, 2008. – Vol. 8, №. 3. – Режим доступу : http://www.iatefl.org.pl/call/j_article32.htm
378. Al-Seghayer K. The effect of multimedia annotation modes on L2 vocabulary acquisition : a comparative study [Електронний ресурс] / Khalid Al-Seghayer // Language learning & technology. – January, 2001. – Vol. 5, №. 1. – p. 202–232. – Режим доступу : http://llt.msu.edu/vol5num1/pdf/vol5num1.pdf
379. Bangs P. Introduction to CALL authoring programs. Module 2.5 [Електронний ресурс] / Paul Bangs // Information and communications technology for language teachers (ICT4LT) [edited by Davies G.] – Slough : Thames Valley University, 2011. – Режим доступу : http://www.ict4lt.org/en/en_mod2-5.htm
380. Baskerville, B. & Robb, T. (2005). Using Moodle for teaching business English in a CALL environment. PacCALL journal, 1(1), 138-151. Retrieved October 16, 2010 from http://paccall.org/paccall/file.php/10/ Baskerville-Robb-moodle-teaching.pdf
381. Bateson, Gordon. (2008). Intermediate Moodle: Ideas for language teachers. The JALT CALL journal, 4(2), 73-79.
382. Beatty K. Teaching and researching computer-assisted language learning / Ken Beatty. – Harlow : Pearson Education Limited, 2003. – XII, 259 p.
383. Bickerton D. Criteria for the evaluation of Authoring Tools in language education / D. Bickerton, T. Stenton, M. Temmerman // ICT and language learning : a European perspective [edited by Angela Chambers., Graham Davies]. – Lisse; Exton, PA : Swets & Zeitlinger Publishers, 2001. – P. 53–66. – (Series : Language learning and language technology; 1).
384. BigBlueButton [Електронний ресурс]. — Режим доступу до ресурсу: http://bigbluebutton.org/
385. Bishop M. Theoretical foundations for sound’s use in multimedia instruction to enhance learning / M. J. Bishop, W. M. Cates // Educational Technology Research and Development. – 2001. – Vol. 49, №. 3. – P. 5–22.
386. Bitchener J. The contribution of written corrective feedback to language development : a ten month investigation / J. Bitchener, U. Knoch // Applied Linguistics. – May, 2010. – Volume 31, Issue 2. – P. 193–214.

387. Blurton C. New Directions of ICT-Use in Education [Electronic resource] / Blurton C. // Communication and Information Report 1999-2000 – 51 p. –Mode of access : http://www.unesco.org/education/educprog/lwf/dl/edict.pdf
388. Borg S. The Distinctive Characteristics of Foreign Language Teachers [Електронний ресурс] / S. Borg // Language Teaching Research. – 2006. – №10 (1). – P. 3–31. – Режим доступу: http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.132.6475&rep=rep1&type=pdf
389. Brosh H. Perceived characteristics of the effective language / H. Brosh // Teacher Foreign Language Annals. – 1996. – № 29. – P. 125–138.
390. Brown A.V. Student' and teachers' perceptions of effective foreign language teaching: A comparison of ideals // The Modern Language Journal. – 2009. – № 93(1). – P. 46–90.
391. C2i – Certificat Informatique et Internet. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://www.c2i.education.fr/
392. Calabria F.M. Characteristics of effective teachers / F.M. Calabria // Educational Research Bulletin. – 1960. – № 39(4). – P. 92–100.
393. Campbell C. Learner-based teaching / C. Campbell, H. Kryszewska. – Oxford : Oxford University Press, 1992. – 136 p.
394. Cattell R.B. Personality structure and the new fifth edition of the 16PF / R. Cattell, H.E.P. Cattel // Education and Psychological Measurment. – № 55. – 1995. – P. 926-937.
395. Certificat Informatique et Internet de l'enseignement supérieur. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://www.education.gouv.fr/cid54844/esrs1000461a.html
396. Chapelle C. A. Computer applications in second language acquisition : foundations for teaching, testing and research / Carol A. Chapelle. – Cambridge; New York : Cambridge University Press, 2001. – XVII, 215 p. – (Series : Cambridge applied linguistics).
397. Chapelle C. A. English language learning and technology : lectures on applied linguistics in the age of information and communication technology / Carol A. Chapelle. – Amsterdam; Philadelphia : John Benjamins B. V., 2003. – XVI, 211 p. – (Series : Language learning and language teaching; 7).
398. Cirrincione A. Multimedia technologies in education / Armando Cirrincione // Encyclopedia of multimedia technology and networking [M. Pagani, editor]. – [2nd edition]. – Hershey, PA; London : Information Science Reference, 2009. – p. 1017–1022.
399. Competencies in Curriculum Development Zhou Nanzhao [Електронний ресурс]. – Режим доступу : – http://www.ibe.unesco.org/cops/ Competencies/CompetCurDevZhou.pdf.
400. Content author guide // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://h5p.org/documentation/for-authors/tutorials
401. Development and implementing local educational standards / Ed. by Meyers R. – ERIC Clearing House on Assessment and Evaluation, 1998.

402. Digital Publishing Platform for Magazines, Catalogs, and more – issuu [Електронний ресурс]– Режим доступу: https://issuu.com/
403. Draculic M. Foreign language teacher competences as perceived by English language and literature student / M. Draculic // Journal of Education Culture and Society. – 2013. – № 1. – P. 158–165.
404. Erbay Ş. The Portrait of a Good Foreign Language Teacher: A Cross-Interview Analysis of Private Language Course Administrator's Opinions /Şakire Erbay, Elif Erdem, Hasan Sağlamel // Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry, October. – 2014. – № 5(4). – P. 41–59.
405. European Union. Key Competencies for Lifelong Learning. Recommendation of the European Parliament and to the Council of 18 December 2006 (2006/962/EC) // Official Journal of the European Union. – 2006. – 30 December.– P. I. 394/10 – I.394/18.
406. Examples and Downloads // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://h5p.org/content-types-and-applications
407. Feldman K. A. The superior college teacher from the students' view / K. A. Feldman // Research in Higher Education. – 1976. – №5(3). – P. 243–288.
408. Gajek E. Komputery w nauczaniu języków obcych / Elźbieta Gajek. – Warszawa : Wydawnictwo Naukowe PWN, 2002. – 119 s.
409. Giving Knowledge for free: The Emergence of Open Educational Resources[Електроннийресурс] / OECD, Centre for educational research and innovation. — OECD, 2007. — 153 p. — Режим доступу https://www.oecd.org/edu/ceri/38654317.pdf.
410. Godwin-Jones R. Tools and trends in self-paced language instruction [Електронний ресурс] / Robert Godwin-Jones // Language learning & technology. – June, 2007. – Vol. 11, №. 2. – P. 10–17. – Режим доступу : http://llt.msu.edu/vol11num2/pdf/emerging.pdf
411. Griffith W. I. Introduction to Competency-Based Language Teaching [Електронний ресурс] / W. I. Griffith, H. Y. Lim. – MEXTESOL Journal. – 2014. – № 38(2). – URL: http://www.mextesol.net/journal/index. php?page=journal& id_article=519
412. H5P. Create, share and reuse interactive HTML5 content in your browser. // [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://h5p.org/
413. Hadley G. The culture of learning and the good teacher in Japan: An analysis of students views [Електронний ресурс] / G. Hadley, H.Y. Hadley // The Language Teacher. – 1996. – № 20(9) – Режим доступу: http://www.birmingham.ac.uk/ Documents/college-artslaw/cels/essays/languageteaching/HadleyRes.pdf
414. Hammadou J. On Being and Becoming a Foreign Language Teacher / J. Hammadou, E. B. Bernhardt // Theory into Practice. – 1987 – № 26 (4). – P. 301–306.
415. HelmlingB.L'epprentissageautonomedeslanguesentandemavec la collaboration / Brigitte Helmling, Helmut Brammerts, Kleppin Karin. — Paris : Didier, 2002. — 166 p.

