

**ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**

Кваліфікаційна наукова  
праця на правах рукопису

**ГНЄДКОВА ОЛЬГА ОЛЕКСАНДРІВНА**

УДК 371.3:81'234:371.134

**ДИСЕРТАЦІЯ**

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КОНТРОЛЮ  
ФАХОВИХ ЗНАНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У  
ПРОЦЕСІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

О.О. Гнедкова

Науковий керівник: Кравцов Геннадій Михайлович, кандидат фізико-математичних наук, доцент

Херсон – 2017

## АНОТАЦІЯ

*Гнєдкова О.О.* Педагогічні умови формування фахових знань майбутніх учителів іноземних мов у процесі дистанційного навчання. – Кваліфікаційна наукова робота на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Херсонський державний університет, Херсон, 2017.

Дисертаційна робота є теоретико-експериментальним дослідженням проблеми формування контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов у процесі дистанційного навчання.

Дослідження актуалізує окреслений проблемою науковий і практичний досвід, що потребує всебічного ґрунтовного вивчення і врахування під час розроблення нових підходів і стратегій вдосконалення змісту, методів, форм, засобів навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах на сучасному етапі.

У дисертації уточнено й доповнено зміст поняття «фахові знання майбутніх учителів іноземних мов», «контроль фахових знань майбутніх учителів іноземних мов», «технології дистанційного навчання».

Розкрито особливості процесу формування контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов, а також подано характеристику технологій дистанційного навчання у формуванні контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов.

Визначено специфіку фахових знань майбутніх учителів іноземних мов через мовну, мовленнєву, лінгвокраїнознавчу, професійну та методичну підготовку студентів.

Охарактеризовано традиційні форми та методи контролю фахових знань з іноземних мов за допомогою технологій дистанційного навчання, зокрема тестування, виконання лабораторних та практичних завдань, групових проектів і встановлено педагогічні вимоги до формування контролю фахових

знань за навчальною діяльністю майбутніх учителів іноземних мов.

Здійснено комплексний аналіз наукових поглядів дослідників із даної проблематики, що дало підстави розробити найбільш оптимальну сукупність критеріїв (мотиваційний, лінгвосоціокультурний, методичний, інформатичний) та їх показників, за якими діагностувались рівні фахових знань майбутніх учителів іноземних мов (низький, середній, високий). *Мотиваційний* характеризується наявністю професійних мотивів; професійно-педагогічною спрямованістю; мотивацією до здійснення інформаційної діяльності. *Лінгвосоціокультурний* передбачає наявність уміння правильно вимовляти звуки іноземних мов із відповідною до семантики висловлювання інтонацією і доречно вживати лексеми і граматичні конструкції у словосполученнях та реченнях відповідно до контексту; уміння визначати національно-марковані слова та застосовувати їх у монологічному та діалогічному мовленні; а також уміння виокремлювати країнознавчу та лінгвосоціокультурну інформацію, розуміти її значення та застосовувати у своєму мовленні. *Методичний критерій* складають знання про психологічні та дидактичні аспекти застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у формуванні іншомовних комунікативних умінь (говоріння, читання, аудіювання, письмо) та мовних навичок (фонетичних, лексичних, граматичних); уміння розробляти, систематизувати тестові та контрольні завдання з урахуванням рівнів складності вивченого матеріалу; уміння організовувати урок з іноземних мов з використанням технологій дистанційного навчання (ДН). Для інформатичного критерію головним є комп'ютерна грамотність (MS Office, Internet тощо); володіння знаннями та вміннями застосування технологій ДН під час вивчення іноземних мов; підготовка та проведення різних видів уроку та здійснення контролю фахових знань із іноземних мов засобами ДН.

З метою виявлення сучасного стану сформованості фахових знань майбутніх учителів іноземних мов у вищих навчальних закладах (ВНЗ) України протягом 2012 – 2016 років була проведена дослідно-

експериментальна робота на базі факультетів іноземної філології.

Розроблено структурно-функціональну модель формування контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов у процесі дистанційного навчання із метою діагностування проблеми формування контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов у процесі дистанційного навчання.

Теоретично обґрунтовано і практично реалізовано педагогічні умови формування контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов у процесі дистанційного навчання, апробовано структурно-функціональну модель їх реалізації, виявлено вплив педагогічних умов на ефективність формування контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов у процесі дистанційного навчання, перевірено достовірність отриманих результатів за допомогою методів математичної статистики.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що вперше науково обґрунтовано педагогічні умови (формування у майбутніх учителів позитивної мотивації до навчання та професійної діяльності; занурення майбутніх учителів у полілінгвальне середовище для вдосконалення їхніх комунікативних умінь та навичок за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій та технологій дистанційного навчання; застосування електронного ресурсного забезпечення у фаховій підготовці майбутніх учителів іноземних мов); розроблено модель їх реалізації; обґрунтовано авторську методику формування контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов у процесі дистанційного навчання; визначено критерії (мотиваційний, лінгвосоціокультурний, методичний, інформатичний), показники і рівні (низький, середній, високий) фахових знань майбутніх учителів іноземних мов; створено електронне ресурсне забезпечення, тестові і контрольні завдання для здійснення контролю фахової підготовки майбутніх учителів іноземних мов; уточнено зміст понять «фахові знання майбутніх учителів іноземних мов», «контроль фахових знань майбутніх учителів іноземних мов», «технології дистанційного навчання»; удосконалено зміст, методи, форми та засоби контролю фахових знань

майбутніх учителів іноземних мов в умовах освітнього процесу за денною та дистанційною формами; дістали подальшого розвитку уявлення про структуру, зміст та етапи організації контролю фахових знань студентів у процесі дистанційного навчання.

Практичне значення результатів дисертаційної роботи полягає в тому, що використання отриманих результатів сприяє підвищенню якості фахової підготовки майбутніх учителів іноземних мов у результаті: розроблення й апробації навчально-методичних матеріалів, навчальних програм, методичних рекомендацій щодо формування контролю фахових знань студентів у процесі дистанційного навчання; упровадження в освітній процес рейтингового оцінювання, електронного ресурсного забезпечення контролю фахових знань студентів: дистанційного курсу «Практикум тьютора» для викладачів щодо створення елементів дистанційного навчання в системі дистанційного навчання «Херсонський Віртуальний Університет»; дистанційного курсу «Практика усного та писемного мовлення з англійської мови»; реалізації комплексу контрольних-оцінних завдань з аудиторної, самостійної та науково-дослідницької роботи студентів.

Розроблені дидактико-методичне забезпечення та ресурси можуть бути використані у професійній підготовці майбутніх учителів іноземних мов, у процесі підвищення кваліфікації учителів іноземних мов, а також у системі підвищення кваліфікації викладачів вищих навчальних закладів для створення підручників, навчальних посібників.

Реалізація моделі в межах формувального етапу експерименту здійснювалася шляхом: надання можливості вибору індивідуальної траєкторії навчання відповідно до власного темпу навчально-пізнавальної діяльності; використання тренінгів, активних методів контролю (веб-квестів, кейсів, проектів), рейтингового оцінювання на основі індивідуального, групового, експертного та взаємооцінювання; активне застосування технологій дистанційного навчання, упровадження технологій індивідуального, парного, колективного навчання у виконанні кейсів, веб-

квестів, проектів, оформлення відповідних розділів мовного портфоліо «Я як полікультурна і багатомовна особистість», «Мої лінгвістичні знахідки»; застосування електронного ресурсного забезпечення контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов, розроблення, наповнення та супровід дистанційного курсу «Практика усного та писемного мовлення з англійської мови», що підсилює традиційний курс матеріалами довідково-інформаційного, навчально-методичного, контрольного-діагностичного призначення, самостійної та науково-дослідної діяльності для здійснення контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов.

Статистично доведено, що реалізація обґрунтованих педагогічних умов та структурно-функціональної моделі формування контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов дозволило досягти суттєвих змін у рівнях досліджувальної характеристики студентів експериментальної групи порівняно з контрольною.

Проведене дослідження не претендує на остаточне розв'язання проблеми формування контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов у процесі дистанційного навчання. Перспективними вважаємо такі напрями подальшого дослідження як формування контролю знань у майбутніх фахівців немовних спеціальностей у вищих навчальних закладах.

**Ключові слова:** фахові знання, контроль фахових знань, дистанційне навчання, педагогічні умови формування контролю фахових знань.

## SUMMARY

*Gnedkova O.A.* Pedagogical conditions of formation of specialty knowledge control of future foreign language teachers in the process of distance learning. – Manuscript.

Dissertation for a degree of Candidate of Pedagogical Sciences in specialty 13.00.04 – Theory and Methods of Professional Education. – Kherson State University, Kherson, 2017.

The dissertation is a theoretical and experimental research of the problem of formation of specialty knowledge control of future foreign language teachers in the process of distance learning.

The research actualizes the scientific and practical experience, which needs to be thoroughly studied and taken into account in developing new approaches and strategies for improving the content, methods, forms and means of foreign languages teaching in higher educational institutions at the present stage.

The content of the concepts «specialty knowledge of future foreign languages teachers», «specialty knowledge control of future foreign languages teachers», «distance learning technologies» are specified and supplemented in the dissertation.

The peculiarities of formation of specialty knowledge control of future teachers of foreign languages and the characteristic of distance learning technologies in formation of specialty knowledge control of future teachers of foreign languages are revealed.

Specifics of specialty knowledge of future teachers of foreign languages are determined through linguistic, lingvo regional geography, professional and methodological training of students.

Traditional forms and methods of specialty knowledge control of future teachers of foreign languages with the help of distance learning technologies, in particular testing, laboratory and practical tasks, group projects, and pedagogical

requirements for the formation of specialty knowledge control of future teachers of foreign languages are described.

The comprehensive analysis of the scientific perspectives of researchers in this problem has been made, which gave basis for developing the most optimal set of criteria (motivated, lingual and social and cultural, methodological, informational) and levels of formation of specialty knowledge are worked out. Motivated criterion is characterized by the presence of professional motives; professional and pedagogical orientation; motivation for information activities. Lingual and social and cultural criterion predicts the presence of the ability to pronounce correctly the sounds of foreign languages corresponding to the semantics of utterance intonation and appropriate use of lexemes and grammatical constructions in phrases and sentences according to the context; the ability to define nationally-marked words and apply them in monologue and dialogical speech; the ability to distinguish country studies and linguistic and socio-cultural information, understand its meaning and apply its in speech. Methodological criterion includes the knowledge of the psychological and didactic aspects of the use of information and communication technologies (ICTs) in foreign-language communication skills formation (speaking, reading, listening, writing) and language skills (phonetic, lexical, grammatical); the ability to develop, systematize test and control tasks, taking into account the levels of complexity of the studied material; ability to organize foreign languages lesson using distance learning technologies. Informational criterion are computer skills (MS Office, Internet, etc.); possession of knowledge and skills in using distance learning technologies in studying foreign languages; preparation and conducting of different types of lessons and specialty knowledge control of future foreign languages teachers by tools of distance learning.

In order to identify the current state of specialty knowledge of future foreign languages teachers at higher educational institutions, the experimental work was carried out during 2012 – 2016 on the basis of departments of foreign philology.

The structural and functional model of the formation of specialty knowledge control of future teachers of foreign languages in the process of distance learning is designed for the purpose of diagnosing the problem of formation of specialty knowledge control of future foreign languages teachers in distance learning.

The pedagogical conditions of formation of specialty knowledge control of future foreign languages teachers in the process of distance learning are theoretical substantiated and practical implemented, the structural and functional model of their implementation has been tested, the influence of pedagogical conditions on the effectiveness of formation of specialty knowledge control of future foreign languages teachers in distance learning process has been established, the reliability of the obtained results using methods of mathematical statistics were checked.

Scientific novelty of the obtained results consists of the suggestion of a new methodology of formation of specialty knowledge control of future foreign language teachers in distance learning process; structural and functional model of the formation of the mentioned phenomenon has been designed; the pedagogical conditions (formation of positive motivation for learning and professional activities; immersion of future foreign languages teachers into multilingual environment for communicative skills improvement with the help of information and communication and distance learning technologies; usage of electronic resources for specialty knowledge control of future foreign languages teachers) have been theoretically approved and practically realized. Distance learning supplied in the form of tests and control tasks for professional training of future foreign language teachers has been made.

Practical importance of the obtained results is in the selection and approbation of educational materials, programs, methodical recommendations for the formation of specialty knowledge control of students in distance learning process; rating implementation in the educational process of future foreign language teachers, e-supply as the distance course «Tutor's practice» for teachers as a component of distance learning in distance learning system «Kherson Virtual University»; the distance course «Practice of Oral and Written English»; realization of complex of

control tasks for class room, self-study and scientific and research work of students.

Implementation of the model in formative stage of the experiment was carried out by: providing the opportunity to choose an individual trajectory of training in accordance with own time of educational and cognitive activity; use of trainings, active methods of control (web quests, case studies, projects), rating based on individual, group, expert and mutual evaluation; active use of distance learning technologies, introduction of technologies of individual, pair, collective learning in the execution of cases, web quests, projects, design of the relevant sections of the language portfolio «I am a multicultural and multilingual person», «My linguistic findings»; application of electronic resource providing of specialty knowledge control of future foreign languages teachers, development, filling and support of the distance course «Practice of Oral and Written Speech in English». It enhances the traditional course by reference materials, information, methodological, control and diagnostic purposes, independent and research activities for specialty knowledge control of future foreign languages teachers.

It is statistically proved that realization of the substantiated pedagogical conditions and structural-functional model of formation of specialty knowledge control of future foreign languages teachers allowed to achieve significant changes in the level of research characteristics of students of the experimental group in comparison with the control one.

The conducted research does not pretend to be a final solution of the problem of forming of specialty knowledge control of future foreign language teachers in the process of distance learning. Prospects directions of further research are formation of control of knowledge of future specialists of nonlinguistic specialties in higher educational establishments.

**Keywords:** specialty knowledge, future foreign language teachers, pedagogical conditions, distance learning, specialty knowledge control.

## СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

1. Гнедкова О. А. Организационно-методические особенности повышения квалификации в форме дистанционного обучения / О. А. Гнедкова, Д. Г. Кравцов // Информационные технологии в образовании: Сб. науч. тр. / [ред. кол.: Спиваковский А. В. (глав. ред.) и др.]. – Херсон: ХГУ, 2010. – Вып. 5. – С. 134 – 138.

2. Гнедкова О. О. Технології створення та методика використання інтерактивної довідки в системі дистанційного навчання / Г. М. Кравцов, О. О. Гнедкова, Є. О. Козловський, В. В. Лякутін // Інформаційні технології в освіті: Зб. наук. пр. / [ред. кол.: Співаковський О. В. (гол. ред.) та ін.]. – Херсон: ХДУ, 2010. – Вип 6. – С. 113 – 117.

3. Гнедкова О. А. Методико-технологические основы и коммуникационные средства общения в процессе дистанционного обучения / О. А. Гнедкова, В. В. Лякутин // Информационные технологии в образовании: Сб. науч. тр. / [ред. кол.: Спиваковский А. В. (глав. ред.) и др.]. – Херсон: ХГУ, 2010. – Вып 8. – С. 109 – 113.

4. Гнедкова О. А. Методические рекомендации по использованию Интернет-сервисов в системе дистанционного обучения «Херсонский Виртуальный Университет» / О. А. Гнедкова, В. В. Лякутин // Информационные технологии в образовании: Сб. науч. тр. / [ред. кол.: Спиваковский А. В. (глав. ред.) и др.]. – Херсон: ХГУ, 2011. – Вып 10. – С. 183 – 187.

5. Гнедкова О. А. Методологические и программные особенности использования социальных сервисов в системах дистанционного обучения / О. А. Гнедкова, В. В. Лякутин // Информационные технологии в образовании: Сб. науч. тр. / [ред. кол.: Спиваковский А. В. (глав. ред.) и др.]. – Херсон: ХГУ, 2012. – Вып. 11. – С. 83 – 87.

6. Gnedkova O. Blended Learning as Tool of Intensification of Educational Process in Teaching Discipline «Methods and Technologies of Distance Learning» / O. Gnedkova // Information Technologies in Education: Scientific Journal. Issue

19. – Kherson: KSU, 2014. – P. 71 – 79.

7. Гнедкова О. О. Проектування моделі мобільного навчання у системі дистанційного навчання «Херсонський Віртуальний Університет» / О. О. Гнедкова, В. В. Лякутін // Інформаційні технології в освіті: Зб. наук. пр./ [ред.кол.: Співаковський О. В. (гол.ред) та ін.]. – Херсон: ХДУ, 2015. – Вип. 24. – С. 107 – 118.

8. Gnedkova O. Distance Learning Technologies in Formation of Professional Training of Future English Teachers / O. Gnedkova // Information Technologies in Education: Scientific Journal. Issue 29. – Kherson: KSU, 2016. – P. 100 – 115.

9. Гнедкова О. О. Використання дистанційного навчання під час контролю знань самостійної роботи студентів мовних спеціальностей ВНЗ / О. О. Гнедкова // Педагогічний альманах: Зб. наук.пр. / [ред.кол. В. В. Кузьменко (голова) та ін.]. – Херсон: КВНЗ «Херсонська академія непевної освіти», 2016. – Вип. 30. – С. 97 – 105.

10. Гнедкова О. О. Модель організації контролю знань майбутніх учителів англійської мови з використанням дистанційного навчання / О. О. Гнедкова // Педагогічні науки: Зб.наук.пр./ [ред.кол.: Федяєва В. Л. (гол.ред.) та ін.]. – Херсон: Вид-во ХДУ, 2016. – Вип. 74. – Том 3. – С. 167 – 175.

11. Гнедкова О. О. Експериментальна перевірка ефективності контролю знань майбутніх учителів англійської мови з використанням дистанційного навчання / О. О. Гнедкова // Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія «Педагогіка, психологія, філософія» / [ред.кол.: С. М. Ніколаєнко (відп. ред) та ін.] – К.: Міленіум, 2017. – Вип. 259. – С. 58 – 69.

12. Гнедкова О. О. Дистанційні технології навчання у організації контролю знань самостійної роботи студентів мовних спеціальностей ВНЗ / О. О. Гнедкова // SWorld International periodic scientific journal: наук. пр./ [ред. кол. Гончарук С. М. (гол.ред.) та ін.]. – Иваново: Вид-во ООО «Научный мир», 2016. – Вип. 2 (43). – С. 88 – 95.

13. Гнедкова О. О. Особливості навчання тьютора дистанційного навчання (на базі системи дистанційного навчання «Херсонський Віртуальний Університет») / О. О. Гнедкова, А. О. Козьміна // Нові інформаційні технології в освіті для всіх: система електронної освіти : зб. пр.ІІ міжнар. конф. (Київ, 1-3 жовтня 2008 р.). – К.: IRTC, 2008. – С. 271 – 280.

14. Гнедкова О. О. Организация процесса общения в дистанционном обучении на базе системы дистанционного обучения «Херсонский Виртуальный Университет» / В. В. Лякутин // Нові інформаційні технології в освіті для всіх: неперервна освіта: зб. пр. V міжнар. конф. (Київ, 23 – 24 листоп. 2010 р.). – К.: Академперіодика, 2010. – С. 192 – 199.

15. Гнедкова О. А. Практическое использование принципов теории коннективизма в системе дистанционного обучения «Херсонский Виртуальный Университет» / О. А. Гнедкова, В. В. Лякутин // ICTERI 2011: матеріали міжнар.наук.-прак. конф. «ІКТ в освіті, дослідженнях та індустріальних додатках: інтеграція, гармонізація та трансфер знань» (Херсон, 4 – 8 травня 2011р.). – Херсон: ХДУ, 2011. – С. 60 – 62.

16. Гнедкова О. О. Комбіноване навчання як засіб інтенсифікації навчального процесу під час викладання дисципліни «Методика і технології дистанційного навчання» / О. О. Гнедкова, Г. М. Кравцов // Інтернет – Освіта – Наука – 2014: Зб. пр.. IX міжнар.наук.-прак.конф. (Вінниця, 14 – 17 жовтня 2014р.). – Вінниця: ВНТУ, 2014. – С. 239 – 241.

17. Gnedkova O. The Use of Cloud Services for Learning Foreign Language (English) [Електрон.ресурс] / O. Gnedkova, H. Kravtsov // Proceedings of the 12th Intern. Conf. on ICT on Education, Research and Industrial Applications: Integration, Harmonization and Knowledge Transfer. – Kyiv, Ukraine, June 21-24, 2016/ Ed. by Ermolayev, V. et al. (eds.). – CEUR Workshop Proceedings. – 2016. – Vol.1614. – P. 620 – 631. Режим доступу: <http://ceur-ws.org/Vol-1614/>

18. Gnedkova O. Mobile Learning Technologies for Learning English / O. Gnedkova, N. Osipova, D. Ushakov // Proceedings of the 12th Intern. Conf. on

ICT on Education, Research and Industrial Applications: Integration, Harmonization and Knowledge Transfer. – Kyiv, Ukraine, June 21- 24, 2016/ Ed. by Ermolayev, V. et al. (eds.). – CEUR Workshop Proceedings. – 2016. – Vol.1614. – Pp. 672-679. Режим доступу: <http://ceur-ws.org/Vol-1614/>

19. Гнедкова О. О. Аналіз систем тестування як форма контролю з курсу «Комп'ютерні інформаційні технології» (на базі системи дистанційного навчання «Херсонський Віртуальний Університет») / О. О. Гнедкова, Г. В. Пацукова // Інформаційні технології в освіті: Зб. наук. пр. [ред.кол.: Співаковський О. В. (гол.ред) та ін.]. – Херсон: ХДУ, 2008. – Вип. 1. – С. 115 – 121.

20. Гнедкова О. О. Особливості навчання тьютора дистанційного навчання (на базі системи дистанційного навчання «Херсонський Віртуальний Університет») / О. О. Гнедкова, А. О. Козьміна // Інформаційні технології в освіті: Зб. наук. пр. [ред.кол.: Співаковський О. В. (гол.ред) та ін.]. – Херсон: ХДУ, 2008. – Вип. 2. – С. 79 – 84.

21. Gnedkova O. Organization of Testing in Distance Learning (on the Base of Distance Learning System “Kherson Virtual University, 2.0”) / O. Gnedkova, D. Kravtsov // Information Technologies in Education: Scientific Journal. Issue 3. – Kherson: KSU, 2009. – P. 209 – 215.

22. Гнедкова О. О. Методичні аспекти використання комбінованого навчання під час вивчення дисципліни «Методика і технології дистанційного навчання у ВНЗ» / О. О. Гнедкова // Новітні комп'ютерні технології. – Кривий Ріг: Видавничий центр ДВНЗ «Криворізький національний університет», 2014. – Том XII: спецвип. «Хмарні технології в освіті». – С. 164 – 176.

23. Гнедкова О. О. Формування контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов у процесі дистанційного навчання: метод.реком. / О. О. Гнедкова. – Херсон: ТОВ «ВКФ «СТАР»ЛТД», 2017. – 36с.

24. Комп'ютерна програма «Система дистанційного навчання «Херсонський Віртуальний Університет»»: а.с. № 32719 від 06.04.2010 / Співаковський О. В., Кравцов Д. Г., Кравцов Г. М., Гнедкова О. О., Камінська

Н. Г. // Міністерство освіти і науки України, Державний департамент інтелектуальної власності. – Київ.

|   |           |
|---|-----------|
| <b>ЗМІСТ</b>  |           |
| <b>ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ.....</b>   | <b>18</b> |
| <b>ВСТУП.....</b>   | <b>19</b> |
| <b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КОНТРОЛЮ</b>  |           |
| <b>ФАХОВИХ ЗНАНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У</b>   |           |
| <b>ПРОЦЕСІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ.....</b>  | <b>28</b> |
| 1.1. Характеристика ключових дефініцій дослідження.....   | 28        |
| 1.2. Фахові знання у структурі професійної компетентності майбутніх учителів іноземних мов.....   | 42        |
| 1.3. Формування контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов як педагогічна проблема.....  | 51        |
| 1.4. Технології дистанційного навчання у формуванні контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов.....                              | 61        |
| Висновки до першого розділу.....  | 76        |
| Список використаних джерел до першого розділу.....  | 78        |
| <b>РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ КОНТРОЛЮ</b>  |           |
| <b>ФАХОВИХ ЗНАНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У</b>   |           |
| <b>ВИЩІЙ ШКОЛІ.....</b>   | <b>91</b> |
| 2.1. Обґрунтування критеріїв, показників і рівнів фахових знань майбутніх учителів іноземних мов.....   | 91        |
| 2.2. Діагностика формування контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов у процесі дистанційного навчання.....                     | 100       |
| 2.3. Структурно-функціональна модель формування контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов у процесі дистанційного навчання..... | 121       |
| Висновки до другого розділу.....  | 146       |
| Список використаних джерел до другого розділу.....  | 148       |
| <b>РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА</b>  |           |
| <b>ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ</b>  |           |

## **КОНТРОЛЮ ФАХОВИХ ЗНАНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПРОЦЕСІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ...153**

3.1. Педагогічні умови формування контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов у процесі дистанційного навчання.....153

3.2. Реалізація педагогічних умов формування контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов у процесі дистанційного навчання.....174

3.3 Аналіз результатів дослідно-експериментального дослідження .....195

Висновки до третього розділу.....207

Список використаних джерел до третього розділу.....209

**ВИСНОВКИ.....219**

**ДОДАТКИ.....223**

## **ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ**

ВНЗ – вищий навчальний заклад

ДН – дистанційне навчання

ДО – дистанційна освіта

ДК – дистанційний курс

ЕГ – експериментальна група

ЕРЗ – електронне ресурсне забезпечення

ІКТ – інформаційно-комунікаційні технології

ІТ – інформаційні технології

КГ – контрольна група

ОКХ – освітньо-кваліфікаційна характеристика

ПК – персональний комп'ютер

СДН – система дистанційного навчання

ХВУ – Херсонський віртуальний університет

LMS – Learning Management System

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Інтеграція України у світове співтовариство, міжнародне визнання її досягнень в освітній сфері, успішна конкуренція з системами освіти інших країн об'єктивно можливі за умови розв'язання проблеми якості освіти. Посилення уваги до даної проблеми обумовлено рекомендаціями європейського освітнього співтовариства щодо забезпечення якості вищої освіти на основі реалізації компетентнісного підходу через оволодіння випускниками фаховими компетентностями, адекватне їх пристосування до життя, конкурентоспроможністю фахівців. Повної мірою це стосується й фахової освіти майбутніх учителів іноземних мов.

Відповідно до «Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті», «Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки», Закону України «Про вищу освіту», Державних стандартів вищої професійної освіти потребує оновлення змісту та підходів фахової підготовки майбутніх учителів іноземних мов. Виникає необхідність застосування нових, більш досконалих форм і методів реалізації зворотного зв'язку в навчанні й управлінні якістю освітнього процесу, а саме – формування контролю фахових знань, що здійснюється в сучасних умовах за допомогою традиційних і альтернативних, зокрема дистанційних технологій навчання.

Проблема ефективного використання інформаційних технологій в освіті вже досить широко висвітлена у педагогічній науці. Інформатизація вищої школи та можливості використання інформаційних технологій (ІТ) у навчальному процесі пов'язана з іменами таких відомих учених, педагогів та організаторів освіти і науки, як: В. Биков, Н. Балик, А. Гуржій, М. Жалдак, Т. Коваль, В. Кремень, С. Литвинова, М. Львов, Н. Морзе, В. Олійник, Н. Осипова, В. Песчаненко, Л. Петухова, С. Раков, О. Співаковський, О. Спірін, А. Стрюк, Ю. Триус, В. Шарко, М. Шерман, М. Шишкіна, Б. Шуневич та ін. Здобуття освіти в умовах дистанційного навчання у вищій школі висвітлюються у наукових працях О. Андрєєва, В. Бикова, М. Бухаркіної,

В. Кухаренка, Є. Смирнової-Трибульської, Ю. Олійника, Є. Полат, В. Солдаткіна.

Питання професійної підготовки сучасного вчителя іноземних мов досліджують вітчизняні та зарубіжні науковці С. Амеліна, О. Бігич, О. Заболотська, В. Карабан, Л. Морська, С. Ніколаєва, О. Тарнопольський, Л. Черноватий.

Система контролю навчальної діяльності та управління якістю навчання розглядаються у наукових працях В. Аванесова, О. Колгатіна, Г. Кравцова, В. Сластьоніна.

Незважаючи на появу в останні роки значної кількості наукових праць з теорії і практики управління якістю вищої освіти, проблема формування контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов у процесі дистанційного навчання ще залишається малодослідженою і визначається такими суперечностями між:

- потребами суспільства у застосуванні технологій дистанційного навчання і низьким рівнем електронного ресурсного забезпечення навчального процесу в освітніх установах для їх задоволення;
- вимогами до забезпечення якісної фахової освіти і недостатньою розробленістю системи вимірювання й оцінки її процесів та результатів;
- інтенсивністю інформаційних потреб сучасних студентів і фрагментарним використанням потенціалу дистанційного навчання в забезпеченні контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов.

Актуальність проблеми, наявні суперечності, необхідність та можливість їх реалізації зумовили вибір теми дослідження: **«Педагогічні умови формування контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов у процесі дистанційного навчання».**

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Обраний напрям належить до науково-дослідних тем Херсонського державного університету «Моніторинг освітньо-наукового простору як фактор інноваційного розвитку вищого навчального закладу» (Державний

реєстраційний № 0112U001436); «Розроблення системи управління якістю електронних освітніх ресурсів вищих навчальних закладів» (Державний реєстраційний № 0115U001128). Робота виконувалась у Херсонському державному університеті згідно з тематичним планом науково-дослідної роботи (НДР) України та координаційним планом НДР Міністерства освіти і науки України з проблем вищої школи. Тема затверджена вченою радою Херсонського державного університету (протокол № 7 від 28.03.2016) і узгоджена в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки й психології НАПН України (протокол № 2 від 28.03.2017).

**Об’єкт дослідження** – професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов у вищих навчальних закладах.

**Предмет дослідження** – педагогічні умови формування контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов у процесі дистанційного навчання.

**Мета дослідження** – теоретично обґрунтувати педагогічні умови формування контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов у процесі дистанційного навчання й експериментально перевірити ефективність моделі їх реалізації.

**Гіпотеза дослідження** – система контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов у процесі дистанційного навчання може бути ефективною, якщо будуть створені спеціальні педагогічні умови:

- формування у майбутніх учителів іноземних мов позитивної мотивації до навчання та професійної діяльності;
- занурення майбутніх учителів іноземних мов у полілінгвальне середовище для вдосконалення їхніх комунікативних умінь та навичок за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій та технологій дистанційного навчання;
- розроблення та застосування електронного ресурсного забезпечення контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов.

У відповідності до мети та гіпотези дослідження було визначено такі

**завдання:**

1) на основі аналізу нормативно-правових документів, психолого-педагогічної, науково-методичної та навчальної літератури визначити стан сформованості фахових знань майбутніх учителів іноземних мов у вищих навчальних закладах та розкрити сутність понять «фахові знання майбутніх учителів іноземних мов», «контроль фахових знань майбутніх учителів іноземних мов», «технології дистанційного навчання»;

2) охарактеризувати специфіку іншомовної підготовки майбутніх учителів іноземних мов та розробити відповідні вимоги до контролю їх фахових знань;

3) виокремити критерії, показники і рівні фахових знань майбутніх учителів іноземних мов у процесі дистанційного навчання;

4) виявити та обґрунтувати педагогічні умови формування контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов у процесі дистанційного навчання та розробити модель їх реалізації;

5) розробити авторську методику формування контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов у процесі дистанційного навчання та впровадити її у навчальний процес;

6) експериментально перевірити ефективність структурно-функціональної моделі реалізації започаткованих педагогічних умов.

Для розв'язання поставлених завдань використовувався комплекс **методів дослідження**: *теоретичних* – аналіз філософської та психолого-педагогічної літератури з метою визначення й обґрунтування понятійно-категоріального апарату дослідження (п.п. 1.1, 1.2, 1.3); для з'ясування тенденцій дослідження проблеми в педагогічній теорії та практиці (п.п. 1.1); вивчення нормативних документів, навчально-методичної документації з метою визначення продуктивних підходів до розв'язання проблеми (п.п. 2.1, 2.2); порівняння, класифікація та систематизація теоретичних і експериментальних даних, теоретичного моделювання й узагальнення даних для визначення педагогічних умов та побудови моделі (п.п. 2.2, 3.1);

*емпіричних* – бесіда, анкетування, тестування, спостереження, експертне оцінювання з метою діагностування рівня фахових знань майбутніх учителів іноземних мов (п.п. 2.2, 3.2); педагогічний експеримент для перевірки дієвості педагогічних умов і моделі формування контролю фахових знань у процесі дистанційного навчання (п.п. 2.2, 3.3); *статистичних*: застосування критерію  $\chi^2$  для доведення статистичної достовірності результатів обробки даних педагогічного експерименту (п.п. 2.3, 3.3).

**Наукова новизна одержаних результатів** полягає в тому, що:

– *уперше* науково обґрунтовано педагогічні умови (формування у майбутніх учителів позитивної мотивації до навчання та професійної діяльності; занурення майбутніх учителів у полілінгвальне середовище для вдосконалення їхніх комунікативних умінь та навичок за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій та технологій дистанційного навчання; застосування електронного ресурсного забезпечення у фаховій підготовці майбутніх учителів іноземних мов); розроблено модель їх реалізації; обґрунтовано авторську методику формування контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов у процесі дистанційного навчання; визначено критерії (мотиваційний, лінгвосоціокультурний, методичний, інформатичний), показники і рівні (низький, середній, високий) фахових знань майбутніх учителів іноземних мов; створено електронне ресурсне забезпечення, тестові і контрольні завдання для здійснення контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов;

– *уточнено* зміст понять «фахові знання майбутніх учителів іноземних мов», «контроль фахових знань майбутніх учителів іноземних мов», «технології дистанційного навчання»;

– *удосконалено* зміст, методи, форми та засоби контролю фахових знань студентів в умовах освітнього процесу за денною та дистанційною формами;

– *дістали подальшого розвитку* уявлення про структуру, зміст та етапи організації контролю фахових знань студентів у процесі дистанційного навчання.

**Практичне значення одержаних результатів** полягає в тому, що використання отриманих результатів сприяє підвищенню якості фахової підготовки майбутніх учителів іноземних мов у результаті:

- розроблення й апробації навчально-методичних матеріалів, навчальних програм, методичних рекомендацій щодо формування контролю фахових знань студентів у процесі дистанційного навчання;
- упровадження в освітній процес рейтингового оцінювання, електронного ресурсного забезпечення контролю фахових знань студентів: дистанційного курсу «Практикум тьютора» для викладачів щодо створення елементів дистанційного навчання в системі дистанційного навчання «Херсонський Віртуальний Університет»; дистанційного курсу «Практика усного та писемного мовлення з англійської мови»;
- реалізації комплексу контрольних-оцінних завдань з аудиторної, самостійної та науково-дослідницької роботи студентів.

Розроблені дидактико-методичне забезпечення та ресурси можуть бути використані у професійній підготовці майбутніх учителів іноземних мов, у процесі підвищення кваліфікації учителів іноземних мов, а також у системі підвищення кваліфікації викладачів вищих навчальних закладів для створення підручників, навчальних посібників.

**Результати дослідження впроваджено** в освітній процес Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського» (м. Одеса) (акт № 301/02 від 09.02.2017), Дрогобицького державного педагогічного університету ім. І. Франка (акт № 893 від 17.02.2017), Херсонського державного університету (акт № 01-26/260 від 21.02.2017), Миколаївського національного університету ім. В. О. Сухомлинського (акт № 01-12/26.1/361 від 14.03.2017), Кам'янець-Подільського національного університету ім. І. Огієнка (акт № 24 від 10.05.2017).

**Апробація результатів дисертації.** Основні положення, висновки й результати дослідно-експериментальної роботи було оприлюднено на

науково-практичних конференціях:

- *міжнародного рівня*: III науково-практична конференція «Нові інформаційні технології в освіті для всіх: система електронної освіти» (Київ, Україна, 2008); IV конференція «Нові інформаційні технології в освіті для всіх: інноваційні методи та моделі» (Київ, Україна, 2009); V конференція «Нові інформаційні технології в освіті для всіх: неперервна освіта» (Київ, Україна, 2010); VII науково-практична конференція ICTERI 2011 «ІКТ в освіті, дослідженнях та індустріальних додатках: Інтеграція, Гармонізація та Трансфер Знань» (Херсон, Україна, 2011); IX науково-практична конференція «Інтернет – Освіта – Наука 2014» (Вінниця, Україна, 2014); XII конференція ICTERI 2016 «ІКТ в освіті, дослідженнях та індустріальних додатках: Інтеграція, Гармонізація та Трансфер знань» (Київ, Україна, 2016); наукова конференція «Сучасні проблеми та шляхи їх вирішення в науці, транспорті, виробництві та освіті» (Іваново, Росія, 2016); XIII конференція ICTERI 2017 «ІКТ в освіті, дослідженнях та індустріальних додатках: Інтеграція, Гармонізація та Трансфер знань» (Київ, Україна, 2017).

- *всеукраїнського рівня*: науково-практична конференція «Освіта в інформаційному суспільстві: до 25-річчя шкільної інформатики» (Київ, Україна, 2010); IV науково-практична конференція молодих учених та студентів «Інформаційні процеси і технології «Інформатика-2011»» (Севастополь, Україна, 2011);

- *семінарах*: науково-освітній марафон «Інноватика в науці та освіті: синергія інтеграції» (Черкаси, Україна, 2016); Міжнародний семінар «СТЕ2015 Хмарні технології в освіті» (Кривий Ріг, Україна, 2016).

**Публікації.** Основні положення та результати дисертації висвітлено у 24 працях (із них 6 одноосібних), з яких 11 – статті в наукових фахових виданнях України, 1 – стаття в зарубіжному фаховому виданні, 6 – матеріали, тези конференцій, 4 – інших наукових виданнях, 1 – методичні рекомендації, 1 – авторське свідоцтво.

**Особистий внесок здобувача.** У публікаціях, виконаних у співавторстві, особистим внеском здобувача є: у статті «Организационно-методические особенности повышения квалификации в форме дистанционного обучения» – опис методики організації процесу підвищення кваліфікації співробітників організацій; у статті «Blended Learning as Tool of Intensification of Educational Process in Teaching Discipline «Methods and Technologies of Distance Learning»» – проектування методики змішаного навчання у навчальному процесі; у статті «Технології створення та методика використання інтерактивної довідки в системі дистанційного навчання» – розроблення методики використання інтерактивної довідки у процесі дистанційного навчання; у статті «Особенности навчання тьютора дистанційного навчання (на базі системи дистанційного навчання «Херсонський Віртуальний Університет»)» – визначення особливостей навчання тьютора дистанційного навчання (на базі системи дистанційного навчання «Херсонський Віртуальний Університет»); у статті «Аналіз систем тестування як форма контролю з курсу «Комп’ютерні інформаційні технології» (на базі системи дистанційного навчання «Херсонський Віртуальний Університет»)» – аналіз систем тестування як форми контролю; у статті «Методико-технологические основы и коммуникационные средства общения в процессе дистанционного обучения» – визначення методико-технологічні основи та комунікаційні засоби спілкування у процесі дистанційного навчання; у статті «Методические рекомендации по использованию Интернет-сервисов в системе дистанционного обучения «Херсонский Виртуальный Университет»)» – розгляд методичних рекомендацій із використання Інтернет-сервісів у системі дистанційного навчання «Херсонський Віртуальний Університет»; у статті «Проектування моделі мобільного навчання у системі дистанційного навчання «Херсонський Віртуальний Університет»)» – розроблення моделі мобільного навчання у системі дистанційного навчання «Херсонський Віртуальний Університет»; у статті «Використання дистанційного навчання під час контролю знань

самостійної роботи студентів мовних спеціальностей ВНЗ» – характеристика технологій дистанційного навчання під час контролю знань самостійної роботи студентів мовних спеціальностей ВНЗ; у статті «Модель організації контролю знань майбутніх учителів англійської мови з використанням дистанційного навчання» – проектування моделі формування контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов з використанням технологій дистанційного навчання; у статті «Експериментальна перевірка ефективності контролю знань майбутніх учителів англійської мови з використанням дистанційного навчання» – проведення експериментальної перевірки ефективності контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов у процесі дистанційного навчання.

**Структура та обсяг дисертації.** Дисертація складається із анотацій, вступу, трьох розділів, висновків до них, загальних висновків, списку використаних джерел до кожного розділу (295 найменувань, із них 21 – іноземною мовою), 17 додатків на 72 сторінках. Загальний обсяг роботи становить 294 сторінки, із них основного тексту – 183 сторінок. Дисертація містить 8 рисунків та 16 таблиць.

# **РОЗДІЛ 1**

## **ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КОНТРОЛЮ ФАХОВИХ ЗНАНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПРОЦЕСІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ**

### **1.1. Характеристика ключових дефініцій дослідження**

На початку дослідження слід з'ясувати та уточнити ключові поняття дисертаційної роботи. До них ми відносимо такі дефініції як: «знання», «фахові знання», «фахові знання майбутніх учителів іноземних мов», «контроль», «контроль фахових знань майбутніх учителів іноземних мов», «дистанційна освіта», «дистанційне навчання», «інформаційні технології навчання», «технології дистанційного навчання».

Перш за все розглянемо сутність поняття «знання». Академічний тлумачний словник української мови подає декілька значень цього слова: 1) обізнаність у чому-небудь, наявність відомостей про кого -, що-небудь; 2) сукупність відомостей з якої-небудь галузі, набутих у процесі навчання, дослідження тощо; 3) пізнання дійсності в окремих її проявах і в цілому [1].

У відкритій он-лайн енциклопедії «Вікіпедія», зазначено, що «знання» – це форма інформації, існування систематизованого результату інтелектуальної діяльності людини [2].

З точки зору психології, «знання» – це теоретично узагальнений суспільно-історичний досвід, результат оволодіння людиною дійсності, її пізнання [3].

Словник психолого-педагогічних понять і термінів містить такі визначення «знання»:

1) сукупність ідей людини, у яких відображено теоретичне оволодіння нею предметом пізнання;

2) перевірений практикою результат пізнання оточуючої дійсності, вірне відображення її у свідомості людини;

3) як предмет пізнання, знання обіймають три взаємопов'язані аспекти: а) теоретичний – знання як факти, теоретичні ідеї, поняття; б) практичний – знання як вміння і навички практичного застосування теоретичних знань; в) світоглядно-моральний – знання як сукупність ідей світоглядного та морального характеру [4].

Науковець І. Малафік зазначає, що знання як результат пізнання – багатоаспектне поняття. Це відносно завершений продукт пізнання, інваріант (незмінність, спільність) деякої впорядкованої різноманітності предметних ситуацій. Знання – це осмислена суб'єктом і зафіксована в його пам'яті сприйнята ним інформація про світ, це інформація, присвоєна особистістю [5].

Отже, сутність поняття «знання», має кілька смислових відтінків. По-перше, поняття «знання» може означати і результат наукового пізнання, і предмет засвоєння. Характеризуючи знання як наукове осягнення сутності природних та суспільних явищ, філософ П. Коппін писав: «Знання – це сукупність ідей людини, в яких виражається теоретичне оволодіння нею предметом» [6, с.194]. У цьому значенні поняття «знання» повною мірою стосується до навчального пізнання. Тому знання в педагогіці часто визначають як розуміння, збереження у пам'яті та вміння відтворити основні факти науки і відповідні теоретичні узагальнення (поняття, правила, закони тощо) [7, с.232]. По-друге, поняття «знання» можна розглядати у широкому та вузькому розумінні. Знання у широкому смислі – це комплекс теоретичних і практичних знань та вміння застосовувати їх у різних сферах діяльності; знання у вузькому смислі (в окремій галузі) – це понятійно-фактична складова навчального матеріалу, що містить взаємопов'язані факти, закономірності, теорії, узагальнення, терміни [8, с. 222-225]. По-третє, за повнотою, глибиною та всеосяжністю охоплення об'єкту пізнання виділяють два рівні знань: емпіричний та теоретичний. Емпіричний рівень знань

складається з фактів, одержаних безпосередньо із спостережень та експериментальної діяльності, тобто – з практичного досвіду. Теоретичний рівень висвітлює об'єкт з боку його зв'язків та закономірностей, що одержані не лише з досвіду, але й шляхом абстрактного мислення [9].

Грунтуючись на розглянутих вище трактуваннях поняття «знання», розуміємо його як *сукупність здобутої інформації з певної теми, галузі у процесі навчання, дослідження або практичної діяльності для подальшого застосування у професійній діяльності.*

Наступною ключовою дефініцією нашого дослідження є «*фахові знання*». У наукових джерелах значення поняття «професія», «спеціальність» доповнюється близьким терміном «фах». За «Новим тлумачним словником української мови» поняття «фах» має декілька визначень: 1) вид заняття, трудової діяльності, що вимагає певної підготовки і є основним засобом до існування; професія; спеціальність, кваліфікація; будь-який вид занять, що є основним засобом до існування; 2) основна кваліфікація, спеціальність; справа, заняття, в якому хтось виявляє велике вміння, майстерність, хист [10, с. 650]. Зазначений словник подає таке значення поняття: «фахівець» – це той, хто досконало володіє якимсь фахом, має високу кваліфікацію, глибокі знання з певної галузі науки, техніки, мистецтва тощо» [10, с. 650].