416. Hubbard P. Elements of CALL methodology : development, evaluation and implementation / Philip L. Hubbard // The power of CALL [edited by M. Pennington]. – Houston : Athelstan, 1996. – P. 15–32.
417. Infographics are everywhere but what made them so successful? . [Електронний ресурс]: [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Режим доступу: http://neomam.com/interactive/13reasons/.
418. Kalebic S. C. Towards the development of standards in foreign language teacher preparation [Електронний ресурс] / S. C. Kalebic. Paper presented at 30th ATEEA (Association for Teacher Education in Europe) Annual Conference Amsterdam, Netherlands. Retrieved 1 September 2008. – Режим доступу: www.atee2005.nl/download/papers/05_ab.pdf
419. Koutsoulis M. The characteristics of the effective teacher in Cyprus public high school: The students' perspective [Електронний ресурс] / M. Koutsoulis. – Arlington, VA: American Association of School Administrators. – Режим доступу: http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED478761.pdf
420. Language Technology Links. University of Sussex — Електроннийресурс. — Режимдоступу :http://www.sussex.ac.uk/languages/ resources/tech.
421. LearningApps.org – інтерактивні та мультимедійні навчальні блоки. [Електронний ресурс] – Режим доступу: https://learningapps.org.
422. Lee J. The Uniqueness of EFL Teachers: Perceptions of Japanese Learners / J. Lee // TESOL Journal. – 2010. – № 1(1). – P. 23–48.
423. Levy M. CALL dimensions : options and issues in computer-assisted language learning / M. Levy, G. Stockwell. – Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, 2006. – XVII, 310 p.– (Series : ESL & applied linguistics professional series).
424. Levy M. Computer assisted language learning : context and conceptualization / Michael Levy. – Oxford; New York : Oxford University Press, 1997. – XV, 298 p.
425. Lewis T.Autonomous language learning in tandem / Tim Lewis, Lesley Walker. — Sheffield : Academy Electronic Publications, 2003. — 223 p.
426. LingQ : Learn Languages Online. — Електронний ресурс. — Режим доступу : www.thelinguist.com/method, www.lingq.com.
427. Lingu@netWorldwide. — Електронний ресурс. — Режим доступу : http://www.linguanet-worldwide.org.
428. Listening Landscape [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу : https://moodle.org/plugins/view/mod_elang
429. Little D. A Guide to Language Learning in Tandem via the Internet : CLCS Occasional Paper No. 46 / D. Little, H Brammerts.— Dublin (Ireland) :Trinity Coll, Centre for Language and Communication Studies, 1996. — 87 p.
430. Mark Smiciklas, The Power of Infographics: Using Pictures to Communicate and Connect with Your Audience (Indianapolis: Quc, 2012), Kindle e-book,.
431. MELT Learning Resources for school. — Електронний ресурс. — Режим доступу: http://info.melt-project.eu/ww/en/pub/ melt_project/news.htm.
432. Moodle [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: http://uk.wikipedia.org/wiki/Moodle#cite_note-1

433. Moodle 2. Tool Guide for Teachers // [Електронний ресурс]. http://www.slideshare.net/ghenrick/a-moodle2-toolguideforteachers
434. Moodle for Language Teaching. A community for collaboration on language teaching and learning // [Електронний ресурс]. https://moodle.org/course/view.php?id=31
435. Moodle. [Електронний ресурс] − Режим доступу до ресурсу: https://moodle.org/
436. Moodle. Activities: Rich Media. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://moodle.org/plugins/view.php?plugin=mod_richmedia
437. MoodlePlugins. Read Aloud [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: https://moodle.org/plugins/mod_readaloud
438. MoodleTool Guide for Teachers // [Електронний ресурс]. http://www.cats-pyjamas.net/moodle-tool-guide/
439. Muirhead B. Interactivity in computer-mediated college and university education : a recent review of the literature [Електронний ресурс] / B. Muirhead, Ch. Juwah // Educational Technology & Society. – January, 2004. – Vol. 7, №. 1. – P. 12–20. – Режим доступу : http://ifets.ieee.org/periodical/7-1/ets_7_1.pdf
440. Murray L. Essential evaluation criteria in multimedia CALL and WELL environments / Liam Murray // ICT and language learning : integrating pedagogy and practice [edited by A. Chambers, J. E. Conacher, J. Littlemore]. – Birmingham, U.K. : University of Birmingham Press, 2004. – P. 79–94.
441. Nandorf K. Selbstlernen mit Sprachlernsoftware : Multimedia in der fremdsprachlichen Weiterbildung / Katja Nandorf. – Tübingen : Narr, 2004. – 351 S. – (Serie : Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
442. NanoGong. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://gong.ust.hk/nanogong/
443. Narciss S. Informatives tutorielles Feedback : Entwicklungs – und Evaluationsprinzipien auf der Basis instruktionspsychologischer Erkenntnisse / Susanne Narciss. – Münster : Waxmann, 2006. – S. 17. – (Reihe : Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Band 56).
444. Ohl T. An interaction-centric learning model / Todd Michael Ohl // Journal of Educational Multimedia and Hypermedia. 2001. – Vol. 10, – №. 4. – P. 311–332.
445. Olgren C. H. Developing and using learning objects : implications for course content strategies / Ch. H. Olgren, P. Ploetz // Learning objects for instruction : design and evaluation [edited by Pamela Taylor Northrup]. – Hershey, PA; London : Information Science Publishing, 2007. – P. 174–194.
446. Park G. P., Lee H. W. The Characteristics of the Effective English Teacher as Perceived by High School Teachers and Students in Korea / G. P. Park, H. W. Lee // Asia Pacific Education Review. – 2006. – № 7(2). – P. 236–248.
447. Perraton, H. (1988). A theory for distance education. In D. Sewart, D. Keegan, & B. Holmberg (Eds.), Distance education: International perspectives. New York: Routledge, pp. 34–45.
448. Petrie G. M. Visuality and CALL research / Gina Mikel Petrie // CALL research perspectives [edited by Joy Egbert, Gina Mikel Petrie]. – Mahwah, New

Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, 2005. – P. 97–107. – (Series : ESL & applied linguistics professional series).
449. Pettersson R. Information design : an introduction / Rune Pettersson. – Amsterdam; Philadelphia : John Benjamins B. V., 2002. – X, 296 p. – (Series : Document Design Companion Series; 3).
450. Plass J. L. Multimedia learning in second language acquisition / J. L. Plass, L. C. Jones // The Cambridge handbook of multimedia learning [edited by Richard E. Mayer]. – New York : Cambridge University Press. – 2005. – P. 467–488.
451. Plass J. L. Multimedia learning in second language acquisition / J. L. Plass, L. C. Jones // The Cambridge handbook of multimedia learning [edited by Richard E. Mayer]. – New York : Cambridge University Press. – 2005. – P. 467–488.
452. PoodLL. [Електронний ресурс]. − Режим доступу до ресурсу: http://poodll.com/
453. Promoting Language Learning and Linguistic Diversity : An Action Plan 2004-2006 [Електроннийресурс] / Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. — Brussels, 24.07.2003 : [Com (2003), 449 final]. — 29 p.— Режим доступу:http://www.saaic.sk/eu-label/doc/2004-06_en.pdf.
454. Promoting Language Learning and Linguistic Diversity : An Action Plan 2004-2006 [Електроннийресурс] / Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. — Brussels, 24.07.2003 : [Com (2003), 449 final]. — 29 p.— Режим доступу: http://www.saaic.sk/eu-label/doc/2004-06_en.pdf.
455. Public Relations Writing: form and style. / Doug Newsom, Jim Haynes (2004). p. 236
456. Reeder K. Toward a theory of e/valuation for second language learning media / [K. Reeder, T. Heift, J. Roche et al.] // New perspectives on CALL for second language classrooms [edited by S. Fotos, Ch. Browne]. – Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, 2004. – P. 255–278. – (Series : ESL & applied linguistics professional series).
457. Richards J.C., Rodgers T.S. Approaches and Methods in Language Teaching (3rd edition) / J.C. Richars, T.S. Rogers. – Cambridge: CUP, 2014. – 419 p.
458. Robert B. Barr, John Tagg. From Teaching to Learning – A New Paradigm for Undergraduate Education // Change. – 1995, November/December. – p. 13–25.
459. Roche J. Grammar animation and cognition / J. Roche, J. Scheller // Handbook of research on computer-enhanced language acquisition and learning [edited by Felicia Zhang and Beth Barber]. – Hershey, PA; London : Information Science Reference, 2009. – p. 205–218.
460. Roche J. Handbuch Mediendidaktik : Fremdsprachen / Jo□rg Roche. – Ismaning : Hueber, 2008. – 176 S. – (Qualifiziert unterrichten).
461. Rost M. Commentary : I'm only trying to help : a role for interventions in teaching listening [Електронний ресурс] / Michael Rost // Language learning & technology. – June, 2007. – Vol. 11, №. 1. – p. 102–108. – Режим доступу : http://llt.msu.edu/vol11num1/pdf/vol11num1.pdf

462. Rüschoff B. Evaluating and testing [Електронний ресурс] / Bernd Rüschoff // CALL courseware development : a handbook [edited by Blin F., Chénik N., Thompson J.]. – Hull : EUROCALL; CTI Centre for Modern Languages; University of Hull, 1998. – P. 15–24. – Режим доступу : http://www.ict4lt.org/en/Courseware_Directory.pdf
463. Sakurai Y. Learners' Perceptions of «Good» Foreign Language Teachers: A Quantitative Analysis between Native and Non-Native Teachers / Yusuke Sakurai // Electronic Journal of Foreign Language Teaching. – 2012. – № 9(1). – P. 46 – 60.
464. Sauro S. Computer-mediated corrective feedback and the development of L2 grammar [Електронний ресурс] / Shannon Sauro // Language learning & technology. – February, 2009. – Vol. 13, №. 1. – p. 96–120. – Режим доступу : http://llt.msu.edu/vol13num1/sauro.pdf
465. Schlosser, L. A.; Simonson, M. R.; Hudgins, T. L. Distance education: definitions and glossary of terms, Third edition. Charlotte, N.C.: IAP – Information Age Pub.
466. Schmidt T. Selbstgesteuertes Lernen mit Neuen Medien im Fremdsprachenunterricht – Eine Bestandsaufnahme [Електронний ресурс] / Torben Schmidt // Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht. – Januar, 2005. – Jahrgang 10, – №. 1. – Режим доступу : http://spz1.spz.tu-darmstadt.de/ projekt_ejournal/jg-10-1/docs/Schmidt2005.pdf
467. Scholfield P. J. Evaluation of CALL software [Електронний ресурс] / Philip J. Scholfield. – Department of language and linguistics, University of Essex, UK, 2003. – Режим доступу : http://privatewww.essex.ac.uk/~scholp/calleval.htm
468. Setup H5P for Moodle. // [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://h5p.org/moodle
469. Shimizu K. Japanese college student attitudes towards English teachers: A survey [Електронний ресурс] / K. Shimizu // The Language Teacher. – 1995. – № 19(10) – Режим доступу: http://jalt-publications.org/old_tlt/files/ 95/oct/shimizu.html
470. Shishavan H. B., Sadeghi H. Characteristics of an Effective English Language Teacher as Perceived by Iranian Teachers and Learners of English / Homa Babai Shishavan, Karim Sadeghi // English Language Teaching. – 2009. – №2(4). – P. 130 – 143.
471. Stanley, Ian. (2007). Creating a student-generated glossary in Moodle: How is it done and how effective is it? The JALT CALL journal, 3, 116–131.
472. Steinmetz R. Multimedia applications / R. Steinmetz; K. Nahrstedt. – Berlin; New York : Springer, 2004. –XV, 245 p.
473. Sundberg P. Animation in CALL : learning to think in the fourth dimension : a paper presented at the Computer-Assisted Language Instruction Consortium (CALICO) '98 Symposium (San Diego, California, July 9, 1998) [Електронний ресурс] / Paul Sundberg. – 1998. – Режим доступу : http://lrs.ed.uiuc.edu/students/psundb/homepage/animCALL.html
474. Thompson J. Computer-assisted language learning (CALL) / June Thompson // Effective learning and teaching in modern languages [edited by J. A. Coleman,