Фахові знання є системним психічним утворенням, що формує загальний і професійний інтелект, забезпечує теоретичну загальнонаукову, професійну та фахову підготовленість фахівця до професійної діяльності [11].

Для майбутнього учителя іноземних мов фахові знання забезпечують основи теоретичної підготовки до викладання іноземних мов і необхідне підґрунтя для розвитку професійних умінь та формування професійних навичок.

Фахові знання майбутнього учителя іноземних мов є сукупністю лінгвістичних, психологічних, психолінгвістичних та дидактичних знань.

Знання лінгвістики дають змогу учителеві дібрати іншомовний матеріал для навчання та сформулювати правила його використання, визначити оптимальну послідовність засвоєння матеріалу. Ми поділяємо думку О. Вишневського, який стверджує, що «знання у навчанні іноземних мов – це певна сума мовних фактів, мовних образів, правил та дій, засвоєна за допомогою пам'яті й систематизована у рамках усього предмета мови чи його частини. Їх правомірно трактують як лінгвістичні знання. Зважаючи на цілі навчання іноземної мови, варто пам'ятати, що знання є лише вихідною точкою, від якої починається процес формування навичок і розвиток умінь. Формою презентації знань у навчанні іноземних мов є правила-інструкції і правила-узагальнення» [12].

Психологічні знання дають змогу вчителю краще зрозуміти психологічні процеси студентів та методично правильно організувати їх навчально-пізнавальну діяльність на етапах ознайомлення з новим іншомовним навчальним матеріалом, автоматизації дій, вправлення і практики у мовленні.

Психолінгвістичні знання породження і сприйняття людиною мовленнєвих повідомлень, закономірностей усного і писемного мовлення, зв'язків внутрішнього і зовнішнього мовлення дають змогу вчителю сформувати уявлення про механізми оволодіння іноземною мовою [13].

Дидактичні знання дають змогу вчителю усвідомити взаємообумовленість та взаємозалежність компонентів навчання та забезпечити відповідні морально-психологічні, навчально-матеріальні та організаційні умови, за яких процес іншомовної освіти буде результативним [14].

*Отже, фахові знання майбутніх учителів іноземних мов трактуємо як системну психічну властивість особистості, що виявляється у сукупності наукових відомостей і понять із лінгвістики, психології, психолінгвістики, дидактики, що формує загальний і професійний інтелект, забезпечує теоретичну загальнонаукову, фахову підготовленість учителя до іншомовної освіти.*

Наступною ключовою дефініцією є *«контроль фахових знань майбутніх учителів іноземних мов»*, уточнення якого дасть змогу ґрунтовно дослідити особливості формування означеного процесу стосовно дистанційного навчання.

Управління будь-яким процесом передбачає здійснення контролю, тобто певної системи перевірки ефективності його функціонування. Він є значущим і невід’ємним елементом успішної реалізації освітнього процесу, оскільки з психологічної точки зору кожен із суб’єктів педагогічної взаємодії неминуче втрачає важелі управління своєю діяльністю, якщо не отримує інформації про її проміжні результати. Контроль спрямований на отримання інформації, аналізуючи яку педагог вносить необхідні корективи в освітній процес. Це може стосуватися зміни змісту, перегляду підходів до вибору форм і методів навчання або ж принципової перебудови всієї освітньої системи [15].

У зарубіжних та вітчизняних дослідженнях представлені різні визначення поняття «контроль». Узагальнимо ці погляди у вигляді таблиці 1.1.

Таблиця 1.1.

#### Тлумачення поняття «контроль»

| Прізвище вченого               | Визначення поняття «контроль»   |
|--------------------------------|---|
| С. Ожегов,<br>Н. Шведова [16]. | перевірка, а також постійне спостереження з метою перевірки.  |
| Э. Азимов,<br>А. Щукин [17].   | це процес визначення рівня знань, навичок, умінь учня в результаті виконання ним усних і письмових завдань і формулювання на цій основі оцінки за пройдений розділ програми, курсу. |
| Н. Басова [18]                 | це спосіб отримання інформації про якісний стан навчального процесу.  |
| І. Подласий [19].              | виявлення, вимір і оцінювання знань, умінь учнів, виявлення і вимірювання – це складові перевірки, відповідно, частиною контролю є перевірка.                                       |
| М. Челишкова [20]              | єдина методична та дидактична система перевіркової діяльності.  |
| П. Підкасистий [21]            | контроль є обов’язковим компонентом процесу навчання. Він має місце на всіх стадіях процесу навчання, але особливого значення набуває після вивчення певного                        |

|                        |  |
|------------------------|--|
|                        | розділу програми і завершення ступеня навчання.  |
| С. Архангельський [22] | це операція зіставлення, звірення запланованого результату з еталонними вимогами і стандартами.  |
| А. Уланова [23]        | контроль це планування, розроблення та організація перевірки, переробки та подання інформації про результати навчання за допомогою різноманіття відповідних методів, видів і засобів, з метою підвищення ефективності процесу навчання та управління їм.   |
| В. Кухаренко [24]      | це важливе джерело отримання інформації щодо якості формування особистих знань, доречностей та інформаційності зворотнього зв'язку, а також ступеня опанування студентами характерних рис самостійної діяльності і здатності до критичної самооцінки.  |
| Ю. Бабанський [25]     | це діяльність, яка здійснюється з метою отримання і фіксування інформації про результати дидактичної взаємодії учня і учителя та зіставлення отриманих результатів з визначеною метою, і у випадку виявлення слабких місць її у ході протікання навчального процесу, застосувати оперативні заходи для його корегування і регулювання, тобто інших форм, методів і засобів |
| В. Ортинський [26]     | це система перевірки результатів навчання і виховання студентів.   |

Як бачимо з таблиці 1.1., науковці не однозначні щодо розуміння поняття «контроль», але воно є найбільш уживаним в педагогіці через відсутність усталеного підходу до визначення понять «оцінка», «контроль», «перевірка», «облік» та інших, із ними пов'язаних. Нерідко ці поняття змішуються, взаємозаміщуються, вживаються то в однаковому, то в різному значенні. Загальним родовим поняттям виступає «контроль», що означає виявлення, вимірювання та оцінювання навчальних досягнень студентів.

Суть перевірки результатів навчання полягає у виявленні рівня засвоєння знань, що має відповідати освітньому стандарту за даною програмою, предмету. Однак дидактичні поняття перевірки знань або контролю результатів навчання мають значно більший обсяг у сучасній педагогіці. Контроль, перевірка результатів навчання трактується дидактикою як педагогічна діагностика.

Отже, контроль у навчальному процесі може розглядатися як процес, спосіб і система виявлення знань, умінь і навичок студентів, що

підпорядковуюються загально-дидактичним і методичним принципам конкретного предмета навчання. Крім того, контроль представляє собою оцінювання діяльності як майбутніх фахівців будь-якої спеціальності, так і самого викладача.

Зупинимось детальніше на змістовному аспекті терміна «контроль фахових знань». С. Марчук розуміє під «контролем фахових знань» виявлення, вимірювання, оцінку знань тих, хто навчається [27].

Аналіз педагогічних і методичних праць засвідчує, що в багатьох із них (у дослідженнях Є. Петровського [28]) термін «перевірка знань» ототожнюється чи замінюється терміном «контроль знань», у той же час перевірка є структурним елементом контролю.

М. Сорокін розкриває зміст поняття «контролю знань», говорячи про те, що «контроль» означає перевірку. Контроль, перевірка і оцінка результатів навчання – це складові частини навчально-виховного процесу, без яких неможливо уявити педагогічну взаємодію між учнем і вчителем [29].

Якщо «контроль» і «перевірка» побудовані правильно, вони сприяють своєчасному виявленню прогалин у знаннях і вміннях учнів, повторенню і систематизації матеріалу, встановленню рівня готовності до засвоєння нового матеріалу, формуванню вміння користуватися прийомами самоперевірки і самоконтролю.

Проаналізувавши ряд науково-педагогічних праць, ми робимо висновок, що «контроль знань» значно ширше, ніж поняття «перевірка». Це поняття є родовим по відношенню до таких понять, як «перевірка знань», «оцінка знань», «результати навчальних досягнень». Так, «перевірка знань» вживається у вузькому значенні як методичний прийом у зв'язку з оцінкою результатів того чи іншого завдання, їй більше властиві навчальні функції.

В. Ягупов визначає «контроль» як педагогічне поняття та стверджує, що «контроль – це усвідомлене, планомірне спостереження та фіксація вербальних і практичних дій вихованців з метою з'ясування рівня набуття ними соціального досвіду, опанування програмного матеріалу, оволодіння

теоретичними і практичними знаннями, навичками й уміннями та формування в них певних особистісних і професійних рис [30]». Тобто, сутність контролю полягає у з'ясуванні рівня засвоєння програмного матеріалу, визначенні дієвості та ефективності організації навчального процесу, оцінці якості викладання навчальних дисциплін.

«Оцінка знань» студентів означає відношення від того, що студент знає, до того, що він повинен знати на даний момент навчання. Оцінка часто фіксується за допомогою вимірювання (балів). Результати оцінювання навчальних досягнень (урахування системи оцінювання) – виставлення балів у класних журналах, у щоденниках та інших документах.

Досліджуючи наукові джерела, аналіз досвіду практичної роботи, ми з'ясували, що контроль знань має складну структуру, складниками якої є: а) перевірка – виявлення рівня знань, умінь і навичок; б) оцінка – вимірювання рівня знань, умінь і навичок; в) облік – фіксування результатів у вигляді оцінок у класному журналі, щоденнику учня, відомостях [30].

Отже, поняття *«контроль фахових знань майбутніх учителів іноземних мов»* трактуємо як процес зіставлення отриманих у ході освітньої діяльності результатів із заданими стандартами фахових знань і цілями індивідуального розвитку студентів, що забезпечує встановлення зворотного зв'язку, поглиблення, закріплення, розвиток знань та коригування умов для їх набуття.

За логікою дослідження маємо на меті проаналізувати поняття «дистанційне навчання», детальний розгляд якого вимагає конкретизації таких базових дефініцій як «дистанційна освіта», «технології дистанційного навчання».

Однією з форм навчання із застосуванням новітніх інформаційних технологій є *дистанційна освіта* (далі – ДО). Існує багато визначень даного поняття, тому спробуємо, узагальнюючи досвід науковців, уточнити своє визначення такого поняття.

Дистанційна освіта (освіта на відстані) у світі виникла в результаті адаптації освітньої сфери до мінливих соціально-економічних умов і була пов'язана з необхідністю швидкої підготовки кадрів, затребуваних новими виробничими відносинами і ситуаціями.

Так, на думку О. Самойленко ДО – універсальна форма навчання, що базується на використанні широкого спектру традиційних і нових інформаційних та телекомунікаційних технологій, а також на технічних засобах, що створюють для студента або слухача умови вільного вибору освітніх дисциплін та діалогового обміну з викладачем; при цьому процес навчання не залежить від розташування його учасників у просторі й часі [31].

Поділяємо думку В. Кухаренка, що ДО – різновид освітньої системи, у якій переважно використовуються дистанційні технології навчання. Також ДО – одна з форм отримання освіти, за якою опанування тим або іншим її рівнем знань за тією або іншою спеціальністю здійснюється у процесі дистанційного навчання (ДН) [32].

Згідно з «Концепцією розвитку дистанційної освіти в Україні» від 20 грудня 2000 року, ДО – «сукупність технологій, що забезпечують доставку тим, хто навчається, основного обсягу досліджуваного матеріалу; інтерактивна взаємодія студентів і викладачів у процесі навчання, надання студентам можливості самостійної роботи із засвоєння досліджуваного матеріалу, а також у процесі навчання» [33].

У відповідності до Закону України «Про освіту», дистанційна форма здобуття освіти – це індивідуалізований процес здобуття освіти, який відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників освітнього процесу у спеціалізованому середовищі, що функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій [34].

Отже, отримання дистанційної освіти здійснюється у процесі дистанційного навчання.

Дистанційне навчання – сучасна технологія навчання. Дане поняття має

чимало визначень. Поглиблений аналіз сутності поняття «дистанційне навчання» подано в таблиці 1.2.

*Таблиця 1.2.*

**Сутність поняття «дистанційне навчання» в закордонних та вітчизняних дослідженнях**

| <b>Закордонні підходи</b> |  |   |
|---------------------------|--|---|
| 1                         | Сервер Євразійської асоціації дистанційного навчання( ЄАДН) [35] | Дистанційне навчання – це сукупність сучасних технологій, що забезпечують доставку інформації в інтерактивному режимі за допомогою використання ІКТ (інформаційно-комунікаційних технологій) від тих, хто навчає (викладачів, визначних постатей у певних галузях науки, політиків), до тих, хто навчається (студентів чи слухачів).                        |
| 2                         | Аханян А. [36]   | Дистанційне навчання – це сукупність інформаційних технологій, що забезпечують доставку студенту основного обсягу навчального матеріалу; інтерактивну взаємодію студентів та викладачів у процесі навчання; надання студентам можливості самостійної роботи із засвоєння навчального матеріалу; а також оцінювання їхніх знань та умінь у процесі навчання. |
| 3                         | Дабагян А. [37]  | Дистанційне навчання – це нова сходинка заочного навчання, на якому забезпечується застосування інформаційних технологій, що ґрунтуються на використанні персональних комп'ютерів, відео- та аудіотехніки, космічної техніки й оптичних систем.   |
| <b>Вітчизняні підходи</b> |  |   |
| 4                         | Рибалко О. [24]  | Дистанційне навчання – це електронний варіант очного або заочного навчання, що адаптує традиційні форми занять та паперові засоби навчання в телекомунікаційні. Дистанційне навчання покликане вирішувати специфічні завдання стосовно розвитку творчої складової освіти й проблеми, складні для розв'язання у звичайному навчанні.                         |
| 5                         | Кухаренко В.[24]   | Дистанційне навчання – це одержання освітніх послуг без відвідування навчального закладу, за допомогою сучасних інформаційних технологій.   |
| 6                         | Полат Є., Петров А. [38]   | Дистанційне навчання – це нова специфічна форма навчання, що передбачає використання  |

|   |                  |   |
|---|------------------|---|
|   |                  | своєрідних засобів, методів, способів навчання, взаємодію викладача та студентів і яка має таку саму компонентну структуру, як і будь-яка система навчання: цілі, обумовлені соціальним замовленням, зміст, програми, що діють для конкретного типу навчального закладу, методи, організаційні форми та засоби навчання.  |
| 7 | Яровенко В. [39] | Дистанційне навчання базується на принципах персоналізованого навчання, організація навчального процесу, яка базується на принципах самостійності, індивідуальності та модульності навчання.  |
| 8 | Сисоєва С. [40]  | Дистанційне навчання – форма навчання, яка представляє на сьогоднішній день вищий технологічний рівень розвитку заочної форми підготовки спеціалістів в інформаційному суспільстві, який відображає нову філософію освіти, реалії постіндустріальної культури, що стали причиною зміни парадигми заочного навчання в умовах інформатизації суспільства і глобалізації дедукаційних процесів.  |
| 9 | Биков В. [41]    | Дистанційне навчання – форма організації і реалізації навчально-виховного процесу, за якою його учасники (об'єкт і суб'єкт навчання) здійснюють навчальну взаємодію принципово і переважно екстериторіально (тобто, на відстані, яка не дозволяє і не передбачає безпосередню навчальну взаємодію учасників віч-на-віч, інакше, коли учасники територіально знаходяться поза межах можливої безпосередньої навчальної взаємодії і коли у процесі навчання їх особиста присутність у певних навчальних приміщеннях навчального закладу не є обов'язковою). |

Отже, проаналізувавши всі вищезазначені тлумачення поняття «дистанційне навчання», доходимо висновку, що всі дослідники у даному понятті виокремлюють та науково обґрунтовують такі його основні компоненти, як:

- суб'єкти навчання;
- навчання у синхронному режимі;

– компоненти навчального процесу (цілі, зміст, методи, організаційні форми, засоби навчання).

Ми будемо дотримуватися визначення, що представлено в Наказі Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Положення про дистанційне навчання»: «дистанційне навчання – індивідуалізований процес набуття знань, умінь і навичок, способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається, в основному, за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчального процесу у спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій» [42].

Відповідно до вищезазначеного визначення дистанційного навчання доречним є розгляд сучасних інформаційно-комунікаційних та психолого-педагогічних технологій його функціонування.

Змістовий аналіз сутності поняття «інформаційні технології навчання» (ІТН) показує, що нині існує два яскраво виражених підходи до його визначення.

У Законі України «Про національну програму інформатизації» говориться, що «інформаційна технологія – це цілеспрямована організована сукупність інформаційних процесів з використання засобів обчислювальної техніки, що забезпечують високу швидкість обробки даних, швидкий пошук інформації, розосередження даних, доступ до джерел інформації незалежно від місця розташування» [43].

П. Образцов розглядає «інформаційні технології навчання» як сукупність електронних засобів і способів їх функціонування, що використовуються для реалізації навчальної діяльності. До складу електронних засобів відносять апаратні, програмні та інформаційні компоненти, а також способи їх застосування, що зазначаються у методичному забезпеченні інформаційних технологій навчання [44].

М. Жалдак дає більш широке трактування терміна «інформаційні технології навчання». Учений розуміє цей термін як сукупність методів і

технічних засобів відбору, організації, зберігання, обробки, передачі й надання інформації, що розширює знання людей і розвиває їх можливості з управління технічними й соціальними процесами [45].

Інформаційно-комунікаційні технології в освіті – це технології розробки інформатичних систем та побудови освітніх комунікаційних мереж, а також технології формалізації та розв’язування освітніх завдань із використанням таких систем і мереж. Інформаційно-комунікаційна технологія навчання – дидактична технологія, що забезпечує досягнення цілей навчання лише за умови обов’язкового використання інформаційно-комунікаційних технологій [46].

Не менш важливим з позицій нашого дослідження є поняття «технології дистанційного навчання». Згідно з концепцією розвитку дистанційної освіти в Україні, під «*технологіями дистанційного навчання*» розуміють технології створення, передачі і збереження навчальних матеріалів, організації і супроводу навчального процесу дистанційного навчання за допомогою телекомунікаційного зв'язку [47].

Психолого-педагогічні технології дистанційного навчання виконують функцію активізації процесу навчання, але на якісно іншому рівні: вони мають відповідати вимогам сучасності і поєднуватися з інформаційно-комунікаційними технологіями. Для дистанційного навчання найбільший інтерес представляють ті технології, що орієнтовані на групову роботу студентів, навчання у співпраці, активний пізнавальний процес, віртуальні семінари, тренінги, роботу з різними інформаційними джерелами. Дані технології передбачають широке використання дослідницьких, проблемних методів, застосування отриманих знань у спільній або індивідуальній діяльності, розвиток не тільки самостійного критичного мислення, а й культури спілкування, уміння виконувати різні соціальні ролі у спільній діяльності [48].

Реалізація дистанційного навчання вимагає застосування спеціальних педагогічних технологій дистанційного навчання:

1) кейс-технологія – педагогічна технологія, базується на складанні типового або індивідуального кейсу, що містить пакет з навчальною літературою, мультимедійним відео курсом, віртуальною лабораторією та навчальними програмами, посібниками, фрагментами монографій із коментарями викладача, контрольними завданнями у вигляді тестів тощо.

2) телевізійна технологія передбачає застосування у навчальному процесі багатосторонніх відео-телеконференцій, односторонніх відео трансляцій;

3) Internet-технологія передбачає використання відео конференцзв'язку, Internet-радіо, Internet -TV, голосової пошти, E-mail, чатів, форумів [48].

Такі технології ґрунтуються на компетентнісному та особистісно-орієнтованому підходах й використовують сучасні методи навчання: метод проектів, ситуаційне навчання, навчання у співробітництві, проблемне навчання, продуктивне навчання, метод «мозкового штурму», парне та колективне навчання [48].

Ґрунтуючись на попередньому розгляді поняття *«технології дистанційного навчання»*, визначаємо його як *таку педагогічну технологію взаємодії на відстані студента, викладача та інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища, що визначає притаманні освітньому процесу компоненти (мету, зміст, методи, організаційні форми, засоби навчання), ґрунтується на принципах відкритого навчання, широкого застосування сучасних інформаційно-комунікаційних та психолого-педагогічних технологій отримання освітніх результатів найвищої якості.*

Отже, ми з'ясували сутність ключових понять «знання», «фахові знання» «фахові знання майбутніх учителів іноземних мов», «контроль», «контроль фахових знань майбутніх учителів іноземних мов», «дистанційна освіта», «дистанційне навчання», «інформаційні технології навчання», «технології дистанційного навчання», що дає нам змогу для подальшого розгляду питання формування контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов у процесі дистанційного навчання.

## **1.2. Фахові знання у структурі професійної компетентності майбутніх учителів іноземних мов**

Вимоги, що висуваються до освіти на кожному етапі розвитку суспільства, задовольняються зміною її змісту, методів та прийомів викладання навчального матеріалу, тобто модернізацією освіти. Модернізація системи освіти спрямована на забезпечення її якості відповідно до найновіших досягнень вітчизняної і світової науки, культури та соціальної практики. Забезпеченню якості освіти підпорядковані матеріальні, фінансові, кадрові й науково-методичні ресурси суспільства, державна політика в галузі освіти. Висока якість освіти передбачає органічний взаємозв'язок освіти і науки, педагогічної теорії й практики.

Сучасні державні освітні стандарти співвідносять зміст навчання іноземних мов на факультетах іноземної філології ВНЗ із вимогами ринку професійної праці, інтересами й потребами громадянського суспільства у висококомпетентнісних і кваліфікованих фахівцях. Не випадково компетентнісний підхід визнаний основою нової парадигми вищої професійної освіти. При цьому підсумком діяльності освітньої установи стають компетентності, що відображають результати навчання, систему цінностей, спонукальні сили до того чи іншого виду діяльності, спілкування, поведінки, морально-етичні норми, соціально-культурні надбання та взаємодія з навколишньою дійсністю.

Високого рівня професійної іншомовної компетентності студентів мовних спеціальностей можна досягти за умови створення системної технології навчання іноземних мов у вищих закладах освіти. Розв'язання цієї проблеми ускладнюється тим, що існують безліч підходів і тлумачень сутності, змісту, обсягу, структури поняття «фахова компетентність» (професійна компетентність), а також розмежування понять «компетентність» і «компетенція».

Розглянемо поняття «компетентність» як складову «фахової компетентності».

Аналіз різних підходів до проблеми компетентності в цілому свідчить про те, що більшість дослідників пов'язують це поняття з конкретною професією в матеріальній або духовній сфері. Проблема вивчення фахової компетентності не знайшла однозначного вирішення.

Перш за все розглянемо змістове наповнення понять «компетенція» та «компетентність». Існує кілька підходів до трактування понять «компетенція» та «компетентність», спостерігається певна варіативність у використанні цих понять. Наприклад, Є. Пассов [49], Л. Петровська [50] пропонують трактувати поняття «компетенція» та «компетентність» як синонімічні лексичні структури.

Ми не згодні з таким трактуванням і розмежовуємо ці поняття.

*Компетенція* (від лат. *compete* - добиваюсь, відповідаю, підходжу) – коло повноважень, наданих законом, статутом або іншим актом конкретному органу або посадовій особі; знання і досвід у певній галузі [51]. Термін «компетенція» одним із перших застосовував у працях німецький учений В.фон Гумбольдт [52]. Як лінгвістичний термін «компетенція» був уведений американським мовознавцем Н. Хомським, який розумів «комунікативну компетенцію – як здібність, необхідну для виконання певної мовленнєвої діяльності рідною мовою [53, с. 27]».

*Компетентність* (лат. *competentia*, від *competo* - взаємно прагну; відповідаю, підходжу) – добра обізнаність у чому-небудь, знання, досвід; знання і досвід у тій чи іншій галузі; поінформованість, обізнаність, авторитетність [54].

У психолого-педагогічній літературі «компетентність» розглядається як категорія оцінна, що характеризує людину як суб'єкта певного виду діяльності й забезпечує досягнення успіхів. При цьому оцінюються такі компоненти, як структура знань і вмінь, ціннісні орієнтації, ставлення до діяльності, її результативність і здатність до вдосконалення [55].

*Компетентний* (від лат. *competens* (*competentis*) – належний, відповідний) – той, який має достатні знання в якій-небудь галузі, з чим-

небудь добре обізнаний, досвідчений, тямущий, кваліфікований; той, що володіє компетенцією [56].

Згідно з позицією А. Хуторського з освітньої точки зору поняття «компетенція» розглядається як «...готовність учня використовувати засвоєні знання, навчальні вміння і навички, а також способи діяльності в житті для вирішення практичних і теоретичних завдань». Також науковець наводить таке тлумачення: «...здатність до здійснення практичних діяльностей, що вимагають наявності понятійної системи і, отже, розуміння, відповідного типу мислення, що дозволяє оперативно вирішувати виникаючі проблеми і завдання». Ще одне визначення: «...компетенція – це загальна здатність, заснована на знаннях, досвіді, цінностях, схильностях, які набуто завдяки навчанню» [57].

*Як підсумок, компетенція – це не тільки індивідуально-психологічна особливість, але й загальна якість, стандартизована для багатьох індивідів, що вводиться як загальна норма.*

Розглядаючи поняття «компетенція» в контексті освіти, А. Хуторський використовує поняття «освітня компетенція» – вимога до освітньої підготовки, виражена сукупністю взаємопов'язаних смислових орієнтацій, знань, умінь, навичок і досвіду діяльності учня по відношенню до певного кола об'єктів реальної дійсності, необхідних для здійснення особистісно і соціально значущої продуктивної діяльності [57].

К. Пасинчук поділяє всі компетентності на загальні та фахові навички, вміння і знання. Загальні компетентності розуміються як здатність до аналізу і синтезу, загальні знання, обізнаність зі станом справ в Європі та світі, здатність до незалежного мислення, співпраці та спілкування, наполегливість, лідерські якості, здібності до організації і планування. Іншими словами, це якості, які потрібні в багатьох ситуаціях, не тільки в тих, що безпосередньо пов'язані з певною предметною областю. На додачу до цих загальних компетентностей, розвиток яких забезпечується всіма навчальними програмами, кожен курс навчання, звичайно, намагається розвинути більш

спеціальні фахові компетентності (навички, вміння і знання). Фахові компетентності являються відповідними методиками і технологіями, що належать дисциплінам відповідно до предметної області. Фахові теоретичні, практичні або експериментальні знання передбачають наявність актуального змісту, тобто спеціальних фактичних знань, що стосуються до дисципліни, способів розгляду і вирішення проблем, знань з історії предмету і сучасних досягнень [58].

На основі аналізу наукової літератури було виокремлено чинники, що впливають на формування фахової компетентності. Її змістовне наповнення зумовлюється багатьма зовнішніми чинниками: рівнем розвитку технології, науки, техніки, економіки, освіти; процесами, що відбуваються у суспільстві; суспільним замовленням, що відображає загальний рівень суспільно-економічного розвитку суспільства, людської цивілізації загалом.

Термін «фахова компетентність» у переважній більшості розглядається як складова професійної компетентності (Л. Щербатюк) [59], складова системи групової дієвої компетентності (О. Чемерис) [60], складова управлінської компетентності (В. Свистун) [61].

У багатьох сучасних психолого-педагогічних працях виокремлено наукові підходи до вивчення поняття «фахова компетентність», де ця дефініція розглядається як складова професійного становлення фахівця (Ю. Поваренков [62], К. Абульханова-Славська [63], Л. Анциферова [64], Е. Зеєр [65], Т. Кудрявцев [66], Є. Клімов [67] та ін.).

Отже, у межах зазначеного підходу фахова компетентність спеціаліста свідчить про його професійне становлення; розкриває особливості внутрішнього ставлення до обраної професії і характеризує оновлення і збагачення «Я-концепції» працівника щодо усвідомлення себе як кваліфікованого фахівця. Фахова компетентність є невід'ємною складовою становлення особистості професіонала, оскільки, по-перше, надає зазначеному процесу змістовного забарвлення; по-друге, забезпечує конкурентоспроможність спеціаліста на ринку праці. Завершенням процесу

професійного становлення особистості є набуття нею професіоналізму. Психологи А. Реан [68], В. Сластьонін [69], А. Маркова [70], В. Толочек [71], Н. Кузьміна [72] розуміють поняття «фахова компетентність особистості» як близьке за змістом до поняття «професіоналізм». А. Реан і Я. Коломинський у процесі наукових пошуків дійшли висновку, що рівень професіоналізму фахівця безпосередньо залежить від ступеня сформованості фахової компетентності [68].

На думку С. Мартиненко «фахова компетентність» – це цілісна система інтелектуальних, практичних, соціально-психологічних знань, умінь і навичок, що створюють підґрунтя для внутрішньої мотивації до саморозвитку і самовдосконалення, філософського розуміння сенсу і значення праці за фахом та її результатів, стимулюють творчий підхід до професійної діяльності [73].

Отже, фахова компетентність у такому контексті – це цілісна система взаємодіючих компетентностей, професійно важливих умінь і навичок, внутрішніх мотивів до професійної діяльності.

Феномен «фахова компетентність» став об'єктом наукових інтересів В. Баркасі [74], І. Зимньої [75], О. Заболотської [76], І. Зязюна [77], В. Лугового [78], А. Маркової [70], Л. Морської [79], Н. Ничкало [80], А. Нісімчука [81], Л. Петухової [82], В. Рибалки [83], С. Сисоєвої [40], В. Сластьоніна [69] та ін.

Різноманітні трактування сутності поняття «фахова компетентність учителя» обумовлені, перш за все, особливостями структури діяльності фахівців різних професійних галузей. Однак базовою характеристикою даного поняття залишається ступінь сформованості у педагогічних працівників єдиного комплексу знань, навичок, умінь, досвіду, що забезпечує виконання професійної діяльності (Н. Тализіна [84], А. Щербаков [85] та ін.). Необхідно зазначити, що зараз не існує точного визначення «формули компетентності» (М. Чошанов [86]), критеріїв професіоналізму (А. Маркова [70]), якостей професійної компетентності (І. Колесникова [87]), а також

особистісного професіоналізму (Е. Зеєр [65]). Це пов'язано з тим, що сам термін ще остаточно не вивчений, недостатньо досліджений у психолого-педагогічній науці і в більшості випадків використовується для визначення високого рівня кваліфікації й професіоналізму фахівця.

Стосовно питання структури «фахової компетентності» варто зазначити, що В. Журавльов [88] пропонує конструювати спираючись на «кваліфікаційну характеристику фахівця», «модель спеціаліста», «професіограму учителя». У цьому зв'язку дослідник виокремлює три групи стандартів професіоналізму вчителя:

1) рефлексивні стандарти – самооціночні та зовнішньооціночні: відповідність кваліфікаційній характеристиці, володіння технікою інтроспекції й методичної самооцінки через моделювання «Я – концепції»;

2) професійно-діяльнісна характеристика педагога: володіння педагогічними поняттями, концепціями, закономірностями, основами педагогічної інформатики, педагогічної діагностики, технологією педагогічної творчості, співробітництва з партнерами, управління колективними справами;

3) володіння знаннями про здоровий спосіб життя, про способи виходу зі стресової ситуації; озброєння кожного педагога засобами соціального та психологічного захисту від впливу несприятливих факторів праці й життєдіяльності [88].

Слід відзначити, що друга група стандартів висвітлює зміст фахової компетентності педагога. На нашу думку, перша та третя групи стандартів виступають як умови для виявлення професійної компетентності.

На нашу думку, фахові знання є невід'ємною складовою фахової компетентності майбутніх учителів іноземних мов.

Структура «фахової компетентності» розглядається В.Сластьоніним через педагогічні вміння, які автор об'єднав у чотири групи:

– вміння «перекладати» зміст об'єктивного педагогічного процесу в конкретні педагогічні завдання;

- вміння побудувати й привести в дію логічно завершену педагогічну систему;
- вміння виокремлювати й налагоджувати взаємозв'язки між компонентами та факторами педагогічного процесу, приводити їх в дію;
- вміння враховувати й оцінювати результати педагогічної діяльності [69].

У сучасній педагогічній та методичній літературі проблема формування фахової компетентності вчителів іноземних мов висвітлюється такими вченими, як: Е. Азімов [17], А. Щукін [17], Л. Морська [79], О. Заболотська [76], Н. Бориско [89], С. Ніколаєва [90], О. Бігич [91].

Дж. Річардс розглядає «фахову компетентність учителя іноземних мов», зокрема англійської, як синтез, нерозривну єдність змістового і структурного компонентів, реалізованих через комунікативну, філологічну, психолого-педагогічну, соціальну, методичну, компенсаторну, загальнокультурну компетенції, педагогічне і мовне мислення, особистісні якості [144].

Так, Е. Азімов та А. Щукін тлумачать «фахову компетентність учителя іноземних мов» як здатність до успішної професійної діяльності. Ця компетентність передбачає наявність знань з дидактики, психології, мовознавства, психолінгвістики та інших наук, значимих для діяльності педагога, володіння професійними вміннями, а саме конструктивними, організаційними, гносеологічними й комунікативними. На думку вчених, «фахова компетентність учителя іноземних мов» передбачає чотири види компетентностей:

- мовну компетентність, що обіймає уявлення про систему мови та про вміння користуватися нею для розуміння мовлення інших людей, вираження власних думок в усній або письмовій формах, а також аналізу мовлення з точки зору його відповідності нормам вивчуваної мови;
- мовленнєву та комунікативну компетентність, що забезпечують здатність користуватися мовою як засобом спілкування у різних його сферах та різних ситуаціях;

– методичну компетентність, що дозволяє користуватися мовою у професійних цілях, викладати мови [17].

Дослідниця Л. Морська вважає, що «фахова компетентність учителя іноземних мов» – це система професійних знань та вмінь, ціннісних орієнтацій особистості в соціумі, культурі, що проявляється в мовленні, стилі спілкування, ставленні учителя до себе, своєї практичної діяльності [79].

Науковець Н. Харитонova визначає «фахову компетентність учителя іноземних мов» як інтегральну якість особистості педагога, що охоплює сукупність особистісних, професійних, комунікативних властивостей, які визначають ступінь оволодіння професійно-педагогічною діяльністю на основі професійних знань, навичок і вмінь, ставлення до них і рівня оперування ними, що дозволяє учителю іноземних мов здійснювати професійну діяльність найбільш ефективно, а також сприяє саморозвитку і самовдосконаленню особистості у професійній діяльності. Дослідниця пропонує структуру фахової компетентності вчителя, що містить три компоненти: мотиваційно-ціннісний; змістовий; процесуально-діяльнісний [92].

На думку О. Бердичевського, підготовка вчителя іноземних мов до професійної діяльності, крім лінгвістичної (мовної), мовленнєвої (комунікативною), лінгвокраїнознавчої і навчальної має містити й лінгвометодичну компетентність. Вона передбачає опанування іноземними мовами на адаптивному рівні, що визначається конкретною педагогічною ситуацією, й оволодіння вміннями педагогічного спілкування (такими, як управління інтелектуальною діяльністю учнів, стимулювання їхньої мовленнєвої діяльності, організація мовленнєвої діяльності учнів, контроль мовленнєвої діяльності тощо) [93].

Такі ж позиції закладені в основу наукової концепції вченої О. Заболотської, яка досліджує формування індивідуальності викладача іноземних мов як прояв його професійно-мовленнєвої компетентності [76].

Т. Комарницька зазначає, що у майбутнього вчителя іноземних мов мають бути сформовані такі види компетентностей:

– *особистісна компетентність*, що передбачає усвідомлення значущості ролі учителя;

– *спеціальна компетентність*, у свою чергу, поділяється на мовну (доскональне володіння учителем мовою, його вміння навчити інших) і філологічну компетентність (володіння найсучаснішими теоретичними знаннями з культурології) та дидактико-методичну, до якої відносяться володіння сучасними принципами комунікативної дидактики, орієнтованої на діяльнісний підхід до мови як інструменту до дії, когнітивний підхід, при якому студент є суб'єктом навчального процесу [94].

Здійснивши аналіз наукових досліджень, ми подаємо таке визначення поняттю «фахова компетентність учителя» – це сукупність ціннісних орієнтацій, знань, умінь, навичок, що визначають результативність педагогічної діяльності, професійні психологічні знання, комплекс професійно значущих особистісних якостей і властивостей, єдність теоретичної й практичної готовності до професійної педагогічної діяльності.

### **1.3.Формування контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов як педагогічна проблема**

Дослідження проблеми формування контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов у процесі дистанційного навчання вимагає ґрунтовного аналізу такої педагогічної категорії як «контроль фахових знань», її характеристик та особливостей реалізації у практиці вищої освіти.

Більшість сучасних педагогів, такі як А. Алексюк [95], Ю. Бабанський [96], Б. Бітінас [97], К. Інгенкамп [98], В. Оконь [99], І. Підласий [100], І. Харламов [7], підкреслюють особливу значущість контролю для здійснення освітнього процесу в сучасних умовах.

Проаналізувавши наукові доробки зазначених учених, ми дійшли висновку, що процес формування контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов є ціленаправленим і організованим процесом оволодіння студентами багатофункціональними вміннями самоконтролю та стійкими якостями самокорекції необхідних фахових знань у результаті усвідомленого, планомірного спостереження та фіксації рівня набуття ними соціального досвіду, опанування програмного матеріалу, оволодіння теоретичними і практичними знаннями та формування в них певних особистісних та професійних рис.

У ході дослідження необхідно з'ясувати різницю у використанні термінів «діагностування» та «контроль», «оцінювання».

Учені В. Аванесов [101], Б. Бітінас [97], К. Інгенкамп [98], І. Підласий [100] та ін. визначають сутність та предмет педагогічної діагностики та окреслюють функції діагностування рівнів навчальних досягнень студентів. Сучасним проблемам педагогічної діагностики присвятили свої дослідження О. Демченко [102], О. Колгатін [103] та ін.

Зазначені науковці теоретично обґрунтовують різні аспекти педагогічної діагностики, проте й досі не дійшли єдиної думки щодо визначення, структури і функцій педагогічної діагностики, співвіднесення часто вживаних понять «діагностика», «контроль», «перевірка» та «оцінювання».

Аналіз науково-педагогічних джерел доводить, що дослідження педагогічної діагностики ще донедавна в основному зводилося до вимірювання рівнів засвоєння репродуктивних знань та вмінь студентів. Але сучасні дидактичні системи передбачають переорієнтацію процесу навчання з інформативної форми передачі знань на розвиток творчої особистості, здатної самостійно здобувати нові знання, створювати власний освітній творчий продукт, адекватно його діагностувати й оцінювати. Це вимагає перегляду підходів до педагогічної діагностики та створення нових інструментів для ефективного й об'єктивного вимірювання багатьох параметрів освітнього процесу, особливо його творчої складової.

Термін «діагностика» (від грецьких слів *dia* - прозорий, *gnosis* - знання, у буквальному перекладі означає «прояснення», «розпізнання») потрапив у педагогіку з медицини, де мав значення «вчення про способи діагнозу захворювань». Поняття «педагогічна діагностика» вперше пропонується К. Інгенкампом у межах наукового проекту в 1968 році. Учений зазначав, що «...за допомогою педагогічної діагностики аналізується навчальний процес і визначаються результати навчання» [98].

Проаналізувавши наукові джерела, необхідно відзначити, що більшість дослідників ототожнюють поняття «діагностика», «контроль», «перевірка» та «оцінювання». Це можна пояснити тим, що для вітчизняної теорії навчання традиційним тривалий час були лише терміни «контроль» як родове поняття, «перевірка» як процес контролю, «оцінка» як кількісна фіксація виявленого рівня знань, умінь та навичок. Поняття ж «діагностика» увійшло у науковий обіг педагогіки порівняно недавно, тому часто наведені поняття вживаються синонімічно. Сьогодні існує гостра необхідність у розмежуванні цих термінів та у з'ясуванні їх співвідношень.

Так, О. Демченко розглядає «контроль» як складову управлінської діяльності, що традиційно обіймає більш широку площину в освітньому просторі і виконує більш загальну функцію управління навчальним процесом, залучаючи чималу кількість форм, засобів, методів діяльності, ніж

сучасна педагогічна діагностика [102].

О. Божович вважає, що сукупність «контроль – діагностика – корекція – оцінка навчальної роботи» складають ланки одного ланцюга, де діагностика – центральна складова, тому що від неї залежить і якість контролю знань, і продуктивна корекція досягнутих результатів, і їх оцінка [104].

К. Інгенкамп [98], В. Ландсман [105], І. Підласий [100] та ін. дотримуються думки, що діагностика навчальних досягнень містить ширший і глибший зміст, ніж традиційні: перевірка, контроль та оцінювання знань, які лише констатують результати без пояснення їх походження.

В. Ландсман зазначає, що діагностика передбачає різні форми контролю, накопичення статистичних даних, їх аналіз, рефлексію тощо [105].

Ми погоджуємося з позицією вищезазначених науковців щодо залучення таких необхідних компонентів, як контроль, перевірка, оцінювання у склад педагогічної діагностики, однак наголошуємо на обов'язковій інтеграції ще й таких елементів, як прогнозування та корекція, що, на жаль, часто залишаються поза увагою багатьох дидактичних досліджень.

Так, на думку К. Інгенкампа «педагогічна діагностика досліджує навчальний процес, під час якого вивчаються передумови, умови і результати навчального процесу, з метою оптимізації чи обґрунтування значення його результатів для суспільства», тобто з'ясовуються рівень набуття знань суб'єктами навчання; формування у них практичних навичок, умінь та їх міцність; рівень їх загального розвитку і вихованості; опрацювання й аналіз отриманих результатів; якість та ефективність роботи конкретних педагогів і всієї дидактичної системи; дієвість методичного й організаційного забезпечення навчального процесу, якість навчально-методичних посібників, рекомендацій та інших дидактичних засобів; наявні прогалини у навчанні та шляхи їх усунення [98].

У вітчизняній педагогіці термін «діагностика навчання» має обмежене застосування. І. Підласий повністю дотримується думки К. Інгенкампа

щодо сутності та місця діагностики навчання в навчальному процесі: «Перевірка лише констатує результати, без пояснення їх походження. Діагностування розглядає результати у зв'язку зі шляхами, способами їх досягнення, виявляє тенденції, динаміку формування продуктів навчання. Діагностування передбачає контроль, перевірку, оцінювання, накопичення статистичних даних, їх аналіз, виявлення динаміки, тенденцій, прогнозування подальшого розвитку явищ. Контролювання, оцінювання знань, умінь тих, хто навчається, у діагностуванні є необхідними складовими частинами» [19, с. 44].

Найбільш обґрунтованими є підходи науковців щодо визначення змісту дидактичних понять «контроль», «оцінка» і «діагностика навчання». Хоча можна користуватись і традиційними у вітчизняній дидактиці поняттями: контроль – родове поняття; перевірка – процес контролю; оцінка – кількісна фіксація виявленого рівня знань, навичок і вмінь у балах; облік – документальна фіксація.

Нам видається достатньо обґрунтованою точка зору Л. Фрідмана, який вважає, що контрольно-оцінний акт за своєю структурою складається з таких елементів: а) ціль контрольно-оцінного акта (яка збігається з певними завданнями: перевірити, оцінити, діагностувати, навчити, стимулювати студентів або коригувати знання та вміння тих, хто навчається); б) об'єкт контролю, оцінювання й коригування, що представляє собою реальний результат навчальної діяльності – знання чи вміння тих, хто навчається; в) еталон, з яким порівнюється, звіряється об'єкт, тобто ідеальний результат навчальної діяльності, зразок, з яким порівнюються реальні (фактичні) результати, що демонструються студентом; г) результат контролю, що представляє собою реалізацію цілей контролю; д) критерії оцінювання, тобто параметри еталона, або ідеального результату навчання; е) оцінювання – встановлення рівня відповідності реальних результатів навчання еталонним; ж) оцінка – інтерпретація і формалізація результатів оцінювання; з) коригування – зміна навчальних цілей, способів навчальної роботи

відповідно до отриманих результатів; і) результат коригування як новий об'єкт контрольно-оцінної діяльності [106].

Оскільки контроль у сучасній педагогічній літературі розглядають більшою мірою не з точки зору управлінського підходу, найчастіше вирізняють лише його складові компоненти. Однак, управління контрольно-оцінною діяльністю передбачає вміння розгортати цей процес у часі – тобто виокремлення етапів контролю, що мають відображати послідовність указаних вище структурних компонентів. З огляду на зазначене, В. Козаков пропонує таку послідовність етапів контролю у навчанні:

- стандартизація цілей (встановлення норм, еталонів, моделей об'єктів, що перевіряються);
- вимірювання фактичного стану об'єкту (потребує використання певних технологій, методів);
- порівняння стандарту та реального стану об'єкту;
- оцінювання – інтерпретація результатів порівняння та встановлення міри відповідності фактичного стану об'єкту і стандарту [107].