J. Klapper]. – London : Routledge, 2005. – P. 148–152. – (Series : Effective learning and teaching in higher education).
475. Torrisi-Steele G. Toward effective use of multimedia technologies in education / Geraldine Torrisi-Steele // Interactive Multimedia in Education and Training [edited by Sanjaya Mishra, Ramesh C Sharma]. – Hershey, PA; London : Idea Group Publishing, 2005. – P. 25–46.
476. Translation Vistawide : World Languages and Cultures. — Електроннийресурс. — Режимдоступу :http://www.vistawide.com/ languages/why_languages2-4.htm.
477. Tschirner E. Language acquisition in the classroom : the role of digital video / Erwin Tschirner // Computer Assisted Language Learning. – October, 2001. – Vol. 14, Issue 3 & 4. – P. 305–319.
478. Virtanen V. University students and teachers conceptions of teaching and learning in the biosciences / V. Virtanen, S. Lindblom-Ylanne // Instructional Science. – 2010. – № 38(4). – P. 355–370.
479. VuorikariRiina. Collaborative content enrichment in multilingual Europe, European Schoolnet approach on educational resources [Електроннийресурс] / RiinaVuorikari, Frans Van Assche. — Режимдоступу http://www.researchgate.net/publication/228566754.
480. Warshauer M. Computer Learning Networks and Student Empowerment.//System, №24, 1996. – с. 1–14
481. Witfelt C. Educational multimedia and teacher competences / Claus Witfelt // Interactive multimedia systems [edited by Rahman S. M.]. – Hershey, PA; London : IRM Press, 2002. – P. 136–145.
482. Yeh S. Effects of learner control and learning strategies on English as a foreign language (EFL) learning from interactive hypermedia lessons / S.-W. Yeh, J. D. Lehman // Journal of Educational Multimedia and Hypermedia. – 2001. – Vol. 10, Issue 2. – P. 141–159.
483. YouTube Anywhere [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: https://moodle.org/plugins/view/tinymce_youtube

Додаток А.
Ресурси і діяльності системи управління навчанням Moodle

Чого ви хочете досягти (педагогіка) ➡ Що ви можете застосувати (технологія) ⬇	**Простота використання.** Чи просто зробити самому?	**Передача інформації.** Дозволяє передачу інформації студентам?	**Оцінювання.** Дозволяє оцінити здобутки студентів?	**Спілкування і взаємодія** між учасниками (викладач і студенти)	**Спільне створення контенту.** Чи забезпечує співпрацю у створенні контенту?	**Таксономія Блума**: знання, розуміння, застосування аналіз, синтез, оцінка.
1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
Ресурс типу Файл - завантажити на сайт файл з вашого комп'ютера.	Легко, як прикріпити файл до електронного листа. Але чи має це сенс, якщо він один?	Так. Лише викладачі можуть розміщувати файли.	Можливо, якщо використовується, щоб видати завдання, а потім зібрати результати його виконання іншими засобами: форум, завдання тощо.	Ні, це лише засіб поширення інформації від вчителя до учнів без зворотного зв’язку.	Можливо, якщо використовується, щоб видати завдання, а потім зібрати результати його виконання через діяльності Форум або Завдання.	Жодної. Це засіб не навчання, а лише передачі інформації.

1	2	3	4	5	6	7
Ресурс типу Папка - завантажити на сайт групу файлів з вашого комп'ютера.	Легко, як прикріпити файл до електронного листа. Але чи має це сенс, якщо він один?	Так. Лише викладачі можуть створювати папки і розміщувати в них файли.	Можливо, якщо використовується, щоб видати студентам завдання, зразки виконання, а потім зібрати результати іншими засобами.	Ні, це лише засіб поширення інформації від вчителя до учнів без зворотного зв'язку.	Можливо, якщо використовується, щоб видати завдання, а потім зібрати результати його виконання через діяльності Форум або Завдання.	Жодної. Це засіб не навчання, а лише передачі інформації.
Ресурс типу Сторінка – створити веб-сторінку без посередньо в Moodle.	Легко. Moodle має власний вбудований текстовий редактор з можливістю додавання графіки та мультимедіа.	Так. Лише викладачі можуть створювати веб-сторінки.	Можливо, якщо використовується, щоб видати студентам завдання, а потім зібрати результати його виконання іншими засобами.	Можливо, якщо на сторінці є посилання на засоби комунікації Web 2.0, наприклад Voice Thread. .	Можливо, якщо використовується, щоб видати завдання, а потім зібрати результати його виконання через діяльності Форум або Завдання.	Жодної. - Це засіб не навчання, а лише передачі інформації.

1	2	3	4	5	6	7
Ресурс типу Книга - створити групу веб-сторінок безпосередньо в Moodle.	Легко. Moodle має власні засоби створення набору сторінок з можливістю додавання графіки, мультимедіа та навігації у них.	Так. Лише викладачі можуть розміщувати файли.	Можливо, якщо використовується, щоб видати студентам завдання, а потім зібрати результати виконання іншими засобами.	Можливо, якщо у книзі є посилання на засоби комунікації Web 2.0, наприклад Voice Thread.	Можливо, якщо використовується, щоб видати завдання, а потім зібрати результати його виконання через діяльності Форум або Завдання.	Жодної. Це засіб не навчання, а лише передачі інформації.
Ресурс типу URL - посилання на веб-сторінку чи будь-який доступний в мережі Інтернет ресурс.	Легко. URL-адреса копіюється і вставляється.	Легкий засіб дати посилання на будь-яку інформацію в мережі Інтернет.	Не безпосереднє. Тільки якщо це посилання на зовнішні ресурси, які можуть бути оцінені: блоги, портфоліо студенті в тощо.	Можливо, якщо посилання робиться на зовні-ні засоби спілкування: Google Calendar, Groups, вікі тощо.	Можливо, якщо посилання робиться на зовнішні засоби спільної роботи: Google Drive, вікі тощо.	6/6. Можливо досягти усіх рівнів, якщо це посилання на відповідний сайт.

1	2	3	4	5	6	7
Вікі - засіб спільного створення і редагування сторінок.	Потребує деякого попереднього навчання і розуміння усіма учасникам и спільної мети.	Так. Може створюватися лише викладачем, але краще залучати до цього студентів.	Так, за умови відповідних налаштувань вікі.	Не підлодить для дискусій, але хороший для мозкового штурму, спільного редагування тощо.	Так. Студенти можуть активно співпрацювати при створенні контенту.	5/6: -розуміння, - застосування, - аналіз, - синтез, - оцінка.
Глосарій - засіб для створення тлумачних словників термінів тощо.	Так, налаштування за замовченням хороші.	Так. Може створюватися лише викладачем, але краще залучати студентів до їх наповнен-ня.	Так, за умови відповідних налаштувань глосарія.	Не підлодить для обговорення, але студенти можуть читати, коментувати або оцінювати записи інших.	Так, студенти можуть спільно створювати тлумачний словник, коментувати і оцінювати його статті	5/6: - розуміння, - застосування, - аналіз, - оцінка, - синтез.

1	2	3	4	5	6	7
База даних - впорядковане сховище електронних артефактів: текстів, файлів, зображень тощо.	Потребує деякого попереднього навчання і розуміння усіма учасниками спільної мети.	Так. Може створюватися лише викладачем, але краще залучати студентів до її наповнення.	Так, за умови відповідних налаштувань бази даних.	Не підходить для обговорення, але студенти можуть читати, коментувати або оцінювати записи інших.	Так, студенти можуть спільно накопичувати базу артефактів, коментувати і оцінювати їх.	5/6: - розуміння, - застосування, - аналіз, - оцінка, - синтез.
Анкета - засіб збору даних про готовність студентів до використання засобів електронного навчання.	Так, викладач може скористатися трьома уже готовими анкетами.	Ні. Анкета не призначена для поширення навчальної інформації.	Непряме Використовується щоб з'ясувати особивості студента і допомогти йому призвичаїтися до цих засобів навчання.	Ні. Забезпечує лише односторонній зв'язок від студента до викладача.	Ні. Це індивідуальна, а не групова діяльність.	2/6. Побічно допомагає у аналізі й оцінці.