Основною метою контролю є перевірка процесу і результату навчання – досягнення поставлених навчальних цілей. Цілі контролю втілюються в певні завдання й відповідають функціям контролю. Оскільки, за влучним висловом В.Сухомлинського, «перевірку знань треба підпорядковувати найголовнішій меті – поглибленню, закріпленню, розвитку знань», метою контролю може бути не тільки перевірка знань та вмінь студента, яких він набув у процесі навчання, а й такі, як:

- констатація – встановлення рівня реалізації певної мети навчання;
- діагностика – з'ясування недоліків та помилок у сформованих вміннях і знаннях;
- навчання – повторення і закріплення пройденого матеріалу;
- стимуляція – спонукання студентів до подальшої роботи;

– коригування – удосконалення деяких знань і вмінь студентів, зміна технології та методів навчання для усунення виявлених недоліків і помилок у формуванні певних умінь і навичок [108].

А. Алексюк [95] і Ю. Бабанський [96] виокремлюють такі функції контролю: освітню, діагностичну, виховну, стимулюючу; вимірювальну, оцінюючу, розвиваючу, прогностично-методичну, керівну.

Реалізація цих функцій залежить від дотримання основних принципів перевірки навчально-пізнавальної діяльності та оцінки знань, навичок і вмінь студентів. А. Алексюк і Ю. Бабанський пропонують дотримуватися таких принципів контролю:

- індивідуальності (за стилем і формами) перевірки й оцінки знань, навичок і вмінь;
- систематичності і регулярності перевірок і оцінювання навчально-пізнавальних дій;
- урізноманітнення видів і форм контролю;
- всеосяжності, що передбачає всебічність, тематичність і повноту контролю та оцінювання;
- об'єктивності перевірок та оцінювання;
- диференційованості контролю та оцінювання;
- єдності вимог до контролю [95; 96].

І. Підласий додає ще принцип гласності, що полягає в проведенні відкритих випробувань усіх суб'єктів учіння за тим самим критерієм, тобто отримані результати кожного учня в процесі діагностування відомі всім, оцінки оголошені й умотивовані [100].

Для якісного здійснення контролю необхідно чітко визначити його предмет і критерії. Визначаючи предмет контролю, ми намагаємося врахувати характер і специфіку навчально-пізнавальної діяльності та індивідуально-психічні особливості студентів. У педагогічній теорії «під критеріями розуміють ті якості явища, що відбивають його суттєві характеристики і саме тому підлягають оцінці» [100]. Безперечно, основою

вибору критеріїв повинні бути зміст навчальних програм, специфіка професійної діяльності майбутнього вчителя іноземних мов.

За своїм призначенням і характером розрізняють такі види контролю:

*Попередній контроль* проводиться в основному з діагностичною метою перед вивченням нового матеріалу для ознайомлення із загальним рівнем підготовленості студентів з предмета і планування подальшої організації освітньої діяльності. Результати цього контролю суттєво впливають на конкретизування, оптимізацію та більш цілеспрямоване визначення змістового компонента дидактичного процесу, основних методів, форм і засобів його проведення, обґрунтування послідовності опрацювання певних розділів і частин навчальних предметів тощо.

*Поточний контроль* здійснюється педагогом у ході повсякденної навчальної діяльності (в основному під час планових занять) шляхом систематичних спостережень за навчальною діяльністю студентів. Мета його – оперативне отримання об'єктивних даних про рівень знань студентів і якість навчальної роботи, а також вирішення завдань керівництва освітнім процесом.

В. Оконь поточний контроль визначає як виховний і, безперечно, має рацію, тому що такий контроль, по-перше, охоплюючи весь дидактичний процес, має постійно вдосконалювати його; по-друге, покликаний стимулювати у студентів прагнення систематично самостійно працювати над навчальним матеріалом, підвищувати свою професійну майстерність і розвивати мотивацію та водночас підштовхнути педагога до підвищення якості дидактичних заходів і вдосконалення своєї педагогічної майстерності; по-третє, має сформувати у студентів навички та вміння самоконтролю і самооцінки [99].

*Періодичний контроль* є зазвичай плановим, заздалегідь визначеним. (В. Оконь його визначає як позаплановий). Він полягає у визначенні рівня та обсягу набуття учнями знань, навичок та вмінь за певний період

(декілька уроків) з метою виявлення рівня оволодіння ними. Тематичний контроль – різновид періодичного [99].

*Підсумковий контроль* – це перевірка рівня засвоєння знань, навичок і вмінь за більш тривалий період навчання: за семестр, рік або курс навчання (заключний контроль). Мета його – встановити систему і структуру знань, навичок і вмінь. Основна форма підсумкового контролю – заліки та іспити. Підсумковий контроль дає змогу визначити також ефективність функціонування всього дидактичного процесу й окремих його ланок, дієвість впливів відповідних посадових осіб і служб на цей процес.

Зазначені вище види зовнішнього контролю реалізуються на заняттях у певних формах. Академічний тлумачний словник української мови подає таке визначення поняття «*форма*» від лат. *forma* обриси, контури, зовнішні межі предмета, що визначають його зовнішній вигляд [109]. Тому під «*формою контролю*» будемо розуміти зовнішню організацію контрольно-оцінної діяльності, реалізацію певного виду контролю в реальному продукті діяльності (наприклад, письмова контрольна робота) або у спеціально організованих заняттях (залік, іспит, колоквіум тощо). Продемонструємо це на прикладі видів контролю за критерієм «етап (місце) контролю у процесі навчання».

Попередній (стартовий) контроль може бути реалізований у таких формах: письмові контрольні роботи, усні відповіді, стандартизований контроль тощо; поточний – усні та письмові відповіді, експрес-контроль, домашні завдання, вправи, тести тощо; періодичний (тематичний) – колоквіуми, консультації тощо; підсумковий – заліки, курсові та дипломні роботи, виробнича і педагогічна практика, семестрові та державні іспити, звіт, захист, презентація тощо.

Під «*методами контролю*» будемо розуміти способи отримання зворотного зв'язку у навчальному процесі. До методів контролю належать: спостереження, опитування (усне, письмове або комбіноване), аналіз продуктів діяльності (диктант, переказ, твір, малюнок тощо), дебріфінг,

бесіда, експертиза, анкетування, інтерв'ю, діагностика, дослідження, рейтинг, облік тощо. За сучасних умов перевагу віддають урізноманітненню контролю, тобто використанню і комбінуванню різних його видів та форм.

Основним недоліком контрольно-оцінної діяльності можемо вважати її недостатній зв'язок з управлінням навчальним процесом: наявні види та форми зовнішнього контролю не дають можливості адекватно визначити кількість (скільки тих, хто навчається, підготовлені до заняття) і якість (рівень цієї підготовки) засвоєного матеріалу. Для управління навчальним процесом бажано спиратися не тільки на результати зовнішнього, а й внутрішнього контролю. В останні роки ширше застосовують змішаний (комбінований) контроль. Як показує досвід, такий вид контролю не справляє психотравмального впливу на тих, хто навчається, стимулює й активізує пізнавальну діяльність, долає відокремлення контролю від управління навчанням, дає змогу спиратися на результати контрольно-оцінної діяльності під час організації навчального процесу.

Зазначимо важливість самоконтролю. Ще тридцять років тому значну увагу проведенню самоконтролю у навчальному процесі відзначав класик вітчизняної психології П. Гальперін. Дослідник доводив, що самоконтроль є дієвим засобом формування довільної уваги, а також наголошував на тому, що для формування у дитини довільну увагу, необхідно починати не з уваги, а з організації контролю як певної зовнішньої дії (яка лише потім буде перетворена на новий акт уваги). А далі ця дія контролю, шляхом поетапного відпрацьовування, доводиться до розумової, узагальненої, скороченої й автоматизованої форми, коли вона, власне, і перетворюється на акт уваги, що відповідає новому завданню [110].

Оскільки контроль забезпечує результати, що їх зазвичай пов'язують з увагою, можна дійти висновку, що згорнутий, розумовий автоматизований контроль і є увагою.

Тому ще одним важливим аргументом на користь формування навичок самоконтролю є така думка: якщо контроль у навчальному процесі буде

лише зовнішнім, то учні не одержать можливості у цілеспрямованому формуванні уваги. І лише тоді, коли вони самі виконують контроль, у них поступово формується і розвивається довільна, мимовільна увага, важливість якої для ефективності навчання немає потреби доводити.

Таким чином, розглянуто основні функції, форми та методи контролю фахових знань та їх взаємозв'язок та вплив на формування фахової компетентності майбутніх учителів іноземних мов.

#### 1.4. Технології дистанційного навчання у формуванні контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов

Проблема ефективного використання інформаційних технологій в освіті вже досить широко висвітлена у педагогічній науці. Необхідно зазначити, що велику увагу приділяють вивченню та впровадженню нових форм навчання з використанням інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), однією із таких форм є дистанційна освіта.

Для кращого розуміння особливостей дистанційного навчання у професійній освіті розглянемо його генезис в освітньому просторі. Так, історію виникнення та розвитку дистанційного навчання описано в працях таких дослідників, як Д. Ахметова [111], І. Сергієнко [112], Є. Полат [113], С. Щенніков [114] та ін.

Чималу роль у вивченні процесу становлення і розвитку дистанційного навчання за кордоном, у тому числі навчання іноземних студентів, мають дослідження таких зарубіжних учених, як: Т. Андерсон, Д. Дрон та ін. [142].

Учені Д. Гаррісон та С. Ніппер першими використовували термін «покоління» для позначення трьох стадій розвитку дистанційної освіти, «які історично пов'язані з розвитком виробничих, транспортних і комунікаційних технологій» [143].

У таблиці 1.3 представлено короткий опис трьох поколінь розвитку педагогіки дистанційної освіти.

Таблиця 1.3

##### Покоління (стадії) розвитку дистанційної освіти

| Покоління педагогіки ДО | Технології                                     | Діяльність учнів              | Цільова аудиторія | Навчальний контент   | Роль викладача   |
|-------------------------|--|-------------------------------|-------------------|----------------------|------------------|
| Когнітивний біхевіоризм | Телебачення, радіо, друк, комунікації «один на | Читання і перегляд матеріалів | Індивід. навчання | Розроблений «з нуля» | Творець контенту |

|                |  |   |                   |   |                          |
|----------------|--|---|-------------------|---|--------------------------|
|                | один»  |   |                   |   |                          |
| Конструктивізм | Аудіо-, відео- і вебконференції                    | Обговорення, розроблення, конструювання         | Навчання в групі  | Побудований і впорядкований, розробляється викладачем | Керівник дискусії        |
| Коннективізм   | Web 2.0: соціальні мережі, об'єднання користувачів | Дослідження, підключення, створення, оцінювання | Мережеве навчання | Самокерований   | Друг, що критично оцінює |

Відповідно до таблиці 1.3 кожен напрям педагогіки дистанційної освіти характеризується певними особливостями соціального, когнітивного компоненту у процесі дистанційного навчання.

Перше покоління – «когнітивний біхевіоризм» – підкреслює необхідність використання тієї моделі дистанційного навчання, цілі якої чітко визначені, сформульовані й існують окремо від студентів і змісту навчання. Навчальний матеріал має бути побудований таким чином, щоб максимізувати ефективність розумової діяльності. Для цього покоління характерна відсутність «соціуму» в процесі навчання. Навчання розглядається в якості індивідуального процесу. Подібний акцент на індивідуалізоване навчання підвищує самостійність тих, хто навчається. Використовуються переважно такі технології, як радіо, телебачення, поштова кореспонденція. Присутність викладача у процесі навчання вкрай обмежена. Роль учителя полягає в основному у підготовці друкованого матеріалу. Пізніше студенти могли бачити і чути викладача через аудіо-, відео-, мультимедіа- технології.

На зміну йому приходить наступне покоління – «конструктивізм», основними принципами якого є перераховані нижче особливості:

- 1) нові знання будуються на підставі попередніх знань;
- 2) дистанційне навчання розглядається в якості активного, а не пасивного процесу;

3) у побудові знань значну роль мають мова та інші соціальні інструменти;

4) мета пізнання і оцінювання є засобами розвитку здібностей до самооцінювання знань;

5) ядром навчального середовища є сам студент;

6) необхідно, щоб знання, що набуваються у процесі дистанційного навчання, піддавалися обговоренню з боку соціуму, перевірці та реальному застосуванню [115].

Наступне покоління розвитку педагогіки дистанційної освіти – «коннективізм» – припускає необмежений доступ до мережевих технологій. Відповідно до цього підходу, роль студента полягає не в тому, щоб запам'ятати всю інформацію, а в тому, щоб зуміти знайти інформацію і застосувати знання там, де це необхідно. Для навчання з використанням технологій дистанційного навчання студентам необхідно мати високий рівень інформаційно-комунікаційної компетентності, відповідно, першочерговим завданням є підготовка студентів до навчання з використанням спеціальних технологій навчання. Викладачі та студенти можуть сумісно брати участь у розробці контенту, пропонувати ідеї для удосконалення технологій навчання. Весь процес дистанційного навчання здійснюється на основі співпраці. Однак для цього напряму характерна відсутність педагогічного контролю, структурованості освітнього контенту.

Т. Андерсон і Д. Дрон вважають, що кожне з поколінь має свої переваги і недоліки. Майбутнє покоління дистанційного навчання, на думку вчених, буде більш суб'єктно-орієнтованим, характеризуватися збільшенням активності студентів у процесі навчання, віртуалізацією навчання [142, с. 81].

У системі освіти України дистанційне навчання визнане на державному рівні (Закон України «Про освіту» [116], Наказ МОНУ «Положення про дистанційне навчання» [117]), та саме поєднання традиційного та дистанційного навчання («змішане навчання») викладачами ВНЗ було обрано однією із пріоритетною формою навчання. Під час «змішаного навчання»

головне правильно та ефективно розподілити на он-лайн або офф-лайн (в аудиторії) навчальний матеріал для вивчення теоретичного матеріалу, виконання практичних занять, контроль та оцінювання навчальних досягнень студентів, систему допомоги з боку викладача. Метою «змішаного навчання» є об'єднання переваг традиційного та дистанційного навчання із застосуванням можливостей ІКТ, тобто створення такого середовища навчання, де студенти і викладачі зможуть в зручних для себе обставинах здійснювати процес навчання [118].

Розглядаючи поняття «дистанційне навчання» та «змішане навчання» доречно звернути увагу на необхідності створення спеціального навчального середовища, організованого за підтримки засобів ІКТ, тобто мова йде про «інформаційне навчальне середовище» (ІНС).

Концепція «інформаційного навчального середовища» вперше була запропонована І. Шалаєвим, який справедливо розглядав інформаційне середовище не тільки як провідник інформації, але і як активний початок, що впливає на його учасників [119].

Науковець Л. Петухова зазначає, що інформаційне навчальне середовище швидко змінюється та виступає у якості активного суб'єкту освітнього простору, це дозволяє говорити про перехід до трисуб'єктної дидактики. «Трисуб'єктна дидактика нами розуміється як один із напрямів педагогічної науки про найбільш загальні закономірності, принципи та засоби організації навчання, що забезпечує свідоме та міцне засвоєння системи знань, умінь і навичок у межах рівноправних взаємин учня (студента), учителя (викладача) та інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища» [120, с.33].

Л. Петухова вважає, що *«інформаційно-комунікаційне педагогічне середовище»* – це сукупність знанієвих, технологічних і ментальних сутностей, які в синхронній інтеграції забезпечують якісне оволодіння системою відповідних знань [120, с.33].

Отже, у зв'язку з розвитком інформаційного середовища відбувається

процес трансформації навчального процесу від традиційної форми навчання до дистанційної. У даному процесі важливо враховувати досвід, що був накопичений традиційною педагогікою. Зазначений процес переходу повинен відбуватися у поєднанні напрацювань традиційної освітньої системи з сучасною технологічною основою розвитку суспільства, з ІКТ та технологіями дистанційного навчання, тобто застосовується «змішане навчання» (blended learning).

«Змішане навчання» як інструмент модернізації сучасної освіти на практиці представляється у створенні нових педагогічних методик, що ґрунтуються на інтеграції традиційних підходів організації навчального процесу та технологій електронного навчання [151].

Як показує вивчення та аналіз наукових джерел стосовно цього питання, вітчизняні та зарубіжні науковці трактують його по-різному. Дослідники визначають крім «змішаного», ще «комбіноване» або «гібридне» навчання, це пов'язано з особливостями перекладу з англійської мови слова «blend» – «змішувати», «комбінувати», «сполучати» [121, с. 299].

За визначенням вітчизняних науковців А. Стрюка, Ю. Триуса [122], В. Кухаренка, «змішане навчання – це цілеспрямований процес здобування знань, умінь та навичок в умовах інтеграції аудиторної та позааудиторної навчальної діяльності суб'єктів освітнього процесу на основі використання і взаємного доповнення технологій традиційного, електронного, дистанційного та мобільного навчання при наявності самоконтролю студента за часом, місцем, маршрутами та темпом навчання» [123].

Під терміном «змішане навчання» розуміємо *цілеспрямований процес взаємодії суб'єктів навчання, у якому поєднані традиційна та дистанційна форми навчання, що може відбуватися в аудиторії та поза її межами, у синхронному та асинхронному режимах та базуватися на широкому використанні ІКТ.*

Розвиток ДО визнано одним із ключових напрямків освітніх програм ЮНЕСКО «Освіта для всіх», «Освіта через усе життя», «Освіта без меж».

Серед закордонних університетів, що є флагманами у сфері ДО, можна назвати Massachusetts Institute of Technology (Масачусетський технологічний університет) [124], Stanford University (Стенфордський університет) [125], University of Oxford (Оксфордський університет) [126], University of Cambridge (Кембріджський університет) [127], Fern Universitat in Hagen (Університет Хагена) [128] тощо.

Розвиток дистанційної освіти в Україні розпочався значно пізніше, ніж у країнах Західної Європи та США і здійснюється за умов низького рівня інформатизації українського суспільства, а також за відсутності спеціалізованих методик використання технологій дистанційного навчання. Теоретичні, практичні та соціальні аспекти дистанційної освіти розроблені в нашій країні недостатньо. Кількість наукових організацій та вищих навчальних закладів України, що активно розробляють або використовують курси дистанційного навчання у навчальному процесі, досить незначна. Але прийняття у 2000 році Міністерством освіти та науки України «Концепції розвитку дистанційної освіти в Україні» [129] стало важливим поштовхом у розвитку та впровадженні технологій дистанційного навчання у систему освіти. Дана концепція передбачає створення в країні системи освіти, що забезпечує розширення кола споживачів освітніх послуг, реалізацію системи безперервної освіти «протягом всього життя» та індивідуалізацію навчання при масовості освіти.

Серед цілей впровадження дистанційного навчання у ВНЗ можна виділити такі:

- 1) підтримка традиційного навчального процесу, коли через платформу (систему) дистанційного навчання здійснюється проведення дистанційних курсів;
- 2) підвищення якості освіти та розвиток Болонського процесу;
- 3) підготовка студента до роботи на сучасному ринку праці;
- 4) реалізація ДН для студентів, що не можуть відвідувати очні заняття;

- 5) робота з новими цільовими аудиторіями (неперервне навчання, навчання засуджених та дорослого населення, підвищення кваліфікації, бізнес сектор тощо);
- 6) проведення навчання для великої кількості слухачів;
- 7) зниження витрат для проведення навчання (відсутні витрати на оренду приміщень, проїзд до місця навчання слухачів та викладача тощо);
- 8) створення єдиного інформаційного навчального середовища вищого навчального закладу [130].

Однак, головним завданням використання технологій дистанційного навчання у ВНЗ є створення найсприятливіших умов для студентів у здобутті ними вищої освіти, підвищення кваліфікації професорсько-викладацького складу, перепідготовці кадрів на основі впровадження новітніх інформаційно-комунікаційних та психолого-педагогічних технологій навчання.

Можна з упевненістю сказати, що реалізація технології «змішаного навчання» впливає на всі компоненти навчального процесу: на форми і методи навчання, на активізацію, інтенсифікацію та ефективність процесу навчання (когнітивний), на формування мотивації до навчання, професійно значущих якостей (особистісно-ціннісний).

Необхідно зазначити, що особливість використання технологій дистанційного навчання у процесі навчання іноземних мов як об'єкта наукового дослідження полягає у міждисциплінарній природі. Йдеться про специфічний тип проблемно-орієнтованого дослідження, розташованого між сферою теоретичних досліджень, у яких головне – знання, і сферою інформованої дії, де домінують застосовність, ефективність і практичні результати [131, с.238].

Відсутність єдиного підходу до розроблення методики викладання іноземних мов із використанням технологій дистанційного навчання можна розглядати як основну методичну проблему в цій галузі. Невирішеність цієї проблеми, що помітно гальмує процес упровадження технологій

дистанційного навчання іноземних мов у навчальний процес, можна пояснити її відносною новизною та складністю. Це зумовлено тим, що суть проблеми перебуває на перетині двох предметних галузей. Перша – новітні інформаційні технології, друга – власне методика навчання іноземних мов.

Специфіка викладання іноземних мов за допомогою технологій дистанційного навчання обумовлена тим, що вивчення мови припускає оволодіння основним видам мовленнєвої діяльності (говоріння, читання, письмо, аудіювання). Природно, для навчання таким видам мовленнєвої діяльності, як читання і письмо, можна значною мірою обмежитися створенням електронних навчальних ресурсів у вигляді електронного підручника, оскільки особливості цих видів мовленнєвої діяльності не вимагають об'ємної графіки і значного за обсягом звукового супроводу. Проте, при навчанні говорінню, вимові й аудіюванню обмежитися тільки текстовими файлами не вдається, необхідна опора на звуковий супровід, а також створення різних ситуацій, що стимулюють усні висловлювання суб'єктів навчання, тобто виникає потреба опори на ілюстративний матеріал [131, с.239].

Провідною метою навчання іноземній мові у ВНЗ є формування комунікативної компетентності, тобто вміння отримувати досить повну інформацію при читанні іншомовних текстів, уміння зрозуміти співрозмовника, а також висловити свою думку, точку зору усно й письмово. Таким чином, особливість предмета «іноземна мова» полягає в тому, що метою навчання є не стільки знання про самий предмет, тобто про мову (мовна компетентність), скільки вироблення певних навичок й умінь різних видів мовленнєвої діяльності.

Слід зазначити, що специфіка навчальної дисципліни з навчання іноземних мов – формування комунікативної компетентності – потребує пріоритету інтерактивних засобів навчання для індивідуальної або групової роботи студентів. Існує декілька варіантів дистанційних курсів з іноземних мов. По-перше, так звані «чисті» («pure») дистанційні курси, у яких протягом

навчання організується робота студентів з усіх видів мовленнєвої діяльності у дистанційному середовищі. Безпосередня зустріч викладача зі студентами відбувається не частіше одного разу на навчальний рік або наприкінці навчального курсу з метою безпосереднього засвідчення результатів навчання шляхом тестування, проведення екзамену, співбесіди, іншого виду контролю знань, навичок і вмінь. Другий варіант – це дистанційні курси з іноземних мов включеного типу (англ. «sandwich», «hybrid»), у яких дистанційні періоди самостійної роботи студентів чергуються з аудиторними заняттями традиційної форми. Такі дистанційні курси можна розглядати як різновид організації очної форми навчального процесу. Очевидно, що тип дистанційного курсу зумовлює добір навчального матеріалу. Як зазначалося вище, «чисті» дистанційні курси з іноземних мов включеного типу є найбільш повними й містять завдання для формування лексичних і граматичних навичок і вмінь в усіх видах мовленнєвої діяльності [161, с.243]. Дистанційні курси, що використовуються протягом обов'язкового курсу навчання студентів очної форми, наближені до автоматизованих навчальних програм для навчання мов за комп'ютерної підтримки (CALL – Computer Assisted Language Learning). Вони часто націлені на формування конкретних навичок і вмінь, закріплення матеріалу, що вивчається в аудиторії, є стислими, лаконічними, нетривалими. У них превалює індивідуальна робота студентів, а корпоративні завдання найчастіше мають характер проектів. Такі дистанційні курси спрямовані на формування навичок і вмінь писемних видів мовленнєвої діяльності та підготовку до усного спілкування в аудиторії [131, с.243]. Сюди слід віднести вправи для навчання різних видів читання, орфографії, формування граматичних і лексичних навичок письма, умінь написання письмових повідомлень різного виду.

Застосування технологій дистанційного навчання у процесі вивчення іноземних мов має забезпечувати реалізацію таких завдань, як:

- 1) формування і розвиток умінь та навичок читання з безпосереднім використанням матеріалів мережі Інтернет;

- 2) удосконалення вмінь аудіювання на основі адаптованих та автентичних звукових текстів;
- 3) формування вмінь і навичок перекладу та реферування текстів за фахом;
- 4) удосконалення вмінь монологічного та діалогічного мовлення;
- 5) розширення активного та пасивного словників, ознайомлення з лексикою сучасної іноземної мови, що висвітлює певний етап розвитку культури країни, соціального та політичного ладу суспільства;
- 6) формування елементів глобального мислення (діалог культур);
- 7) формування стійкої мотивації пізнавальної діяльності, потреби використання іноземної мови в реальному спілкуванні;
- 8) формування культури спілкування [131, с.244 ].

Для проведення процесу дистанційного навчання потрібен інструмент. Одним із таких інструментів є платформа або система підтримки процесу дистанційного навчання, яке розуміється як програмне забезпечення, що дозволяє не тільки розміщувати, спілкуватися та контролювати знання студентів, але й здійснювати управління курсом та процесом навчання в цілому.

На думку провідних фахівців в галузі електронного навчання, нині існує декілька трактувань поняття «система дистанційного навчання» (СДН).

За визначенням П. Стефаненко, «система дистанційного навчання» або Learning Management Systems (LMS) – це прикладний програмний продукт для управління навчальною діяльністю, що дозволяє розробляти та поширювати електронні навчальні матеріали, забезпечувати спільний доступ до інформації, організовувати навчальний процес та контролювати результати навчання з формуванням пакету відповідної звітної документації [132].

На думку В. Осадчого, «середовище дистанційного навчання» – це сукупність методів і програмних засобів, що забезпечують виконання віддаленої технології дистанційного навчання. На думку вченого, таке

середовище може утворюватися двома способами: 1) за допомогою платформ (систем) дистанційного навчання (наприклад, Moodle, Lotus Learning Space, Blackboard Learning System, «Прометей», ГЕКАДЕМ, «Віртуальний Університет», «Веб- клас ХПІ», «АГАПА»); 2) за допомогою сукупності служб і сервісів мережі Інтернет (блог, електронна пошта, он-лайн дошка, он-лайн відео та аудіо, чати, форуми, он-лайн засоби проведення тестування, он-лайн презентації, електронні бібліотеки, сервіси публікації книг тощо). [133, с. 8]

СДН покликана реалізовувати такі функції: 1) реєстрація та авторизація слухачів, тьюторів, викладачів; 2) регулювання рівнів доступу до дистанційних ресурсів; 3) розміщення і перегляду різного типу і структури інформації та навчальних матеріалів; 4) взаємодія учасників дистанційного навчання; 5) ведення, зберігання та надання звітів щодо діяльності учасників дистанційного навчання; 6) реалізація контрольних заходів.

Так, за визначенням ученого В. Осадчого «платформа дистанційного навчання (ПДН) – програмне забезпечення, призначене для організації дистанційної Інтернет-освіти, що дозволяє автоматизувати процес створення і отримання знань у системі ДН [133, с. 11].

Отже, застосування технологій дистанційного навчання у професійній підготовці майбутніх учителів іноземних мов – це не тільки опанування новими технічними засобами, але й розроблення нових форм і методів викладання, новий підхід до процесу навчання. Змішане навчання сьогодні є найбільш раціональним та оптимальним поєднанням традиційного та дистанційного навчання, що підсилює переваги та зменшує недоліки кожного з інтегрованих видів навчання.

Здійснення оперативного контролю за навчальною діяльністю студентів є однією з найважливіших проблем дистанційного навчання. Рішення проблеми контролю якості дистанційного навчання, його відповідності освітнім стандартам має принципове значення для успіху всієї системи дистанційного навчання. Контроль покликаний забезпечити зовнішній

(контроль викладача (тьютора)) і внутрішній (самоконтроль студента) зворотній зв'язок. Контроль якості навчання спрямований на отримання інформації, аналізуючи яку викладач (тьютор) вносить необхідні корективи протягом освітнього процесу. Це може стосуватися зміни змісту, перегляду підходів до вибору форм і методів педагогічної діяльності або ж принципової перебудови всієї системи роботи. Контроль якості навчання буває різних видів і форм, а також може здійснюватися за допомогою різноманітних методів. Методи контролю якості навчальної діяльності мають забезпечувати систематичне, повне, точне і оперативне отримання інформації про навчальний процес.

Практикою дистанційного навчання встановлено такі педагогічні вимоги до організації контролю за навчальною діяльністю студентів:

- 1) *індивідуальний характер контролю*, що вимагає здійснення контролю за роботою кожного студента в залежності від його індивідуальної освітньої траєкторії;
- 2) *систематичність*, регулярність проведення контролю на всіх етапах освітнього процесу;
- 3) *різноманітність форм проведення*, що забезпечує підвищення інтересу студентів до його проведення і результатів;
- 4) *усебічність*, яка полягає в тому, що контроль повинен охоплювати всі розділи навчальної програми, забезпечувати перевірку теоретичних знань, практичних умінь і компетентностей студентів;
- 5) *об'єктивність контролю*, що виключає навмисні, суб'єктивні і помилкові оціночні судження викладача (тьютора) [133].

Дотримання зазначених вимог забезпечує надійність контролю та виконання ним своїх завдань у процесі дистанційного навчання.

Слід зауважити, що думки фахівців щодо етапів контролю у дистанційному навчанні різняться. Так, науковець Є. Полат вважає, що з кожного модуля контроль проходить у чотири етапи і закінчується навчальний курс ще двома видами контролю:

- 1) вхідний діагностичний контроль за модулем - тест чи співбесіда для визначення вихідного рівня студента (на початку курсу);
- 2) поточний тренувальний контроль;
- 3) звітний контроль (виконання підсумкової контрольної роботи);
- 4) рубіжний контроль за модулем;
- 5) підсумковий контроль за семестр - за всі модулі;
- 6) відстрочений контроль (через три місяці) - перевірна контрольна робота [134].

Як зауважує М. Моїсеєва, за останні два десятиріччя організації, що працюють у галузі дистанційного навчання, проводили численні дослідження в області організації контролю навчальної діяльності студентів, результатом яких стали розроблені у дистанційному навчанні методи організації контролю навчальної діяльності, як метод *рейтингових оцінок, проектно-комунікативні методи, комп'ютерне тестування, анкетування* [135].

Розглянемо докладніше, який з цих методів найбільш прийнятний для контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов у процесі дистанційного навчання. Як відзначають Н. Павлов, А. Артемов, Т. Сидорова, «рейтингова система має на меті дати об'єктивну розгорнуту оцінку знань (підготовленості студента) за всіма дисциплінами, що вивчаються студентом у вигляді його рейтингу, який доцільно використовувати при атестації студента» [136].

Дослідниця В. Красільнікова виділяє такі переваги рейтингової системи контролю як забезпечення єдиних вимог різними викладачами до знань, умінь і навичок студентів, встановлення єдиних підходів до визначення норм оцінювання, отримання своєчасної інформації про ритми роботи кожного студента і навчальної групи в цілому [137].

*Проектно – комунікативні методи* оцінки знань, умінь і навичок учнів при дистанційному навчанні іноземних мов дають змогу викладачам краще пізнати учнів, детально перевірити їх рівень підготовки. Вони засновані на особистому контакті всіх учасників дистанційного процесу навчання. Саме в

силу своєї форми даний вид контролю практично не піддається автоматизації, та у дистанційному навчанні іноземних мов один викладач (тьютор) навчальної групи не може за один цикл навчання дати регулярну оцінку роботи більш ніж 20-30 учнів [138].

Найбільшого поширення набуло *тестування* як один із способів контролю фахових знань іноземних мов у процесі дистанційного навчання. Такий вид контролю відповідає наступній вимозі, яка запропонована Н. Шкляєвою, «контроль не повинен по можливості займати багато часу, повинен швидко давати тим, хто навчається, і вчителю, інформацію про результати. Ця інформація повинна бути отримана у формі, зручній для швидкої математичної обробки» [139].

Однією із основних переваг використання комп'ютерного тестування є можливість автоматизації обробки результатів і практично моментальний зворотний зв'язок між студентом та навчальним матеріалом. Причому тестовий контроль містить організаційну та виховну складові, оскільки на виконанні тестових завдань будується істотна частина дистанційного навчання. Отже, у системі дистанційного навчання акцент необхідно робити на навчальному тестуванні, яке передбачає тісну інтеграцію процесу навчання і контролю навчання. У багатьох системах дистанційного навчання тестування можливо проводити в навчальних і контролюючих режимах. При контролюючому режимі студент бачить оцінку за тест і результати виконання кожного завдання тільки після завершення тесту, а при навчальному – він може відправляти кожне завдання на перевірку, у той же час бачити правильний варіант виконання завдання. За результатами тестування виставляється оцінка. Питання тестів зберігаються в базі даних системи дистанційного навчання і можуть повторно використовуватися в одному або різних курсах. На проходження тесту може бути дано кілька спроб. Можлива установка ліміту часу на проходження тестування. У системі дистанційного навчання студент після виконання тесту відправляє роботу на перевірку викладачу (тьютору), отримує оцінку правильності або неправильності виконання кожного завдання і має можливість побачити

правильну відповідь [140]. Існує чимало он-лайн сервісів для організації контролю знань, у тому числі контролю фахових знань з іноземних мов (Додаток К).

Для проведення оперативного поточного контролю у процесі дистанційного навчання зручно використовувати *анкетування*. Анкета є достатньо гнучким інструментом, оскільки питання можна ставити безліччю різних способів. У дистанційному навчанні після засвоєння кожної теми рекомендовано використовувати анкетування, у яких студент може зробити самооцінку своїх навчальних досягнень за такими показниками: зрозумів / зрозуміла, можу вирішити самостійно; зрозумів / зрозуміла, можу вирішити з підказкою; не зрозумів / не зрозуміла, не можу вирішити. Анкета виконує два завдання. Перше – самооцінка студентом своїх навчальних досягнень у відповідності до змісту матеріалу. Друге – співвіднесення самооцінки студента і його реальних результатів викладачем (тьютором). На основі отриманих даних викладачу (тьютору) потрібно провести коригувальні заходи. Самоконтроль є одним із найважливіших факторів, що забезпечують самостійну пізнавальну діяльність студентів. Самоконтроль є форма діяльності, що виявляється в перевірці поставленого завдання, у критичній оцінці процесу роботи, у виправленні її недоліків. Відповідальність і максимальна самостійність навчаються є вирішальними факторами при організації навчального процесу дистанційного навчання. У дистанційному навчанні самоконтроль дуже важливий.

Отже, роль контролю у процесі дистанційного навчання значно підвищується у порівнянні з традиційними формами навчання з метою виключення можливості фальсифікації результатів контролю та необхідністю ідентифікації особистості того, хто навчається. Оцінку рівня навченості у процесі проведення процедур контролю доцільно проводити використовуючи комплексний показник якості засвоєння матеріалу, що характеризує як глибину засвоєння мовних навичок і умінь, так і ступінь фундаментальності, рівень створення у свідомості того, хто навчається семантичної моделі

мовних структур. Ми розглянули особливості застосування технологій дистанційного навчання у формуванні контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов у процесі дистанційного навчання.

### **Висновки до першого розділу**

Дослідження теоретичних основ формування фахових знань майбутніх учителів іноземних мов у процесі дистанційного навчання дозволило зробити такі висновки:

1. Проаналізувавши теоретичні аспекти фахової підготовки майбутніх учителів іноземних мов, можна зазначити, що порушена проблема є актуальною та значущою в умовах сучасного розвитку системи освіти. Науковці звертаються до різних компонентів підготовки майбутніх учителів іноземних мов відокремлено, але питання формування фахових знань майбутніх учителів іноземних мов як комплексного інтегративного утворення у дослідженнях не відображено. Отже, аналіз науково-педагогічних джерел засвідчує, що зазначена проблема ще не стала предметом окремого дослідження.

Проаналізовано наукове обґрунтування ключових дефініцій дослідження, а саме поняття «знання», «фахові знання», «фахові знання майбутніх учителів іноземних мов», «контроль», «контроль фахових знань майбутніх учителів іноземних мов», «дистанційна освіта», «дистанційне навчання», «технології дистанційного навчання» та специфіка їх використання під час вивчення іноземних мов.

2. Аналіз наукових праць довів, що поняття «контроль знань» значно ширше, ніж поняття «перевірка». Це поняття є родовим по відношенню до таких понять, як «перевірка знань», «оцінка знань», «результати навчальних досягнень». Базуючись на розгляді науково-педагогічної літератури, поняття «технології дистанційного навчання» визначаємо як таку педагогічну технологію взаємодії на відстані студента, викладача та інформаційного навчального середовища, що визначає притаманні освітньому процесу

компоненти (мету, зміст, методи, організаційні форми, засоби навчання), ґрунтується на принципах відкритого навчання, широкого застосування сучасних інформаційно-комунікаційних та психолого-педагогічних технологій отримання освітніх результатів найвищої якості.

3. Виокремлено специфіку іншомовної фахової підготовки майбутніх учителів іноземних мов та визначено, що високого рівня даної підготовки студентів мовних спеціальностей можна досягти за умови створення системної технології навчання іноземних мов у вищих закладах освіти. Для розв'язання цієї проблеми розглянуто сутність понять «фахова компетентність», «компетентність» і «компетенція». Фахову компетентність учителя іноземних мов визначаємо як сукупність ціннісних орієнтацій, знань, умінь, навичок, що визначають результативність педагогічної діяльності, професійні психологічні знання, комплекс професійно значущих особистісних якостей і властивостей, єдність теоретичної й практичної готовності до професійної педагогічної діяльності. Компетентність розуміємо як інтегральну властивість майбутнього учителя іноземних мов, що характеризує прагнення та здатність (готовність) особистості реалізовувати свої знання, вміння, досвід, особисті якості для успішної професійної педагогічної діяльності. Компетенцію розглядаємо як індивідуально-психологічну особливість та загальну якість, стандартизовану для багатьох індивідів, що вводиться як загальна норма.

4. Розроблено відповідні вимоги до контролю навчальних досягнень майбутніх учителів іноземних мов у процесі дистанційного навчання. Основні положення першого розділу відображено у таких публікаціях автора: [140], [141], [142], [143].

### Список використаних джерел до першого розділу

1. Академічний тлумачний словник української мови. URL: <http://sum.in.ua>
2. Відкрита онлайн енциклопедія. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%97%D0%BD%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F>
3. Павелків Р. В. Загальна психологія. Підручник. Київ: Кондор, 2009. 576 с.
4. Словник психолого-педагогічних термінів і понять (на допомогу працівникам навчальних закладів міста). Нова Каховка: ММК, 2014. 268 с. URL: <http://osvita.ua/school/method/psychology/1270/>
5. Малафік І. В. Дидактика: навч. Посібник. Київ: «Кондор», 2005. 397с.
6. Копнин П. В. Диалектика, логика, наука. М.,1973. С. 194.
7. Харламов И. Ф. Педагогика: Учеб. пособие. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Гардарики, 2003. 519 с.
8. Ильина Т. А. Педагогика: Курс лекций.: Учеб. пособие. М.: Просвещение, 1984. 496 с.
9. Антонова О. Є. Базові знання з педагогіки: становлення, розвиток, технологія формування: Монографія: Вид. 2-ге, допов. Житомир: держ. ун-т, 2004. 276 с.
10. Новий тлумачний словник української мови: У 3 т. Укладачі Василь Яременко, Оксана Сліпушко. Київ: Аконіт. 2006. 864 с.
11. Михаськова М. А. Формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики : дис. ... кан. пед .наук. 13.00.02. Київ, 2007. 228 с.
12. Вишневський О. І. Методика навчання іноземних мов: Навч.посіб. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ: Знання, 2011. 206 с.

13. Панова Л. С., Андрійко І. Ф., Тезікова С. В. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах : підручник. Київ: ВЦ «Академія», 2010. 328 с.
14. Чекаль Г. С., Палій О. А. Методика навчання іноземних мов. Підручник для студентів вищих навчальних закладів. Київ. 2010.
15. Зайченко І. В. Педагогіка: навч. посіб. для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Чернігів, 2003. 528 с.
16. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. 4-е изд., М., 1997.
17. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). СПб.: Златоуст, 1999. 472 с.
18. Басова Н. В. Педагогика и практическая психология. Ростов н/Д: «Феникс», 1999. 416 с.
19. Подласый И. П. Педагогика: 100 вопросов - 100 ответов: учеб. пособие для вузов. М.: ВЛАДОС-пресс, 2004. 365 с.
20. Челышкова М. Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов: М.: Логос, 2002. 431 с.
21. Підкасистий П. И. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей. Под ред. П.И. Пидкасистого. Москва: Педагогическое общество России, 1998. 640 с.
22. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. М. Высшая школа, 1980. 386 с.
23. Уланова А. А. Организация контроля знаний, умений и навыков в учреждениях дополнительного образования. На материале изучения иностранного языка : автореф. дис. ... на соиск. уч. ст. к.п.н. Саратов, 2003. 20 с.
24. Кухаренко В. М. Дистанційне навчання: умови застосування. Дистанційний курс: навч. посіб. за ред. В. М. Кухаренка. 3-тє вид. Х.: НТУ«ПІ», «Торсінг», 2002. 320 с.

25. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: Методические основы. Москва: Просвещение, 1982. 192 с.
26. Ортинський В.Л. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2009. 472 с.
27. Марчук С. С. Науково-теоретичні аспекти контролю і оцінювання навчальної успішності учнів. *Вісник Запорізького національного університету*. Запоріжжя, 2008. 169 – 175с.
28. Петровский Е. И. Проверка знаний учащихся в средней школе. Москва: Издательство АПН РСФСР, 1960. 511 с.
29. Сорокін М. Контроль знань учнів як дидактична проблема URL: <http://ru.osvita.ua/vnz/reports/pedagog/13842/>
30. Ягупов В. В. Педагогіка: навч. посібн. Київ: Либідь, 2002. 560 с.
31. Самойленко О. М. Поняття дистанційної освіти та дискусії навколо неї. Сборник научных трудов. Х.: «Міськдрук», 2011, С. 61.
32. Технологія створення дистанційного курсу: навч. посіб. /за ред..В.Ю.Бикова та В.М.Кухаренка. Київ: Міленіум, 2008. 324 с.
33. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні. URL: <http://www.osvita.org.ua/distance/pravo/00.html>
34. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: [http://kodeksy.com.ua/pro\\_osvitu.htm](http://kodeksy.com.ua/pro_osvitu.htm)
35. Занковский А. Н. Дистанционное образование: учебное пособие Москва: Флинта: МПСИ, 2000. 648 с.
36. Аханян А. А. Функции телекоммуникационных технологий в проведении телекоммуникационных образовательных проектов. *Письма в Emissia. Offline*: электр. науч.пед. журнал. СПб. 2000.
37. Дабагян А. В., Михайличенко А. М. Совершенствование профессиональной подготовки и переподготовки специалистов в современных условиях. Харьков: 1996. 105 с.
38. Полат Е. С, Петров А. Е. Дистанционное обучение: каким ему быть?. Педагогика. 1999. С. 29 – 34.

39. Яровенко В. А. Перспективы развития дистанционного обучения в НПО и СПО. Профессиональное образование. 2000. №11. С. 27 – 29.
40. Сисоева С. О. Проблемы дистанційного навчання: педагогічний аспект. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2003. Вип. III-IV. С. 78 – 87.
41. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: Монографія. Київ: Атіка, 2008. 684 с:
42. Наказ МОН України від 25.04.2013 № 466 «Про затвердження Положення про дистанційне навчання» URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13>
43. Закон України від 13.09. 2001 № 2684-III «Про Національну програму інформатизації». URL: [http://search.ligazakon.ua/l\\_doc2.nsf/link1/T012684.html](http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/T012684.html)
44. Образцов П. И. Научно-методические подходы к разработке компьютерных технологий на основе формирования системы динамических образов. Сб. науч. трудов ВИПС / Под. ред. П. И. Образцова. Орел, 1996. С. 18 – 21.
45. Жалдак М. І. Проблеми інформатизації навчального процесу в школі і в вуз. Сучасна інформаційна технологія в навчальному процесі : зб. наук. праць. Київ. пед. ін-т ім. М. П. Драгоманова / Відп. ред. М. І. Шкіль. Київ, 1991. С. 3 – 16.
46. Основи стандартизації інформаційно-комунікаційних компетентностей в системі освіти України : метод. Рекомендації / за заг. ред. В.Ю. Бикова. Київ: Атіка, 2010. 88 с.
47. Герасименко І. В. Методика використання технологій дистанційного навчання в підготовці бакалаврів комп'ютерних наук: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.10. Київ, 2015. 302 с.
48. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ: Кондор, 2011. 628 с.