1	2	3	4	5	6	7
Зворотний зв'язок - засіб збору у студентів будь-яких даних.	Простий, однак потребує багато часу. Встановлюється конфігурація потім задаються питання.	Ні. Не призначений для поширення навчальної інформації.	Так. Використовується, щоб студенти самостійно оцінили свої здобутки.	Ні. Забезпечує лише односторонній зв'язок від студента до викладача.	Ні. Це індивідуальна, а не групова діяльність.	6/6. Можна досягти усі 6, однак вимагає творчого підлоду.
Опитування – засіб для голосування, вибору, призначення, розподілу тощо.	Задати список елементів і (при потребі) скільки раз може бути обраний кожний із них.	Ні. Але ідеальний для закріплення за студентами тем, викладачів, часу консультацій тощо.	Так. Використовується для швидкої перевірки розуміння матеріалу студентами.	Ні. Для цього можна використовувати форуми або чати.	Ні. Для цього можна використовувати форуми, глосарії або вікі.	5/6. Можна досягти 5, однак вимагає творчого підлоду.
Тест - засіб оцінки навчальних досягнень студентів студентів.	Потребує часу на створення категорій тестових питань, самих питань і тестів, у яких вони використовуються.	Ні. Використовується для оцінки навчальних досягнень, а не для передачі інформації. Частково цьому може сприяти самостійне тестування.	Так. Оцінки можуть виставлятися не тільки комп'ютером, а й викладачем вручну при використанні питань типу Есе	Ні. Для цього можна використовувати, наприклад форум.	Ні. Для цього можна використовувати форуми або вікі.	6/6. Можна досягти усі 6, однак вимагає творчого підлоду для створення тестів.

1	2	3	4	5	6	7
Урок - поєднує подачу навчальної інформації та перевірку її засвоєння.	Потребує попереднього навчання, вимагає планування і часу і зусиль.	Так, до того ж дозволяє реалізувати адаптивне навчання.	Так, причому наступні питання можуть обиратися залежно від відповідей на попередні. Може використовуватися у тематичних дослідженнях і рольових іграх.	Ні. Для цього можна використовувати, наприклад форум.	Ні. Це індивідуальна, а не групова діяльність.	6/6. Можна досягти усі 6, однак вимагає творчого підлоду.
Завдання - засіб збору, зберігання, оцінювання і спілкування зі студентами стосовно їх завдань.	Так, доволі прості налаштування параметрів збору і оцінювання робіт.	Ні, але при формулюванні завдань можна надавати і певну навчальну інформацію.	Так, можна задати терміни й параметри подачі й оцінювання завдань та зворотного зв'язку зі студентами.	Ні, тільки спілкування окремо з кожним студентом стосовно виконаного ним завдання.	Ні. Зараз завдання видаються індивідуально, а не групі. Використовуйте форум або вікі.	6/6. Можна досягти усі 6, однак опосередковано, залежно від змісту завдань.

1	2	3	4	5	6	7
Семінар - засіб для збору, зберігання і оцінювання студентських робіт, до якого залучають інших студентів.	Потребує попереднього навчання, часу і зусиль та планування усіх 4 стадій проведення семінару.	Ні, для цього треба використовувати інші інструменти.	Так, і оцінка студента залежить не тільки від якості його власної роботи, а й від того, наскільки якісно він оцінював роботи інших.	Ні, хоча зворотній зв'язок є, однак можливості спілкування і взаємодії досить обмежені.	Ні. Зараз завдання на семінар видаються індивідуально, а не групі. Для спільної роботи використовуйте форум або вікі.	6/6. Можна досягти усі 6, однак опосередковано, залежно від змісту завдань семінару.
SCORM - різні види діяльностей, створені в інших програмах й імпортовані в Moodle.	Створення SCORM в інших програмах і інтеграція з Moodle потребує часу і зусиль.	Так, багаті можливості застосування мультимедійного контенту	Так, дозволяє виконувати оцінювання, в тому числі з використанням мультимедіа та інтерактивних елементів.	Залежить від типу діяльності.	Ні, ця діяльність виконується індивідуально, а не в складі груп.	6/6. Можна досягти усі 6, однак за умови креативного підходу до його проектування.

1	2	3	4	5	6	7
Чат - засіб спілкування між викладачами і студентами в реальному часі.	Прості налаштування, але потребує зусиль для управління проведенням.	Використовуйте запрошених доповідачів, що володіють хорошою швидкістю вводу.	Так, можна і вчити і оцінювати студентів.	Так. Інтенсивність діалогу має бути узгодженою з кількістю учасників.	Так. Можна зберегти текст обговорення і використати його для створення навчального контенту.	5/6: - розуміння, - застосування, - аналіз, - оцінка, - синтез.
Форум – засіб off-line спілкування, що використовується для багатьох видів навчальної діяльності.	Легко. Це основний засіб спілкування. Стандартний форум за замовченням присутній у кожному курсі.	Так. Можна подати інформацію про зміни в курсі, актуальні посилання, настанови тощо.	Так, у форумах є можливість оцінювати висловлювання студентів і файли, які вони до них прикріпляють.	Так, можна спілкуватися з усіма учасниками форуму, студентами окремої групи, або обраним учасником.	Так. Можна зберегти текст обговорення і використати його для створення навчального контенту.	5/6: - розуміння, - застосування, - аналіз, - оцінка, - синтез.
Мобільний Moodle - Засіб для запису відео і аудіо в Moodle.	Простий у використанні. Файли заносяться до особистих файлів користувачко.	Легкий спосіб додавання аудіо і відео до інших діяльностей.	Немає, але в поєднанні з іншими діяльностями може мати місце .	Використовуються повідомлення з мобільного телефону	Ні, дозволяє створювати контент тільки індивідуально.	2/6. Краще використовувати з іншими інст.-рументами.

1	2	3	4	5	6	7
Зовнішній інструмент - засіб взаємодії з діяльностя-ми, розміщени-ми на інших серверах.	Вимагає доступу до зовнішніх серверів перед налаштуванням.	Це залежить від типу діяльностей, до яких забезпечується доступ.	Так, якщо у зовнішній інструмент повертає оцінку.	Можливо, якщо у зовнішньому інструменті це передбачено.	Можливо, якщо це інструмент спільного середовища, такі як Mediawiki або Drupal.	6/6. Може бути що завгодно – залежно від підключеного інструменту.
***Rich media -** засіб для створення і перегляду мультимедійних презентацій у форматах flash та HTML5.	Потребує попереднього навчання, часу і зусиль на створення.	Так дозволяє показувати відео і синхронізувати з ним показ статичного тексту і графіки.	Можливо, якщо використовується, щоб видати завдання, а потім зібрати результати його виконання іншими засобами: форум, завдання тощо.	Ні. Для цього можна використовувати, наприклад форум.	Ні, дозволяє створювати контент тільки індивідуально.	Жодної. Це засіб не навчання, а створення і перегляду аудіовізуального контенту.