49. Пассов Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам. Москва.: Русск. яз. 1977. 216 с.
50. Петровская Л.А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг. Москва: МГУ, 1989. 216 с.
51. Словник іншомовних слів / уклад. Л.О. Пустовіт. Київ: Довіра, 2000. 136 с.
52. Гумбольдт В. О различии строения человеческих языков и его влияние на духовное развитие человеческого рода : цит. по истории языкознания XIX–XX веков в очерках и извлечениях. Москва, 1969. 322 с.
53. Хомский Н. Язык и мышлении. Москва : Прогресс, 1972. 164 с.
54. Энциклопедический словарь. 3-е изд. Москва: Сов. энцикл., 1984. С. 613.
55. Татаренко А. Б. Компетентність – вимога сучасності. Світло: науково-метод. інф. пізн.-освіт. часопис. 1996. № 1. 57 с.
56. Словник іншомовних слів. уклад. Л. О. Пустовіт. Київ: Довіра, 2000. 136 с.
57. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты URL: <https://poisk-ru.ru/s55210t5.html>
58. Пасинчук К. Сутність поняття «фахова компетентність» майбутнього працівника служби цивільного захисту. зб. наук. праць. Частина 2, 2013
59. Щербатюк Л.Б. Формування професіоналізму майбутніх інженерів-механіків у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. Одеса, 2007. 200 с.
60. Чемерис О. С. Теоретичне обґрунтування групової дієвої компетентності органів державного управління та місцевого самоврядування. *Актуальні проблеми державного управління*: зб. наук. праць УАДУ при Президентіві України (Львівський філіал) Львів : Кальвалія. 2000. Вип. 4. С.8 – 22.

61. Свистун В.І. Підготовка майбутніх фахівців аграрної галузі до управлінської діяльності : монографія. Київ: Науково-методичний центр аграрної освіти, 2006. 343 с.
62. Поваренков Ю. П. Психологический анализ профессионального становления учителя на стадии обучения в педагогическом вузе. *Ярославский педагогический вестник*. 1998. № 1. С. 71 – 77.
63. Абульханова-Славська К. Деятельность и психология личности. Москва: Аспект-пресс, 2010. 335 с.
64. Анциферова Л. И. Развитие личности специалиста как субъекта своей профессиональной жизни. *Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала* : статьи /под ред. В. А. Бодрова. Москва : Ин-т психол. АН СССР, 1991. С. 67 – 79.
65. Зеер Е. Ф. Психология профессий : учеб. пособие для студентов вузов. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Академический Проект; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. 336 с.
66. . Кудрявцев Т. В. Психологический анализ профессионального самоопределения личности. *Вопросы психологии*. 1983. № 2. С. 51 – 60.
67. Климов Е. А. Образ мира в разнотипных профессиях : учеб. пособ. Москва : Изд-во МГУ, 1995. 224
68. Реан А. А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. СПб.: Питер, 1999. 416 с.
69. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н Педагогика: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб.заведений; под ред. В. А. Сластенина. М. : Издат. центр «Академия», 2002. 576 с.
70. Маркова А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя . Сов. педагогика. 1990. № 8. С. 82 – 88.
71. Толочек В. А. Современная психология труда: учеб. пособие. СПб: Питер, 2005. 479 с.
72. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва: Наука, 1990. 186 с.

73. Мартиненко С. А. Професійна компетентність як складова професійного становлення фахівця : психологічний аспект. *Наука – України : перспективи та потенціал* : матеріали VI Всеукраїнської наук.-прак. заоч. конф.; (Запоріжжя, 22-23 лютого 2013 р.) Всеукраїнське громадське об'єднання «Нова освіта». Запоріжжя, 2013. С. 168 – 171.

74. Баркасі В. В. Формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Одеса, 2004. 212 с.

75. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 370 с.

76. Заболотська О. О. Формування індивідуальності майбутніх учителів-словесників у професійній підготовці. монографія. Херсон : Айлант, 2006. 304 с.

77. Зязюн І. А. Нові технології підготовки вчителя в Україні. *Науковий вісник Миколаївського держ. ун-ту імені В.О. Сухомлинського*. Миколаїв, 2011. Т.1. Вип. 32 : Підготовка вчителя в Європі. С. 16 – 21. (Сер.«Пед. науки»).

78. Луговий В. І. Компетентності та компетенції: поняттєво-термінологічний дискурс. Вища освіта України (додаток 1). Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». К.Гюйс. 2009. №3. С.7 – 12.

79. Морська Л. І. Інформаційні технології у навчанні іноземних мов. Тернопіль: Астон, 2008. С. 89 – 94.

80. Ничкало Н. Г. Дидактичні принципи формування комунікативної компетентності майбутніх філологів у позанавчальній діяльності з використанням мультимедійних технологій. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2013. Вип. 4. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps\\_2013\\_4\\_15](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2013_4_15)

81. Падалка О. С., Нісімчук А. С., Смолюк І. А. Педагогічні технології: навч. посіб. для вузів. Київ: *Укр. енциклопедія*, 1995. 253 с.
82. Петухова Л. Є. Теоретико-методичні засади формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкових класів: дис.... д-ра пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2009. 564 с.
83. Рибалка В. В. Психологія розвитку творчої особистості: навч. посіб. Київ: ІЗМН, 1996. 236 с.
84. Талызина Н. Ф Педагогическая психология. Москва: Академия, 1998. 288 с.
85. Щербаков А. И. Психологические основы формирования личности советского учителя в системе высшего педагогического образования. Л.: Просвещение, 1967. 288 с.
86. Чошанов М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения. *Методическое пособие*. Москва: Народное образование, 1996. 160 с.
87. Колесникова И. А. Основы андрагогики: учеб.пособ. для студентов вузов, обучающихся по специальностям: Москва: Academia. 2003. 172 с.
88. Журавлёв В. И. Стандарты в формировании и поддержании профессионализма педагогов. Проблемы обновления содержания общего образования. Ростов-на-Дону: РПИ, 1992. 100 с.
89. Бориско Н. Ф. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. Анализ некоторых аспектов. *Іноземні мови*. 2009. №. 4. С. 10 – 16.
90. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої, Київ: Ленвіт, 2002. 328 с.
91. Бігич О. Б. Інформаційно-комунікаційна компетенція викладача іноземної мови: розробка авторських додатків. 2007. С. 56–58.
92. Харитонов Н. В. Формирование профессиональной компетентности будущих педагогов в процессе изучения иностранного языка : автореф. дис.

на соискание научной степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08. Магнитогорск, 2002. 24 с.

93. Бердичевский А. Л. Концепция подготовки учителя иностранного языка. ИЯШ 1990. №4. 96 с.

94. Комарницька Т. М. Кваліфікаційна характеристика вчителя іноземної мови в контексті сучасних наукових, психолого-педагогічних теорій, методів та технологій навчання. Міжнародне співробітництво та університетська освіта: матеріали міжнар. наук. конф.: Вид-во МФ НаУКМА, 2000. С. 161 – 165.

95. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія : підруч. для студ., асп. та молодих викл. Київ: Либідь, 1998. 560 с.

96. Бабанский Ю. К. Педагогика: учеб. пособ. для студентов пед. ин-тов. Москва: Просвещение, 1988. 479 с.

97. Битинас Б. П., Катаева Л. И. Педагогическая диагностика: Сущность, функции, перспективы. Педагогика. 1993. №2. С.10 – 15.

98. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика; пер. с нем. Москва: Педагогика, 1991. 240 с.

99. Оконь В. Введение в общую дидактику. Москва, 1990.

100. Підласий І. П. Діагностика та експертиза педагогічних проєктів: навч. посіб /Київ: Україна. 1998. С. 210 – 222.

101. Аванесов В. С. Научные проблемы тестового контроля знаний. М.: Учебный центр при ИЦПКПС, 1994. 136 с.

102. Демченко О. М. Педагогічна діагностика як засіб оптимізації самостійної навчальної діяльності студентів медичних коледжів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Харків, 2008. 220 с.

103. Колгатін О. Г. Педагогічна діагностика та інформаційно-комунікаційні технології : монографія. Х.: ХНПУ, 2009. 324 с.

104. Божович Е. Д. Процесс обучения : контроль, диагностика, коррекция, оценка. Москва, 1999. 224 с.

105. Ландсман В. А. Організація зовнішнього стандартизованого тестування навчальних досягнень учнів загальноосвітньої школи: автореф. дис. ... канд.пед.наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» . Харків, 2005. 23 с.
106. Фридман Л. М. Педагогический опыт глазами психолога: книга для учителя. Москва : Просвещение, 1987. 224 с.
107. Козаков В. А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение: Учеб. пособ. для ФПК по дисциплине «Педагогика и психология высш. шк.». Выща шк., 1990.
108. Мухин М.И. Педагогическая система В.А.Сухомлинского: традиции и новаторство: Монографія. 2-е изд. испр. Соликамск, 1999. 370 с.
109. Академічний тлумачний словник української мови URL: <http://sum.in.ua/s/forma>
110. Гальперін П. Я. Загальний погляд на вчення про так званий поетапне формування розумових дій, уявлень і понять / Подг. до друку М.А. Степанової. Вісник Моск. ун-ту. Сер.14. Психологія. 1998. №2. С.3 – 8.
111. Ахметова Д. З. Дистанционное обучение: от идеи до реализации. Казань: Познание, 2009. 175 с.
112. Сергиенко И.В. Моделирование дистанционного образования как системы интегрированных обучающих технологий : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Ижевск, 2005. 396 с
113. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и системы повышения квалификации педагогических кадров. Москва: Издательский центр «Академия», 1999.
114. Щенников С. А. Открытое дистанционное образование. Москва Наука, 2002. 527 с.
115. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ: Центр учбової літератури, 2009. 472 с.

116. Закон України "Про освіту". URL: <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/110-zakon-ukrayiny-pro-osvitu>
117. Наказ МОНУ від 25 квітня 2013 року (№ 466) «Положення про дистанційне навчання» URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13>
118. Коротун О.В. Методологічні засади змішаного навчання в умовах вищої освіти. Інформаційні технології в освіті. 2016. №3 (28). С. 117–129.
119. Шалаев И. К., Веряев А. А. От образовательных сред к образовательному пространству: понятие, формирование, свойства. Педагог. 1998. № 4. С. 9 – 14.
120. Петухова Л.Є. Розширення можливостей навчального процесу в умовах інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища. Інформаційні технології в освіті. 2010. № 6. С. 32 – 37.
121. Кун К. E-Learning - электронное обучение. Информатика и образование. 2006. №10. С.16 – 18.
122. Триус Ю. В., Герасименко І. В. Комбіноване навчання як інноваційна освітня технологія у вищій школі. Теорія та методика електронного навчання : зб. наук. праць. Випуск III. Кривий Ріг, 2012. С. 299 – 308.
123. Кухаренко В. М. Змішане навчання. Вебінар URL: <http://www.wiziq.com/online-class/2190095-intel-blended>
124. Massachusetts Institute of Technology. URL: <http://web.mit.edu/>
125. Stanford University. URL: <https://www.stanford.edu/>
126. University of Oxford. URL: <http://www.ox.ac.uk/>
127. University of Cambridge. URL: <https://www.cam.ac.uk/>
128. Fern Universität in Hagen. URL: <https://www.fernuni-hagen.de/>
129. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні URL : <http://www.osvita.org.ua/distance/pravo/00.html>
130. Вишнівський В.В., Гніденко М.П., Гайдур Г.І., Ільїн О.О. Організація дистанційного навчання. Створення електронних навчальних курсів та електронних тестів. навч. посіб. Київ: ДУТ, 2014. 140 с.

131. Олійник О.В. Інноваційні технології дистанційного навчання іноземної мови для студентів немовних ВНЗ. Лінгвістичні дослідження: зб. наук. праць ХНПУ ім. Г.С. Сковороди. 2014. Вип. 38. С. 238 – 246.

132. Стефаненко П. В. Теоретичні й методичні засади дистанційної освіти у вищій школі. Київ, 2002.

133. Осадчий В.В. Система дистанційного навчання університету. Науковий вісник мелітопольського державного педагогічного університету. №5. 2010. С. 7 – 16.

134. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Моисеева В. М., Петров А. Е. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. пед.вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров: Издательский центр «Академия», 2009. 272 с.

135. Моисеева М.В. Организация контроля учебной деятельности учащихся при дистанционном обучении. Дистанционное обучение: учеб. пособие. 1998. С. 82 – 106.

136. Артемов А., Павлов Н., Сидорова Т. Модульно-рейтинговая система. Высшее образование в России. 1999. №4.

137. Красильникова В.А. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: учебное пособие. Оренбург. ГОУ ОГУ, 2006. 235 с.

138. Моисеева М.В. Дидактические основы организации учебного процесса в системе дистанционного обучения на базе компьютерных телекоммуникаций. Дистанционное обучение: учеб. пособие. 1998. С. 61 – 81.

139. Шкляева Н.Н. Тесты и контроль качества обучения. Иностр. языки в школе. 1971. № 5. С. 33 – 38.

140. Гнедкова О.О. Використання дистанційного навчання під час контролю знань самостійної роботи студентів мовних спеціальностей ВНЗ. Педагогічний альманах: зб. наук. праць. / ред.кол. В.В.Кузьменко та ін.

Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2016. Вип.30. С. 97 – 105.

141. Гнедкова О. О., Кравцов Г. М. Комбіноване навчання як засіб інтенсифікації навчального процесу під час викладання дисципліни «Методика і технології дистанційного навчання». «Інтернет – Освіта – Наука 2014», 3б. Наук. праць дев'ятої міжнар. наук.-практ. конф. ІОН-2014, (Вінниця 14-17 жовтня 2014р). Вінниця: ВНТУ, 2014. С.239 – 241.

142. Anderson T. and Dron J. Three Generations of Distance Education Pedagogy. International Review of Research in Open and Distance Learning. 2011. Vol.15 (3). P.80 – 97

143. Nipper S. Third generation distance learning and computer conferencing. Permagon Press. 1989. P.63 – 73.

144. Richards J. C., Farrell T. S. Professional Development for Language Teachers. Cambridge University Press, 2005. 197 p.

145. Gnedkova O. Blended Learning as Tool of Intensification of Educational Process in Teaching Discipline «Methods and Technologies of Distance Learning». Information Technologies in Education: Scientific Journal. Issue 19. Kherson: KSU, 2014. P. 71 – 79.

146. Gnedkova O. Distance Learning Technologies in Formation of Professional Training of Future English Teachers. Information Technologies in Education: Scientific Journal. Issue 29. Kherson: KSU, 2016. P. 100 – 104.

## **РОЗДІЛ 2**

### **ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ КОНТРОЛЮ ФАХОВИХ ЗНАНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ**

#### **2.1. Обґрунтування критеріїв, показників і рівнів фахових знань майбутніх учителів іноземних мов**

Розглянувши «фахові знання майбутніх учителів іноземних мов» як сукупність змістовного, мотиваційного, діяльнісного, когнітивного, комунікативного та рефлексивного компонентів, доцільно розробити критерії, показники, рівні сформованості означеного поняття.

Розроблення критеріїв сформованості у педагогіці – складний процес, оскільки «сам предмет педагогіки є складним і багатоаспектним у своїх проявах» [1, с. 167].

Тому виникає необхідність з'ясування сутності понять «критерій», «показник», «ефективність», «якість».

Сучасна наукова психолого-педагогічна, філософська, соціологічна література трактує поняття «критерій» та «показник» неоднозначно, тому їх співвідношення у педагогічній теорії та практиці не вирішено.

Кожен критерій є придатним для здійснення діагностування, надаючи можливості дослідити особистість студента на всіх рівнях сформованості у нього певного утворення або якості, а також проаналізувати взаємозв'язок та взаємодію усіх структурних його компонентів. Саме на цій властивості критерію наголошують В. Сластьонін та Л. Подимова. Вони вважають, що за допомогою критеріїв мають встановлюватись зв'язки між складними компонентами досліджуваного утворення, а критерії мають визначатися

через сукупність специфічних ознак, що відображують усі структурні компоненти, засвідчуючи динаміку якості, що вимірюється у часі [2, с.115].

Критерії завжди базуються на системі показників. На думку Г.Іванової поняття «показник» разом із критерієм розглядається як засіб, за допомогою якого вимірюються напрями найбільш оптимального вирішення практичних завдань в існуючих або заданих конкретних умовах. Дослідниця вважає, що показник відображує окремі властивості та ознаки пізнавального об'єкта і є засобом накопичення кількісних і якісних даних для критеріального узагальнення, тобто кожен критерій містить у собі певну сукупність показників, що кількісно і якісно його характеризують[3].

Головними характеристиками «показника» є конкретність, що дозволяє розглядати його як більш частковий стосовно критерію, та діагностичність, що дозволяє йому бути доступним для спостереження й обліку. Показникам відводиться важлива роль у діагностуванні, а саме, завдяки їм ми маємо змогу судити про розвиток явища, що вивчається [4, с. 218].

Отже, під поняттям «показник» ми розуміємо ознаку, доказ, властивість, свідчення, прояв, завдяки яким можна об'єктивно оцінити навчальні досягнення.

Водночас «критерій» і «показник» тісно взаємопов'язані: науково обґрунтований вибір критерію значною мірою обумовлює правильний вибір системи показників і, навпаки, якість показника залежить від того, наскільки він повно й об'єктивно характеризує прийнятий критерій [5, с. 145].

Насамперед, добираючи критерії «фахових знань майбутніх учителів іноземних мов», слід враховувати те, що: по-перше, процес формування фахової підготовки здійснюється у взаємозв'язку, цілісності та взаємовпливі особистості майбутнього фахівця, навчальної діяльності, сформованих педагогічних умов, життєвих подій і ситуацій професійної комунікації; по-друге, сутнісну характеристику та прогностичну модель системи фахової підготовки; по-третє, необхідно пам'ятати про значення ролі і місця зазначеного поняття у структурі професійної діяльності, і нарешті, аналіз

критеріїв має виявляти ступінь розвитку того чи іншого компонента фахової підготовки майбутніх учителів іноземних мов [8, с. 212].

У психолого-педагогічних дослідженнях спостерігаються різні підходи до визначення критеріїв оцінювання сформованості «фахових знань».

Так, Р. Кузьмінов виокремлює такі критерії оцінювання сформованості «фахових знань учителів іноземних мов»:

- *мотиваційний* (потреба, мотиви, ціннісні настанови);
- *теоретичний* (методологічні, загальнонаукові, професійні знання);
- *практичний*, що виявляється в діяльності, реалізується за рахунок умінь та навичок і може здійснюватися на рівнях розуміння, відтворення, застосування, творчості;
- *творчий*, показником якої є креативність [7].

У наукових дослідженнях О. Насонова зазначає важливість особистісного та професійного компонентів підготовленості студентів. На прикладі аналізу підготовки майбутніх учителів іноземних мов, зокрема англійської, автор виокремлює такі основні критерії визначення рівня їх фахових знань:

- *процесуально-діяльнісний*, до якого відносить професійні вміння (конструювання та організація діяльності);
- *індивідуально-особистісний* - наявність внутрішньої потреби щодо здійснення педагогічної діяльності;
- *рефлексії* й елементів творчості [8].

У ході нашого дослідження ми використовуємо багатокритеріальний підхід, який свідчить про те, що процес формування контролю фахових знань у майбутніх учителів іноземних мов оцінювався поетапно, у динаміці, і на кожному етапі вводився самостійний критерій та його показник.

При цьому у процесі визначення критеріїв ми взяли до уваги загальні вимоги, що ставляться до їх вибору: інформативність, об'єктивність, нейтральність, можливість якісного опису [9].

Відтак, було виокремлено основні критерії, що визначають рівень сформованості фахових знань майбутніх учителів іноземних мов у процесі дистанційного навчання. Критерії та показники представлено у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

**Критерії та показники сформованості фахових знань майбутніх учителів іноземних мов**

| Критерій                                | Показник  | Інструментарій   |
|---|---|--|
| <b>1. Мотиваційний критерій</b>         | наявність професійних мотивів   | 1.Методика «Мотивація навчання у ВНЗ» за Т.Ільїною   |
|   | професійно-педагогічна спрямованість  | 2.Методика «Структура спрямованості педагога» за В.Семиченко   |
|   | мотивація до інформаційної діяльності   | 3.Методика визначення мотивації до інформаційної діяльності (на основі опитувальника В.К.Гербачевського) |
| <b>2.Лінгвосоціокультурний критерій</b> | уміння правильно вимовляти звуки іноземних мов з відповідною до семантики висловлювання інтонацією і доречно вживати лексеми і граматичні конструкції у словосполученнях та реченнях відповідно до контексту; | Дидактичні вправи  |
|   | уміння визначати в тексті національно-марковані одиниці та використовувати їх у монологічному та діалогічному мовленні з метою впливу на свідомість адресанта;  | Дидактичне тестування  |
|   | уміння виокремлювати країнознавчу та лінгвосоціокультурну інформацію, розуміти її значення, порівнювати з культурою своєї країни,   | Дидактичне тестування  |

|                                 |  |                        |
|---------------------------------|--|------------------------|
|                                 | застосовувати у своєму мовленні;   |                        |
| <b>3.Методичний критерій</b>    | знання про психологічні та дидактичні аспекти застосування ІКТ у формуванні іншомовних комунікативних умінь (говоріння, читання, аудіювання, письмо) та мовних навичок (фонетичних, лексичних, граматичних); | Дидактичне тестування  |
|                                 | уміння розробляти, систематизувати тестові та контрольні завдання з урахуванням рівнів складності вивченого матеріалу;   | Методичні рекомендації |
|                                 | уміння організовувати урок з іноземної мови з використанням засобів ДН;  | Методичні рекомендації |
| <b>4.Інформатичний критерій</b> | комп'ютерна грамотність (MS Office, Internet тощо);  | Дидактичне тестування  |
|                                 | володіння знаннями та вміннями застосування технологій ДН під час вивчення іноземних мов;  | Дидактичне тестування  |
|                                 | підготовка та проведення різних видів уроку, здійснення контролю фахових знань з іноземних мов засобами ДН;  | Методичні інструкції   |

*Мотиваційний критерій* – сукупність мотивів і потреб, що спонукають майбутнього учителя іноземних мов до формування фахових знань. Виокремлення зазначеного критерію пояснюється тим, що поєднання різних мотивів утворює внутрішню детермінацію професійної поведінки, що залежить від багатьох мотивів і, у цілому, формує прагнення бути учителем іноземних мов. Ми згодні з думкою А. Маркової, яка визначає чотири основних групи мотивів, спрямованих на такі аспекти педагогічної

поведінки, як професійна діяльність, професійне спілкування, особистість професіонала та виокремлює відповідні показники зазначеного критерію:

- 1) мотиви розуміння призначення професії;
- 2) мотиви професійної діяльності, що орієнтовані як на процес, так і на результат професійної діяльності;
- 3) мотиви професійного спілкування (престижу професії в суспільстві, соціальної співпраці у професії, міжособистісного спілкування у професії;
- 4) мотиви виявлення особистості в педагогічній діяльності (мотиви розвитку і самореалізації, мотиви розвитку індивідуальності) [10, с. 74].

Стосовно теми нашого дослідження ми виокремлюємо такі показники мотиваційного критерію:

- наявність професійних мотивів;
- професійно-педагогічна спрямованість;
- мотивація до здійснення інформаційної діяльності.

За допомогою відповідних методик (Т. Ільїної, В. Семиченко, В.Гербачевського) відбувається перевірка сформованості зазначених показників мотиваційного критерію.

*Лінгвосоціокультурний критерій* у контексті нашого дослідження є вираженням сформованих умінь правильної вимови звуків іноземних мов майбутніми учителями іноземних мов, умінь визначати національно-марковані слова та застосовувати їх у монологічному та діалогічному мовленні, а також умінь виокремлювати країнознавчу та лінгвосоціокультурну інформацію, розуміти її та застосовувати у своєму мовленні.

До *методичного критерію* відносимо отримання майбутніми учителями іноземних мов знань про психологічні та дидактичні особливості застосування ІКТ у формуванні іншомовних комунікативних умінь, набуття практичних умінь розробляти, систематизувати тестові та контрольні-оцінні завдання з урахуванням рівнів складності вивченого матеріалу, формування та вдосконалення вмінь організовувати урок із застосуванням ІКТ.

*Інформатичний критерій* виражає ступінь володіння ІКТ і науково-методичними основами їх використання в освітньому процесі. На думку В. Сластеніна, професійна готовність викладача до використання ІКТ визначається як особливий психічний стан, як наявність у суб'єкта зразка структури певної дії та постійна спрямованість на його виконання. Готовність як складне психологічне утворення, крім необхідних знань, умінь і навичок, передбачає не тільки адекватні вимоги до професійної діяльності, якостей особистості і здібностей, а й пізнавальні (розуміння професійних завдань, оцінка їх значимості і т.д.), мотиваційні (інтерес до професії, прагнення домогтися успіху і т.д.) і вольові (подолання сумнівів, вміння мобілізувати свої сили і т.д.) компоненти, а отже – когнітивну, операційну й аксіологічну складові [11].

У наукових дослідженнях описані різні точки зору щодо визначення рівнів сформованості «фахових знань».

Перш за все, «рівень» розглядається як шкала вимірювання, ступінь якості або здатності суб'єкта, що визначається набором об'єктивних чинників – критеріїв та показників, які дають змогу комплексно оцінити певне педагогічне явище та мати відповідне теоретичне і практичне обґрунтування сформованості «фахових знань» у майбутніх учителів іноземних мов на засадах компетентнісного підходу [12, с.133].

А. Маркова визначає сім рівнів фахових знань: від найвищого – при якому фахівець постійно прагне до саморозвитку і творчості та реалізує ці прагнення, до найнижчого – внутрішньо закритого для професійного розвитку особистості, не володіння необхідними вміннями та небажання оволодіти ними [10].

Є. Павлютенков розрізняє п'ять рівнів фахової компетентності, зокрема: репродуктивний (дуже низький), адаптивний (низький), локально-моделюючий (середній), системно-моделюючий (високий) та творчий (дуже високий) [13].

Отже, узагальнюючи результати аналізу досліджень щодо визначення

рівнів сформованості фахових знань, ми виокремили три основні рівні:

*Низький рівень* характеризується вмотивованістю на невдачу, переважанням мотивів зовнішньої привабливості, відсутністю пізнавального інтересу до набуття нових знань і вмінь та прагнення до самоосвіти й саморозвитку; наявністю знань репродуктивного характеру, сформованістю методичних умінь і навичок на рівні дій за аналогією; не сформованість умінь визначати національно-марковані одиниці та неспроможність їх застосовувати у монологічному та діалогічному мовленні; відсутністю елементарних уявлень про ІКТ та технології дистанційного навчання; неготовністю використання їх можливостей під час підготовки та проведення різних типів уроків; розроблення тестових завдань; низьким рівнем комп'ютерної грамотності.

*Середній рівень* відзначається переважанням мотивів особистісного зростання над мотивами зовнішньої привабливості, ситуативним пізнавальним інтересом до набуття нових знань і вмінь, налаштуванням на самовираження за підтримки колег, зацікавленістю в подальшому саморозвитку; наявністю фрагментарних знань про психологічні та дидактичні аспекти застосування ІКТ та технологій ДН під час формування іншомовних комунікативних умінь та мовних навичок, здатністю частково застосовувати ІКТ та технології ДН у вивченні іноземних мов; середнім рівнем володіння комп'ютерної грамотності.

*Високий рівень* характеризується сформованістю мотивів особистісного зростання, стійким пізнавальним інтересом до набуття нових знань і вмінь, прагненням до саморозвитку та самовираження; наявністю повних і глибоких знань сутності професійної компетентності та її складових, сформованістю методичних умінь і навичок, що забезпечують творчу та інноваційну професійну діяльність майбутніх учителів іноземних мов з використанням ІКТ та технологій ДН, здатністю створювати авторське програмне забезпечення або дистанційний курс з вивчення іноземних мов, вільним володінням ІКТ та існуючими технологіями ДН; навичками організувати та

провести уроки з навчання іноземних мов із використанням ІКТ та технологіями ДН, розробляти тестові та контрольні завдання для контролю фахових знань.

Слід наголосити, що формування фахових знань майбутнього учителя іноземних мов як цілісний процес передбачає динаміку проходження від низького рівня, тобто від формування оптимального інваріанта знань та вмінь на рівні користувача, до базового рівня, що відповідає усвідомленому, методично грамотному використанні ІКТ у професійній діяльності, через високий рівень, що розглядається як здатність та готовність передати свої знання.

Отже, для виявлення стану сформованості фахових знань майбутніх учителів іноземних мов було визначено критерії й відповідні показники: мотиваційний (бажання оволодіти знаннями, вміннями та навичками з фахових дисциплін, сформованість та спрямованість потреби до професійної підготовки, мотивація до інформаційної діяльності), лінгвосоціокультурний (уміння правильно вимовляти звуки іноземних мов з відповідною інтонацією, уміння визначати в тексті національно-марковані одиниці та використовувати у монологічному та діалогічному мовленні, уміння виокремлювати країнознавчу та лінгвосоціокультурну інформацію), методичний (знання про психологічні та дидактичні аспекти застосування ІКТ у формуванні комунікативних умінь, уміння розробляти та систематизувати тестові, контрольні завдання урахуванням рівнів складності вивченого матеріалу, уміння організувати урок з іноземних мов з використанням технологій ДН) та інформатичний (знання та вміння володіти комп'ютерною грамотністю, застосування технологій ДН під час вивчення іноземних мов, проведення різних типів уроку, здійснення контролю фахових знань з іноземних мов засобами ДН).

## **2.2. Діагностика формування контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов у процесі дистанційного навчання**

З метою виявлення сучасного стану сформованості фахових знань майбутніх учителів іноземних мов вищих навчальних закладів на базі факультету іноземної філології Херсонського державного університету, факультету іноземної філології Миколаївського національного університету ім. В.О. Сухомлинського, інституту іноземних мов Дрогобицького державного педагогічного університету ім. І. Франка, факультету іноземних мов Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К.Д.Ушинського», факультету іноземної філології Кам'янець-Подільського національного університету ім. І. Огієнка протягом 2012 – 2016 років була проведена дослідно-експериментальна робота.

Дослідженням було охоплено 250 осіб, із них: 224 студентів, 26 викладачів вузів.

Констатувальний експеримент налічував два етапи. На першому етапі – проводився аналіз навчально-методичного забезпечення контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов, опитування викладачів та студентів з метою вивчення досвіду формування контролю фахових знань у процесі ДН. На другому етапі відбувалося розроблення діагностичного інструментарію, експериментальне визначення вихідного стану сформованості фахових знань майбутніх учителів іноземних мов, доведення еквівалентності контрольної та експериментальної груп.

Основні вимоги щодо організації та проведення контрольних заходів університетів регламентуються «Положенням про порядок оцінювання знань студентів при кредитно-трансферній системі організації освітнього процесу» [14], розробленого відповідно до чинного законодавства в сфері освіти і науки України, чинного Закону України «Про вищу освіту» [15], наказів Міністерства освіти і науки України від 23.01.2004 р. № 49 «Про затвердження Програми дій щодо реалізації положень Болонської Декларації у системі вищої освіти і науки України на 2004-2005 роки» [17], від

13.07.2007 р. № 612 «Про затвердження Плану дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське та світове освітнє співтовариство на період до 2010 року» [18], від 16.10.2009 р. № 943 «Про запровадження у вищих навчальних закладах України Європейської кредитно-трансферної системи» [19] та методичних матеріалів від 26.02.2010 р. № 1/9-119 «Впровадження ECTS в українських університетах» [20].

Відповідно до вищезазначеного Положення, контрольні заходи – це форма організації освітнього процесу, що визначає відповідність рівня набутих здобувачами вищої освіти знань, умінь та компетентностей вимогам нормативних документів вищої освіти. Основними видами контрольних заходів в університеті є: – вхідний (попередній) контроль; – поточний (тематичний) контроль; – модульний контроль; – рубіжний контроль; – підсумковий (семестровий контроль, підсумкова атестація) [14].

Контрольні заходи базуються на таких принципах діагностики засвоєння навчального матеріалу: відповідності стандартам вищої освіти; застосування стандартизованої та уніфікованої системи діагностики; визначеності критеріїв оцінювання; об'єктивності та прозорості технології контролю. Контроль рівня засвоєння знань студентом може здійснюватися у вигляді: тестового контролю, виконання творчих робіт; виконання письмового контрольного завдання; виконання письмової контрольної роботи разом із співбесідою.

В умовах кредитно-трансферної системи навчання оцінюються знання, уміння й навички, що безпосередньо пов'язані з вивченням певної дисципліни. При визначенні якості роботи студента під час аудиторних занять оцінці підлягають: рівень теоретичних знань та практичних навичок із тем певних розділів, правильність та самостійність суджень в обговоренні питань, що винесені на семінарські (практичні) заняття, експрес-контролю у формі тестів тощо.

Самостійна робота студентів може оцінюватися як: підготовка до аудиторних занять, самостійне опрацювання (конспектування) тем в цілому

чи окремих питань, що не увійшли до лекційних, практичних занять із дисципліни, написання доповідей, есе, конспектів навчальних або наукових текстів, їх переклад з іноземної мови; підготовка анотації, реферативні матеріали з публікацій тощо.

Під час атестаційного та семестрового контролю оцінюється: рівень сформованості основних компетентностей, системність теоретичних знань студентів, уміння застосовувати отримані знання для вирішення практичних завдань.

У ході дослідно-експериментальної роботи було проаналізовано освітньо-кваліфікаційні характеристики (ОКХ) бакалаврів галузі знань: 03 Гуманітарні науки, 01 Освіта, напряму підготовки: 6.020303 «Філологія. Мова і література (англійська)». Основна мета освіти бакалавра філології, вчителя англійської мови і зарубіжної літератури – підготовка учителя, здатного забезпечити різносторонній розвиток соціально-активної, гуманістично спрямованої особистості того, хто навчається; озброєння системою лінгвістичних знань, умінь і навичок, необхідних у майбутній трудовій діяльності кожному члену суспільства, достатніх для вивчення інших дисциплін, продовження навчання у системі неперервної освіти; формування уявлень про ідеї і методи лінгвістики та її ролі у пізнанні оточуючої дійсності. Для реалізації цієї мети бакалавру повинні бути притаманні висока мораль, культура, інтелігентність, фахова компетентність, творче педагогічне мислення та гуманістична спрямованість діяльності.

Грунтовний аналіз ОКХ дав змогу визначити, у якій мірі цикли дисциплін гуманітарної, природничо-наукової та соціально-економічної, а також професійної (професійно-орієнтованої) та практичної підготовки спрямовані на формування фахових знань майбутніх учителів іноземних мов, оволодіння ними системою знань, умінь до виконання професійно-педагогічних функцій.

Відповідно до рекомендацій Комітету з питань освіти при Раді Європи щодо навчання іноземної мови (A Common European Framework of Reference

2001) та програми з англійської мови для університетів (за редакцією С.Ніколаєвої [21]) по закінченню II курсу та перед початком III курсу майбутні учителі іноземних мов мають відповідати рівню B2 в письмі, B2.2 в аудіюванні та діалогічному мовленні, та рівню C1.1 у монологічному мовленні та читанні. Саме згідно з такими рекомендаціями розроблено робочу програму дисципліни «Практика усного та писемного мовлення з англійської мови» та розрахований матеріал підручника, за яким навчаються майбутні учителя іноземних мов [22]. Протягом III курсу навчання студенти мають вийти на рівень C1.1. - C1.2., тому що таким рівням відповідає тест CAE (Certificate in Advanced English).

У ході аналізу робочих програм із «Практики усного та писемного мовлення з англійської мови» для студентів III курсу з'ясовано порядок проведення поточного, проміжного, рубіжного та підсумкового контролю навчальних досягнень студентів.

Поточний контроль здійснюється на практичних заняттях. Об'єктом контролю є, здебільшого, теоретичні знання студентів із дисциплін. У всіх експериментальних ВНЗ поточний контроль проводиться в усній (усне опитування) та письмовій формах (письмове опитування, тестування, диктант), а також (в окремих ВНЗ) – звіт про проведене індивідуальне завдання. У робочих програмах лише трьох ВНЗ подано зразки письмових завдань і тестів з курсу та перелік питань, що виносяться на самостійне опрацювання, які оцінюються на практичних заняттях.

Проміжний контроль здійснюється в кінці кожного змістового модуля за рахунок практичного заняття. Об'єктом контролю є навчальний матеріал змістового модуля курсу. Метою контролю є оцінювання рівня теоретичних знань студентів. Цей вид контролю передбачає в більшості випадків виконання модульної контрольної роботи. У робочих програмах двох ВНЗ подано зразки завдань.

Підсумковий контроль проводиться в кінці вивчення курсу. Об'єктом контролю є навчальний матеріал усіх змістових модулів. Як правило,

переважає перевірка рівня теоретичних знань з дисципліни. Формами підсумкового контролю є залік або екзамен (усний або письмовий). Перелік питань, поданий у робочих програмах, засвідчує відмінність у їх кількості та змісті. Різними є й критерії оцінювання навчальних досягнень студентів.

Здійснюючи аналіз робочих програм, було виявлено відсутність або недостатній рівень використання ІКТ та технологій дистанційного навчання під час вивчення досліджуваного курсу, а також під час контролю фахових знань.

Аналіз сукупності робочих програм з курсу «Практика усного та писемного мовлення з англійської мови» експериментальних університетів дозволяє зробити такі висновки:

1. Робочі програми з курсу «Практика усного та писемного мовлення з англійської мови» є ідентичними, що достатньо повно формують знання та розвивають уміння щодо володіння всіма видами іншомовної мовленнєвої діяльності. Кожна програма характеризується недостатнім рівнем застосування ІКТ та технологій дистанційного навчання під час фахової підготовки та контролю фахових знань із зазначеної дисципліни.

2. Шляхи підвищення ефективності навчального курсу «Практика усного та писемного мовлення з англійської мови» вбачаємо у застосуванні ІКТ та технологій дистанційного навчання у процес фахової підготовки та контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов.

Досліджуючи уявлення студентів про процес формування фахових знань, складові компоненти цього утворення, а також специфіку роботи вчителя іноземних мов, було проведено опитування студентів третіх курсів напряму підготовки «Філологія. Мова і література (англійська)».

Анкетування складалося із шести частин кожного із компонентів фахової підготовки майбутніх учителів іноземних мов. На перше запитання стосовно змістовного компоненту, 57 % задоволені змістом навчального плану, за яким відбувається навчання для отримання ступеня «бакалавр»; 23 % респондентів задоволені повнотою загальнокультурних знань із

країнознавства, історії, літератури для застосування у різних мовленнєвих ситуаціях; третій варіант запитання отримав 15 % відповідей студентів, та тільки 5% студентів задоволені методами використання ІКТ та технологіями ДН під час викладання фахових дисциплін.

Стосовно мотиваційного компонента, 20 % студентів відзначили, що задоволені отриманими під час навчання знаннями з іноземних мов, 31 % респондентів задоволені рівнем фахової підготовки, 14 % задоволені здатністю до самореалізації та самовдосконалення, 35% - готові до подолання труднощів під час професійної діяльності.

Проаналізувавши відповіді на запитання анкети щодо діяльнісного компоненту можна зазначити, що тільки 12% студентів засвідчили володіння вміннями застосовувати ІКТ та технології ДН у майбутній професійній діяльності; 26% задоволені своїми вміннями обирати, систематизувати матеріал за допомогою ІКТ; 42 % задоволені своїми вміннями планувати, проводити та аналізувати диспут, рольову гру, тренінг, портфоліо у викладанні іноземних мов; 20 % задоволені знаннями щодо психологічних та дидактичних особливостей застосування ІКТ у процесі формування іншомовних комунікативних умінь.

Запитання анкети щодо когнітивного компоненту фахової підготовки тільки 11 % студентів засвідчили, що задоволені знаннями з інформаційних технологій; які їм надаються у ВНЗ; 27% респондентів зазначили, що задоволені знаннями про сутність та зміст професійної діяльності учителя іноземних мов, 32% респондентів задоволені своїми знаннями про норми та правила мовного етикету, вербальної та невербальної комунікативної поведінки; 30% респондентів задоволені своїми знаннями основ самовиховання, самоконтролю процесу обміну інформацією, основних складових комунікації.

На запитання анкети щодо комунікативного компоненту фахової підготовки: 10% респондентів задоволені рівнем своєї готовності до вербальної комунікації; 28 % респондентів задоволені систематичними

знаннями граматичних правил та адекватного їх застосування; 32% вміннями вираховування вербальної та невербальної поведінки згідно з комунікативною ситуацією; 15% здатністю побудови цілісних, зв'язних, логічних висловлювань.

Відповіді на запитання щодо рефлексивний компоненту засвідчили, що майже 88% студентів задоволені рівнем свого власного зростання та 22 % задоволені вміннями контролювати результати своєї діяльності.

В анкетуванні використовувалися запитання щодо доцільності використання ІКТ технологій та технологій дистанційного навчання у фаховій підготовці майбутніх учителів іноземних мов у ВНЗ та їх практичне застосування у професійній діяльності.

Так, наприклад, на запитання про необхідність застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у навчальній діяльності, 84% респондентів відповіли «постійно», 12 % – «у деяких ситуаціях», 4 % – «ніколи».

Запитання анкети «Чи потрібні знання Інтернет та роботи з комп'ютером для Вашої майбутньої професії», довело необхідність знань Інтернет та роботи з комп'ютером для більшості студентів – 82 %, 14% – «частково», 4 % опитувальних ці знання «зовсім не потрібні».

Анкетування складається з інших питань (Додаток Г). Виявлено, що уявлення студентів про формування фахових знань найчастіше є недостатніми для розуміння зазначеного процесу та специфіки професійної діяльності майбутнього учителя іноземних мов. Визначено, що більшість майбутніх учителів іноземних мов мають поверхневі теоретичні знання та недостатні практичні вміння, навички застосування ІКТ та технологій дистанційного навчання у професійній діяльності.

З метою усвідомлення актуальності проблеми формування фахових знань майбутніх учителів іноземних мов викладачами ВНЗ, що займаються їх підготовкою, а також з метою виявлення стану технічної забезпеченості ВНЗ, мотивації викладачів до застосування ІКТ та технологій ДН, способи їх

використання у навчальній діяльності було залучено 26 викладачів з іноземних мов експериментальних ВНЗ.

Дослідницькі дані експертів (викладачів ВНЗ) були отримані за допомогою анкетування (Додаток Г).

На питання анкети про рівень володіння ІКТ, 16% респондентів зазначили його як високий («5» за п'ятибальною шкалою), на оцінку «4» претендують 29% викладачів, задовільний рівень визначився у 45% респондентів, 10% – незадовільний рівень мають.

Запитання «Які дисципліни і види діяльності у вузівській підготовці сприяють формуванню фахових знань майбутніх учителів іноземних мов?», отримало такі варіанти відповіді: 67% респондентів зазначили проходження навчально-виробничої практики; 28 % – фахові дисципліни; 5% – методика викладання іноземної мови (англійської).

Позитивні відповіді на запитання «Чи користуєтесь Ви мережею Інтернет у процесі підготовки до занять?» дала переважна більшість респондентів – 88%; лише 12% – визнали своє небажання користуватися мережею Інтернет у підготовці до занять.

Відповідаючи на запитання «Які можливості ІКТ Ви використовуєте при підготовці до навчальних занять?». 55% респондентів визначили – «набір тексту», 17% – пошук інформації у глобальній мережі Інтернет; 10% – робота з графічною інформацією та створення демонстраційних презентацій; 6% - робота з аудіо та відео файлами; 5% – «сервіси Google»; 7% – відбір комп'ютерних навчальних програм.

Застосування інформаційно-комп'ютерних технологій учителем іноземних мов, зокрема англійської є актуальним, що підтверджує регулярність користування ІКТ у професійній діяльності: 62% респондентів здійснюють цей процес щоденно, а 38% – щотижня або частіше.

У результаті опитування 46% респондентів зацікавлені у підвищенні рівня оволодіння ІКТ та технологіями ДН, застосуванням їх можливостей у професійній діяльності. Основними знаннями, що сприяли б підвищенню

професійного рівня щодо ІКТ учителі визначають: оволодіння теоретичними знаннями з методики застосування ІКТ у викладанні іноземних мов (англійської) (46,2%), підвищення комп'ютерної грамотності (44,7%), сучасні тенденції інформатизації освіти та розвитку інформаційного суспільства (34,2%), володіння навичками створення комп'ютерного забезпечення навчального характеру (22,4%), санітарно-гігієнічні вимоги та норми роботи з комп'ютером (14,5%), оволодіння знаннями з основ дистанційного навчання та методики використання дистанційного навчання у вивченні іноземних мов (55,6%).

Отже, результати анкетування свідчать про низький рівень теоретичних знань та володіння уміннями та навичками роботи з ІКТ та технологіями ДН викладачами ВНЗ.

Дані анкетного опитування свідчать також про те, що значна кількість викладачів (близько 60 – 70%) переконані в тому, що процес формування фахових знань майбутніх учителів іноземних мов має бути змінений у аспекті застосування у навчальному процесі ІКТ та технологій ДН, для реалізації більш ефективної фахової підготовки майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності.

Таким чином, було доведено, що у фаховій підготовці майбутніх учителів іноземних мов необхідно передбачити застосування ІКТ та технологій ДН, а саме: самостійне опанування навчального матеріалу за допомогою технологій ДН, поточне та підсумкове адаптивне тестування, рейтингове оцінювання здобутих знань.

Отже, за підсумками проведеного анкетування виявлено недостатній рівень застосування ІКТ та технологій ДН у фаховій підготовці майбутніх учителів іноземних мов у ВНЗ, що зумовлює подальший науковий пошук шляхів вирішення досліджуваної проблеми.

З метою реалізації *другого етапу констатувального експерименту* – визначення рівня сформованості фахових знань майбутніх учителів

іноземних мов за мотиваційним, лінгвосоціокультурним, методичним, інформатичним критерієм було проведено ряд діагностуючих методик.

Так, для визначення рівня сформованості фахових знань майбутніх учителів іноземних мов за мотиваційним критерієм були використані наступні показники: наявність професійних мотивів, професійно-педагогічна спрямованість, мотивація до здійснення інформаційної діяльності.

Так, для діагностики показника мотиваційного критерію «наявність професійних мотивів» було обрано методику Т. Ільїної «Мотивація навчання у ВНЗ» (Додаток А), яка містить три шкали: 1) «набуття знань» – прагнення до набуття знань, допитливості; 2) «опанування професією» – прагнення оволодіти професійними знаннями, сформувані професійно важливі якості особистості; 3) «отримання диплому» – прагнення отримати диплом при формальному засвоєнні знань, прагнення до пошуку необхідних шляхів при здачі екзаменів і заліків. В опитувальнику (з метою маскування) передбачено низку фонових тверджень, котрі в подальшому не оброблялись.

Для визначення професійно-педагогічної спрямованості було застосовано тест «Структура спрямованості педагога» В. Семиченко (Додаток Б).

З метою визначення у респондентів рівнів сформованості показника «Мотивація до інформаційної діяльності» було використано відповідну методику, розроблену на основі опитувальника В. Гербачевського (Додаток В).

Для підрахунку узагальнених даних за мотиваційним критерієм ми скористались методикою, запропонованою В. Беспалько [23] для визначення «рівнів навченості»:

$$S_1 = \frac{K_1 + K_2 + K_3}{3} \dots\dots\dots(2.1)$$

де  $S_1$  – загальна кількість майбутніх фахівців, які досягли певного рівня сформованості професійної компетентності за мотиваційним критерієм;

$K_1$  – кількість студентів експериментальної групи (ЕГ), які досягли певного рівня сформованості професійної компетентності за показником «Наявність професійних мотивів» мотиваційного критерію;

$K_2$  – кількість студентів експериментальної групи (ЕГ), які досягли певного рівня сформованості професійної компетентності за показником «професійно-педагогічна спрямованість» мотиваційного критерію;

$K_3$  – кількість студентів експериментальної групи (ЕГ), які досягли певного рівня сформованості професійної компетентності за показником «Мотивація до інформаційної діяльності» мотиваційного критерію;

Обчислення відсоткового співвідношення майбутніх фахівців із різними рівнями сформованості мотиваційного критерію визначалося за такою формулою:

$$S_2 = \frac{N_1 + N_2 + N_3}{3} \quad (2.2.)$$

де  $S_2$  – загальна кількість студентів у відсотках, які досягли певного рівня сформованості професійної компетентності за мотиваційним критерієм;

$N_1$  – кількість студентів експериментальної групи (ЕГ) у відсотках, які досягли певного рівня сформованості професійної компетентності за показником «Наявність професійних мотивів» мотиваційного критерію;

$N_2$  – кількість студентів експериментальної групи (ЕГ) у відсотках, які досягли певного рівня сформованості професійної компетентності за показником «професійно-педагогічна спрямованість» мотиваційного критерію;

$N_3$  – кількість студентів експериментальної групи (ЕГ) у відсотках, які досягли певного рівня сформованості професійної компетентності за показником «Мотивація до інформаційної діяльності» мотиваційного критерію.

У такий же спосіб обчислювались результати контрольної групи за мотиваційним критерієм.

Обраховані за формулами, наведеними вище, загальні рівні сформованості фахових знань майбутніх учителів іноземних мов контрольної та експериментальної груп за мотиваційним критерієм наведено у таблиці 2.2.

Статистичну значущість розбіжності змін у контрольній та експериментальній групах доведено за допомогою критерію  $\chi^2$  Пірсона.

Вибір критерію зумовлений тим, що  $\chi^2$  Пірсона є ефективним для виявлення відмінностей, не потребує знання закону розподілу випадкової величини, параметрів розподілу, і достатньо простий та наочний у розрахунках. Єдине, на що слід звертати увагу, так це те, щоб кількість об'єктів, що потрапляють у певну групу, не була дуже малою (зазвичай, не менше 50) [24].

Таблиця 2.2.

**Результати сформованості фахових знань майбутніх учителів іноземних мов за мотиваційним критерієм на констатувальному етапі**

| Групи студ.               | Рівні    | Показники               |      |                                  |      |  |      |                  |      |
|---------------------------|----------|-------------------------|------|----------------------------------|------|--|------|------------------|------|
|                           |          | Наявність проф. мотивів |      | Проф.- педагогічна спрямованість |      | Мотивація до здійснення інформаційної діяльності |      | Середнє арифмет. |      |
|                           |          | Кількість студ.         | %    | Кількість студ.                  | %    | Кількість студ.                                  | %    | Кількість студ.  | %    |
| ЕГ<br>n <sub>1</sub> =106 | Високий  | 26                      | 24,5 | 21                               | 19,8 | 16   | 15   | 21               | 19,8 |
|                           | Середній | 37                      | 34,9 | 18                               | 16,9 | 16   | 15   | 24               | 22,6 |
|                           | Низький  | 43                      | 40,6 | 67                               | 63,2 | 74   | 69,8 | 61               | 57,5 |
| КГ<br>n <sub>2</sub> =118 | Високий  | 15                      | 12,7 | 16                               | 13,5 | 14   | 11,8 | 15               | 12,7 |
|                           | Середній | 28                      | 23,7 | 37                               | 31,3 | 29   | 24,5 | 31               | 26,2 |
|                           | Низький  | 75                      | 63,6 | 65                               | 55   | 75   | 63,5 | 72               | 61   |

Емпіричне значення  $\chi^2$  обчислювалось за такою формулою:

$$\chi^2_{\text{емп}} = N \cdot M \cdot \sum_{i=1}^L \frac{\left( \frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M} \right)^2}{n_i + m_i} \quad (2.3)$$

де  $N$  – кількість студентів в експериментальній групі ( $N=106$ );

$M$  – кількість студентів у контрольній групі ( $M=118$ );

$n_i$  – кількість студентів експериментальної групи, які досягли певного рівня сформованості фахових знань;

$m_i$  – кількість студентів контрольної групи, які досягли певного рівня сформованості професійної майстерності;

$L$  – кількість рівнів сформованості ( $L=3$ );

$\nu$  – характеристика періодичності показників рівнів сформованості професійної майстерності.

Підставимо дані сформованості професійної компетентності за мотиваційним критерієм до формули (2.3):

$$\chi^2 = 106 \cdot 118 \cdot \left[ \frac{\left( \frac{21}{106} - \frac{15}{118} \right)^2}{21 + 15} + \frac{\left( \frac{24}{106} - \frac{31}{118} \right)^2}{24 + 31} + \frac{\left( \frac{61}{106} - \frac{72}{118} \right)^2}{61 + 72} \right] = 2,16$$

Критичне значення  $\chi^2_{\text{кр}}$  критерію  $\chi^2$  для рівня значущості 0,05 за 3 рівнями розподілу становить 5,99 [24]. Оскільки  $\chi^2_{\text{емп}} = 2,16 < \chi^2_{\text{крит.}} = 5,99$ , то це у цьому випадку означає статистичну ідентичність контрольної та експериментальної вибірок за мотиваційним критерієм.

За результатами, поданими у таблиці 2.2., доходимо висновку, що різниця сформованості фахових знань за мотиваційним критерієм між двома групами незначна: кількість студентів ЕГ з низьким рівнем – нижче на 3,5 %, з середнім нижче на 3,6% та високим рівнем вища на 7,1% ніж КГ. Отже, за результатами діагностики резерви мотивації студентів до професійної діяльності учителів іноземних мов досить значні й вимагають вдумливих організаційних та управлінських зусиль професорсько-викладацького складу для компетентного впливу на підвищення мотиваційного критерію майбутніх

учителів іноземних мов.

Для оцінювання рівня сформованості фахових знань майбутніх учителів іноземних мов за лінгвосоціокультурним, методичним та інформатичним критеріями було розроблено методики на виявлення у студентів відповідних здібностей. Другий діагностичний зріз був спрямований на виявлення у майбутніх учителів іноземних мов рівнів сформованості фахових знань за лінгвосоціокультурним критерієм, для чого було використано три показники:

1) уміння правильно вимовляти звуки іноземних мов з відповідною до семантики висловлювання інтонацією і доречно вживати лексеми і граматичні конструкції у словосполученнях відповідно до контексту;

2) уміння визначати в тексті національно-марковані одиниці та використовувати їх у монологічному та діалогічному мовленні з метою впливу на свідомість адресанта;

3) уміння виокремлювати країнознавчу та лінгвосоціокультурну інформацію, розуміти її значення, порівнювати з культурою своєї країни, застосовувати у своєму мовленні.

Для визначення рівнів володіння зазначених умінь майбутніми учителями іноземних мов було розроблено дидактичне тестування та систему вправ (Додаток Є, Додаток Ж, Додаток З).

Зведені результати діагностики лінгвосоціокультурного критерію подано у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

**Результати сформованості фахових знань майбутніх учителів іноземних мов за лінгвосоціокультурним критерієм на констатувальному етапі**

| Групи студ. | Рівні | Показники  |   |   |                  |
|-------------|-------|--|---|---|------------------|
|             |       | уміння правильно вимовляти звуки іноземних мов з відповідною до семантики висловлюванн | уміння визначати в тексті національно-марковані одиниці та використовувати їх у | уміння виокремлювати країнознавчу та лінгвосоціокультурну інформацію, розуміти її | Середнє арифмет. |

|                           |          | я інтонацією і доречно вживати лексеми і граматичні конструкції у словосполученнях та реченнях відповідно до контексту |      | монологічному у та діалогічному мовленні з метою впливу на свідомість адресанта |      | значення, порівнювати з культурою своєї країни, застосовувати у своєму мовленні |      |                 |      |
|---------------------------|----------|--|------|---|------|---|------|-----------------|------|
|                           |          | Кількість студ.  | %    | Кількість студ.   | %    | Кількість студ.   | %    | Кількість студ. | %    |
| ЕГ<br>n <sub>1</sub> =106 | Високий  | 10   | 9,4  | 15  | 14,2 | 11  | 10,4 | 12              | 11,3 |
|                           | Середній | 22   | 20,8 | 31  | 29,2 | 16  | 15,1 | 23              | 21,7 |
|                           | Низький  | 74   | 69,8 | 60  | 56,6 | 79  | 74,5 | 71              | 67,0 |
| КГ<br>n <sub>2</sub> =118 | Високий  | 14   | 11,9 | 12  | 10,2 | 13  | 11,0 | 13              | 11,0 |
|                           | Середній | 29   | 24,6 | 30  | 25,4 | 27  | 22,9 | 29              | 24,6 |
|                           | Низький  | 75   | 63,6 | 76  | 64,4 | 78  | 66,1 | 76              | 64,4 |

Підставимо дані сформованості фахових знань за лінгвосоціокультурним критерієм до формули (2.3):

$$\chi^2 = 106 \cdot 118 \cdot \left[ \frac{\left( \frac{12}{106} - \frac{13}{118} \right)^2}{\frac{12}{106} + \frac{13}{118}} + \frac{\left( \frac{23}{106} - \frac{29}{118} \right)^2}{\frac{23}{106} + \frac{29}{118}} + \frac{\left( \frac{71}{106} - \frac{76}{118} \right)^2}{\frac{71}{106} + \frac{76}{118}} \right] = 0,26$$

Оскільки  $\chi^2_{\text{емп}} = 0,26 < \chi^2_{\text{крит.}} = 5,99$ , то це у цьому випадку означає статистичну ідентичність контрольної та експериментальної вибірок за лінгвосоціокультурним критерієм сформованості фахових знань майбутніх учителів іноземних мов.

Результати, подані в таблиці 2.3, засвідчують, що різниця сформованості фахових знань студентів за лінгвосоціокультурним критерієм між групами не суттєва: на 2,6 % вища кількість студентів ЕГ з низьким рівнем, а на 2,9 % більша кількість студентів КГ з середнім рівнем і на 0,3 % вища кількість

студентів ЕГ з високим рівнем.

Наступний діагностичний зріз був спрямований на виявлення у майбутніх учителів іноземних мов рівнів сформованості фахових знань за методичним критерієм, для чого було використано три показники:

1) знання про психологічні та дидактичні аспекти застосування ІКТ у формуванні іншомовних комунікативних умінь (говоріння, читання, аудіювання, письмо) та мовних навичок (фонетичних, лексичних, граматичних);

2) уміння розробляти, систематизувати тестові та контрольні завдання з урахуванням рівнів складності вивченого матеріалу;

3) уміння організовувати урок з іноземних мов із використанням засобів ДН.

Для визначення рівнів сформованості фахових знань майбутніх учителів іноземних мов було розроблено дидактичне тестування (Додаток И, Додаток Л, Додаток Н).

Зведені результати діагностики методичного критерію подано у таблиці 2.4.

*Таблиця 2.4.*

**Результати сформованості фахових знань майбутніх учителів  
іноземних мов за методичним критерієм на констатувальному етапі**

| Групи студ. | Рівні | Показники  |   |   |                  |
|-------------|-------|--|---|---|------------------|
|             |       | знання про психологічні та дидактичні аспекти застосування ІКТ при формуванні іншомовних комунікативних умінь (говоріння, читання, аудіювання, письмо) та мовних | систематизувати матеріал з урахуванням методичних труднощів його вивчення | уміння організовувати урок з іноземних мов з використанням засобів ДН | Середнє арифмет. |

|                 |          | навичок<br>(фонетичних,<br>лексичних,<br>граматичних) |      |                    |      |                    |      |                    |      |
|-----------------|----------|---|------|--------------------|------|--------------------|------|--------------------|------|
|                 |          | Кількість<br>студ.                                    | %    | Кількість<br>студ. | %    | Кількість<br>студ. | %    | Кількість<br>студ. | %    |
| ЕГ<br>$n_1=106$ | Високий  | 22  | 20,8 | 20                 | 18,9 | 16                 | 15,1 | 19                 | 17,9 |
|                 | Середній | 32  | 30,2 | 33                 | 31,1 | 31                 | 29,2 | 32                 | 30,2 |
|                 | Низький  | 52  | 49,1 | 53                 | 50,0 | 59                 | 55,7 | 55                 | 51,9 |
| КГ<br>$n_2=118$ | Високий  | 20  | 16,9 | 17                 | 14,4 | 13                 | 11,0 | 17                 | 14,4 |
|                 | Середній | 42  | 35,6 | 41                 | 34,7 | 28                 | 23,7 | 37                 | 31,4 |
|                 | Низький  | 56  | 47,5 | 60                 | 50,8 | 77                 | 65,3 | 64                 | 54,2 |

Підставимо дані сформованості фахових знань за методичним критерієм до формули (2.3):

$$\chi^2 = 106 \cdot 118 \cdot \left[ \frac{\left( \frac{19}{106} - \frac{17}{118} \right)^2}{\frac{19+17}{106+118}} + \frac{\left( \frac{32}{106} - \frac{37}{118} \right)^2}{\frac{32+37}{106+118}} + \frac{\left( \frac{55}{106} - \frac{64}{118} \right)^2}{\frac{55+64}{106+118}} \right] = 0,51$$

Оскільки  $\chi^2_{\text{емп}} = 0,51 < \chi^2_{\text{крит.}} = 5,99$ , то це у цьому випадку означає статистичну ідентичність контрольної та експериментальної вибірок за методичним критерієм.

За результатами оцінювання рівнів фахових знань за методичним критерієм (табл.2.4) виявлено несуттєву відмінність у розподілі рівнів прояву в обох групах: кількість студентів КГ з низьким рівнем вища на 2,4 %, з середнім рівнем – вища на 1,2 %, а з високим рівнем – 3,5% нижча порівняно з кількістю студентів ЕГ за відповідним рівнем сформованості фахових знань.

Наступний діагностичний зріз був спрямований на виявлення у майбутніх учителів іноземних мов рівнів сформованості фахових знань за інформатичним критерієм, для чого було використано три показники:

- 1) комп'ютерна грамотність (MS Office, Internet тощо);

2) володіння знаннями та вміннями застосування технологій ДН під час вивчення іноземних мов;

3) підготовка та проведення різних видів уроку, контролю з іноземних мов засобами ДН.

Для визначення рівнів сформованості фахових знань майбутніх учителів іноземних мов було запропоновано пройти дидактичне тестування (Додаток Д, Додаток Е, Додаток М). Зведені результати діагностики інформатичного критерію подано у таблиці 2.5.

Таблиця 2.5.

**Результати сформованості фахових знань майбутніх учителів іноземних мов за інформатичним критерієм на констатувальному етапі**

| Групи студ.               | Рівні    | Показники  |      |  |      |   |      |                  |      |
|---------------------------|----------|--|------|--|------|---|------|------------------|------|
|                           |          | комп'ютерна грамотність (MS Office, Internet тощо) |      | володіння знаннями та вміннями застосування технологій ДН під час вивчення іноземних мов |      | підготовка та проведення різних видів уроку, контролю з іноземних мов засобами ДН |      | Середнє арифмет. |      |
|                           |          | Кількість студ.                                    | %    | Кількість студ.  | %    | Кількість студ.   | %    | Кількість студ.  | %    |
| ЕГ<br>n <sub>1</sub> =106 | Високий  | 20   | 18,9 | 14   | 13,2 | 13  | 12,3 | 16               | 15,1 |
|                           | Середній | 26   | 24,5 | 36   | 34,0 | 28  | 26,4 | 30               | 28,3 |
|                           | Низький  | 60   | 56,6 | 56   | 52,8 | 65  | 61,3 | 60               | 56,6 |
| КГ<br>n <sub>2</sub> =118 | Високий  | 22   | 18,6 | 18   | 15,3 | 20  | 16,9 | 20               | 16,9 |
|                           | Середній | 45   | 38,1 | 32   | 27,1 | 38  | 32,2 | 38               | 32,2 |
|                           | Низький  | 51   | 43,2 | 68   | 57,6 | 60  | 50,8 | 60               | 50,8 |

Підставимо дані сформованості фахових знань майбутніх учителів іноземних мов за інформатичним критерієм до формули (2.3.):

$$\chi^2 = 106 \cdot 118 \cdot \left[ \frac{\left( \frac{16}{106} - \frac{20}{118} \right)^2}{\frac{16}{106} + \frac{20}{118}} + \frac{\left( \frac{30}{106} - \frac{38}{118} \right)^2}{\frac{30}{106} + \frac{38}{118}} + \frac{\left( \frac{66}{106} - \frac{77}{118} \right)^2}{\frac{66}{106} + \frac{77}{118}} \right] = 0,74$$

Оскільки  $\chi^2_{\text{емп}} = 0,74 < \chi^2_{\text{крит.}} = 5,99$ , то це у цьому випадку означає статистичну ідентичність контрольної та експериментальної вибірок за інформатичним критерієм.

За результатами оцінювання фахових знань за інформатичним критерієм (табл.2.5) виявлено незначну відмінність у розподілі рівнів прояву в обох групах: кількість студентів КГ з низьким рівнем менша на 5,8 %, з середнім рівнем – вища на 3,9 %, з високим рівнем на 1,9 % вища порівняно з кількістю студентів ЕГ за відповідним рівнем сформованості фахових знань.

Загальну характеристику рівнів сформованості фахових знань майбутніх учителів іноземних мов (за чотирма критеріями) подано у таблиці 2.6.

Таблиця 2.6.

**Загальна характеристика рівнів сформованості фахових знань  
майбутніх учителів іноземних мов на констатувальному етапі**

| Групи студ. | Рівні    | Критерії        |      |                       |      |                 |      |                 |      |                  |      |
|-------------|----------|-----------------|------|-----------------------|------|-----------------|------|-----------------|------|------------------|------|
|             |          | Мотиваційний    |      | Лінгвосоціокультурний |      | Методичний      |      | Інформатичний   |      | Середнє арифмет. |      |
|             |          | Кількість студ. | %    | Кількість студ.       | %    | Кількість студ. | %    | Кількість студ. | %    | Кількість студ.  | %    |
| ЕГ<br>n=106 | Високий  | 21              | 19,8 | 12                    | 11,3 | 19              | 17,9 | 16              | 15,1 | 17               | 16,0 |
|             | Середній | 24              | 22,6 | 23                    | 21,7 | 32              | 30,2 | 30              | 28,3 | 27               | 25,5 |
|             | Низький  | 61              | 57,5 | 71                    | 67,0 | 55              | 51,9 | 60              | 56,6 | 62               | 58,5 |
| КГ<br>n=118 | Високий  | 15              | 12,7 | 13                    | 11,0 | 17              | 14,4 | 20              | 16,9 | 16               | 13,6 |
|             | Середній | 31              | 26,3 | 29                    | 24,6 | 37              | 31,4 | 38              | 32,2 | 34               | 28,8 |
|             | Низький  | 72              | 61,0 | 76                    | 64,4 | 64              | 54,2 | 60              | 50,8 | 68               | 57,6 |

Таким чином, аналізуючи отримані дані, ми констатуємо, що у майбутніх учителів іноземних мов переважають середні та низькі кількісні показники рівнів сформованості фахових знань за чотирма критеріями.

З метою перевірки еквівалентності студентів експериментальної та контрольної груп було обчислено достовірність збігів або розходжень числа балів, набраних студентами, за критерієм однорідності  $\chi^2$  Пірсона.

Сформульовано часткові гіпотези:

$H_0$ : контрольна та експериментальна вибірки є випадковими вибірками з однієї генеральної сукупності.

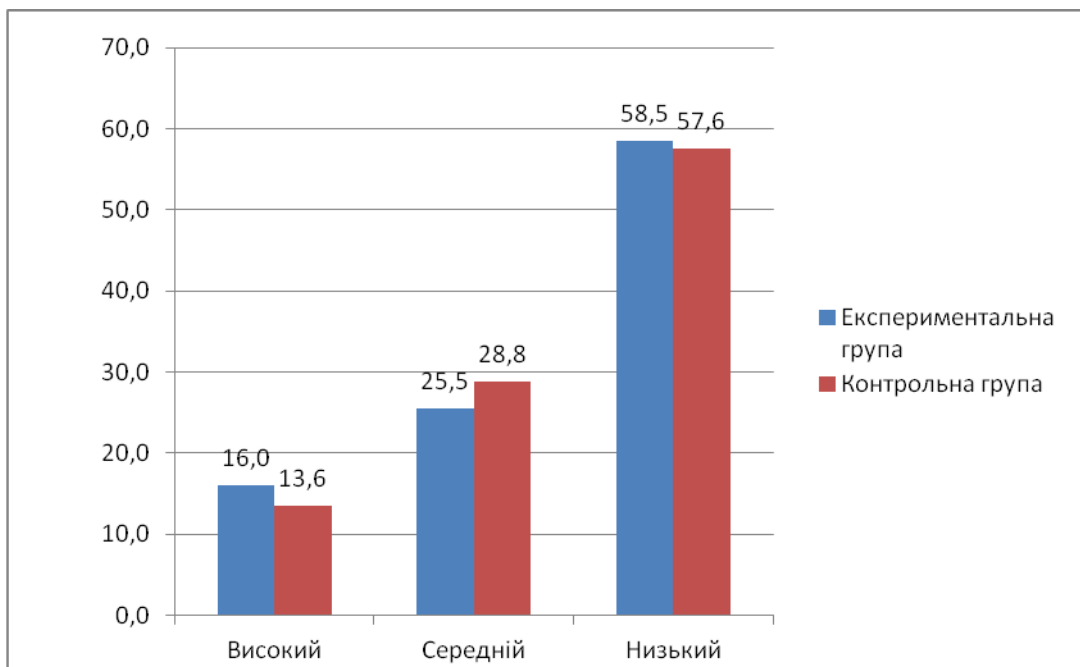
$H_1$ : контрольна та експериментальна вибірки не є випадковими вибірками з однієї генеральної сукупності.

Підставимо дані експерименту до формули (2.2.):

$$\chi^2 = 106 \cdot 118 \cdot \left[ \frac{\left( \frac{17}{106} - \frac{16}{118} \right)^2}{\frac{17}{106} + \frac{16}{118}} + \frac{\left( \frac{27}{106} - \frac{34}{118} \right)^2}{\frac{27}{106} + \frac{34}{118}} + \frac{\left( \frac{62}{106} - \frac{68}{118} \right)^2}{\frac{62}{106} + \frac{68}{118}} \right] = 0,47$$

Оскільки  $\chi^2_{\text{емп.}} = 0,47 < \chi^2_{\text{крит.}}$ , то приходимо до висновку, що контрольна та експериментальна групи статично однакові на рівні значущості 0,05.

Для наочності результати констатувального етапу експерименту представимо у вигляді діаграми (рис.2.1)



**Рис 2.1. Рівні сформованості фахових знань майбутніх учителів іноземних мов (за результатами констатувального експерименту)**

Отже, за результатами констатувального етапу педагогічного експерименту розроблено комплекс діагностичного інструментарію, спрямований на визначення рівнів сформованості фахових знань майбутніх учителів іноземних мов за мотиваційним, лінгвосоціокультурним, методичним та інформатичним критеріями. Експериментально визначено вихідний стан сформованості фахових знань майбутніх учителів іноземних мов: більшість студентів 58,5 % ЕГ та 57,6 % КГ володіють низьким рівнем фахових знань, 25,5 % ЕГ та 28,8 % КГ – середнім рівнем і лише 16 % ЕГ та 13,6 % КГ проявляють високий рівень фахових знань. Доведено статистичну еквівалентність контрольної та експериментальної груп за допомогою критерію  $\chi^2$ . Результати обчислень засвідчили, що статистично значущої різниці у контрольній та експериментальній групах немає. Отже, вони можуть бути використані для формувального етапу експерименту.

### **2.3. Структурно-функціональна модель формування контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов у процесі дистанційного навчання**

Результати констатувального етапу експерименту засвідчили, що діюча система контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов не повною мірою забезпечує сучасні суспільні потреби у підвищенні кваліфікації вчителів іноземних мов, здатних до самоконтролю та самостійного засвоєння фахових знань на рівні відповідних професійних компетентностей.

Із метою діагностування проблеми формування контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов у процесі дистанційного навчання, її прогнозування та проектування, з'ясування структурно-функціональних елементів та взаємозв'язків між ними було застосовано моделювання як метод дослідження. Моделювання (з лат. – modeling) – спосіб дослідження будь-яких явищ, процесів або об'єктів шляхом побудови та аналізу їх моделей. У широкому розумінні, моделювання є однією з основних категорій теорії пізнання і чи не єдиним науково обґрунтованим методом наукових досліджень систем і процесів будь-якої природи в багатьох сферах людської діяльності [25, с. 3].

У контексті нашої дисертаційної роботи моделювання є методом теоретичного системного аналізу проблеми формування контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов у процесі дистанційного навчання. Відзначимо, що за допомогою моделювання стає можливим стислий виклад необхідної інформації та нівелювання другорядних факторів, притаманних оригіналу освітньої системи контролю. Як наслідок, стає можливим не тільки спрогнозувати певні процеси, але й зуміти їх попередити.

Специфічними особливостями моделювання як методу є: цілісність вивчення процесу, оскільки можна побачити не тільки елементи, але й

зв'язки між ними; можливість вивчення процесу до його здійснення. При цьому стає можливим виявлення негативних наслідків та ліквідації або ослаблення їх до реального прояву [26, с. 375].

У цьому контексті значущим для нашого дослідження є узагальнення, здійснене Л. Васильченко, стосовно педагогічного аспекту моделювання, сутність якого полягає «у можливості визначити актуальні та перспективні завдання навчально-виховного процесу, виявити й науково обґрунтувати умови можливого зближення між імовірними, очікуваними й бажаними змінами об'єкта, який вивчається» [27, с. 89]. За таких умов цільове призначення моделі формування контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов у процесі ДН полягає в обґрунтуванні еталону, на досягнення якого спрямована вища педагогічна освіта.

Отже, під структурно-функціональною моделлю формування контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов у процесі ДН розуміємо схематичну й описову характеристику досліджуваного процесу, що ґрунтується на чіткому визначенні мети та органічному взаємозв'язку структурних і процесуальних складових, кожен з яких сприяє досягненню поставленої мети. Структурна складова містить критерії: мотиваційний, лінгвосоціокультурний, методичний, інформатичний; функціональна складова моделі представлена блоками: цільовим, нормативним, блоком педагогічних умов, проектувальним, змістовним, процесуальним та результативно-оцінним.

Отже, в узагальненому вигляді структурно-функціональна модель налічує важливі складові: цілі, завдання, принципи, педагогічні умови, зміст, етапи, форми, методи, засоби, критерії, моніторинг, результат освітньої діяльності; взаємозв'язки між ними. Прогнозуємо, що моделювання формування контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов у процесі дистанційного навчання дасть нам змогу виконати такі науково-педагогічні завдання: конкретизувати етапи контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов у процесі ДН; визначати мету й результат

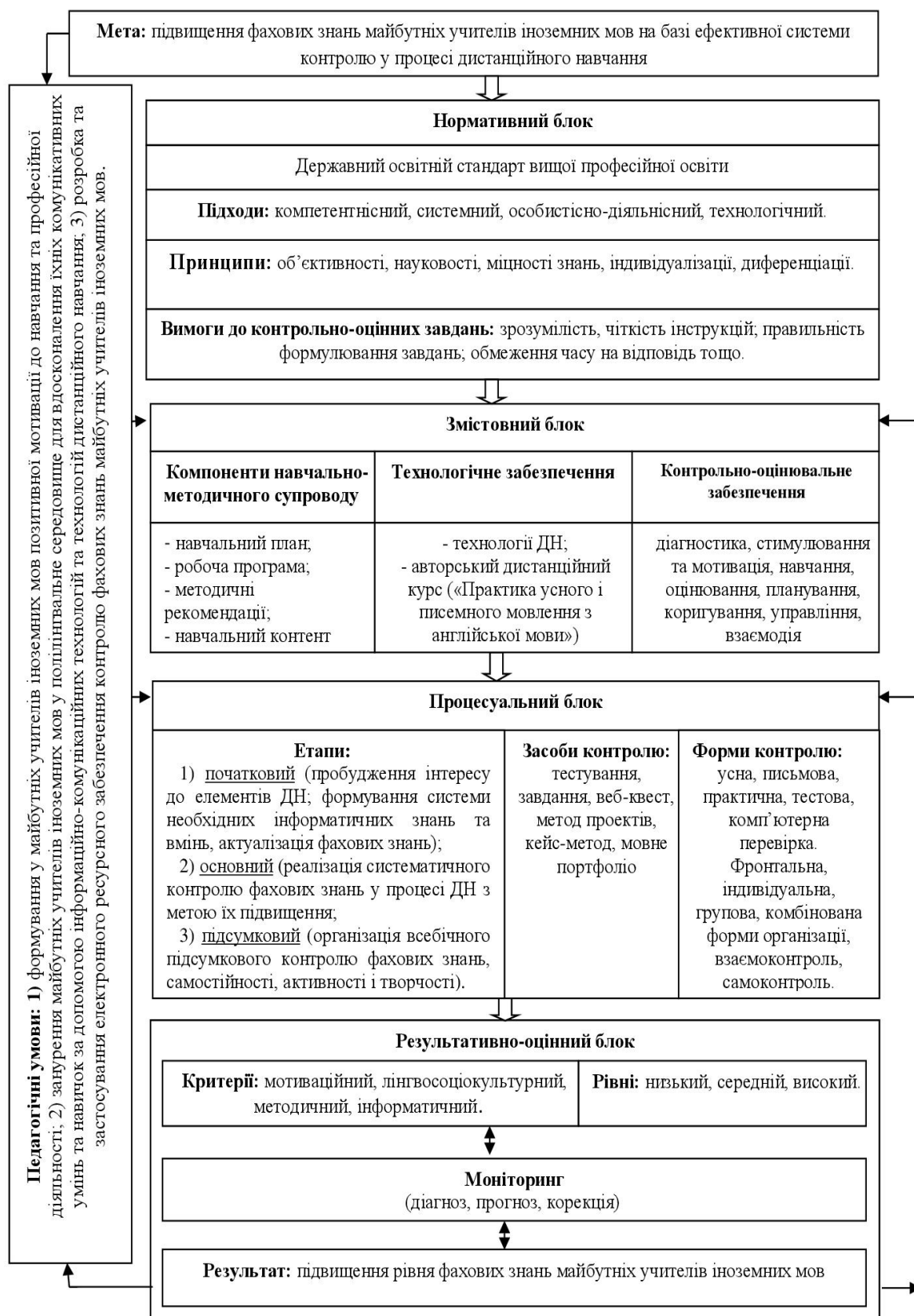
контролю на кожному етапі; запропонувати використання на кожному етапі відповідного та необхідного комплексу організаційно-методичного забезпечення; активізувати процеси самоконтролю майбутнього вчителя іноземних мов; здійснювати діагностику ефективності та своєчасну корекцію формування контролю фахових знань студентів у процесі ДН.

Структурно-функціональна модель формування контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов у процесі дистанційного навчання (рис. 2.2) розроблено на підставі теоретичних засад, поданих у першому розділі дисертації.

Під час моделювання досліджуваного явища основну увагу зосередили на найбільш, на нашу думку, значущих елементах педагогічного контролю. Однак не були деталізовані, хоча і вважаються закономірними для оптимального функціонування авторської моделі, інші структурні елементи. А саме: в моделі не враховано роль і місце викладача ВНЗ, рівень інформаційної інфраструктури ВНЗ та забезпеченість студентів ІКТ, не простежується реалізація основних функцій педагогічного контролю.

*Цільовий блок* дослідної моделі детермінований соціальними цілями, визначеними в нормативно-правових документах (Закони «Про освіту» [15], «Про вищу освіту» [16], «Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» [45], «Концепції мовної освіти» [28]) і є загальними для системи іншомовної освіти України. Вони визначають головний напрям і мету вищої іншомовної освіти, зокрема формування фахівців, що володіють іноземною мовою на рівні, визнаному міжнародним співтовариством, і таким, що відповідає потребам українського суспільства, досягнення якої можливе через вирішення таких завдань:

- 1) формування фахівця, що володіє базовою іноземною мовою відповідно до вимог європейського стандарту, іноземною мовою для академічних цілей з метою забезпечення наступності у навчанні між бакалавріатом і магістратурою, іноземною мовою для спеціальних цілей відповідно до вузької спеціалізації;



**Рис. 2.2. Структурно-функціональна модель формування контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов у процесі дистанційного навчання**

2) упровадження системи планування навчального процесу з іноземних мов, прийнятої в країнах-членах Ради Європи та ЄС;

3) формування нового змісту навчання, що співвідноситься з національним і міжнародним стандартами.

Стратегічна мета контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов визначається загальними цілями контролю в освітньому процесі, а також цілями та змістом фахової підготовки майбутніх учителів іноземних мов в університеті. Мета підготовки вчителів іноземних мов передбачає набуття студентами мовних знань, лінгвокомунікативних і лінгводидактичних умінь, умінь мовленнєвого спілкування та мовленнєвої взаємодії, необхідних для ефективної роботи в закладах навчання [29; 30].

На формування цілей формування контролю фахових знань студентів впливають також фактори цілісності людської особистості, прогностичності, наступності цілей на різних етапах контролю.

Ураховуючи вищезазначене та необхідність реалізації ефективного контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов у процесі ДН, мету структурно-функціональної моделі визначаємо як підвищення фахових знань майбутніх учителів іноземних мов на базі ефективної системи контролю у процесі дистанційного навчання. Стратегічна мета є основою формулювання спеціальних педагогічних завдань:

1) діагностування рівня засвоєння фахових знань студентів на різних етапах навчання;

2) інформування учасників освітнього процесу про успішність його протікання;

3) прогнозування ефективності фахової підготовки майбутніх учителів іноземних мов;

4) стимулювання відповідальності студентів за освітні результати, систематичної освітньої діяльності та самовдосконалення.

Отже, цільовий компонент структурно-функціональної моделі є системотворчим чинником, що породжує інші елементи моделі необхідні для

досягнення очікуваного результату.

*Нормативний блок* утворює «Державний освітній стандарт вищої професійної освіти» [31], який визначає усі компоненти змісту професійної підготовки, що підлягають контролю відповідно до принципів обумовленості контролю вимогами до особистості та професійної підготовки, повноти й всеосяжного характеру контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов. Крім того, до складу нормативного блоку відносимо підходи, принципи формування контролю фахових знань, вимоги до контрольних завдань, наукова орієнтація на які дає змогу визначити зміст, методiku, засоби контролю і місце його різних видів у цілісному процесі фахової підготовки студентів.

Передбачуваними результатами засвоєння дисциплін фахової підготовки майбутніх учителів іноземних мов є:

- оволодіння ґрунтовними філологічними знаннями в галузі мовознавства та літературознавства для ефективного викладу мовного/мовленнєвого та літературного матеріалу у процесі викладання іноземних мов та літератури у навчальному закладі;
- вільне та правильне володіння другою мовою, методикою її викладання;
- вільне та правильне володіння граматичною будовою першої мови та її відхиленнями для міжкультурного спілкування;
- засвоєння різних видів мовленнєвої діяльності, писемного і усного мовлення в межах літературної норми для вільного володіння мовою в ситуаціях професійного спілкування;
- засвоєння методів, принципів, прийомів організації навчання іноземних мов для розробки уроків з навчання різних аспектів мовленнєвої діяльності, використанням технологій навчання та індивідуального досвіду викладання мови;
- засвоєння теоретичних основ лексикології та лексикографії першої мови, синонімічного багатства мови, її різноманітних виразних засобів;

- оволодіння граматичним складом першої мови в її історичному розвитку, теоретичними здобутками сучасного етапу;
- оволодіння фонетичною базою, фоностилістикою іноземних мов, наголосом, інтонацією;
- засвоєння основних стилістичних прийомів та експресивних засобів на лексичному, морфологічному та синтаксичному рівнях;
- розуміння єдності, цілісності, взаємозв'язку всіх психічних явищ, їх механізмів та закономірностей як невід'ємних складових повноцінного психічного розвитку в дитячому, шкільному та дорослому віці;
- застосовування принципів наукової організації педагогічної праці;
- аналіз, узагальнення і використання передового педагогічного досвіду, засвоєння принципів і закономірностей процесу навчання і виховання;
- володіння знаннями щодо впровадження безпечних технологій, вибір оптимальних умов і режимів праці та життя [33].

Створення структурно-функціональної моделі досліджуваного явища ґрунтується на таких підходах: компетентнісному, системному, особистісно-діяльнісному та технологічному.

Компетентнісний підхід, за О. Пометун, є спрямованістю освітнього процесу на формування і розвиток ключових і предметних компетентностей особистості [32]. Компетентнісний підхід до моделювання формування контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов у процесі дистанційного навчання уможлиблює діагностику якості підготовки фахівців до життя у змінних умовах, сформованості потреби у постійному оновленні знань, професійному розвитку, соціальної адаптації, готовності особистості жити в інформаційному суспільстві, спрямованому на відкритість, свободу, потребу в спілкуванні, обмін інформацією, досвідом, бажання розуміти представників інших країн, співпрацювати у спільних проектах. Успішне виконання цих завдань вбачаємо у видозміні традиційної моделі контролю фахових знань студентів шляхом перенесення акценту зі знань на готовність

діяти з опорою на них, розроблення технології контролю, що є засобом самоконтролю, позиціонування викладача як фасилітатора та незалежного експерта, зміщення відповідальності за результати освіти на студентів, підтримання освітнього процесу за допомогою ефективного оцінювання.

Системний підхід – це спосіб наукового пізнання та практичної діяльності, що вимагає розгляду частин в нерозривній єдності з цілим. Цей підхід передбачає виділення певного системоутворювального параметру, що обумовлює пошук сукупності компонентів, мережу зв'язків між ними, тобто структуру системи [33]. Для нашого дослідження системоутворювальним параметром є мета формування контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов, яка детермінує необхідні інші структурні елементи системи, що в сукупності забезпечують отримання очікуваного результату. Комплексність дослідної структурно-функціональної моделі полягає у взаємозв'язку всіх її складових. Схематично цілісність та взаємозумовленість блоків моделі (цільового, нормативного, блоку педагогічних умов, проектувального, змістового, процесуального, результативно-оцінного) свідчить про системність і керованість формування контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов у процесі дистанційного навчання. Блоки структурно-функціональної моделі поєднуються між собою зв'язками керування та кореляції. Так, зв'язок керування виявляється в тому, що характер проектувального та змістового блоків формулює вимоги до організації контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов. Зв'язок кореляції та вдосконалення полягає в тому, що отриманий результат співвідноситься з поставленою метою і завданнями та, за необхідності, визначає корекцію всіх попередніх блоків.

Особистісно-діяльнісний підхід як єдність його особистісного і діяльнісного компонентів передбачає, що в центрі навчання знаходиться студент, його мотиви, цілі, неповторний психологічний склад [34, с. 76].

Діяльнісний компонент іншомовної освіти майбутнього вчителя передбачає: цілеспрямованість навчання; наявність у студента внутрішньої

мотивації; постійне отримання студентом інформації про результати виконання ним дії; розуміння студентом загального принципу, схеми дій, мети виконання завдань; врахування викладачем переносу та інтерференції раніше сформованих навичок. Особистісний складник даного підходу передбачає орієнтування на індивідуальний досвід студента, його можливості, потреби, інтереси, а також створення умов для розвитку особистісних якостей майбутнього вчителя. Відповідно, побудова процесу формування контролю фахових знань студентів проходить з позиції можливостей розвитку особистості майбутнього вчителя іноземних мов, його внутрішнього стану й індивідуальних особливостей щодо здійснення учіння та самоконтролю [35].

Технологічний підхід характеризує спрямованість дослідження проблеми формування контролю фахових знань студентів на оптимізацію, вдосконалення діяльності навчання, підвищення її результативності, інструментальності, інтенсивності. Технологія педагогічної діяльності враховує об'єктивні дидактичні закономірності і, таким чином, забезпечує в конкретних умовах відповідність результату діяльності попередньо поставленим цілям. Застосування технологічного підходу до організації контролю знань майбутніх учителів іноземних мов у процесі дистанційного навчання дає нам змогу виокремити концептуальну основу – провідну ідею, теоретичні положення, сукупність поглядів на контроль як педагогічне явище, процес, спосіб розуміння, тлумачення подій тощо; зміст контролю, який підпорядкований меті та завданням; технологію діяльності – організацію процесу контролю, методи та форми взаємодії студентів та викладачів, керівництво та діагностування результативності контролю [36, с. 47].

Під час проектування формування контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов у процесі дистанційного навчання ми спиралися на цілісну систему принципів:

- загальнодидактичних (науковості, свідомості, наочності, єдності

освітньої, розвивальної і виховної функцій, систематичності та послідовності, міцності знань, індивідуалізації, взаємозв'язку навчання з життям, колективності);

- методичних (комунікативної спрямованості, домінуючої ролі вправ, урахування рідної мови, взаємопов'язаного навчання всіх видів мовленнєвої діяльності, диференціації до вивчення різних видів мовленнєвої діяльності, активізації слухових і мовно-моторних відчуттів, апроксимації);

- дистанційного навчання (відкритості комунікативного простору, пріоритету стандартизації, інтерактивності, стартових знань, ідентифікації, педагогічної доцільності застосування засобів нових інформаційних технологій, відкритості та гнучкості навчання);

- специфічних принципів контролю (технологічності, повноти і всеосяжного характеру контролю, індивідуалізації, об'єктивності й гласності).

Серед принципів формування контролю фахових знань студентів у процесі ДН визначаємо такі:

- принцип об'єктивності – навчально-професійні досягнення студентів повинні оцінюватися при мінімальному впливі суб'єктивного фактора;

- принцип науковості – контроль здійснюється шляхом застосування науково обґрунтованих методів і прийомів, з урахуванням наукових даних методики про закономірності навчання іноземних мов, соціальної психології – про особливості спілкування за допомогою мови, психолінгвістики – про механізми породження і сприйняття мовлення;

- принцип міцності знань – ґрунтуючись на психологічній теорії сприйняття, усвідомлення, запам'ятовування та застосування навчальної інформації, контроль забезпечує зворотній зв'язок між цілями та результатами фахової підготовки студентів; такий принцип передбачає повторення навчального матеріалу за розділами та структурними смисловими частинами; запам'ятовування нового навчального матеріалу в поєднанні з пройденим; використання прийомів активізації навчально-

пізнавальної діяльності; постійну систематизацію навчального матеріалу; виокремлення його основних ідей, смислових логічних структур; самостійне повторення й поглиблення знань студентами; застосування вивченого матеріалу в професійній діяльності; постійне поповнення знань, удосконалення практичних навичок і вмінь;

– принцип індивідуалізації та диференціації – врахування та використання під час контролю внутрішніх резервів особистостей, до яких належать світогляд, життєвий досвід, контекст діяльності, інтереси та нахили, емоції й почуття, статус особистості у колективі; створення умов для всебічного розвитку студентів. Викладач має допомогти кожному студентові знайти й усвідомити індивідуальний спосіб оволодіння іноземною мовою і засвоєння іншомовних та методичних знань, сприяти виробленню власної активності й самостійності, задоволення у процесі фахової підготовки.