1	2	3	4	5	6	7
*** OOHOO Pop-up Dictionary -** засіб, що подвійним кліком по слову відкриває його статтю у веб-словнику або Вікіпедії.	Простий. В налаштуваннях достатньо вказати лише URL веб-словника або Вікіпедії.	Так. Доступні такі словники, як: Oxford dictionary, Larousse, Real academia española, Вікіпедія та ін.	Ні. Для оцінювання треба використовувати інші засоби.	Ні. Для цього можна використовувати, наприклад форум.	Ні. Для цього можна використовувати форуми або вікі.	2/6. Може використовувати з іншими засобами.
*** OWLL (OOHOO Web-based Language Lab)** реалізує усі функції лінгафонного кабінету + додаткові можливості веб.	Потребує встановлення сервера Red5. Для використання потрібне попереднє навчання.	Так. Дозволяє показувати студентам аудіо і відео викладача on-line і off-line.	Так викладач має змогу побачити і оцінити on-line і off-line аудіо і відео студен-тів.	Так, студенти і викладачі можуть спілкуватися on-line і off-line.	Так, студенти і викладачі можуть спільно створювати мультимедійний контент.	6/6. Можна досягти усі 6, однак вимагає творчого підло-ду.
*** OOHOO Text to Speech** – блок, що вимовляє доданий текст.	Простий. В налаштуваннях достатньо вказати лише обрати мотор від Google або Microsoft.	Ні, студент використовує цей засіб самостійно.	Ні. Для оцінювання треба використовувати інші засоби.	Ні. Для цього можна викори-стовува-ти, напри-лад форум.	Ні. Це не засіб, створення контенту, а його голосового відтворен-ня.	2/6. Може використовуватися з іншими засобами.

1	2	3	4	5	6	7
* **SimpleSpeek text-to-speech** – фільтр, що вимовляє виділений викладачем текст.	Простий. В налаштуваннях викладачу достатньо виділити текст, який треба вимовити тегами: [Speak] Hello world! [/Speak].	Так, дозволяє викладачу продемонструвати студентам вимову.	Ні. Для оцінювання треба використовувати інші засоби.	Ні. Для цього можна використовувати, наприлад форум.	Ні. Це не засіб, створення контенту, а його голосового відтворення.	2/6. Може використовуватися з іншими засобами.
* **OOHOO-Capture** – засіб для запису і зберігання відео, фото і звуку.	Не потребує використання потокового сервера. Додає у селектор файлів Moodle можливість їх створювати за допомогою веб-камери і мікрофонна.	Так, якщо використовується спільно із засобами .	Так, якщо використовується спільно із засобами для оцінювачці.	Так, якщо використовується спільно із засобами для спілкування, наприклад форумами.	Так, якщо використовується спільно із засобами для спілкування, наприклад форумами або вікі.	Жодної. Це засіб не навчання, а лише створення аудіовізуальної інформації.

1	2	3	4	5	6	7
*** Media Capture -** засіб запису і зберігання аудіо- і відеоконтен-ту	Додає у селектор файлів Moodle можливість їх створювати за допомогою веб-камери і мікрофона	Так, якщо використовується спільно із засобами	Так, якщо використовується спільно із засобами для оцінювання	Так, якщо використовується спільно із засобами для спілку-вання, напри-лад фору-мами.	Так, якщо використовується спільно із засобами для спілкування, наприклад форумами або вікі.	Жодної. Це засіб не навчання, а лише створення аудіовізуальної інформації.
*** Nanogong** – засіб для запису і зберігання аудіо.	Простий у використанні і тому популярний засіб запису і зберігання аудіо.	Так. Дозволяє студентам прослуховувати викладача off-line.	Так викладач має змогу оцінити аудіозаписи студен-тів.	Так, студенти і викладачі можуть спілкуватися off-line.	Так, студенти і викладачі можуть спільно створювати мультимедійний контент.	Жодної. Це засіб не навчання, а лише ство-рення аудіо-візуа-льної інфор-мації.

Додаток Б.
Програмні засоби створення мультимедійних електронних освітніх ресурсів

№	Назва. Електронна адреса	Опис	Мова інтерфейсу. Відеоінструкції
	Публікації, пости, ілюстрації		
1.	**Tackk** https://tackk.com	Сервіс для створення швидких публікацій. Має вигляд on-line-сторінки, на яку ви можете загрузити фото, відео, текст, карту (місце знаходження), та підібрати гарне оформлення. Можна ділитися посиланням на цю сторінку з іншими користувачами. Підходить для створення коротких презентацій, оголошень, міні-звітів, есе, оформлення лекцій, виступів, подій тощо.	Англійська. Огляд програми англійською мовою: https://youtu.be/kAtE42hTEH8 Огляд програми російською мовою: https://youtu.be/r61tJxj-_f8
2.	**Canva** www.canva.com	Сервіс для створення постерів, ілюстрацій (до презентацій і не тільки), візиток, листівок, публікацій в соцмережах. Є можливість безкоштовного користування (безкоштовні інструменти позначені написом FREE).	Англійська, українська та ін. Огляд програми англійською мовою: https://youtu.be/3-lB4Q-k1OI?list=PLNaEwbQaxEWC-ijIGhCpJIyJoAiS3GX2B Огляд програми російською мовою https://youtu.be/d9RG6S3IFak

3.	**Calaméo** http://en.calameo.com/	Сервіс для створення інтерактивних публікацій (у вигляді журналів, брошур, каталогів, презентацій, звітів тощо). Інтерактивний документ створено так, аби зберегти відчуття паперового документу: є можливість перегортати сторінки, відмічати цікаві моменти.	Англійська, російська Огляд програми російською мовою https://www.youtube.com/watch?v=MGH4GeBrS8E
4.	**Glogster** http://edu.glogster.com/?ref=com	Сервіс для створення презентації та інтерактивного навчання. Дозволяє користувачам змішувати всі види засобів масової інформації на віртуальному полотні для створення мультимедійних плакатів, а також отримати доступ до бібліотеки залучення освітнього контенту, створеного студентами та викладачами по всьому світу. Сервіс пропонує створити інтерактивні плакати (з використанням фото, відео, зображень, текстів, звуків, посилань тощо).	Лише англійська Огляд програми англійською мовою: https://www.youtube.com/watch?v=ij7KTcl0QEk
5.	**Poster Printer** http://www.ronyasoft.com/products/proposter/	Дизайнер постерів від RonyaSoft. Можна використовувати будь-який з попередньо заготовлених шаблонів або розробити свою власну композицію з нуля. Немає необхідності у вивченні Corel або PhotoShop. Програма для виготовлення постерів надає доступ до інструментів, що необхідні для швидкого створення постерів, банерів і знаків. Графіку можна експортувати в формат зображення, роздруковувати безпосередньо на домашньому або офісному принтері. Програма безкоштовна, але її потрібно завантажити.	Англійська, російська та ін. Огляд програми англійською мовою: https://www.youtube.com/watch?v=KgJ75a4GBQo