Диференціація контролю реалізовується у такі способи: студенти отримують спільне завдання, але викладач надає допомогу різного характеру певним студентам; різні групи студентів отримують індивідуальні завдання, які доповнюють одне одного [45].

Принципи контролю знань студентів дали змогу визначити *вимоги до контрольньо-оцінних завдань*:

- організація системи доступу до контрольньо-оцінних завдань за індивідуальними паролями й ідентифікаторами;
- обмеженням часу на відповідь, випадкове перемішуванням варіантів відповідей і завдань з великої бази даних [37];
- зрозумілість, чіткість інструкцій, правильність формулювання завдань;
- відбір змісту контролю у відповідності з професійно-кваліфікаційною характеристикою вчителя іноземних мов та вимогами до рівня підготовки Державного освітнього стандарту вищої професійної освіти;
- використання в процесі контролю науково обґрунтованих методів і засобів, а також критеріїв оцінювання, адекватних цілям та змісту контролю

й відповідних вимог до рівня фахової підготовки;

- систематичне здійснення контролю на всіх етапах фахової підготовки;
- кумулятивність, тобто зростання вимог до знань студентів на кожному наступному етапі навчання;
- використання диференційованого підходу в процесі контролю, різноманітних методів і засобів, що сприяють розкриттю індивідуальних можливостей кожного студента, розвитку мотивів педагогічної діяльності;
- ознайомлення студентів з критеріями та показниками, за якими проводиться оцінювання їх навчальних досягнень;
- орієнтація на формування і розвиток у студентів навичок самоконтролю;
- поєднання в процесі навчання зовнішнього контролю з боку викладача, самоконтролю і взаємоконтролю.

Проектування контролю знань майбутніх учителів іноземних мов у процесі дистанційного навчання підпорядковане певному алгоритму, що може бути представлений такою технологією систематизації змісту професійної підготовки, що підлягає контролю:

- 1) з ОКХ виділяються найбільш важливі з професійної точки зору знання, що підлягають контролю;
- 2) формується системоутворююча структура професійного вміння за допомогою виділення його структурних компонентів: предмета дії, його складових частин та ознак; змісту операцій, що входять до складу дій; приладів та інструментів, які необхідно використовувати під час виконання дій; умов, за яких повинна виконуватися дія; результатів, які мають досягатися внаслідок виконання дії;
- 3) проводиться текстологічний аналіз кожного компонента з метою розкриття змісту;
- 4) визначаються змістовні елементи предметної сфери: система професійної мови – поняття, терміни, визначення, позначення; основи (засади) предмета професійної діяльності – система фактів, властивостей,

ознак, явища, систематика; відношення (сутності сторін і зв'язків) професійної діяльності – категорії, судження, структури, теореми, закони, моделі, теорії; причинно-наслідкові алгоритми діяльності – ситуації, стани, причинні зв'язки, наслідки, технології, алгоритми;

5) формується і структурується інформаційна база засобів діагностики професійної компетентності, тобто складаються завдання [38, с. 248-249].

У створенні контрольно-оцінних завдань застосовуємо критеріально-орієнтований підхід, що дозволяє оцінити наскільки студенти досягли заданого рівня знань, визначеного як обов'язковий результат навчання (освітній стандарт). У даному випадку оцінка конкретного студента не залежить від того, які результати отримали інші. Результат буде показувати чи відповідає рівень освітньо-професійної підготовки студентів соціально-культурним нормам, вимогам стандарту або іншим критеріям. За такого підходу результати можуть інтерпретуватися двома способами: у першому випадку робиться висновок про те, засвоєний чи ні певний навчальний матеріал (досяг стандарту чи ні), у другому – визначається рівень або відсоток засвоєння навчального матеріалу (на якому рівні засвоєно стандарт або який відсоток з усіх вимог стандарту засвоєно). Застосування критеріально-орієнтованого підходу в інформаційних системах діагностики дозволяє здійснити оперативне отримання об'єктивної і точної інформації про рівень навчання студента [39].

Отже, нормативний блок регламентує норми, еталони, моделі об'єктів фахової підготовки майбутніх учителів іноземних мов, що підлягають контролю з метою порівняння стандарту та реального стану фахової підготовки студентів; містить виокремленні та конкретизовані підходи, принципи, вимоги, які визначають методику й процесуальність формування контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов.

*Блок педагогічних умов* утворюють обґрунтовані у третьому розділі дисертації педагогічні умови:

1) формування у майбутніх учителів іноземних мов позитивної мотивації до навчання та професійної діяльності;

2) занурення майбутніх учителів іноземних мов у полілінгвальне середовище для вдосконалення їхніх комунікативних умінь та навичок за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій та технологій дистанційного навчання;

3) застосування електронного ресурсного забезпечення контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов.

Саме блок педагогічних умов становить собою сукупність внутрішніх, суб'єктивних, достатніх обставин формування контролю фахових знань студентів у процесі ДН, що визначають подальшу організацію та наповнення структурних складових моделі. Створення вищезазначених умов у процесі реалізації структурно-функціональної моделі дасть змогу перевірити їх ефективність.

*Змістовий блок* моделі досліджуваного явища визначається компонентами навчально-методичного супроводу, технологічним і контрольно-оцінювальним забезпеченнями. Розглянемо ці структурні складники в їх взаємозв'язку.

Компоненти навчально-методичного забезпечення містять навчальний план, навчальну програму, методичні рекомендації та навчальний контент. Згідно навчальної програми з дисципліни «Практика усного та писемного мовлення з англійської мови» висуваються такі кінцеві вимоги до знань та рівня підготовки студентів до кінця третього курсу за чотирма видами мовленнєвої діяльності і перекладом.

*Аудіювання.* Наприкінці III курсу студент повинен вміти сприймати на слух такі типи текстів: художні, науково-популярні, публіцистичні, академічні та професійні презентації, лекції, доповіді, бесіди, радіо і теленовини, інтерв'ю.

Студенти повинні продемонструвати вміння:

– виділяти основну думку прослуханого тексту;

- розуміти провідну ідею концептуально та лінгвістично складного аудіотексту;
- визначати композиційну структуру тексту;
- впізнавати індикатори дискурсу, що вводять основну думку, змінюють тему, підкреслюють, роз'яснюють, розширюють конкретні моменти висловлювання;
- визначати та тлумачити точку зору, відношення та емоційний стан, того, хто говорить;
- виділяти необхідну інформацію для підтвердження чи припущення щодо значення висловлювання;
- передбачати наступні частини дискурсу на концептуальному рівні;
- декодувати інформацію з усного в інші форми дискурсу (наприклад, вести нотатки) [40].

*Говоріння.* Наприкінці III курсу студенти повинні вміти:

- робити самостійні усні монологічні повідомлення на будь-яку з тем III курсу протягом 10-15 хвилин;
- спонтанно вести бесіду-діалог проблемного характеру, згідно із програмною тематикою, відповідно до заданої комунікативної ситуації та сфери спілкування;
- підтримувати бесіду, обговорення, дискусію;
- чітко висловлювати зв'язок між основними ідеями усного повідомлення;
- обмінюватись інформацією і давати поради з широкого кола проблем;
- вільно і ефективно проводити бесіду, поступово переходячи від підготовлених питань до спонтанного мовлення;
- залучати до усного висловлювання підтеми, розвивати ідеї, наводити конкретні ілюстрації і приклади, завершувати висловлювання доцільним висновком;
- доцільно і ефективно використовувати одиниці лексичного мінімуму в межах програмної тематики;

– усно реферувати, коментувати та аналізувати прочитані тексти, здійснювати зіставлення та порівняння інформації [40].

*Читання.* Наприкінці III курсу студенти повинні розуміти експліцитно або імпліцитно висловлену інформацію на знайому і незнайому тематику в таких типах текстів: аутентичні художні твори, публіцистичні, науково-популярні, суспільно-політичні повідомлення, новини.

Студенти повинні продемонструвати вміння:

- розуміти композиційну структуру тексту;
- розуміти відношення між частинами тексту через лексичні засоби зв'язку;
- розуміти зв'язок між частинами тексту через граматичні засоби зв'язку;
- знаходити необхідні деталі через переглядове читання довгих та складних текстів;
- швидко визначати загальний зміст газетних та журнальних повідомлень, статей, доповідей через їх переклад;
- впізнавати точки зору, відношення, що висловлюються в тексті;
- розуміти не прямо висловлені ідеї, або інформацію, шляхом припущення;
- використовувати заголовки, ілюстрації, графічні засоби як ключі до розуміння тексту;
- робити припущення щодо вибору автором певного лексичного і граматичного наповнення тексту;
- розпізнавати ідіоматичне мовлення;
- впізнавати стилістичні фігури мовлення і розуміти доцільність їх використання в тексті.

*Письмо.* Наприкінці III курсу студенти повинні вміти писати орфографічно, пунктуаційно та стилістично вірно такі типи текстів: короткі оповідання, описи, рецензії на фільми, книжки, короткі доповіді, реферування, твори.

Студенти повинні продемонструвати вміння:

- враховувати умовного адресата (читача), для якого пишеться текст;
- інформативно і змістовно повно розкривати тему поставленого завдання;
- висловлюватись ясно та чітко;
- логічно розвивати основну ідею, висвітлювати її окремі аспекти;
- доцільно використовувати ілюстрації, приклади, конкретні факти;
- композиційно логічно будувати текст (вступ, основна і заключна частини);
- коректно використовувати варіативні лексичні та граматичні засоби зв'язку між реченнями і параграфами;
- використовувати різнобічні лексичні одиниці та складні синтаксичні структури;
- широко і доцільно використовувати одиниці лексичного мінімуму;
- вільно володіти ідіоматикою, синонімією, антонімією;
- висловлювати особисту точку зору щодо поставленої теми [40].

*Переклад.* Наприкінці III курсу студенти повинні продемонструвати вміння:

- вести усний послідовний двосторонній переклад монологічних та діалогічних висловлювань в межах тематики, що вивчається;
- здійснювати письмовий переклад з англійської на українську та з української на англійську мову текстів в межах тематики, що вивчається.

Технологічним забезпеченням змісту контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов є технології дистанційного навчання, авторський дистанційний курс («Практика усного і писемного мовлення з англійської мови»).

Технології дистанційного навчання комбінують педагогічні технології самоосвіти, кредитну-модульну та проектну [46], а також інформаційно-комунікаційні технології.

Технологію самоосвіти визначають на підставі діагностичної процедури

«Needs Analysis», оскільки завдяки його застосуванню формується індивідуальна стратегія пізнавальної діяльності студента, добираються відповідні методи й форми її організації. Кредитно-модульна технологія організації дистанційного навчання визначає зміст, структуру, способи, темпи набуття освітньо-кваліфікаційного рівня вчителя іноземних мов (QTS). Фундаментом застосування цієї технології також є діагностична процедура «Needs Analysis». Проектна технологія широко застосовується у галузі дистанційного навчання іноземних мов і культури, що реалізує навчання у взаємодії і співпраці. Це передбачає формулювання цілей проекту, завдань і способів їх реалізації через розподіл відповідної роботи між групами дослідження проблеми, а за необхідності, через розв'язання окремих питань конкретними студентами. Проміжні результати роботи обговорюють та презентують у групах з метою її подальшої корекції. Підсумки реалізації проекту підбивають під час спільного обговорення отриманих результатів, що надаються окремими групами після виконання поставлених перед ними завдань [41, с. 137].

Технологія дистанційного навчання потребує власного (науково-методичного, кадрового, системнотехнічного) забезпечення. Як і в інших формах навчання, виокремлюємо теоретичний і практичний етапи реалізації технології дистанційного навчання. Теоретичний етап передбачає педагогічне проектування процесу: створення електронних контрольно-оцінних ресурсів, комплексів засобів контролю, розроблення педагогічних технологій організації контролю в мережах, відбір педагогічних технологій, моделей, методів, форм, засобів моніторингу тощо. На практичному етапі відбувається безпосередньо процес формування контролю фахових знань студентів у процесі дистанційного навчання.

Авторський дистанційний курс «Практика усного та писемного мовлення з англійської мови» є електронним ресурсним забезпеченням (ЕРЗ). Мета даного курсу – це практичне оволодіння студентами системою англійської мови та нормами її функціонування у мовленнєвих

комунікативних ситуаціях у різних сферах суспільно-політичного життя та побуту, формування у студентів лінгвокраїнознавчої компетентності з метою вільного оперування засвоєним матеріалом та набутими навичками у професійній діяльності.

Навчання англійської мови у даному курсі переслідує комплексну реалізацію практичної, когнітивно-освітньої, емоційно-розвиваючої, професійної та виховної мети. Технології дистанційного навчання, що застосовуються у даному курсі, допомагають студентові оволодіти фаховими знаннями за допомогою різноманітних електронних навчальних ресурсів, інтерактивних мультимедійних ресурсів, системи адаптивного тестування набутих знань, умінь та навичок (ЗУН), а також дає змогу підвищити мотивацію до вивчення англійської мови, набути та вдосконалити навички та вміння працювати з ІКТ, зрозуміти сутність та умови застосування технологій дистанційного навчання під час навчання іноземних мов, самоконтролю та самокорекції.

Контрольно-оцінювальне забезпечення дає змогу реалізувати такі елементи контрольно-оцінної діяльності: а) ціль (яка збігається з певними завданнями: перевірити, оцінити, діагностувати, навчити, стимулювати студентів або коригувати їх фахові знання); б) об'єкт контролю, оцінювання й коригування; в) еталон, з яким порівнюється об'єкт, тобто ідеальний результат навчальної діяльності, зразок, з яким порівнюються реальні (фактичні) результати, що демонструються студентом; г) результат контролю, що представляє собою реалізацію цілей контролю; г) критерії оцінювання, тобто параметри еталона, або ідеального результату навчання, правильність (відсутність помилок), якість, швидкість, своєчасність виконання тощо; д) оцінювання – встановлення рівня відповідності реальних результатів навчання еталонним; е) оцінка – інтерпретація і формалізація результатів оцінювання; є) коригування – зміна навчальних цілей, способів навчальної роботи відповідно до отриманих результатів; ж) результат коригування як новий об'єкт контрольно-оцінної діяльності [42, с. 64].

Контрольно-оцінне забезпечення є основним підґрунтям для реалізації таких важливих функцій контролю фахових знань студентів: діагностичної, стимулюючої та мотивуючої, навчальної, оцінювальної, планування, коригуючої, управлінської, забезпечення взаємодії викладача та студентів.

Отже, змістовий блок моделі визначає систему фахових знань майбутніх учителів іноземних мов, технологічне та контрольно-оцінювальне забезпечення. Відповідно до визначених вимог ми здійснювали відбір змісту контролю фахових знань студентів, спрямованого на розвиток професійної компетентності майбутніх учителів іноземних мов; упорядковували контрольно-оцінювальне забезпечення, відбирали необхідний і достатній обсяг інформації для перевірки, коректували контрольні заходи у процесі дистанційного навчання.

*Процесуальний блок* досліджуваної структурно-функціональної моделі містить етапи реалізації, напрями роботи та компоненти методики формування контролю фахових знань студентів (види, форми, методи, засоби).

Розроблена модель складається з трьох взаємопов'язаних та послідовних етапів формування контролю фахових знань студентів у процесі дистанційного навчання: початковий, основний, підсумковий етапи. Вони в сукупності дають змогу досягти очікуваного результату, а кожен етап відповідає певному напрямку роботи.

I. Початковий етап. Напрямок роботи: пробудження інтересу до елементів дистанційного навчання; формування системи необхідних інформатичних знань та вмінь, актуалізація фахових знань майбутніх учителів іноземних мов. На першому етапі здійснюється комплексна діагностика студентів з метою з'ясування їх навчальних потреб та інтересів, усвідомлення ними своїх можливостей. Цей етап має на меті актуалізувати фахові знання шляхом застосування попереднього контролю знань студентів у процесі дистанційного навчання, сформувати у студентів уявлення про змішану форму навчання, зокрема технології та форми контролю; створити умови для

розвитку необхідних інформатичних знань та вмінь користувача. Завершується етап планування формування контролю у процесі дистанційного навчання, ґрунтуючись на отриманих результатах, досвіді, стану підготовки, психофізіологічних, когнітивних особливостей студентів, їх потреб та інтересів.

II. Основний етап. Напрямок роботи: реалізація систематичного контролю фахових знань студентів у процесі дистанційного навчання з метою підвищення рівнів сформованості фахових знань майбутніх учителів іноземних мов, зокрема розвиток мотиваційної, лінгвосоціокультурної, методичної, інформатичної складових. Цей етап пов'язаний із входженням студента як суб'єкта освітнього процесу в інформаційно-професійне середовище відповідно до мети і завдань професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов. У процесі пізнавально-продуктивної діяльності здійснюється контроль оволодіння фаховими знаннями (сприймання – осмислення – розуміння – узагальнення – закріплення – застосування).

III. Підсумковий етап. Напрямок роботи: організація всебічного підсумкового контролю фахових знань студентів. На третьому етапі передбачено досягнення найвищого рівня прояву самоконтролю – самокорекції, тобто усвідомлення і виправлення власних помилок навчально-професійної діяльності студентів, формування відповідальності за навчальні досягнення та потреби в постійному навчанні і професійному самовдосконаленні.

Видами застосовуваного контролю є: попередній (виявляє початкові знання студентів); поточний (визначає рівень засвоєних знань), рубіжний контроль (охоплює тему чи змістовий модуль) та підсумковий (його зміст охоплює весь курс або, щонайменше, вузлові аспекти курсу).

Вибір методів був вирішальним у формуванні контролю фахових знань студентів у процесі дистанційного навчання. Добираючи методи контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов як системи послідовних взаємопов'язаних перетворювальних і пізнавальних дій, засобів для

досягнення мети навчання, ми дотримувалися таких критеріїв:

- забезпечення продуктивної особистісно зорієнтованої освіти; можливість створення особистого освітнього продукту;
- спрямованість на перспективу самоосвітньої діяльності, подальше самовдосконалення, самопізнання, самовивчення.

Методами контролю фахових знань студентів у процесі дистанційного навчання є проблемно-пошукові методи (веб-квест, кейс-метод, метод проектів), мовне портфоліо, тестування.

Веб-квест визначаємо як проблемне завдання з елементами рольової гри, для виконання якого використовуються інформаційні ресурси Інтернету; сценарій організації проектної діяльності студентів з будь-якої теми з використанням ресурсів мережі Інтернет.

Кейс-метод забезпечує активне навчання майбутніх учителів іноземних мов на основі реальних ситуацій, що спрямоване не стільки на освоєння конкретних знань, або вмінь, скільки на розвиток загального інтелектуального і комунікативного потенціалу студентів і викладачів. У професійно-орієнтованому іншомовному навчанні він сприяє: підвищенню рівня знань іноземної мови в цілому (використання професійних іншомовних термінів і їх розуміння більш ефективне, ніж просте їх завчання, так як вимагає вміння їх використовувати під час бесіди, дискусій, доповіді); розвитку творчого мислення, уміння публічно представляти свою роботу іноземною мовою, уміння вести дискусію, аргументувати відповіді, працювати в команді і виробляти колективне рішення; удосконаленню навичок професійного читання іноземною мовою та обробки інформації [43, с.96].

Застосування методу проектів полягає в стимулюванні інтересу студентів до навчально-професійних проблем, що передбачають володіння визначеною системою загально-професійних знань та через проектну діяльність, яка передбачає розв'язання однієї або цілої низки проблем, показати практичне застосування набутих знань. Отже, метод проектів дає

змогу гармонійно поєднати академічні знання з прагматичними. Використання методу проектів у формуванні контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов вирішує цілу низку різнорівневих дидактичних, виховних і розвивальних завдань: розвиток пізнавальних навичок студентів, формування вміння самостійно конструювати свої фахові знання, уміння орієнтуватися в інформаційному просторі, активний розвиток критичного мислення, сфери комунікації тощо.

Метод мовного портфоліо трактуємо як додатковий засіб моніторингу індивідуальних освітніх досягнень студента з оволодіння іноземною мовою, що передбачає накопичення, фіксацію, представлення основних освітніх досягнень, відображає рівень його підготовленості і активності в іншомовній освітній діяльності. Вибір саме такого діагностичного методу зумовлений тим, що мовне портфоліо дає змогу студентові усвідомити свої потреби у вивченні іноземної мови, культури, теорії перекладу; відслідковувати динаміку розвитку професійних здібностей; проаналізувати проблеми у вивченні іноземної мови; виробити стратегію і прийоми роботи над мовою; оцінити свій досвід використання іноземної мови в освітній та соціокультурній діяльності; визначити необхідність розвитку тих здібностей, які важливі для особистості на даному життєвому відрізку [44].

За дистанційною технологією навчання перевагу отримали тестовий контроль, як для самоперевірки, так і для підсумкового контролю, рейтинговий контроль, що враховує активність студентів на всіх етапах вивчення курсу. Можливості системи дистанційного навчання «ХВУ» дозволяють реалізувати рейтинговий (інтегральний) варіант контролю, який враховує такі складові: активність студентів (кількість питань викладачеві, інтенсивність участі тощо); результати виконання завдань, що в електронному вигляді надсилаються студентом і оцінюються викладачем; автоматизованого тестування тощо.

Передбачуваними формами контролю знань є усна, письмова, практична, тестова, комп'ютерна перевірка, фронтальна, індивідуальна, групова, комбінована форми організації, взаємоконтроль, самоконтроль.

Поряд із цілями, змістом, методами, формами важливою складовою контролю знань студентів є засоби. Серед основних дидактичних функцій засобів контролю виокремлюємо: компенсаторність (зменшення витрат часу, полегшення управління навчальним процесом); інформативність (передавання необхідної для здійснення контролю інформації); інтегративність (контролю засвоєння знань про об'єкт чи явище комплексно, різнобічно); інструментальність (раціональне забезпечення певних видів діяльності викладачів і студентів).

Враховуючи сучасні тенденції інформатизації освіти, контроль знань студентів із використанням технології дистанційного навчання передбачає:

- використання електронних підручників, енциклопедій, педагогічних видань;
- застосування відкритих освітніх ресурсів іншомовної освіти;
- використання електронних тестів;
- створення презентацій результатів виконання навчально-професійних завдань;
- здійснення дослідницько-пошукової діяльності студентів тощо.

Раціональне застосування технології дистанційного навчання та пов'язаних з нею педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій у формуванні контролю фахових знань студентів сприятиме, на нашу думку, підвищенню мотивації студентів до оволодіння фаховими знаннями; створенню полілінгвального середовища; інтенсифікації та індивідуалізації означеного процесу; розвитку особистості студента.

*Результативно-оцінний блок* визначає критерії, показники та рівні оволодіння знаннями студентами, моніторинг та очікуваний результат.

Критерії, показники та рівні контролю обґрунтовано в підрозділі 2.1. дисертації. Відповідно, критеріями визначено мотиваційний,

лінгвосоціокультурний, методичний та інформатичний. А рівнями їх прояву є низький, середній і високий.

Значущим елементом структурно-функціональної моделі є моніторинг, що забезпечує діагностику, прогнозування та корекцію функціонування моделі в цілому та окремих її блоків на основі проміжних і підсумкових результатів функціонування системи контролю, а також критеріїв ефективності контролю. Аналіз результатів контролю дозволяє визначити ступінь відповідності рівня фахових знань випускника педагогічного вишу вимогам Державного освітнього стандарту вищої професійної освіти, а також вимогам до особистості та професійної діяльності вчителя іноземних мов; здійснювати ефективне управління навчально-виховним процесом, прогнозувати успішність професійної діяльності випускників.

Очікуваним результатом функціонування структурно-функціональної моделі є оптимальне досягнення поставленої мети, а отже, підвищення рівня фахових знань майбутніх учителів іноземних мов.

Отже, теоретично обґрунтована структурно-функціональна модель формування контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов у процесі дистанційного навчання дає змогу зрозуміти характер взаємозалежності між її структурними елементами, виявити характерні особливості означеного процесу, за необхідності, здійснити корекцію окремих елементів з метою оптимального досягнення поставленої мети. Розроблена структурно-функціональна модель лише теоретично обґрунтовує процес формування контролю фахових знань студентів у процесі дистанційного навчання. Наступний розділ дисертації спрямований на розкриття методики реалізації структурно-функціональної моделі та педагогічних умов формування контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов у процесі дистанційного навчання.

### Висновки до другого розділу

Результати експериментального дослідження сформованості фахових знань майбутніх учителів іноземних мов, що здійснено у два етапи, дозволили виявити сучасний стан формування фахових знань майбутніх учителів іноземних мов у освітньому процесі вищих навчальних закладів.

Для цього на першому етапі проводився аналіз освітньо-кваліфікаційних характеристик, освітньо-професійних програм і навчальних планів вищих навчальних закладів з метою виявлення наявного рівня сформованості фахових знань майбутніх учителів іноземних мов, анкетування студентів для визначення мети навчання у ВНЗ, професійно-педагогічної спрямованості майбутнього учителя, мотивації студентів до інформаційної діяльності, а також усвідомлення студентами важливості формування контролю фахових знань.

Для реалізації завдань другого етапу дослідження, а саме: діагностики рівнів сформованості фахових знань майбутніх учителів іноземних мов, визначено такі критерії: мотиваційний, лінгвосоціокультурний, методичний та інформатичний, охарактеризовано показники зазначених критеріїв, виявлено рівні їх сформованості (високий, середній, низький).

Експериментально визначено вихідний стан сформованості фахових знань майбутніх учителів іноземних мов: більшість студентів 58,5 % ЕГ та 57,6 % КГ володіють низьким рівнем фахових знань, 25,5 % ЕГ та 28,8 % КГ – середнім рівнем і лише 16,0 % ЕГ та 13,6 % КГ проявляють високий рівень фахових знань. Доведено статистичну еквівалентність контрольної та експериментальної груп за допомогою критерію  $\chi^2$ . Результати обчислень засвідчили, що статистично значущої різниці у контрольній та експериментальній групах немає, отже вони можуть бути використані для формувального етапу експерименту.

У ході експериментального діагностування було доведена необхідність розроблення авторської методики контролю фахових знань майбутніх

учителів іноземних мов та педагогічних умов, реалізація яких у процесі вивчення фахових дисциплін майбутніх учителів іноземних мов буде найбільш продуктивною.

Розроблено та теоретично обґрунтовано структурно-функціональну модель, яка теоретично відображає процес формування контролю фахових знань студентів у процесі дистанційного навчання. Структурно-функціональна модель формування контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов у процесі дистанційного навчання ґрунтується на методологічних та теоретичних засадах педагогічного контролю, чіткому визначенні мети і завдань, органічному взаємозв'язку структурних та процесуальних складників, кожен з яких сприяє досягненню поставленої мети. Структурний складник містить критерії: мотиваційний, лінгвосоціокультурний, методичний, інформативний. Функціональна складова моделі представлена блоками: цільовим, нормативним, змістовним, процесуальним та результативно-оцінним. Основні положення другого розділу відображено у таких публікаціях автора: [47], [48].

### Список використаних джерел до другого розділу

1. Єрмаков І. Г. Феномен компетентнісно-спрямованої освіти. *Крок за кроком до життєвої компетентності та успіху*. Київ: Лат і К., 2003. С. 68
2. Слостенин В. А., Подымова Л. С. Педагогика. Инновационная деятельность, Москва: Магистр, 1997. 223 с.
3. Иванова Г. Критериальная база современного воспитания. URL: [www.web-local.rudn.ru](http://www.web-local.rudn.ru)
4. Букач М. М., Попова Т. С., Клименюк Н. В. Основы научных исследований у социальной работы. Навчальний посібник. Миколаїв, 2009, 284 с.
5. Богданова І.М. Модульна технологія у професійній підготовці вчителя: Монографія / За ред. І.А. Зязюна. Одеса: Учбова книга, 1997. 289 с.
6. Лазарев О. В. Критерії, показники та рівні сформованості професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців аграрного профілю. *Збірник наукових праць Уманського національного університету садівництва*. Частина 1, 2014. С. 211–216.
7. Кузьминов Р. И. Формирование готовности студентов к дидактическому проектированию в процессе профессионально-педагогической подготовки в вузе: дис. ...канд. пед. наук URL: <http://diss.rsl.ru/diss/05/0015/050015023.pdf>
8. Насонова Е. Е. Формирование индивидуального стиля деятельности педагога-валеолога в процессе педагогической практики : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Москва, 2001. 268 с.
9. Савченко О. Я., Байбара Т. М. Об'єкти, функції і види контролю навчальних досягнень учнів початкових класів. *Початкова школа*. 2002. № 8. С. 6.
10. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва: ВЛАДОС, 1996. 308 с.

11. Бодалева А. А., Жукова В. И., Лаптева Л. Г., Слостенина В. А. Психология и педагогика. Учебное пособие. Москва: Изд-во института Психотерапии, 2002. 585 с.
12. Клак І. Є. Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх учителів-філологів у процесі вивчення фахових дисциплін: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2015, С. 133.
13. Павлютенков Є. М. Моделювання в системі освіти (у схемах і таблицях). Х.: Вид. група «Основа», 2008. 128 с.
14. Положення про порядок оцінювання знань студентів при кредитно-трансферній системі організації освітнього процесу ХДУ. URL: <http://www.kspu.edu/About/DepartmentAndServices/DAcademicServ.aspx>
15. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: [http://kodeksy.com.ua/pro\\_osvitu.htm](http://kodeksy.com.ua/pro_osvitu.htm)
16. Закон України «Про Вищу освіту. Відомості Верховної Ради № 76-VIII від 28.12.2014. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/>
17. Про затвердження Програми дій щодо реалізації положень Болонської Декларації у системі вищої освіти і науки України на 2004-2005 роки. URL: [http://ru.osvita.ua/legislation/Vishya\\_osvita/3127/](http://ru.osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/3127/)
18. Про затвердження Плану дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське та світове освітнє співтовариство на період до 2010 року. URL: [http://ru.osvita.ua/legislation/Vishya\\_osvita/2514/](http://ru.osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/2514/)
19. Про запровадження у вищих навчальних закладах України Європейської кредитно-трансферної системи. URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/vishha/spivpratcyu.html>
20. Впровадження ECTS в українських університетах. URL: <http://www.osvita.org.ua/bologna/vprov/articles/30.html>
21. Ніколаєва С. Ю., Соловей М. І., Головач Ю. В. Програма з англійської мови для університетів/інститутів (п'ятирічний курс навчання). Київ: Держ. лінгв. ун-т, Британ. Рада, М-во освіти і науки України, 2001. 245 с.

22. Черноватий Л. М., Карабан І. В., Ковальчук Н. М., Набокова І. Ю., Пчеліна С. Л., Рябих М. В. Практичний курс англійської мови: підручник для студентів третього курсу вищих навчальних закладів освіти. Вінниця: Нова книга, 2006.
23. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. Москва: Педагогика, 1989. 192 с.
24. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. Санкт-Петербург: ООО «Речь», 2003. 350 с.
25. Станжицький О. М., Таран Є. Ю., Гординський Л. Д. Основи математичного моделювання: Київ: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2006. 96 с.
26. Козырева О. А. Методология моделирования профессиональной компетентности педагога. *Образовательные технологии и общество*. 2008. Т. 11. № 1. С. 375–377.
27. Васильченко Л. В. Формування управлінської культури керівника школи в системі післядипломної педагогічної освіти : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Запоріжжя, 2006. 278 с.
28. Концепція мовної освіти в Україні.  
URL: [http://osvita.ua/doc/files/news/132/13273/Concept\\_L\\_education.doc](http://osvita.ua/doc/files/news/132/13273/Concept_L_education.doc).
29. Ніколаєва С. Ю., Соловей М. І., Головач Ю. В. Програма з англійської мови для університетів/інститутів (п'ятирічний курс навчання): Київ: Держ. лінгв. ун-т, Британ. Рада, М-во освіти і науки України, 2001. 245 с.
30. Редько В. Г. Підготовка вчителя іноземної мови до професійної діяльності. Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів початкової школи. Київ: Генеза, 2007. С. 99–104.
31. Стандарт вищої освіти. Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра за спец. 6.010103 «Педагогіка і методика середньої освіти. Іноземна мова» напряму підготовки 0101 «Педагогічна освіта»: офіц. вид.

МОН України / уклад.: Тезікова С. В., Потапенко С.І., Трибуханчик А.М., Панова Л.С., Жилко Н. М., Київ, 2004. 15 с.

32. Пометун О. І. Компетентнісний підхід у сучасній історичній освіті. *Історія в школах України*. 2007. № 6. С. 3–12.

33. Щебликіна Т. А. Системний і синергетичний підходи як методологічна основа дослідження проблеми моніторингу навчальних досягнень студентів педагогічних ВНЗ. URL:

<http://journals.hnpu.edu.ua/ojs/metedu/article/view/2023/2211>.

34. Ротанова О. Н. Личностно-деятельностный подход как основа методики обучения иностранным языкам: дис. ...канд. пед. наук : 13.00.02. Москва, 2004. 228 с.

35. Коробейнікова Т. І. Психолого-педагогічні засади підготовки майбутнього вчителя іноземних мов. *Науковий вісник кафедри ЮНЕСКО Київського національного лінгвістичного ун-ту*. 2010. Вип. 21. С. 189–197.

36. Панова Л. С., Андрійко І. Ф., Тезікова С. В. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: підручник. Київ: ВЦ «Академія», 2010. 328 с.

37. Раззаков Ш. И., Нарзиев У. З., Рахимов Р. Б. Контроль знаний в системе дистанционного обучения. *Молодой ученый*. 2014. №7. С. 70–73.

38. Биков В. Ю. Технологія створення дистанційного курсу: навчальний посібник / За ред. В. Ю. Бикова та В. М. Кухаренка. Київ: Міленіум, 2008. 324 с.

39. Коджа Т. І. Автоматизована система управління та контролю знань в процесі навчання: дис. ... канд. техн. наук, спец.: 05.13.06. Одеса, 2003. 233 с.

40. Робоча програма з Практики УПМ англійської мови для студентів за напрямом підготовки 6.020303. Філологія. Херсон, 2012.

41. Гарбуза Т. В. Професійна підготовка майбутніх учителів іноземної мови в системі дистанційного навчання університетів Великої Британії. дис. ...канд. пед. наук. 13.00.04. Київ, 2015. 236 с.

42. Осовська Г. В. Основи менеджменту: Навч. пос. для студентів вищих навчальних закладів. Київ: Кондор, 2003. С. 64.
43. Гончарова М. В. Кейс-метод в обучении иноязычному общению менеджеров. Студент и учебный процесс: иностранные языки в высшей школе: сборник научных статей. Москва: Центр по изучению взаимодействия культур ФИЯ МГУ им. М. В. Ломоносова, 2004. С. 95–100.
44. Мифтахутдинова А. Н. Портфолио студента. Развитие умения рефлексии в языковом образовании: Метод. рекомендации / Под ред. Л.М. Малых; Удм. гос. ун-т. Ижевск, 2008. 42 с.
45. The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. URL:  
[www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf)
46. Garrison D. R. Theoretical Challenges for Distance Education in the 21st century: a Shift from Structural to Transactional Issues. *International Review of Research in Open and Distance Learning*. 2000. Vol. 1, № 1. P. 1–17.
47. Гнедкова О. О. Модель організації контролю знань майбутніх учителів англійської мови з використанням дистанційного навчання. *Педагогічні науки: Зб. наук. пр. Херсон: Вид-во ХДУ*, 2016. Вип. 74. С. 167–175.
48. Гнедкова О. О. Експериментальна перевірка ефективності контролю знань майбутніх учителів англійської мови з використанням дистанційного навчання. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія «Педагогіка, психологія, філософія»* Київ: Міленіум, 2016. Вип. 259. С. 54–65.

### РОЗДІЛ 3

## ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ КОНТРОЛЮ ФАХОВИХ ЗНАНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПРОЦЕСІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

### 3.1. Педагогічні умови формування контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов у процесі дистанційного навчання

Питанням визначення поняття «педагогічні умови» в різних аспектах педагогічної науки займалися такі учені як: Ю.Бабанський [1], С. Степанюк [2], В. Загвязинський [3], Н. Іполітова [4], Н. Кузьміна [5], І. Лернер [6], В.Максимова [7], Є. Ганін [8], Ю. Сокольніков [9], І. Раченко [10], Н.Яковлева [11] та ін.

Філософське трактування поняття «умова» пов'язано з відношенням предмета до оточуючих його явищ, без яких воно існувати не може: «те, від чого залежить щось інше; істотний компонент комплексу об'єктів (речей, їх станів, взаємодій), наявності якого з необхідністю впливає існування даного явища» [12, с. 707].

З психологічної точки зору, поняття «умова», представлено в контексті психічного розвитку і розкривається через сукупність внутрішніх і зовнішніх причин, які визначають психологічний розвиток людини, прискорюють або уповільнюють його, впливають на процес розвитку, його динаміку і кінцеві результати [12, с. 270-271].

З точки зору педагогіки «умова» – це сукупність зовнішніх обставин, у яких протікає навчальна діяльність, та обставин життєдіяльності її суб'єкта

[13, с. 398]. Так, педагог В. Полонський розглядає «умову» як сукупність змінних природних, соціальних, зовнішніх і внутрішніх впливів на фізичний, моральний, психічний розвиток людини, її поведінку, виховання й навчання, формування особистості [14, с. 36].

У педагогічній літературі можна зустріти поняття «педагогічні умови» і «дидактичні умови». Вони взаємопов'язані і доповнюють одне одного. Поняття «дидактичні умови» визначається як сукупність об'єктивних можливостей змісту освіти, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей його здійснення, що забезпечує успішне досягнення поставленої мети. До «педагогічних умов» учені відносять ті умови, котрі свідомо створюються в навчальному процесі і які повинні забезпечити найефективніше його протікання. Так, учена О. Пехота визначає «педагогічні умови» як категорію, що «визначається як система певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, що об'єктивно склалися чи суб'єктивно створені, необхідні для досягнення конкретної педагогічної мети» [15, с. 36].

Отже, у результаті комплексного аналізу доходимо висновку, що поняття «умова» є загальнонауковим, а його сутність у педагогічному аспекті може бути схарактеризована кількома положеннями:

- 1) умова є сукупністю причин, обставин, будь-яких об'єктів і т. д.;
- 2) означена сукупність впливає на розвиток, виховання і навчання людини;
- 3) вплив умов може прискорювати або сповільнювати процеси розвитку, виховання та навчання, а також впливати на їх динаміку і кінцеві результати [16, с.112-114].

Поділяючи думку В. Андреева, під педагогічною умовою розуміємо обставину процесу навчання, яка є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання й використання елементів змісту, методів, прийомів, організаційних форм навчання для досягнення певних дидактичних цілей [17 с. 151].

Ми розглядаємо педагогічні умови як один із визначальних компонентів педагогічної системи, що передбачає сукупність можливостей освітньої та матеріально-просторового середовища, що впливають на особистісний і процесуальний аспекти даної системи і забезпечують її ефективне функціонування і розвиток.

Науковець О. Шумілова [18] вважає, що необхідний рівень сформованості фахових знань майбутніх учителів іноземних мов в умовах педагогічного ВНЗ досягається за допомогою формування: системи комунікативних знань і відносин (понятійно-сутнісний рівень); системи комунікативних умінь (практико-діяльнісний рівень); досвіду продуктивної (творчої) комунікативної діяльності (практико-світоглядний рівень); особистісно-ціннісного ставлення до самовдосконалення комунікативної компетентності (концептуальний рівень) та ін. Вирішення окреслених завдань, на думку автора, може бути успішним тільки при дотриманні таких умов:

- адекватне відображення проблеми формування фахових знань в цілях, змісті, методах й організаційних формах фахової підготовки як у ході теоретичного вивчення дисциплін навчального плану, так і в рамках засвоєння практичних аспектів педагогічної діяльності;

- цілеспрямоване насичення навчальних планів спецкурсами та дисциплінами за вибором;

- чітке визначення структурних компонентів фахової компетентності в моделі випускника педагогічного ВНЗ [18].

Під умовами успішної організації фахової підготовки майбутніх учителів іноземних мов О. Дуплійчук розуміє комплекс заходів навчально-виховного процесу для забезпечення досягнення останніми достатнього рівня фахової підготовки, які полягають у наступному:

- реалізації міжпредметних зв'язків у процесі професійно-педагогічної підготовки учителя через актуалізацію навчальних предметів філологічного

змісту з урахуванням загальнотеоретичного, соціокультурного, комунікативного аспектів;

– розробленні технологічного забезпечення професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вигляді проектно-комунікативних технологій соціокультурного та міжкультурного змісту;

– здійсненні інтеграції теоретичної, практичної та дослідницької підготовки майбутніх учителів іноземних мов через включення проектно-комунікативних технологій у педагогічний процес [19].

Отже, аналіз вищезазначених концепцій науковців дає підстави вважати, що процес формування фахових знань, зокрема ефективність та якість організації контролю найвищого рівня засвоєння знань майбутніми учителями іноземних мов у процесі дистанційного навчання, відбуватиметься успішно за таких педагогічних умов:

1) формування у майбутніх учителів іноземних мов позитивної мотивації до навчання та професійної діяльності;

2) занурення майбутніх учителів іноземних мов у поліінгвальне середовище для вдосконалення їхніх комунікативних умінь та навичок за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій та технологій дистанційного навчання;

3) застосування електронного ресурсного забезпечення контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов.

Для обґрунтування першої умови **формування у майбутніх учителів іноземних мов позитивної мотивації до навчання та професійної діяльності** було проаналізовано дослідження науковців Х. Хекхаузена [20], Г. Мюрея [66], О. Макаревич [21], А. Бандури [22], С. Занюка [23], А. Реана [24], В. Асеева [25], К. Левіна [26], В. Століна [27] та інших. Це дозволило схарактеризувати поняття «мотив» та «мотивація», а також окреслити особливості професійної мотивації.

«Мотивація» – широке поняття, під яким розуміють спрямованість активності особистості. Ваговим чинником мотивації до навчальної

діяльності є створення комфортного психологічного клімату та позитивного емоційного настрою студентів під час навчального процесу. Для цього викладач повинен провести спеціальну емоційну підготовку у вигляді виконання таких завдань, що забезпечують пробудження емоцій та включення вольових резервів студента [28].

Значним чинником підвищення мотивації студентів до навчальної та професійної діяльності є педагогічна взаємодія. Вона є основою становлення партнерських відносин між викладачем і студентами та між самими студентами. Партнерство передбачає поділ права вибору та відповідальності за прийняття рішень, що дозволяє їм однаково, але по-різному брати участь у проектуванні, організації та здійсненні діяльності, що веде до їхнього особистісного розвитку. Процес формування та становлення партнерських відносин у ВНЗ обумовлений як об'єктивними, так й суб'єктивними чинниками [29], до яких відносяться такі особистісні риси учасників освітнього процесу як: готовність та засвоєння викладачем новаторської позиції з точки зору відходу від патерналістських відносин до відносин партнерства; новий соціально-психологічний образ сучасного студента, реальні потреби, освітні запити та інтереси студентів [30].

Аналіз психолого-педагогічної літератури [31; 32; 33; 34; 35] свідчить, що до системи організації партнерства у ВНЗ належать такі елементи:

- безпосереднє навчання з використанням нетрадиційних засобів навчання на основі партнерства;
- навчально-дослідна діяльність викладача й студента, орієнтована на спільний науковий пошук;
- повсякденна методика партнерської домінантності, що діє в межах комунікативно-горизонтального середовища, що припускає морально-ділову установку на повагу, незалежність та деяку конкуренцію у відносинах між викладачем і студентом.

За таких умов відносини партнерства народжуються й розвиваються на основі персональної відповідальності, незалежності, спільного творчого

пошуку викладача й студентів та взаємної зацікавленості в їхньому духовному, професійному та морально-діловому просуванні.

Необхідно зазначити, що важливо перемістити акцент у навчанні іноземних мов на розвиток навичок мовного спілкування та ведення дискусій на професійні теми. Для того, щоб ефективно реалізувати цей підхід, необхідно використовувати активні методи, наприклад ігрові, проектні, проблемні, соціальні, інформаційні та дистанційні технології, які сприятимуть формуванню вмінь та навичок іншомовного спілкування.

Ефективність навчання може бути досягнута, якщо студенти не тільки повністю поринуть у навчальну мовленнєву діяльність, а й обов'язково усвідомлюють цілі й завдання своєї діяльності за відсутності неспокою у процесі оволодіння іноземною мовою та переважання позитивних емоцій, таких, як радість, задоволення, впевненість, гордість, інтерес. Студенти повинні мати можливість реалізувати такі вольові чинники як цілеспрямованість, організованість, наполегливість, увага й завзятість. Цього можна досягти за допомогою спеціальних завдань, прийомів та вправ [36].

Отже, система форм співпраці викладача з майбутніми учителями іноземних мов, що забезпечує створення спільності значень, цілей, способів досягнення результату й формування саморегуляції індивідуальної діяльності, виступає центральним чинником у системі взаємодії. Особистісне спілкування, засноване на розумінні педагогом внутрішнього світу студентів, спрямованості на формування загальної оцінки досягнутих результатів, прагнення зрозуміти установки й погляди один одного, на створення якнайкращих умов для розвитку мотивації студентів, творчого характеру навчальної діяльності, на формування особистості студентів, виступає як форма організації особистісно орієнтованої взаємодії. У свою чергу, спільна творча діяльність визначається як спосіб реалізації особистісно орієнтованої взаємодії, де студент реалізує свої можливості в спільно досягнутому продукті.

**Другою умовою формування контролю фахових знань є занурення майбутніх учителів іноземних мов у полілінгвальне середовище для вдосконалення їхніх комунікативних умінь та навичок за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій та технологій дистанційного навчання.**

В умовах інтеграції України у Європейський освітній простір, що реалізується через послідовне впровадження міжнародних освітніх стандартів та ідей Болонського процесу, володіння фахівцем декількома іноземними мовами стає ознакою загальної освіченості і професійного кругозору. У зв'язку з цим актуальним постає питання про пошук ефективних шляхів навчання майбутніх учителів іноземних мов у полілінгвальному навчальному середовищі.

Проблема навчання другої та третьої іноземних мов не нова, крім того вона стрімко розвивається в даний час. Поняття білінгвізму та полілінгвізму розглянуто в роботах психологів, лінгвістів і лінгводидактів У. Вайнрайха [37], Є. Верещагіна [38], Р. Девлєтова [39], І. Зимньої [40], О. Заболотської [41], М. Каспарової [42], К. Крутій [43], М. Михайлова [44], З. Полівара [67], Н. Старжинської [45], Г. Чиршевої [46], Р. Якобсона [47] та ін.

Загальноприйнятою підготовкою учителів іноземних мов у ВНЗ України є вивчення як найменш двох іноземних мов, де англійська вивчається як перша, або друга. Тож, можна погодитися з думкою О. Дем'яненко про те, що профільне лінгвістичне навчання є полілінгвальним за своєю суттю, тому що вивчається як мінімум три мови, а в українському контексті чотири (українська, російська, дві іноземні), а значить і полікультурним, тому вимоги до змісту кроскультурної компетенції, що формується за умов такого навчання, посилюються, як і вимоги до рівня підготовки викладача. Мета кроскультурної підготовки полягає у формуванні у майбутніх учителів іноземних мов нової культурної свідомості – здатності в контактах з іншою культурою зрозуміти інший спосіб життя, інші цінності, інакше підійти до

своїх цінностей і відмовитися від існуючих стереотипів, тобто засвоїти «культурні стандарти» іншої культури, постійно переосмислюючи свою [48, с. 205-206].

Необхідно наголосити, що вивчення другої іноземної мови супроводжується за умов правильного навчання інтенсифікацією навчального процесу внаслідок формування багатомовної компетенції, яка характеризується більш високим рівнем систематизації та абстрагування, а на їх ґрунті призводить до більш свідомого та глибокого розуміння мовних явищ. Крім того, досвід вивчення попередньої мови дає можливість переносити вже отримані знання та вміння у сферу вивчення нової мови, розвиваючи тим самим лінгвістичні здібності: вербальний інтелект, мовну гнучкість, аналітично-когнітивні можливості особи, мовну пам'ять та мовну інтуїцію [48, с.204].

Аналіз літератури показує, що навчання другої і наступних іноземних мов значно відрізняється від навчання першої іноземної мови, оскільки в студентів:

- сформований досвід вивчення іноземної мови, тобто навчальний досвід;
- сформований мовний досвід, тобто можливість перемикатися з одного мовного коду на інший;
- розвинена мовна здогадка, мовна інтуїція ;
- значною мірою розвинене лінгвістичне мислення ;
- вироблені механізми самооцінки і рефлексії [49].

Тим не менш, як зазначає учена О. Заболотська, в умовах білінгвізму (українська та англійська мови) та полілінгвізму (українська, англійська, німецька або французька та ін.) мають місце порушення на фонетичному, лексичному та граматичному рівнях, що призводять до інтерференцій [41].

Теоретичні та практичні питання інтерференції розглядалися ученими в аспекті взаємодії мов в умовах білінгвізму у працях таких дослідників як

В. Авроніна [50], А. Богуш [51], О. Бугайчук [52], Ю. Жлуктенко [53], М. Михайлова [54], А. Супруна [55], М. Шанського [56].

Передумовою виникнення відхилень є те, що мовець, послуговуючись рідною мовою, використовує елементи другої мови. Так, наприклад в англійському мовленні, на думку О. Заболотської, з'являються явища української мови як: надмірне пом'якшення звуків; неправильна вимова слів (за нормами рідної мови); уникнення закону відкритого складу; неправильна побудова речень і словосполучень; уникнення морфологічних норм відмінкових закінчень; вплив рідної мови під час перекладу словосполучень і речень [41].

Для вдосконалення комунікативних умінь майбутніх учителів іноземних мов необхідно запровадити повне занурення студентів у полікультурне та полілінгвальне середовище, для цього необхідно відбирати автентичні тексти, що відповідають сучасним реаліям (автентичні інноваційні матеріали, що ілюструють іншомовний дискурс другої або третьої мови, так інших іноземних мов, які вивчалися). Відбір предметного змісту зумовлений рівнем знань і загальним кругозором студентів з урахуванням характеру тематики і культурного компонента, а також з урахуванням розвитку вмінь критично мислити, що допомагає у навчанні іноземних мов, а в майбутньому допоможе конструктивно спілкуватися, продуктивно вирішуючи проблеми, що виникають, і досягти успіху в міжнародному спілкуванні.

Важливим чинником вдосконалення комунікативних умінь майбутніх учителів іноземних мов є використання інформаційно-комунікаційних та дистанційних технологій під час занурення їх у полілінгвальне середовище. Так, залучення студентів до виконання тренувальних вправ у спеціалізованих лінгафонних кабінетах, обладнаних персональними комп'ютерами, пристроями для прослуховування та запису звуку тощо. Слід зазначити, що відповідні заняття підвищують ефективність вдосконалення комунікативних умінь та навичок майбутніх учителів іноземних мов. Робота в таких кабінетах – це інтерактивність та наочність, які перетворюють навчання в захоплюючу

та цікаву гру і мають на меті модернізувати навчальний процес та аудіовізуальним методом створити оптимальні умови для інтенсифікації аудиторної, самостійної, індивідуальної та групової роботи студентів по оволодінню та удосконаленню навичок усного іншомовного мовлення, які формуються в результаті практичної діяльності. Ця мета досягається шляхом формування умінь і навичок розуміння мовлення на слух, правильної вимови звуків, інтонації та ритму. Насамперед, викладачеві надаються широкі можливості контролю та корекції навчального процесу, під час якого студенти за допомогою використання навчальних комп'ютерних програм, прослуховуючи діалоги, відпрацьовують вимову тощо.

Аудіовізуальні матеріали є одним із засобів створення іншомовного комунікативного середовища. За їх допомогою викладач має змогу презентувати фактичний матеріал, що відображає оточуючий світ природи, життя, науки, перетворюючи мову з абстракції у живий засіб спілкування [57].

Одним із потужних засобів вдосконалення комунікативних умінь та навичок є використання відеоматеріалів, адже дає можливість у простій та наочній формі донести потрібну інформацію. Перевагами відеоматеріалів є їх інформаційна насиченість, концентрація мовленнєвих засобів, емоційний вплив на студентів. Використання аудіо та відео засобів – один із важливих напрямів інформаційно-комунікаційних технологій. Ще одним засобом вдосконалення комунікативних умінь та навичок майбутніх учителів іноземних мов є «аудіовізуальні технології навчання», у яких значна частина управління пізнавальною діяльністю студентів здійснюється за допомогою спеціально розроблених аудіовізуальних навчальних програм. Ефективність застосування таких засобів у процесі навчання залежить від наявності методичного забезпечення, наприклад фонограми (фоно- вправ, фоно- тести, фоно- записи текстів, оповідань, аудіо-заняття та аудіо-лекції) та відеопродукції (відео-фрагменти, відео-уроки, відеофільми, відео-лекції та тематичні слайди, презентації).

У наслідок швидкого розвитку ІКТ з'явилась ще одна можливість заповнити відсутність природного іншомовного, у тому числі полілінгвального середовища шляхом створення іншомовного інформаційно-освітнього середовища, до складу якого належать електронно-освітні ресурси, розміщені в Інтернеті та електронно-освітні ресурси у системах підтримки дистанційного навчання.

Використання Інтернет-ресурсів у процесі навчання іноземних мов сприяє соціальній адаптації студентів у сучасному світі. Інтернет-підтримка надає студентам отримувати інформацію з іншомовних сайтів, де студенти дізнаються нове, пізнають світ, спілкуються з носіями мови, удосконалюють та розвивають навички іншомовного спілкування. Таким чином створюється навчальне інформаційно-освітнє середовище [57].

Проаналізувавши поширені способи використання Інтернет-сервісів у навчанні іноземних мов, з точки зору лінгвістичних особливостей, можна прийти до наступного висновку. Якщо студенти діють в єдиному мовному просторі, то дискурс таких електронних комунікацій, як чат, електронна пошта, форум, ближче до усного мовлення, ніж до письмового, а в полілінгвальному середовищі - ближче до письмової комунікації. Так як подібне спілкування в будь-якому випадку є комп'ютерно-опосередкованим, при реалізації навчання у полілінгвальному середовищі виникає необхідність у спеціалізованих засобах телекомунікаційних технологій. Так, наприклад, Є. Дудишева, Е. Шестакова пропонують використовувати наступні засоби і способи роботи студентів в мережі Інтернет з іншомовним контентом:

- 1) використання універсальних програм-перекладачів Інтернет-контенту;
- 2) активне використання відео- підкастів;
- 3) підвищення візуалізації і здійснення стандартизації інтерфейсу Інтернет-сервісів;
- 4) побудова адаптивних інтерфейсів з урахуванням психолінгвістичних і культурних відмінностей користувачів [57].

Перший напрям вже активно використовується і технологічно розвивається, другий і третій, вимагає зусиль фахівців у галузі методики певних предметних областей. Два інших напрями вимагають комплексних досліджень у галузі інформатизації освіти: педагогічних технологій дистанційного навчання, психології дистанційного спілкування, комп'ютерної лінгвістики, ергономіки людино-машинних систем і, в тому числі, технологій розробки комп'ютерних дистанційних середовищ [57].

Широко застосовуються технології дистанційного навчання під час навчання іноземних мов, зокрема англійської мови у полілінгвальному середовищі. Завдяки дидактичним властивостям технологій дистанційного навчання продуктивне навчання різних видів іншомовної мовленнєвої діяльності може здійснюватися завдяки: можливості індивідуального двобічного телекомунікаційного спілкування студента з викладачем та з партнерами за навчанням; доступу до численних джерел мовної навчальної інформації, яка знаходиться у глобальній мережі Інтернет.

Дистанційне навчання дає змогу здійснювати постійний і динамічний телекомунікаційний зв'язок на відстані студента і викладача та студентів між собою, при цьому ініціатива такого спілкування може виникати у будь-якого із зазначених об'єктів освітнього процесу. Саме ця особливість дозволяє зробити дистанційне навчання іноземних мов через Інтернет тобто за допомогою технологій дистанційного навчання суттєво відмінним від заочного навчання та наблизити його до очного.

Погоджуємося з думкою О. Олійник, що дистанційне навчання іноземних мов має свою специфіку, обумовлену тим, що припускає навчання різним видам мовленнєвої діяльності. Природно, що для навчання таким видам мовленнєвої діяльності, як читання і письмо, можна значною мірою обмежитися онлайн курсом, оскільки особливості цих видів мовленнєвої діяльності не вимагають самі по собі об'ємної графіки і значного за обсягом звукового супроводу. Проте, при навчанні говорінню, вимові й аудіюванню обмежитися тільки текстовими файлами не вдається, необхідна опора на

звуковий супровід, а також створення різних мовленнєвих ситуацій, що стимулюють усні висловлювання суб'єктів навчання, тобто виникає потреба опори на ілюстративний матеріал [58].

Дистанційне навчання іноземних мов, зокрема англійської з використанням інформаційно-комп'ютерних та дистанційних технологій має забезпечувати реалізацію таких завдань:

- 1) формування і розвиток вмінь та навичок читання з безпосереднім використанням матеріалів мережі Інтернет;
- 2) удосконалення вмінь аудіювання на основі адаптованих та автентичних звукових текстів;
- 3) формування вмінь і навичок перекладу та реферування текстів за фахом;
- 4) удосконалення вмінь монологічного та діалогічного мовлення;
- 5) розширення активного та пасивного словників, ознайомлення з лексикою сучасних іноземних мов, яка відображає певний етап розвитку культури країни, соціального та політичного ладу суспільства;
- 6) формування елементів глобального мислення (діалог культур);
- 7) формування стійкої мотивації пізнавальної діяльності, потреби використання іноземних мов у реальному спілкуванні;
- 8) формування культури спілкування [59].

За допомогою дистанційних курсів, що реалізовані у системах дистанційного навчання, спрямованих на формування та вдосконалення усіх видів мовленнєвої діяльності, можлива реалізація зазначених вище завдань.

Отже, використання ІКТ та технологій дистанційного навчання під час вивчення іноземних мов суттєво підвищує ефективність та інтенсивність навчального процесу, результатом якого є висока якість засвоєння навчального матеріалу, ніж це відбувається в умовах традиційного навчання. Автентичність, профільність, інтерактивність та технологічна мобільність інноваційних технологій значною мірою підвищує ефективність формування контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов.

Не менш важливою є **третя педагогічна умова – застосування електронного ресурсного забезпечення (далі – ЕРЗ) контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов.**

Підготовка майбутніх учителів іноземних мов до педагогічної діяльності в умовах класичного університету засвідчує суттєву потребу в створенні електронного ресурсного забезпечення контролю фахових знань з використанням ІКТ та технологій дистанційного навчання. Це дасть змогу, з одного боку, сформуванню та вдосконалити уміння та навички основних видів мовленнєвої діяльності, а з іншого – буде сприяти накопиченню знань і умінь із використанням ІКТ у науковій та педагогічній діяльності.

На думку О. Ковалів, «електронне ресурсне забезпечення (ЕРЗ) фахової підготовки студентів у ВНЗ» є автоматизованою системою, що містить інформаційно-довідкові й методичні матеріали з навчальної дисципліни, та дозволяє комплексно використовувати їх для отримання знань, умінь, навичок і здійснення контролю та самоконтролю за цим процесом [60]. Нам імпонує запропонований підхід автора, оскільки він акцентує увагу на те, що ЕРЗ є саме автоматизованою системою із сукупністю навчально-методичних матеріалів та системою зворотного зв'язку з результатами навчальної діяльності. Це визначення ми й беремо за основу.

Аналіз чинних навчальних планів ВНЗ, що здійснюють підготовку фахівців за напрямом підготовки 6.020303 Філологія. Мова і література (англійська), дав змогу умовно всі дисципліни навчального плану підготовки майбутніх учителів іноземних мов поділити на такі складові: мовну, лінгвістичну, психолого-педагогічну, методичну та загальноосвітню.

Мовна підготовка майбутніх учителів іноземних мов спрямована на створення умов для формування комунікативної компетентності студентів в усіх видах мовленнєвої діяльності на необхідному рівні. Лінгвістична підготовка майбутніх учителів іноземних мов орієнтована на оволодіння студентами теоретичними знаннями щодо системи іноземної мови і вміннями застосовувати їх на практиці. Дисципліни психолого-педагогічної складової

передбачають оволодіння студентами теоретичними знаннями і практичними вміннями для здійснення педагогічної діяльності. Дисципліни методичної складової навчального плану забезпечують оволодіння студентами теоретичними знаннями методики навчання іноземних мов та вміннями творчо застосувати їх у педагогічній діяльності [61, с. 15].

Як зазначає О. Вербицький, найбільшим протиріччям сучасної вищої школи є нетотожність предметів діяльності – навчальної та майбутньої професійної [62]. Одним із шляхів подолання даного протиріччя є введення у освітній процес інтегруючих предметів, у процесі вивчення яких усі знання, уміння та практичні навички, що оволодіваються та формуються у контексті майбутньої професійної діяльності, а також у зміст вузівських навчальних дисциплін безпосередньо вводяться аналогії професійної діяльності, для чого застосовуються такі методи навчання, як ділові та рольові ігри, інтерактивні методики, аудіо та відео (онлайн) фрагменти, інформаційно-комунікаційні технології та технології дистанційного навчання у формуванні окремих видів мовленнєвої діяльності, писемного і усного мовлення. Однією з найбільш поширених форм роботи зі студентами у цьому напрямі є викладання дисципліни «Практика усного та писемного мовлення з англійської мови». Саме цей курс має безпосередньо впливати на формування фахових знань майбутніх учителів іноземних мов, бо змістова наповненість даної навчальної дисципліни поєднує різні напрями англійської мови: «Практичну фонетику основної мови», «Практичну граматику основної мови».

«Практика усного та писемного мовлення з англійської мови» – найбільший за кількістю годин курс, що є наскрізним у підготовці бакалаврів, його обсяг 1440 годин (40 кредитів). Метою викладання курсу є забезпечення всебічної фахової підготовки майбутніх учителів іноземних мов; практичне оволодіння студентами системою англійської мови та нормами її функціонування у мовленнєвих комунікативних ситуаціях у різних сферах суспільно-політичного життя та побуту; формування у студентів лінгвокраїнознавчої компетентності з метою вільного оперування

засвоєним матеріалом та набутими навичками у професійній діяльності майбутнього учителя іноземних мов.

У нашому дослідженні особливу увагу зосереджено на вивченні означеної дисципліни на третьому курсі навчання студентів, у зв'язку з тим, що це етап інтенсифікації особистісного та професійного становлення майбутніх учителів іноземних мов, який характеризується як стадія інтенсивного розвитку особистості, загальних та спеціальних здібностей, емоційно-вольової регуляції, інтелекту, відповідальності за власні рішення, самостійність; подальшого усвідомлення і побудови життєвих та професійних цілей; актуалізації і розвитку особистісних ресурсів; усвідомлення необхідності саморозвитку як умови особистісної та професійної самореалізації. Курс викладається протягом всього навчального року та має достатньо значну кількість годин 324, з них 164 – практичні заняття та 160 годин відводиться на самостійну роботу.

**До ЕРЗ контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов,** на нашу думку, належать:

- *навчальна програма дисципліни* – програма засвоєння навчального матеріалу, що враховує специфіку підготовки студентів з певного напрямку або спеціальності, яка відповідає державному стандарту;

- *методичні рекомендації* з вивчення дисципліни для студентів, що становлять комплекс рекомендацій, пояснень, котрі дозволяють студенту оптимальним чином організувати процес вивчення дисципліни. До методичних рекомендацій належать методичні вказівки з вивчення курсу, з виконання контрольних, курсових, випускних робіт, дипломних робіт та проектів;

- *навчальні та навчально-методичні матеріали до занять*: лекційних, семінарських, практичних, що представлені у вигляді конспектів лекцій, електронними посібниками, електронними лекціями, збірниками вправ і завдань, збірниками планів семінарських занять, лабораторних робіт;

– *навчально-довідникові матеріали*: словники, довідники, державні законодавчі акти, нормативно-методичні, нормативно-технічні документи, стандарти, інструкції, керівництво до використання програм;

– *навчально-наочні матеріали* містять електронні альбоми ілюстрацій, атласи, комплекси плакатів, відеофільми, слайди електронних презентацій, Веб-документи, колекції звукових фільмів;

– *словник термінів, глосарій* – спеціальні терміни дисципліни, зміст яких потребує пояснення;

– *форми поточного, проміжного і підсумкового контролю* – це тематика рефератів, доповідей, контрольні запитання до кожної теми навчальної програми, до всього курсу; збірники контрольних або тестових завдань, комп'ютерні тестові системи;

– *матеріали професійного спрямування* – перелік установ, на базі яких здійснюється практика студентів, графік проходження практики, зразок щоденника практиканта, перелік матеріалів до установчої і звітної конференцій, методичні рекомендації до оформлення документів та ін.;

– *навчально-бібліографічні матеріали*: навчально-бібліографічний довідник, списки нормативних, законодавчих актів, перелік нормативних і нормативно-методичних документів, комп'ютерних програмних засобів.

Розглянемо цілі створення ЕРЗ:

1) різноманітність форм представлення інформації (текст, гіпертекст, графіка, відео -, аудіо - інформація, анімовані об'єкти, засоби мультимедіа, що розкривають нові можливості навчального процесу, забезпечують занурення студента в пізнавальний процес);

2) інтерактивність ЕРЗ у реальному часі, що реалізується на мультимедійному комп'ютері;

3) можливість адаптації змісту навчального матеріалу до індивідуальних особливостей студентів;

4) невербальне середовище навчання;

5) можливість швидкого та точного пошуку необхідного навчального матеріалу за ключовими словами;

6) можливість дистанційного, масового і самостійного навчання з використанням ЕРЗ, які розміщені на сервері комп'ютерної мережі.

Зазначимо деякі недоліки ЕРЗ:

- необхідність програмного забезпечення для роботи з певним ЕРЗ;
- оволодіння особливостями інтерфейсу кожного окремого ЕРЗ;
- необхідність набуття студентами спеціальних навичок роботи з мультимедійними ресурсами та системами дистанційного навчання.

У ході нашого дослідження ми проаналізували та порівняли існуючі найбільш розповсюджені системи дистанційного навчання (Додаток О) та визначили, що система дистанційного навчання «Херсонський віртуальний університет» (СДН «ХВУ») є найбільш оптимальною для формування контролю знань майбутніх учителів іноземних мов. Тому у дослідно-експериментальному навчанні використовуємо СДН «ХВУ» (координатор проекту – О. Співаковський, керівник проекту Г. Кравцов, головний розробник – Д. Кравцов) [63] як допоміжний засіб у процесі навчання та контролю знань студентів з використанням технологій ДН. Вона відповідає всім вимогам міжнародних стандартів з дистанційного навчання IMS та SCORM.

Основними перевагами даної системи є:

- незначні витрати на встановлення та обслуговування системи дистанційного навчання;
- швидкість та висока якість надання/викладання навчальних матеріалів;
- зручний та ефективний рівень оцінювання засвоєних знань та виконання самостійних робіт;
- зручний інтерактивний інтерфейс, дозволяє розпочати роботу без поглиблених знань комп'ютера;
- доступ до системи з мережі Інтернет дозволяє брати участь у

навчальному процесі з будь-якого куточку світу;

– збільшення конкурентоздатності навчального закладу та застосування в роботі сучасних інформаційних технологій.

Забезпечити системі найбільшу ефективність та високий рівень якості й оперативності дають можливість принципи: надійності, ефективності та гнучкості. Система надає широкі можливості для створення навчальних курсів для групи студентів та організації й проведенню контролю знань.

До електронного ресурсного забезпечення ми відносимо дистанційний курс «Practical English Course Upper Intermediate (Практика усного та писемного мовлення з англійської мови)», структура якого складається з умовно виділених блоків:

1) навчальний блок містить сукупність тем (модулів) з дисципліни, які спрямовані на формування та вдосконалення іншомовних комунікативних умінь та навичок (говоріння, аудіювання, письмо та читання);

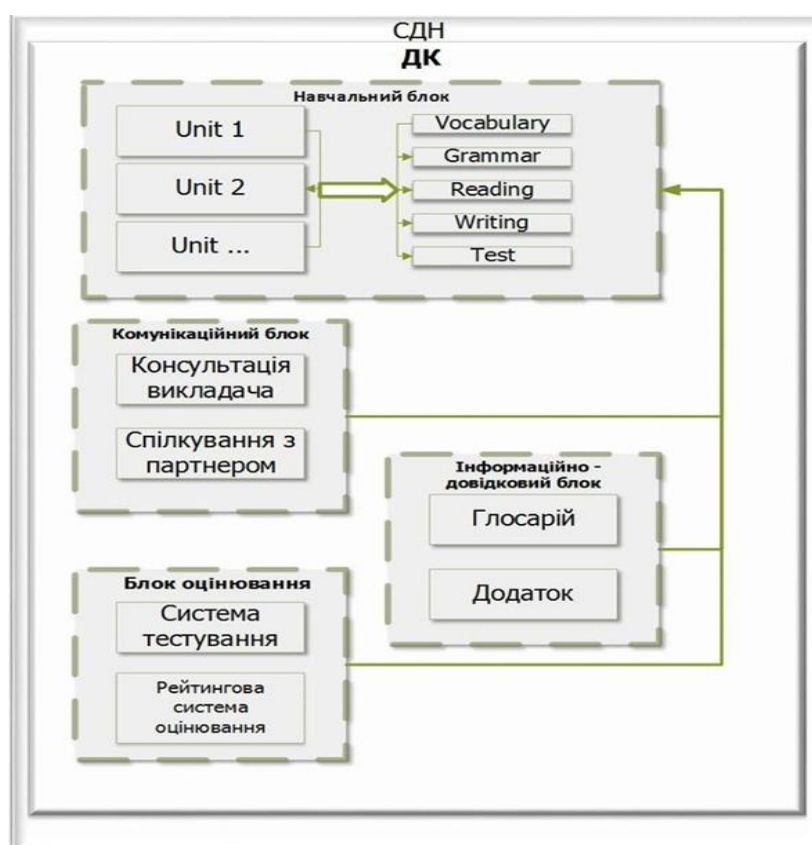
2) комунікативний блок забезпечує можливість здійснення навчального діалогу студента з викладачем (тьютором), який веде курс та з іншими учасниками. Реалізація процесу спілкування може відбуватися за допомогою електронної пошти, форуму, чату та вебінарів;

3) інформаційно-довідковий блок надає інформацію на запит користувача: загальну інформацію (характеристику-опис курсу, навчальний план курсу) і глосарій (граматичний довідник, словник незнайомих слів), а також додаток, який містить автентичні навчальні тексти та електронні адреси джерел пошуку літератури за фахом. Користування курсом максимально спрощене за рахунок раціонального використання навігаційних можливостей головної сторінки курсу, де розташовуються основні функції для роботи у курсі (процес навчання – перелік тем (unit) курсу, рейтинг – рейтингова таблиця результатів оцінювання знань слухачів курсу, форум, чат – засоби спілкування та ін.);

4) блок оцінювання забезпечує можливість для викладача створювати різні типи тестування для оцінювання знань студентів та застосовувати

рейтингову систему. Контроль та оцінка діяльності студента в ДК здійснюються як автоматично системою (завдання з регламентованою відповіддю), так і викладачем. Завдання, що потребують однозначної відповіді, перевіряються програмою. Викладач (тьютор) перевіряє вправи з нерегламентованою або частково регламентованою відповіддю. Підсумкова рейтингова оцінка студента за роботу в курсі складається статистично з результатів виконання студентами окремих завдань.

Представимо схематично структуру ДК «Практика усного та писемного мовлення з англійської мови» (рис. 3.1)



**Рис. 3.1. Структура ДК «Практика усного та писемного мовлення з англійської мови» (Practical English Course Upper Intermediate).**

У розробленому дистанційному курсі була створена база даних тестових та контрольно-оцінних завдань з аудиторної, самостійної та науково-дослідної діяльності для здійснення контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов. Тестування у даному ДК має певну специфіку стосовно формування та вдосконалення іншомовних комунікативних умінь

та навичок (читання, говоріння, письма та сприйняття мови на слух). Тобто всі завдання (exercises), що спрямовані на розвиток та формування зазначених умінь, представлені у вигляді різних типів питань тестування.

Наприкінці курсу передбачено адаптивне тестування. Адаптивна модель проведення тестування застосовується тільки під час комп'ютерного тестування з урахуванням складності завдань, коли рівень підготовки студента із зростаючою точністю оцінюється відразу ж після відповіді. Кожне наступне завдання в адаптивному тестуванні залежить від попередніх відповідей: кожне наступне завдання буде складнішим, якщо попереднє завдання студент виконав правильно. Якщо в попередньому завданні була допущена помилка, наступне завдання комп'ютерна програма запропонує меншої складності.

Кількість завдань тесту заздалегідь не фіксується, а процес тестування завершується після досягнення заданої точності оцінки рівня підготовленості студента. Відбувається це тоді, коли студент виходить на певний постійний рівень складності, наприклад, відповідає поспіль на певну критичну (заздалегідь визначену) кількість запитань одного рівня складності.

Отже, підготовка майбутніх учителів іноземних мов за допомогою тестування з використанням ІКТ та технологій дистанційного навчання надасть можливість, з одного боку сформувати та вдосконалити уміння та навички основних видів мовленнєвої діяльності, а з іншого буде сприяти накопиченню знань і умінь з використання ІКТ у науковій та педагогічній діяльності.

Теоретичне обґрунтування педагогічних умов, що мають забезпечити формування контролю фахових знань майбутніх учителів майбутніх учителів іноземних мов, створило передумови для їх упровадження у процесі проведення формувального етапу експерименту.

### **3.2. Реалізація педагогічних умов формування контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов у процесі дистанційного навчання**

Дослідно-експериментальна робота формування контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов у процесі дистанційного навчання проводилась упродовж 2012–2016 рр.

Результати констатувального етапу педагогічного експерименту дали підстави стверджувати, що викладачі та студенти вищих навчальних закладів розуміють значимість контролю в освітньому процесі. Про це свідчать відповіді респондентів на запитання анкет, у яких викладачі й студенти вказують на виконання контролем освітніх функцій, а також той факт, що більшість викладачів систематично здійснюють оперативний контроль на лабораторно-практичних заняттях, під час педагогічної практики і використовують отримані результати для коригування й управління навчально-виховним процесом. Проте, аналіз науково-методичної літератури з проблеми дослідження та вивчення досвіду роботи низки педагогічних вишів дозволили виявити, що у практиці підготовки вчителів іноземних мов контроль фахових знань студентів у процесі дистанційного навчання не забезпечує досягнення його основних цілей і не реалізує повною мірою свої специфічні функції (діагностики, стимулювання та мотивації, навчання, оцінювання, планування, коригування, управління, взаємодії).

Було визначено контрольну й експериментальну групи з контингенту студентів факультету іноземної філології Херсонського державного університету, факультету іноземної філології Миколаївського національного університету ім. В.О.Сухомлинського, інституту іноземних мов Дрогобицького державного педагогічного університету ім.І.Франка, факультету іноземних мов Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет ім.К.Д.Ушинського», факультету

іноземної філології Кам'янець-Подільського національного університету ім.І. Огієнка. Загальна кількість майбутніх учителів іноземних мов, які взяли участь у формуальному етапі експерименту – 224 особи. Розподіл у групі – автентичний, випадковий. Кількість студентів експериментальної групи (ЕГ) – 106 особи, контрольної (КГ) – 118 осіб.

В експериментальній групі навчальний процес здійснювався за впровадженою структурно-функціональною моделлю та педагогічними умовами формування контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов у процесі дистанційного навчання. У контрольній групі професійна підготовка проходила за розробленими в університетах навчальними планами й програмами, педагогічний процес здійснювався традиційно без запровадження авторських педагогічних умов.

У процесі формуального етапу експерименту на основі розробленої структурно-функціональної моделі здійснено експериментальну перевірку педагогічних умов формування контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов у процесі дистанційного навчання, в основу якої покладено групу загальних вимог до педагогічних технологій контролю фахових знань студентів, а саме:

- 1) чітко визначена мета, завдання і зміст контролю на різних етапах професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов;
- 2) виявлені оптимальні форми, види і методи контролю, адекватні його цілям і спрямовані на розвиток фахових знань, умінь і професійно-значущих якостей особистості майбутніх учителів іноземних мов;
- 3) розроблена система контрольно-оцінних завдань, що дають змогу виміряти якість фахових знань студентів і стимулюють їх пізнавальну і професійну діяльність;
- 4) розроблена система критеріїв оцінювання навчальної діяльності студентів.

Перш ніж розпочати експериментальне дослідження, потрібно було розв'язати такі завдання: 1) розробити науково-методичне забезпечення

контролю фахових знань студентів з використанням технологій дистанційного навчання; 2) створити електронне ресурсне забезпечення контролю фахових знань майбутніх учителів іноземної мови; 3) здійснити теоретико-методичну перепідготовку викладачів до організації контролю фахових знань студентів з використанням технологій дистанційного навчання.

Під час розробки науково-методичного забезпечення контролю фахових знань студентів з використанням дистанційного навчання ми враховували необхідність взаємозв'язку підготовки і професійної праці випускників, яка в аспекті даного дослідження проявляється в єдності вимог, що пред'являються випускникам в університеті й під час професійної діяльності за спеціальністю. У процесі вибору форм навчання й форм організації контролю знань студентів ми орієнтувалися на їх кількісний та якісний склад, місце діяльності, дидактичну мету. А технологію дистанційного навчання розглядаємо як складову загальної системи фахової підготовки майбутніх учителів іноземних мов, враховуючи системність і процесуальність дистанційної форми навчання, а також спадкоємність окремих ланок з основною – денною формою. Такий підхід зумовлює інтеграцію інформаційних і педагогічних технологій, що гіпотетично забезпечить інтерактивність суб'єктів навчання й високу ефективність контролю навчального процесу.

Для реалізації формувального етапу експерименту розроблено необхідні навчально-методичні матеріали організації контролю фахових знань студентів з використанням дистанційного навчання: методичні рекомендації викладачам щодо формування контролю фахових знань за дистанційною технологією, методичні рекомендації студентам щодо виконання контрольно-оцінних завдань, вимоги та критерії оцінювання контрольно-оцінних завдань [64], довідково-інформаційні матеріали (Додаток І).

З метою реалізації формувального етапу експерименту було визначено можливість консультативно-методичного супроводу досліджуваного

процесу. Окрім безпосередньої взаємодії з викладачами та студентами, консультаційно-методичний супровід здійснювався опосередкованим консультуванням через Інтернет. З цією метою використовувалися Skype, форуми, чати, електронна пошта, вебінари.

На основі науково-методичного забезпечення контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов у процесі дистанційного навчання створено електронні ресурси організації та проведення формувального етапу експерименту:

1) дистанційний курс «Практикум тьютора» (розташований за адресою <http://dls.kherson.ua/DLS/MyGroup/CatalogGroupInfo.aspx?id=cc8d9185-5776-4688-a333-58f156e5db25>), що містить у вільному доступі інформаційний матеріал (лекції, додатковий матеріал), документи групи (інструкції, рекомендації, анотації), теми форуму і чату, електронні тести, глосарій;

2) інструкції (довідкові матеріали) для викладачів щодо створення елементів дистанційного навчання в середовищі «Херсонський Віртуальний Університет» (розташовані за адресою <http://dls.kherson.ua/DLS/Help.aspx>);

3) авторський дистанційний курс «Практика усного і писемного мовлення з англійської мови» (розташований за адресою <http://dls.kherson.ua/DLS/MyGroup/CatalogGroupInfo.aspx?returnurl=L0RMUy9NeUdyb3VwL0NhdGFsb2cuYXNweA==&id=6874be1c-12ba-4133-8c18-8cbbf416b330>).

Отже, усі учасники експерименту були забезпечені необхідними навчально-методичними матеріалами, розміщеними у вільному доступі, що забезпечувало можливість застосування технології дистанційного навчання під час контролю фахових знань студентів.

Теоретико-методична перепідготовка викладачів до формування контролю фахових знань студентів у процесі дистанційного навчання здійснювалася завдяки дистанційного курсу «Практикум тьютора», проведення системи тематичних вебінарів щодо застосування технології дистанційного навчання та створення інструкцій для викладачів.

Мета «Практикума тьютора» – навчити методиці створення дистанційного курсу, а також процедури розміщення матеріалів та проведення навчання в системі дистанційного навчання «ХВУ».

Тривалість навчання – 4 тижні. Одна тема розрахована на один тиждень навчання (7 днів). Із засобів навчання використовувалися: теоретичні й практичні матеріали на сайті системи дистанційного навчання «ХВУ»; спілкування у форумі (асинхронне спілкування); розмови в чаті (синхронне навчання); анкетування, тестування на сайті; індивідуальне спілкування з тьютором за допомогою електронної пошти і програми Skype.

Навчальний план дистанційного курсу складається з чотирьох тем (модулів):

1. Тема: Введення в ДО. Спілкування. Знайомство з середовищем. Вивчаючи даний модуль викладачі надсилають лист-презентацію про себе; дізнаються як авторизуватися у курсі та навчатися в ХВУ; з лекції «Основні поняття дистанційного навчання» отримують більш детальну інформацію про дистанційне навчання, його розвиток, переваги і недоліки; вивчають інструкцію зі створення дистанційного курсу в системі ХВУ; дізнаються про основні види електронного спілкування, яке можливо застосовувати надалі у дистанційному курсі; виконують практичні завдання з різних видів дистанційного спілкування; виконують тест за темою.

2. Тема: Розміщення матеріалів курсу. Викладачі практикують спілкування в списку розсилки по e-mail; з лекції «Методика створення ефективного ДК» отримують рекомендації для створення ефективного дистанційного курсу навчання; ознайомлюються з інструкцією про створення тем курсу, його елементів і документів; дізнаються про особливості планування роботи тьютора і студента в дистанційному курсі, функціональні обов'язки тьютора; обговорюють проблемні питання у форумі групи.

3. Тема: Контроль і оцінювання. З лекції «Контроль і оцінювання в ДН» викладачі дізнаються про особливості процесу контролю і оцінки знань студентів в дистанційному навчанні; за допомогою інструкції до створення

тесту навчаються самостійно створювати електронні тести, а також використовувати тестування в процесі навчання в ДН; ознайомлюються з інструкцією до створення різних типів запитань, практикують створення тесту з різними типами запитань; самостійно створюють рейтингову систему оцінювання дистанційного курсу; беруть участь у форумі і проходять тестування за темою.

4. Тема: Підготовка до навчального процесу. Викладачі беруть участь у спілкуванні в списки розсилки; вивчають лекцію «Мережевий етикет та правила спілкування в ДН»; ознайомлюються з рекомендаціями про створення інформаційних матеріалів для дистанційного курсу; практикують створення інформаційних матеріалів, які необхідно підготувати для організації проведення дистанційного навчання; беруть участь в обговоренні на форумі та проходять тестування за темою.

Додатково з викладачами було проведено систему тематичних вебінарів щодо застосування технології дистанційного навчання:

- 1) авторизація користувачів;
- 2) група дистанційного навчання: створення групи дистанційного навчання, створення плану курсу, створення елементу теми плану курсу, додавання слова до глосарію групи, створення чату групи, спілкування в чаті групи, створення теми форуму, налаштування групи, реєстрація студента до групи навчання, аудит групи, статус групи;
- 3) е-Бібліотека: створення публікації, перегляд матеріалів е-бібліотеки;
- 4) створення електронного тесту: процедура створення тесту в ХВУ, створення різних типів питань (вибір одного з багатьох, багатьох з багатьох, введення тексту, асоціативність, упорядкування, зіставлення, текст у контексті, вибір у контексті, множинний вибір у контексті, випадний список в контексті, зазначення точок на зображенні, впорядковане зазначення точок на зображенні, флеш-об'єкт).

Отже, цілеспрямована перепідготовка викладачів дала змогу реалізувати кадрове забезпечення використанням технологій дистанційного навчання,

уникнути можливих дидактичних проблем і труднощів її застосування у процесі формування контролю фахових знань студентів, забезпечити ефективність означеного процесу.

Формувальний етап експерименту здійснювався під час вивчення навчальної дисципліни «Практика усного та писемного мовлення з англійської мови» на третьому курсі. Особливістю реалізації даного курсу є поєднання традиційної та дистанційної форм навчання, тобто змішане навчання.

У ході реалізації формувального етапу експерименту передбачалось проведення систематичної цілеспрямованої роботи зі створення визначених педагогічних умов відповідно до трьох етапів: початкового, основного та підсумкового. Зазначимо, що впродовж експериментальної роботи педагогічні умови були задіяні комплексно, оскільки всі вони в цілому впливають на ефективність формування контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов у процесі дистанційного навчання, проте на кожному з етапів одна умова домінувала. Розглянемо детально експериментально-дослідницьку роботу на кожному з етапів.

**Початковий етап** передбачав реалізацію першої педагогічної умови – формування у майбутніх учителів позитивної мотивації до навчання та професійної діяльності; і здійснювався через упровадження різнопланових і різнобічних ефективних форм і методів актуалізації професійних знань та розвитку мотивації: тренінгів, презентаційних семінарів, дискусій, вступного тестування тощо.

Серед студентів експериментальної групи проведено цикл тренінгів особистісного розвитку «Зустріч із собою» [65], основна мета яких – сприяти самопізнанню, повному і точному уявленню про себе як індивідуальності, пізнанню власних психологічних особливостей, оцінити їх, визначити своє ставлення до них; формувати почуття позитивного самосприйняття; утвердити в свідомості значущість окремої особистості; формувати мотивацію до саморозвитку, як основу потреби самоактуалізації особистості.

Розвиткові мотивації студентів сприяв презентаційний семінар на тему «Змішане навчання у курсі «Практика усного та писемного мовлення з англійської мови»», який знайомив студентів з організацією освітнього процесу за інтегрованим поєднанням традиційного та дистанційного навчання, рекомендаціями щодо самоорганізації в дистанційному курсі. Окрім стимулювання до навчання за нетрадиційною моделлю презентаційний семінар мав на меті сформувати достатні для дистанційного навчання інформатичні знання й уміння студентів такі, як: реєстрація в середовищі ХВУ, авторизація, робота з елементами дистанційного курсу (структура, навігація тощо).

Презентаційний семінар «Контроль знань із використанням дистанційного навчання» мав на меті актуалізувати професійні знання студентів через ознайомлення з вимогами та критеріями оцінювання контрольних завдань, методичними рекомендаціями щодо їх виконання.

За підсумками презентаційних семінарів студенти брали активну участь в дискусіях, зокрема на форумі й чаті. Студенти висловлювали свою зацікавленість в навчанні за змішаною моделлю, проявляли активність у практичному оволодінні можливостями користування ІКТ, ділилися можливими труднощами в оволодінні курсом, відчували потребу до розвитку англомовної комунікативної компетентності. Особливий інтерес серед студентів викликали такі заплановані форми контролю з курсу, як електронне тестування, веб-квести, мовне портфоліо, рейтингове оцінювання.

Перед початком вивчення курсу студентам запропоновано діагностичне вступне тестування для визначення рівня володіння англійською мовою. У межах дистанційного курсу використовуємо Cambridge English (First), що дає змогу визначити рівень оволодіння англійською мовою за всіма видами мовленнєвої діяльності (читання, письмо, аудіювання, говоріння).

Блок читання та використання англійської мови повністю реалізований в електронному тестуванні. Він складається із семи частин: три коротких

тексти з різними завданнями, де необхідно заповнити пропуски певним словом; четверта частина вимагає перефразувати речення в інший спосіб; частини 5-7 пропонують роботу з текстами, завданнями до яких є вибрати правильне речення і декілька правильних відповідей. Під час читання студенти виконують тестові завдання за типами питань: випадний список у контексті (Додаток Й (рис.1)), текст в контексті (Додаток Й (рис.2)), вибір одного з багатьох варіантів (Додаток Й (рис.3)), асоціативність (Додаток Й (рис.4))

Тексти, з якими працюють студенти, відповідають загальній тематиці й не потребують додаткових спеціальних знань для їх розуміння. Завдання даного блоку спрямовані на перевірку навичок англомовного читання (деталізоване читання, розуміння основної теми й ідеї, організації тексту), знання лексики й граматики та умінь їх практичного застосування.

Блок письма складається з двох частин: перша – написання короткого твору на задану тему; друга – завдання на вибір (написати статтю, електронний лист, звіт або огляд). Студенти завантажують завдання, самостійно готуються до їх виконання й виконують завдання даного блоку в аудиторії. Оцінювання завдань ґрунтується на таких критеріях: зміст (повнота виконання завдання), досягнення комунікативного завдання, структурна організація, мовлення (вибір лексики й граматики, їх правильне вживання й написання).

Блок аудіювання повністю реалізований в електронному тестуванні, складається з чотирьох частин. Завдання вимагають роботу з монологами і діалогами. Під час аудіювання студенти слухають чотири аудіозаписи та виконують тести за типами питань: вибір одного із багатьох варіантів (Додаток Й (рис.5)), текст в контексті (Додаток Й (рис.6)).

Завдання блоку аудіювання спрямовані на перевірку різноманітних навичок аудіювання: прослуховування інформації, думок або деталі, розуміння ідеї почутого тексту.