6.	**Desygner** https://desygner.com/	Сервіс для створення постерів, сертифікатів, візитівок, обкладинок для сайтів, блогів, подій тощо. Надає доступ до великої кількості картинок та шаблонів, дозволяє імпортувати зображення і текст з Adobe PDFs, PSDs і Microsoft Powerpoint. Синхронізується з Google Диском	Англійська, російська та ін. Огляд програми англійською мовою: https://www.youtube.com/watch?v=5GDaIsr4UcQ
		Інфографіка	
1.	**Easel.ly** https://www.easel.ly/	Усі діаграми можна заповнювати в режимі on-line. Готовий макет можна миттєво безкоштовно завантажити на власний сайт, в соцмережу або на комп'ютер (доступні формати: jpg і pdf). Для використання додаткових можливостей ресурсу треба заплатити.	Англійська і ще 7 мов. Російської і української немає. Огляд програми англійською мовою: https://youtu.be/0VHyKgdbUhU Огляд програми російською мовою: https://youtu.be/f625Bo-s3bI
2.	**Piktochart** https://piktochart.com/	Функціональність безкоштовної версії набагато крутіша, ніж у інших ресурсів, починаючи з фонових малюнків і закінчуючи завантаженням відеофайлів із сторонніх сайтів. Готовий шаблон можна редагувати після попереднього перегляду. Створену інфографіку можна не лише розмістити в	Лише англійська Огляд програми англійською мовою: https://youtu.be/Eq-85gzw3GI

		соцмережах або на сайті, але і безкоштовно скачати. Користувач може вибрати необхідний шаблон з 400 професійно розроблених шаблонів інфографіки, плакатів, звітів і презентацій у бібліотеці редактора або почати проект самостійно.	Огляд програми російською мовою: https://youtu.be/ESQuX5gQpts
3.	**Infogr.am** https://infogram.com/	Сервіс ідеально підходить для роботи як з невеликими текстовими блоками, так і величезними масивами даних, які можна завантажувати з Excel і Google Drive. У готовому шаблоні можна міняти іконки, додавати і редагувати малюнки і діаграми. Один і той самий шаблон представлений в двох варіаціях. Для недосвідчених користувачів є спливаючі вікна-підказки. Завантажити готовий шаблон можна на комп'ютер, можна опублікувати його на цьому ж ресурсі, або відразу ж розмістити на своєму сайті. Єдиний варіант скачування створеної інфографіки на комп'ютер - використання платної версії	Англійська і ще 6 мов. Російської і української немає. Огляд програми англійською мовою: https://www.youtube.com/watch?v=PNtCtvsaFgU
4.	**Venngage** https://venngage.com/	При створенні інфографіки можна не тільки використовувати готові шаблони, але і завантажувати їх зі сторонніх ресурсів. Наприклад, відео найчастіше додається прямо з YouTube, а картинки, на відміну від Infogr.am, можна завантажувати з персонального комп'ютера. Перед публікацією готових шаблонів на сайті їх можна попередньо переглянути. Проте у безкоштовному доступі знаходяться лише 5 шаблонів.	Англійська та іспанська Огляд програми англійською мовою: https://www.youtube.com/watch?v=a4xOQXFddVU

5.	**Hohli Builder** http://charts.hohli.com/	Сервіс для інфографіки, що створений українцями. Для використання програми не потрібно реєструватись, сервіс є безкоштовним. Hohli Builder on-line-будівник графіків. Програма має найбільш простий та зручний інтерфейс. Як тільки графік готовий, діаграму можна впровадити на свій сайт, або зберегти його на комп'ютер.	Лише англійська Огляд програми англійською мовою: https://www.youtube.com/watch?v=RJB9K6MYfPo
6.	**FreeMind**	Безкоштовна програма для створення діаграм зв'язків ("карт пам'яті" або "mind maps"). Вона дозволяє візуалізувати великі обсяги інформації чи складні концепції – подавати їх у структурованій формі для кращого сприйняття. Також програму можна використовувати в організації проекту чи заходу для того, щоб візуалізувати етапи діяльності чи розподіл ролей та обов'язків у команді. Для використання програми її необхідно завантажити.	Англійська та російська Огляд програми англійською мовою: https://www.youtube.com/watch?v=b8eef06V1us Огляд програми російською мовою: https://www.youtube.com/watch?v=ZHoClCaZRNk
7.	**Creately** www.creately.com	Сервіс має широкий вибір можливостей, але основне призначення програми – схематизація та табличне зображення даних. В Creately можна запросити кого-небудь для спільної роботи по електронній пошті. Зміни можна побачити в режимі реального часу через Creately on-line або на робочому столі. Також вбудовані коментарі та обговорення теми. Кожна нова зміна зберігається у вигляді окремих версій, до яких можна отримати доступ в будь-який час. Зображення можна експортувати в PDF-файли або монтувати на сайт.	Англійська, російська та ще 5 мов.

8.	**Draw.io** www.draw.io	Робочий стіл для on-line-редагування інфографіки. On-line сервіс Draw.io абсолютно безкоштовний, і не вимагає реєстрації, проте для роботи необхідно синхронізувати сервіс з Google Диском, що дає можливість зберігати проект прямо на диск Google.	Великий вибір мов, в тому числі і українська Огляд програми англійською мовою: https://www.youtube.com/watch?v=MXlTjOpesq4
Програмне забезпечення для створення інтелект карт (Mind-maps)			
1.	**Coggle** https://coggle.it/?lang=ru	Coggle є безкоштовною “мапою памяті” (англ. Mind map). Програма контрастує з традиційними редакторами, такими як Google Docs, які забезпечують або лінійний, або табличний формат документів, оскільки Coggle структурує текст в ієрархічний зв’язок. Сервіс надає змогу спільно працювати над документами та переглядати останні зміни. Великий перелік функцій є у безкоштовному доступі. Програма синхронізується з Google Диском.	Великий вибір мов, в тому числі і російська Огляд програми англійською мовою: https://www.youtube.com/watch?v=iL40u0uNYa8 Огляд програми російською мовою: https://www.youtube.com/watch?v=9cmnekez0Zo
2.	Xmind http://www.xmind.net/	XMind підтримує інтелект-мапи (діаграми зв’язків), діаграми Ісікави (також відомі як причинно-наслідкові або fishbone діаграми), деревоподібні діаграми, таблиці. Режим презентації дозволяє відображати ідеї від одного вузла до іншого і зосередитися на кожному окремому вузлі. Програму потрібно скачати.	Мова відповідає мові операційної системи. Огляд програми англійською мовою: https://www.youtube.com/watch?v=zvR0XzcyQx4

3.	BubblUs https://bubbl.us/	До кожної схеми в сервісі можна дозволити доступ іншим користувачам. Також схему можна експортувати у растрове зображення (JPG або PNG). У сайт вбудована зручна система допомоги. При наведенні курсору миші на будь-який активний елемент, в правій частині екрана відобразиться опис можливостей цього елемента, а також поєднання гарячих клавіш, використовуючи які можна задіяти цей елемент. У безкоштовній версії можна створити лише 3 схеми.	Лише англійська Огляд програми англійською мовою: https://www.youtube.com/watch?v=5IXfyOi5PtI
4.	WiseMapping http://www.wisemapping.com/	Безкоштовний сервіс, що дозволяє співпрацювати над спільною інтелект-мапою. Файли можна експортувати, або розміщувати на будь-якій веб-сторінці. Програму можна використовувати он-лайн, або завантажити на свій ПК.	Лише англійська Огляд програми англійською мовою: https://www.youtube.com/watch?v=dz5IURImRx0
5.	Mind42 https://mind42.com/	Mind42 пропонує безкоштовне програмне забезпечення, яке працює в браузері. З його допомогою можна створювати списки TODO, мозковий штурм ідеї, організовувати заходи. На відміну від інших подібних програм, Mind42 надає вибір різних карт, за необхідністю можна проглянути зроблені іншими користувачами файли.	Лише англійська Огляд програми англійською мовою: https://www.youtube.com/watch?v=pz2EKKnnHgQ Огляд програми російською мовою: https://www.youtube.com/watch?v=YMeDklmj260

6.	iMindMap https://imindmap.com	iMindMap інтегрована з деякими з найбільш популярними інструментами, такими як Google Drive, Evernote, Microsoft Office. Програма має найбільш широкий вибір функцій та елементів дизайну, зручних для роботи з великим обсягом інформації. Програма потребує завантаження, існує і безкоштовна версія програми. Існують різні версії програми. За бажанням, можна завантажити і більш старі версії (що підтримують російську мову).	Лише англійська Огляд програми англійською мовою: https://www.youtube.com/watch?v=jaFp085mijA
7.	MindMeister https://www.mindmeister.com/ru	MindMeister дозволяє ділитися ментальними картами з будь-якою кількістю колег і співпрацювати з ними в реальному часі. Працюючі разом можуть швидко коментувати теми, голосувати за ідеї або обговорювати зміни у вбудованому чаті. За допомогою вбудованого в MindMeister режиму презентацій можна за пару секунд перетворювати ментальні карти в динамічні слайд-шоу. MindMeister цілком і повністю базується в інтернеті. Програма є безкоштовною.	Великий перелік мов, в тому числі і російська. Огляд програми англійською мовою: https://www.youtube.com/watch?v=tQxxl3TZYKE Огляд програми російською мовою: https://www.youtube.com/watch?v=qSdU8QXhAZ4
8.	**DropTask** https://www.droptask.com/	Органайзер і одночасно програма для спільної роботи. Всі завдання відображаються у вигляді інтелект-карт, на яких можна розміщувати інформацію, вирішувати та управляти завданнями. У сервіс вбудований календар, список завдань та чат. Є безкоштовна версія, що дозволяє співпрацювати з 5 членами команди.	Лише англійська Огляд програми англійською мовою: https://www.youtube.com/watch?v=DAHBcSIbFXk

Інтерактивні дошки, плакати, стіни			
1.	**RealtimeBoard** https://realtimeboard.com/index/	Нескінченна дошка для розміщення інформації. Використовується замість паперу для запису ідей або праці над великими проектами у команді. Надає інструменти та маркерні дошки, щоб створювати схеми і прототипи, записувати ідеї та коментувати роботу колег. Має безкоштовну версію.	Лише англійська Огляд програми англійською мовою: https://www.youtube.com/user/RealtimeBoardEng Огляд програми російською мовою: https://www.youtube.com/watch?v=tTj904363Xc
2.	**ThingLink** https://www.thinglink.com/edu	Thinglink може вбудовувати теги, гіперпосилання і текст прямо на зображення. Можна додати посилання на що завгодно: інше фото, на сайт, відео або аудіо. Це дуже простий інструмент, який дозволяє створити інтерактивний матеріал при мінімумі витрат.	Лише англійська Огляд програми англійською мовою: https://www.youtube.com/watch?v=pChlenkNWos Огляд програми російською мовою: https://www.youtube.com/watch?v=5e1Jzcsx_Vo
3.	**Padlet** https://padlet.com/	Веб-сайт, який дозволяє спілкуватися з іншими користувачами за допомогою текстових повідомлень, фотографій, посилань і іншого. Кожне місце для спілкування називається “стіна”. Він також може бути використаний в якості приватної дошки оголошень. Активно використовується українськими викладачами,	Велика кількість мов, в тому числі і українська. Огляд програми англійською мовою: https://www.youtube.com/watch?v=UuzciL8qCYM

		роботи яких можна подивитись на сайті сервісу. Програма безкоштовна.	Огляд програми російською (українською) мовою: https://www.youtube.com/watch?v=qLv1cLMIyv4
4.	**Conceptboard** https://conceptboard.com/	Гнучке полотно, яке розширюється в міру додавання вмісту. Полотно створене для співпраці, під час кожної нової публікації всі учасники проекту отримують сповіщення. Conceptboard працює з багатьма типами файлів, в тому числі Google Drive.	Лише англійська Огляд програми англійською мовою: https://www.youtube.com/watch?v=UW4CeGLsVuo
5.	**CoSketch** http://cosketch.com/	On-line дошка, розроблена, щоб дати можливість швидко візуалізувати і ділитися своїми ідеями у якості зображення. Програма не вимагає завантаження чи реєстрації та є повністю безкоштовною. Також CoSketch синхронізується з Google картами.	Лише англійська Огляд програми англійською мовою: https://www.youtube.com/watch?v=3CEM_FOFg6Y
6.	**Lino It** http://en.linoit.com/	Створений для роботи з нотатками, стікерами, фото, відео організованими в один віртуальний стіл. При встановленні терміну по електронній пошті вранці терміну приходитимуть сповіщення. Програма безкоштовна, але потребує реєстрації.	Англійська і ще 3 мови. Огляд програми англійською мовою: https://www.youtube.com/watch?v=gLenDjfQMjM Огляд програми українською мовою: https://www.youtube.com/watch?v=hK8-UmRQs-A

7.	**Rizzoma** https://rizzoma.com	Є відділом комунікації і спільної роботи в Інтернеті, що замінює вільне програмне забезпечення, на якому він працює, щоб надавати послуги електронної пошти для обміну миттєвими повідомленнями. Rizzoma працює так само, як електронна пошта, але замість того, щоб зберігати повідомлення в кожного користувача в поштових скриньках, документи, які містять всі мультимедійні повідомлення. Документи є загальними для всіх учасників. Також має функцію створення інтелект-карт	Англійська та російська Огляд програми англійською мовою: https://www.youtube.com/watch?v=RZjXWGcj2yw Огляд програми російською мовою: https://www.youtube.com/watch?v=vywugbz0gh8

Підписано до друку 05.12. 2017 р. Формат 60х84 1/16
Папір друк. № 1 Спосіб друку офсетний. Умовн. друк. арк. 16,35
Умовн. фарбо-відб. 16,46 Обл.-вид. арк. 16,46
Тираж 100. Зам. № 17 -

Видавничий центр КНЛУ
Свідоцтво: серія ДК 1596 від 08.12.2003 р.

Віддруковано ПрАТ "ВІПОЛ"
03151, Київ -151, вул. Волинська, 60.
Свідоцтво про внесення до державного реєстру
Серія ДК № 4404 від 31.08. 2012 р.