Блок говоріння спрямований на перевірку вміння студентів здійснювати

англомовне діалогічне та монологічне мовлення. Виконання завдань відбувається під час безпосередньої взаємодії студентів з викладачем або за допомогою Skype. Оцінювання відповідей ґрунтується на таких аспектах говоріння як вимова, використання граматики, лексики, побудови думки й участі в дискусії та спілкуванні з іншими партнерами.

Попередні загальні результати оволодіння англійською мовою та кожним видом мовленнєвої діяльності студенти внесли до мовного портфоліо в перший розділ «Загальна інформація», зокрема мовна бібліографія. Це дало їм змогу детально проаналізувати свої переваги й недоліки в оволодінні англійською мовою та ґрунтуючись на зроблених висновках спланувати більш ефективну навчальну діяльність у подальшому вивченні курсу «Практика усного та писемного мовлення з англійської мови».

Результати вхідного діагностичного тестування дали змогу студентам визначити наявний рівень оволодіння англомовною комунікативною компетентністю, виявити наявні прогалини в знаннях і вміннях, відчувати потребу в підвищенні свого рівня професійних знань. Викладач отримав дані про загальний рівень підготовленості групи та окремих студентів до вивчення англійської мови, наявні труднощі, зокрема найбільше помилок студенти допускали під час продуктивних видів мовленнєвої діяльності, недоліки в застосуванні граматики, лексики, вимові. Крім того, виконання електронних тестів сприяло практичному ознайомленню студентів з таким видом контролю знань, оволодіння вміннями підготовки до тестування, виконання питань різних типів, аналізу отриманих результатів, менеджменту своєї діяльності відповідно до часового обмеження і складності запропонованих завдань.

Отже, на початковому етапі експериментально-дослідницька робота була спрямована на реалізацію переважно першої педагогічної умови – формування у майбутніх учителів іноземних мов позитивної мотивації до навчання та професійної діяльності. За результатами даного етапу студенти

ознайомились зі змішаною моделлю вивчення курсу «Практика усного та писемного мовлення з англійської мови», методичними рекомендаціями, запланованими формами контролю знань, очікуваними результатами, визначили попередній рівень оволодіння англійською мовою. Усе це сприяло актуалізації професійних знань студентів, розвиткові мотивації до навчання з використанням дистанційних технологій контролю.

Другий етап формувального експерименту – **основний** – передбачав реалізацію як попередньої умови, так і решти – занурення майбутніх учителів іноземних мов у полілінгвальне середовище для вдосконалення їхніх комунікативних умінь та навичок за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій та технологій дистанційного навчання; застосування електронного ресурсного забезпечення контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов – і реалізувався через впровадження змішаної моделі організації поточного й рубіжного контролю знань студентів з курсу «Практика усного та писемного мовлення з англійської мови».

У процесі фахової підготовки майбутніх учителів іноземних мов впроваджено електронне ресурсне середовище у вигляді дистанційного курсу «Практика усного та писемного мовлення з англійської мови», створений у системі дистанційного навчання «ХВУ».

Розглянемо детальніше основні елементи дистанційного курсу: головну сторінку, план курсу (перелік тем або модулів курсу), систему тестування, форум, чат, віртуальну дошку (вебінари), глосарій, рейтингову систему оцінювання.

На головній сторінці групи (Додаток Й (рис.7)) розміщено назву групи, анотацію та цілі, статус групи, кількість учасників, оголошення групи. Для зручності роботи з групою розміщені поля «Сторінки групи», «Документи групи», «Дії над групою».

Навчальний план курсу складається з таких змістових модулів:

1. Англomовні країни (Великобританія та США). Україна.
2. Театр та кіно.

### 3. Подорож літаком.

### 4. Медична допомога. Хвороби.

Кожна тема змістових модулів дистанційного курсу містить завдання (exercises), що направлені на формування всіх видів мовленнєвої діяльності (читання, аудіювання, письма та говоріння), а також завдання для самостійного опрацювання, тематичного контроль знань (тестування), додаткові навчальні матеріали (аудіо, відео матеріали або онлайн ресурси).

Поточний контроль знань студентів здійснювався за допомогою самостійного виконання електронних тестів студентами, вправ, аудиторного відпрацювання продуктивних видів мовленнєвої діяльності – говоріння і письма, корекції переважаючих лінгвістичних помилок й труднощів.

Розглянемо приклади вправ поточного контролю. Вправи з читання утворюють цілісну і послідовну систему: вправи до читання, під час читання та після читання тексту.

Для виконання вправи до читання студенти ознайомлюються із завданнями та відзначають регіони США на карті. На кожен штат є посилання на глосарій, де вказується аббревіатура штату, регіон, найбільше місто та інша назва штату (Додаток Й (рис.8)).

Під час читання тексту студенти використовують посилання на Wikipedia при наведені на географічні назви регіонів США (Додаток Й (рис. 9)). Після читання студенти проходять тест (Додаток Й (рис. 10)).

Так, вправи з навчання читання направлені на розвиток контекстуальної здогадки для розуміння незнайомих слів у тексті, розпізнання його головної ідеї, складових, їхньої структури, елементів та засобів зв'язку між ними.

Вправи з аудіювання також утворюють цілісну і послідовну систему: вправи до аудіювання (Додаток Й (рис.11)), під час та після аудіювання (Додаток Й (рис.12)).

Перед аудіюванням студенти беруть участь в обговоренні на форумі. Під час прослуховування тексту за допомогою аудіозапису студенти заповнюють

пропуски у документі та надсилають викладачу на перевірку (Додаток (рис.13)).

Після аудіювання студенти виконують тест (Додаток Й (рис.14)).

Вправи для навчання говоріння передбачають участь у дискусіях на форумі (Додаток Й (рис.15)) чи підготовку до монологічного висловлювання за темою.

Отже, система розроблених вправ для навчання говоріння містить мовленнєві вправи проблемного характеру, пов'язані з необхідністю опису, порівняння, протиставлення, аналізу, оцінки та формулювання висновків, відстоюванням власної точки зору тощо.

Вправи з навчання письма як мовленнєвого вміння представлені у вигляді написання творів з відповідної тематики. У рамках ДК відбувається вдосконалення граматичних навичок, до кожного заняття курсу входять вправи на підтримку різних елементів граматичної системи, яка вже сформована у студента 3 курсу раніше. Вправи мають форму корегування недосконалих текстів, утворення слів від заданої основи тощо. Поточний контроль також охоплює уміння студентів здійснювати переклад англomовного тексту рідною мовою і навпаки. У кожній темі передбачено виконання такого типу вправ шляхом завантаження файлу з текстом для перекладу, самостійного виконання перекладу в текстовому документі та надсилання викладачу або перевірці на занятті разом зі студентами.

Систематичний поточний контроль та дистанційний самоконтроль студентів забезпечували належне відпрацювання різних видів мовленнєвої діяльності студентів і необхідних лінгвокраїнознавчих знань та вмінь використовувати широкий обсяг граматичних структур та лексичних одиниць в усному та писемному мовленні з урахуванням комунікативної ситуації та стилю. Студенти демонстрували зацікавленість у складанні тестів дистанційно, були вмотивовані на отримання високих результатів і висловлювали своє позитивне ставлення до такої форми контролю.

Для реалізації зворотного зв'язку використовувалися такі засоби як

форум, чат, вебіари та електронна пошта. У темах «Форуму» ДК відбувалися дискусії, дебати та висловлювання власних думок щодо висунутого запитання викладачем. За допомогою електронної пошти викладач проводив консультації, вирішував технічні або особисті питання тощо. Для проведення вебінарів використовувалася спеціалізована платформа WizIQ, де викладач мав можливість у режимі онлайн подати теоретичний матеріал у вигляді презентацій, надати консультування, провести опитування та відповісти на запитання слухачів курсу.

Важливим інструментом зворотного зв'язку є рейтингова система оцінювання, що висвітлює результати знань студентів у вигляді оцінок. У той же час, рейтингова система є мотиваційним чинником у процесі формування іншомовної комунікативної компетентності. Сторінка «Рейтинг» ДК показує результати успішності всіх учасників курсу за темами або за окремими завданнями теми, дає змогу викладачу виставляти оцінки за виконання практичного завдання, участі в форумі.

Крім аудиторної роботи поточний контроль здійснювався в межах самостійної роботи студентів, що була доповнена професійно-орієнтованими завданнями, активними методами контролю (веб-квести, кейси, проекти). Варто зазначити, що обсяг відведених годин на самостійну роботу дав нам змогу підсилити досліджуваний навчальний курс контрольними завданнями спрямованими на занурення студентів у полілінгвальне середовище і розвиток професійної компетентності за методичним та інформативним критеріями.

Залучення студентів до виконання професійно-орієнтованих завдань з письмового та усного послідовного двостороннього перекладу в межах програмного матеріалу забезпечувало формування фахових знань за методичним критерієм. Вищезазначений процес здійснювався таким чином. Студенти індивідуально чи групою виконували завдання, готували доповіді, презентації отриманих результатів і публічно їх захищали. Публічний захист і презентація отриманих результатів здійснювалися у формі ділової гри:

група студентів доповідали, інша група студентів були рецензентами роботи, решта – незалежними експертами. За відомими критеріями студенти колективно оцінювали іншого, викладач мав право вплинути на остаточний бал. З досвіду викладацької діяльності зазначимо, що у більшості випадків оцінка студентів була об'єктивною і повністю співпадала з оцінкою викладача, а студенти, оцінюючи результати роботи інших, ставали самокритичними, чітко розуміли поставлені вимоги й очікувані результати, прагнули до самовираження.

Детально опишемо застосування нетрадиційного методу контролю знань студентів за допомогою веб-квесту. Наприклад, для контролю англomовного говоріння студентам було запропоновано виконання веб-квесту «Крізь США». Відповідно до його завдання студенти в мікрогрупі повинні дослідити один із шести регіонів США (Нова Англія, середньо-атлантичні штати, південь, південний захід, середній захід і захід), зокрема його цікаві місця для туризму і відпочинку. За матеріалами необхідно створити брошуру з описом та ілюстраціями пізнавальної екскурсії у цьому регіоні.

Спочатку студенти об'єднуються у групи по 3-4 особи для виконання завдання веб-квесту. Самостійно кожен член команди обирає одну з наступних ролей: лідер команди (організовує зустрічі команди і приймає остаточні рішення у разі виникнення розбіжностей між членами команди), картограф (створює карту екскурсійного туру), організатор (збирає всі елементи брошури і об'єднує їх в найбільш логічному порядку), гід (представляє тур для решти студентів). Далі студенти знайомляться з основними поняттями з обраної теми, матеріалами аналогічних проєктів, критеріями оцінювання та формою захисту. Учасники одночасно, у відповідності з обраними ролями і слідуючи інструкціям, виконують завдання. У процесі роботи над веб-квестом відбувається взаємне навчання членів команди, які обмінюються матеріалами для виконання завдання, допомагають розвивати відповідні компетентності один одного.

Під час публічного захисту оцінюється робота кожної групи та кожного

студента (залежно від розподілу ролей). В оцінці результатів беруть участь як викладачі, так і студенти шляхом обговорення та інтерактивного голосування, використовуючи такі критерії: точність досліджень, як свідчить інформація в брошурі (25%), загальна якість брошури (20%), якість фінальної презентації групи (30%), особистий внесок студента у груповий процес (25%). На фінальному етапі веб-квесту підводяться остаточні підсумки, куди входять загальний огляд виконаного завдання, а також визначення того, чого навчаються студенти, завдяки даному веб-квесту, які компетентності отримали розвиток.

Отже, використання веб-квестів під час контролю знань студентів сприяло формуванню здатності встановлювати зв'язки між новими знаннями і вже наявними, організовувати творчу пізнавальну діяльність з отримання нових знання і робити їх частиною довготривалої пам'яті, удосконаленню критичного мислення, технологічної та інформатичної грамотності, навичок співробітництва.

Організація контролю знань студентів за кейс-методом така. Дистанційно студенти ознайомлюються з ситуацією та її особливостями, аналізують її та пропонують стратегію дій. Після цього кейс обговорюється групою (study group) за допомогою форуму, чату чи інтернет-конференції. Потім на занятті під керівництвом викладача студенти «відкривають» кейс, тобто описують ситуацію і пропонують стратегію розв'язання проблеми. Процес виклику до дошки називається «cold call» і є стимулом для гарної підготовки до занять. У процесі обговорення кейса викладач намагається утриматися від відповідей на питання. Замість цього він ставить питання аудиторії, зав'язується дискусія. Апробування своїх комунікативних здібностей в ході дискусії дає можливість кожному учаснику виявити свої слабкі сторони і стимулювати бажання працювати в напрямі вдосконалення знань з англійської мови. Наприкінці занять викладач розповідає про те, що ж дійсно відбулося в реальній ситуації, на основі якої складений кейс, і які висновки можна зробити.

Слід зазначити, що метод case-study дав змогу студентам творчо застосувати пройдений мовний матеріал на базі своїх професійних знань і адаптуватися до реальних і потенційно можливих ситуацій. Студенти позитивно сприймали такий вид діяльності, вбачаючи в ньому можливість проявити ініціативу, відчутти самостійність під час засвоєння теоретичних положень, а також оволодіти практичними навичками. Крім того, аналіз професійних ситуацій впливав на професіоналізацію студентів, сприяючи формуванню інтересу до майбутньої професії, а також позитивної мотивації до навчання.

Серед студентів експериментальної групи систематично застосовувався метод проектів. Це були групові та індивідуальні проекти, спрямовані на поглиблення знань студентів. Наведемо декілька орієнтовних завдань проектів:

1. Find maps on the following web-page <http://maps4pc.com/download/> and make a presentation of a country on your choice.

2. Read the guide on your choice on the following web-page <http://www.cntraveller.com/guides/europe/ukraine?gclid=CMv88qvvgasCFYMe4Qod1TZhyw> and make a presentation of a country you like.

3. Look through the plays staged now in London on the following web-page <http://www.londontheatreboxoffices.com/> and make a presentation of a play you would like to watch.

4. Read the American and British aspects of the vocabulary on the following web-page [http://www.englishclub.com/writing/spelling\\_american-english.htm](http://www.englishclub.com/writing/spelling_american-english.htm) and state the difference for the Ukrainian tourists visiting England and the USA.

Перевірка проектів здійснювалася за допомогою взаємоперевірки, публічної презентації результатів проекту та експертної оцінки викладачем. Використання проектів як методу контролю знань студентів дав змогу удосконалити знання студентів з лексики і граматики, країнознавства, умінь вільного спілкування іноземною мовою, навичок використовувати набуті знання у розв'язуванні соціальних і професійних проблем, формувати

широкий спектр соціально-цінних мотивів діяльності студентів, формувати необхідні для професійної діяльності уміння аналізувати виробничі проблеми, знаходити творчі шляхи їх розв'язання на всіх етапах навчання.

Отже, на основному етапі посиленню мотивації студентів сприяли систематичний контроль знань з використанням дистанційного навчання, застосування таких активних методів контролю, як веб-квест, кейс проект, раціонального поєднання самоконтролю та взаємоконтролю і застосування рейтингового оцінювання. Занурення студентів до полілінгвального середовища здійснювалося завдяки реалізації в межах самостійної роботи контрольних завдань, що формували потребу студентів в активному вивченні автентичних матеріалів, співставленні різних мов, перекладі. Застосування електронного ресурсного забезпечення контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов реалізовано через впровадження дистанційного курсу «Practical English Course Upper Intermediate».

Третій етап формувального експерименту – **підсумковий** – сприяв упровадженню всіх умов і був спрямований на реалізацію підсумкового контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов.

Використання дистанційного навчання, зокрема застосування електронного ресурсного забезпечення у вигляді дистанційного курсу, дало змогу наприкінці вивчення курсу «Практика усного та писемного мовлення з англійської мови» використати для підсумкового контролю такі методи та засоби, як мовне портфоліо, адаптивне підсумкове тестування, рейтингове оцінювання й екзамен. У сукупності вони володіють достатньою об'єктивністю й діагностичністю, дозволяють проконтролювати засвоєння системи фахових знань.

На даному етапі студенти завершували оформлення мовного портфоліо, викладач разом зі студентами аналізували отримані результати – наявний досвід вивчення англійської мови, мовний і особистісний розвиток студентів, досягнення та динаміка рівня оволодіння іноземною мовою, а також рівня рефлексивної активності студентів, їх творчих здібностей.

Реалізації другої педагогічної умови – занурення студентів до полілінгвального середовища мали такі розділи портфоліо: «Я як полікультурна і багатомовна особистість», «Мої педагогічні знахідки», «Мої лінгвістичні знахідки». За даними розділами студенти визначали та аналізували проблеми полілінгвального навчання, особливості перекладу літератури різних стилів, труднощах перекладу, демонстрували самостійно розроблені рекомендації, вправи, заняття, матеріали тощо.

За свідченнями самих студентів мовне портфоліо сприяло їх самоствердженню, формуванню особистісної відповідальності, аналізу своїх результатів у вивченні іноземних мов, визначенню достатнього об'єму своїх зусиль у реалізації намічених цілей, плануванню подальшої діяльності щодо професійного самовдосконалення.

Результати оцінювання мовних портфоліо студентів продемонстрували досягнення поставлених цілей застосування такого методу контролю, зокрема підвищення мотивацію студентів, розвиток їх здатності до рефлексивної самооцінки свого мовленнєвого та навчального досвіду, до усвідомлення характеру та процесу оволодіння англійською мовою, розвиток автономії студентів у вивченні мови, а також у сфері свого особистісного розвитку.

Наприкінці курсу було реалізовано адаптивне тестування за темами всього курсу. Підсумковий тест структуровано за рівнями складності та складається із контролю всіх видів мовленнєвої діяльності: аудіювання, читання, говоріння, письму. Наведемо конкретні приклади зазначених завдань підсумкового тесту.

I рівень – легкий (тип питання «Випадний список»), студентам необхідно вибрати вірну відповідь із випадного списку (Додаток Й (рис.16)).

II рівень – середній (тип питання «Зіставлення»), наприклад, студенту необхідно подивитися на фрагменти карти США, визначити штат і позначити його в таблиці (Додаток Й (рис.17)).

ІІІ рівень – складний, наприклад, прочитати текст «Grand Cayon» та відповісти на запитання (Додаток Й (рис.18)).

Виконання підсумкового тесту дало змогу студентам і викладачу з'ясувати вихідний рівень засвоєння фахових знань, повторити пройдений матеріал, виявити прогалини, звернутися до проблемних тем, узагальнити та систематизувати навчальний матеріал для складання екзамену.

Під час формувального етапу експерименту застосовувалося рейтингове оцінювання досягнень студентів. Відкритість рейтингу забезпечувалася тим, що студенти мали вільний доступ до інформації щодо регламенту оцінювання всіх видів контрольних завдань за темами змістових модулів, електронного рейтингу з вказаними максимальними балами за тему та особистими набраними балами кожним студентом. Як засіб контролю рейтинг стимулював усвідомлену самостійну регулярну роботу студентів, даючи змогу самостійно вибирати порядок видів діяльності, частково проектуючи тим самим свій освітній маршрут; обґрунтовано планувати результати своєї освітньої діяльності; відслідковувати динаміку успішності, активно впливати на підсумкову оцінку, намагатися виконувати в повному обсязі та якісно обов'язкові завдання і види навчально-пізнавальної діяльності.

Відповідно до навчального плану студенти складали екзамен за передбаченими робочою програмою питаннями й завданнями. Результати екзамену мали визначальний вплив на підсумкову оцінку, що охоплювали також результати поточного, тематичного контролів, портфоліо і підсумкового тесту.

Отже, на підсумковому етапі авторські умови створено завдяки організації такого підсумкового контролю, що раціонально комбінує в собі мовне портфоліо, адаптивне підсумкове тестування, рейтингове оцінювання і традиційний екзамен.

Підсумовуючи вищезазначене, можемо зробити висновок, що практична реалізація структурно-функціональної моделі формування контролю фахових

знань майбутніх учителів іноземних мов у процесі дистанційного навчання під час формувального етапу експерименту здійснювалася шляхом формування позитивної мотивації до навчання та професійної діяльності (надання можливості вибору індивідуальної траєкторії навчання відповідно до власного темпу навчально-пізнавальної діяльності; використання тренінгів, активних методів контролю (веб-квестів, кейсів, проектів), рейтингового оцінювання на основі індивідуального, групового, експертного та взаємооцінювання); занурення студентів у полілінгвальне середовище для вдосконалення їхніх комунікативних умінь та навичок (активне застосування технології дистанційного навчання, впровадження технологій індивідуального, парного, колективного навчання у виконанні кейсів, веб-квестів, проектів, оформлення відповідних розділів мовного портфоліо «Я як полікультурна і багатомовна особистість», «Мої лінгвістичні знахідки»); застосування електронного ресурсного забезпечення контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов (розроблення, наповнення та супровід дистанційного курсу «Практика усного та писемного мовлення з англійської мови», що підсилює традиційний курс матеріалами довідково-інформаційного, навчально-методичного, контрольного-діагностичного призначення).

### 3.3 Аналіз результатів дослідно-експериментального дослідження

Наступним етапом нашого дослідження було здійснення діагностики рівнів фахових знань майбутніх учителів іноземних мов та порівняння результатів формувального етапу з результатами констатувального етапу експерименту.

Зауважимо, що розв'язання проблеми підвищення якості фахових знань майбутніх учителів іноземних мов передбачало впровадження обґрунтованої структурно-функціональної моделі формування контролю фахових знань із використанням технологій дистанційного навчання у процес підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

На заключному етапі експериментальної роботи з метою встановлення динаміки змін, що відбулись шляхом впровадження авторської моделі контролю фахових знань з використанням дистанційного навчання майбутніх учителів іноземних мов, було проведено прикінцевий зріз із використанням ідентичних методів дослідження, що й на констатувальному етапі дослідження.

Результати прикінцевого етапу дослідження за мотиваційним критерієм представлено у таблиці 3.1 (у порівнянні з показниками констатувального етапу).

*Таблиця 3.1.*

#### **Результати сформованості фахових знань майбутніх учителів іноземних мов за мотиваційним критерієм на формувальному етапі**

| Групи студ | Рівні | Показники                     |                                      |  |                  |
|------------|-------|-------------------------------|--------------------------------------|--|------------------|
|            |       | Наявність професійних мотивів | Професійно-педагогічна спрямованість | Мотивація до здійснення інформаційної діяльності | Середнє арифмет. |

|                 |          | Кількість студ. | %    | Кількість студ. | %    | Кількість студ. | %    | Кількість студ. | %    |
|-----------------|----------|-----------------|------|-----------------|------|-----------------|------|-----------------|------|
| ЕГ<br>$n_1=106$ | Високий  | 43              | 40,6 | 44              | 41,5 | 45              | 42,5 | 44              | 41,5 |
|                 | Середній | 36              | 34,0 | 41              | 38,7 | 35              | 33,0 | 37              | 34,9 |
|                 | Низький  | 27              | 25,5 | 21              | 19,8 | 26              | 24,5 | 25              | 23,6 |
| КГ<br>$n_2=118$ | Високий  | 21              | 17,8 | 24              | 20,3 | 26              | 22,0 | 24              | 20,3 |
|                 | Середній | 50              | 42,4 | 36              | 30,5 | 47              | 39,8 | 44              | 37,3 |
|                 | Низький  | 47              | 39,8 | 58              | 49,2 | 45              | 38,1 | 50              | 42,4 |

Статистичну значущість розбіжності змін за показниками мотиваційного критерію в контрольній та експериментальній групах доведено за допомогою критерію  $\chi^2$ , емпіричне значення якого обчислювалось за тією ж формулою (2.3), що представлена на констатувальному етапі в підрозділі 2.2 дисертації.

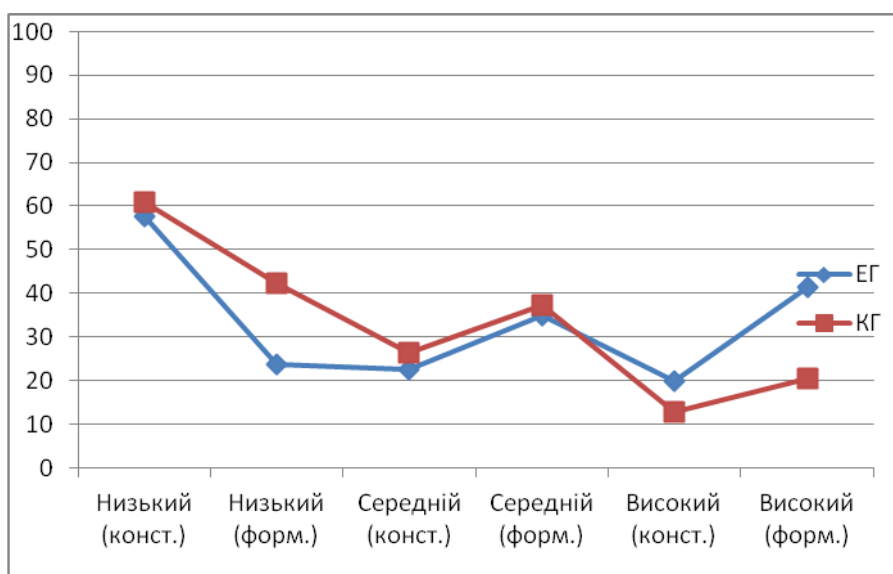
Підставимо прикінцеві дані сформованості мотиваційного компонента до формули (2.3):

$$\chi^2 = 106 \cdot 118 \cdot \left[ \frac{\left( \frac{44}{106} - \frac{24}{118} \right)^2}{\frac{44}{106} + \frac{24}{118}} + \frac{\left( \frac{37}{106} - \frac{44}{118} \right)^2}{\frac{37}{106} + \frac{44}{118}} + \frac{\left( \frac{25}{106} - \frac{50}{118} \right)^2}{\frac{25}{106} + \frac{50}{118}} \right] = 14,22$$

Оскільки  $\chi^2_{\text{емп}} > \chi^2_{\text{крит}}$  ( $14,22 > 5,99$  ( $p \leq 0,05$ )), то розбіжності змін за показниками мотиваційного критерію контрольної та експериментальної груп є статистично значущими.

Аналізуючи динаміку розвитку мотиваційного критерію (рис. 3.2), відзначаємо, що результати діагностики рівнів сформованості фахових знань зросли у експериментальній групі на 21,7% - високий рівень, на 12,3% - середній рівень, а показники низького рівня зменшилися на 34%. У контрольній групі результати відрізняються: показники низького рівня зменшилися на 18,6%, високого збільшилися на 7,6%, середнього – зросли на 11%. Таку позитивну динаміку зростання мотиваційного компонента у

студентів ЕГ порівняно зі студентами КГ пояснюємо цілеспрямованою роботою щодо реалізації педагогічних умов, зокрема – стимулювання мотивації студентів до викладацької діяльності.



**Рис. 3.2. Динаміка розвитку сформованості фахових знань майбутніх учителів іноземних мов за мотиваційним критерієм**

Отримані результати є наслідком проведення тренінгових занять психологічного забезпечення розвитку мотивації учіння та самореалізації студентів у ВНЗ. Зміст занять був спрямований на реалізацію тематичних бесід, «круглих столів», тренінгів на формування позитивної мотивації до оволодіння та подальшого удосконалення фахових знань, здатності до саморозвитку та самовдосконалення, підвищення мотивації до успіху у майбутній професійній діяльності.

Низький рівень показників у контрольній групі пояснюється тим, що студенти у зазначених групах не брали участі у вищеперерахованих заходах і через те відрізняються домінуванням зовнішньої мотивації до обраної майбутньої професійної діяльності.

Результати діагностики лінгвосоціокультурного критерію на прикінцевому етапі експериментальної роботи також відрізняються від результатів, отриманих під час проведення констатувального етапу експерименту (табл. 3.2).

Таблиця 3.2.

**Результати сформованості фахових знань майбутніх учителів іноземних мов за лінгвосоціокультурним критерієм на формувальному етапі**

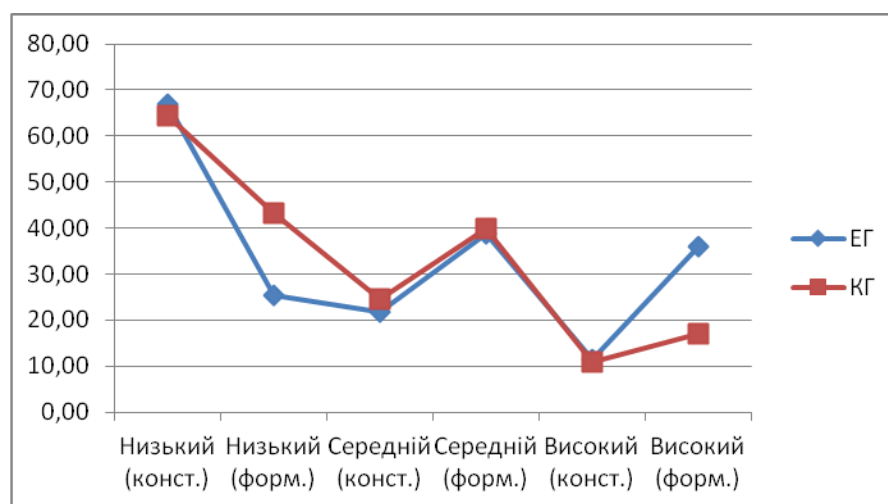
| Групи студ.               | Рівні    | Показники   |      |   |      |   |      |                  |      |
|---------------------------|----------|---|------|---|------|---|------|------------------|------|
|                           |          | уміння правильно вимовляти звуки з відповідною до семантики висловлювання інтонацією і доречно вживати лексеми і граматичні конструкції словосполучення відповідно до контексту |      | уміння визначати в тексті національно-марковані одиниці та використовувати їх у монологічному та діалогічному мовленні з метою впливу на свідомість адресанта |      | уміння виокремлювати країнознавчу та лінгвосоціокультурну інформацію, розуміти її значення, порівнювати з культурою своєї країни, застосовувати у своєму мовленні |      | Середнє арифмет. |      |
|                           |          | Кількість студ.   | %    | Кількість студ.   | %    | Кількість студ.   | %    | Кількість студ.  | %    |
| ЕГ<br>n <sub>1</sub> =106 | Високий  | 40  | 37,7 | 39  | 36,8 | 36  | 34,0 | 38               | 35,8 |
|                           | Середній | 37  | 34,9 | 42  | 39,6 | 43  | 40,6 | 41               | 38,7 |
|                           | Низький  | 29  | 27,4 | 25  | 23,6 | 27  | 25,5 | 27               | 25,5 |
| КГ<br>n <sub>2</sub> =118 | Високий  | 19  | 16,1 | 22  | 18,6 | 19  | 16,1 | 20               | 16,9 |
|                           | Середній | 49  | 41,5 | 45  | 38,1 | 47  | 39,8 | 47               | 39,8 |
|                           | Низький  | 50  | 42,4 | 51  | 43,2 | 52  | 44,1 | 51               | 43,2 |

Статистичну значущість розбіжності змін за показниками лінгвосоціокультурного критерію в контрольній та експериментальній групах доведено за допомогою критерію  $\chi^2$ , емпіричне значення якого обчислювалось за формулою (2.3).

$$\chi^2 = 106 \cdot 118 \cdot \left[ \frac{\left( \frac{38}{106} - \frac{20}{118} \right)^2}{\frac{38+20}{106+118}} + \frac{\left( \frac{41}{106} - \frac{47}{118} \right)^2}{\frac{41+47}{106+118}} + \frac{\left( \frac{27}{106} - \frac{51}{118} \right)^2}{\frac{27+51}{106+118}} \right] = 12,77$$

Оскільки  $\chi^2_{\text{емп}} > \chi^2_{\text{крит}}$  ( $12,77 > 5,99$  ( $p \leq 0,05$ ), то розбіжності змін за показниками лінгвосоціокультурного критерію контрольної та експериментальної груп є статистично значущими.

Аналізуючи динаміку розвитку лінгвосоціокультурного критерію (рис. 3.3), відзначаємо, що результати діагностики рівнів сформованості фахових знань зросли у експериментальній групі на 24,5% - високий рівень, на 16,9 % - середній рівень, а показники низького рівня зменшилися на 41,5%. У контрольній групі результати відрізняються: показники низького рівня зменшилися на 21,1%, високого збільшилися на 5,9%, середнього – зросли на 15,2%. Отримані результати є наслідком ефективності залучення студентів до навчання у дистанційному середовищі «Херсонський віртуальний університет», зокрема виконанні тренувальних вправ та завдань у дистанційному курсі «Практика усного та писемного мовлення з англійської мови», виконання студентами контрольно-діагностувальних завдань (навчально-професійних, практико-орієнтованих) з аудиторної, самостійної, науково-дослідницької роботи, педагогічної практики, виконання спільних проектів, веб-квестів тощо.



**Рис. 3.3. Динаміка розвитку сформованості фахових знань майбутніх учителів іноземних мов за лінгвосоціокультурним критерієм**

Динаміку змін результатів формування сформованості фахових знань майбутніх учителів іноземних мов за методичним критерієм представлено у таблиці 3.3.

Таблиця 3.3.

**Результати сформованості фахових знань майбутніх учителів  
іноземних мов за методичним критерієм на формувальному  
етапі**

| Групи студ.               | Рівні    | Показники   |      |   |      |  |      |                  |      |
|---------------------------|----------|---|------|---|------|--|------|------------------|------|
|                           |          | знання про психологічні та дидактичні аспекти застосування ІКТ при формуванні іншомовних комунікативних умінь та мовних навичок |      | уміння обирати, систематизувати матеріал з урахуванням методичних труднощів його вивчення |      | уміння організовувати урок з іноземної мови з використанням засобів ДН |      | Середнє арифмет. |      |
|                           |          | Кількість студ.   | %    | Кількість студ.   | %    | Кількість студ.  | %    | Кількість студ.  | %    |
| ЕГ<br>n <sub>1</sub> =106 | Високий  | 31  | 29,2 | 30  | 28,3 | 28   | 26,4 | 30               | 28,3 |
|                           | Середній | 43  | 40,6 | 49  | 46,2 | 41   | 38,7 | 44               | 41,5 |
|                           | Низький  | 32  | 30,2 | 27  | 25,5 | 37   | 34,9 | 32               | 30,2 |
| КГ<br>n <sub>2</sub> =118 | Високий  | 21  | 17,8 | 18  | 15,3 | 26   | 22,0 | 22               | 18,6 |
|                           | Середній | 43  | 36,4 | 48  | 40,7 | 32   | 27,1 | 41               | 34,7 |
|                           | Низький  | 54  | 45,8 | 52  | 44,1 | 60   | 50,8 | 55               | 46,6 |

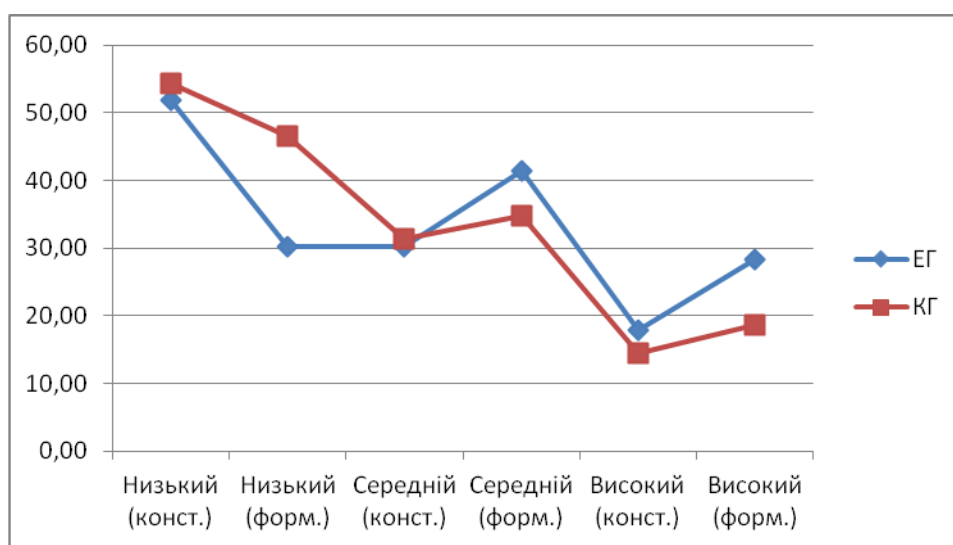
Статистичну значущість розбіжності змін за показниками методичного критерію в контрольній та експериментальній групах доведено за допомогою критерію  $\chi^2$ , емпіричне значення якого обчислювалось за формулою (2.3).

$$\chi^2 = 106 \cdot 118 \cdot \left[ \frac{\left( \frac{30}{106} - \frac{22}{118} \right)^2}{30 + 22} + \frac{\left( \frac{44}{106} - \frac{41}{118} \right)^2}{44 + 41} + \frac{\left( \frac{32}{106} - \frac{55}{118} \right)^2}{32 + 55} \right] = 6,79$$

Оскільки  $\chi^2_{\text{емп}} > \chi^2_{\text{крит}}$  ( $6,79 > 5,99$  ( $p \leq 0,05$ ), то розбіжності змін за показниками методичного критерію контрольної та експериментальної груп є статистично значущими.

Аналізуючи динаміку розвитку методичного критерію (рис.3.4), відзначаємо, що результати діагностики рівнів сформованості фахових знань майбутніх учителів іноземних мов зросли у експериментальній групі на 10,4% - високий рівень, на 11,3 % - середній рівень, а показники низького рівня зменшилися на 21,7%. У контрольній групі результати відрізняються: показники низького рівня зменшилися на 7,6%, високого збільшилися на 4,24%, середнього – зросли на 3,4%.

Такі позитивні зміни серед студентів експериментальної групи, на нашу думку, відбулися завдяки впровадженню в освітній процес розробленого науково-методичного забезпечення контролю знань студентів із використанням дистанційного навчання, теоретико-методичною перепідготовкою викладачів до організації контролю знань студентів із використанням дистанційного навчання, створенням електронного ресурсного навчального забезпечення реалізації контролю знань майбутніх учителів іноземних мов.



**Рис. 3.4. Динаміка розвитку сформованості фахових знань майбутніх учителів іноземних мов за методичним критерієм**

Динаміку змін результатів формування сформованості фахових знань майбутніх учителів іноземних мов за інформатичним критерієм представлено у таблиці 3.4.

Таблиця 3.4.

**Результати сформованості фахових знань майбутніх учителів іноземних мов за інформатичним критерієм на формуальному етапі**

| Групи студ.               | Рівні    | Показники  |      |   |      |  |      |                  |      |
|---------------------------|----------|--|------|---|------|--|------|------------------|------|
|                           |          | комп'ютерна грамотність (MS Office, Internet тощо) |      | володіння знаннями та вміннями застосування технологій ДН під час вивчення англійської мови |      | підготовка та проведення різних видів уроку, контролю з іноземної мови засобами ДН |      | Середнє арифмет. |      |
|                           |          | Кількість студ.                                    | %    | Кількість студ.   | %    | Кількість студ.  | %    | Кількість студ.  | %    |
| ЕГ<br>n <sub>1</sub> =106 | Високий  | 39   | 36,8 | 40  | 37,7 | 38   | 35,8 | 39               | 36,8 |
|                           | Середній | 40   | 37,7 | 43  | 40,6 | 43   | 40,6 | 42               | 39,6 |
|                           | Низький  | 27   | 25,5 | 23  | 21,7 | 25   | 23,6 | 25               | 23,6 |
| КГ<br>n <sub>2</sub> =118 | Високий  | 28   | 23,7 | 27  | 22,9 | 28   | 23,7 | 28               | 23,7 |
|                           | Середній | 31   | 26,3 | 35  | 29,7 | 46   | 39,0 | 37               | 31,4 |
|                           | Низький  | 59   | 50,0 | 56  | 47,5 | 44   | 37,3 | 53               | 44,9 |

Статистичну значущість розбіжності змін за показниками інформатичного критерію в контрольній та експериментальній групах доведено за допомогою критерію  $\chi^2$ , емпіричне значення якого обчислювалось за формулою (2.3).

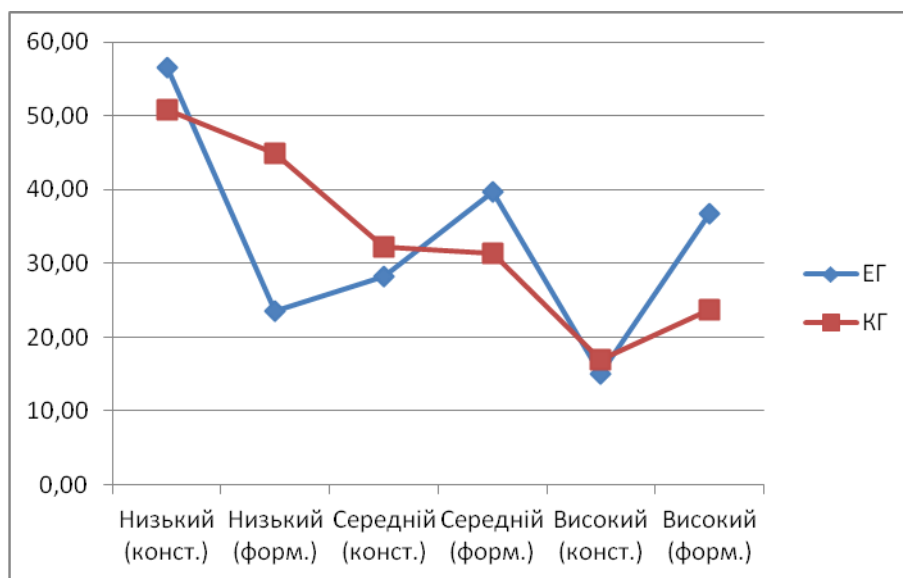
$$\chi^2 = 106 \cdot 118 \cdot \left[ \frac{\left( \frac{39}{106} - \frac{28}{118} \right)^2}{\frac{39+28}{106+118}} + \frac{\left( \frac{42}{106} - \frac{37}{118} \right)^2}{\frac{42+37}{106+118}} + \frac{\left( \frac{25}{106} - \frac{53}{118} \right)^2}{\frac{25+53}{106+118}} \right] = 11,56$$

Оскільки  $\chi^2_{\text{емп}} > \chi^2_{\text{крит}}$  ( $11,56 > 5,99$  ( $p \leq 0,05$ )), то розбіжності змін за

показниками інформатичного критерію контрольної та експериментальної груп є статистично значущими.

Аналізуючи динаміку розвитку інформатичного критерію (рис. 3.5), відзначаємо, що результати діагностики рівнів сформованості фахових знань зросли у експериментальній групі на 21,7% - високий рівень, на 11,3 % - середній рівень, а показники низького рівня зменшилися на 33%. У контрольній групі результати відрізняються: показники низького рівня зменшилися на 5,9 %, високого збільшилися на 6,8, середнього – зменшилися на 0,8%.

Такі позитивні зміни серед студентів експериментальної групи, на нашу думку, відбулися завдяки проведенню методичних та практичних семінарів для викладачів з технологій дистанційного навчання, з навчання комп'ютерної грамотності (пакету MS Office), а також розроблені автором методичні рекомендації викладачам щодо організації контролю знань за дистанційною технологією навчання.



**Рис. 3.5. Динаміка розвитку сформованості фахових знань майбутніх учителів іноземних мов за інформатичним критерієм**

Узагальнені результати сформованості фахових знань майбутніх учителів іноземних мов експериментальної та контрольної груп наприкінці формувального етапу експерименту представлено в таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

**Узагальнені результати сформованості фахових знань майбутніх учителів іноземних мов ЕГ та КГ (формувального етап)**

| Групи студ. | Рівні    | Критерії        |      |                       |      |                 |      |                 |      |                  |      |
|-------------|----------|-----------------|------|-----------------------|------|-----------------|------|-----------------|------|------------------|------|
|             |          | Мотиваційний    |      | Лінгвосоціокультурний |      | Методичний      |      | Інформатичний   |      | Середнє арифмет. |      |
|             |          | Кількість студ. | %    | Кількість студ.       | %    | Кількість студ. | %    | Кількість студ. | %    | Кількість студ.  | %    |
| ЕГ<br>n=106 | Високий  | 44              | 41,5 | 38                    | 35,8 | 30              | 28,3 | 39              | 36,8 | 38               | 35,8 |
|             | Середній | 37              | 34,9 | 41                    | 38,7 | 44              | 41,5 | 42              | 39,6 | 41               | 38,7 |
|             | Низький  | 25              | 23,6 | 27                    | 25,5 | 32              | 30,2 | 25              | 23,6 | 27               | 25,5 |
| КГ<br>n=118 | Високий  | 24              | 20,3 | 20                    | 16,9 | 22              | 18,6 | 28              | 23,7 | 24               | 20,3 |
|             | Середній | 44              | 37,3 | 47                    | 39,8 | 41              | 34,7 | 37              | 31,4 | 42               | 35,6 |
|             | Низький  | 50              | 42,4 | 51                    | 43,2 | 55              | 46,6 | 53              | 44,9 | 52               | 44,1 |

Одержані дані сформованості фахових знань майбутніх учителів іноземних мов (кількість у відсотках) студентів експериментальної групи на початку й у кінці експериментально-дослідницької діяльності узагальнено в табл. 3.6.

Таблиця 3.6

**Сформованість фахових знань майбутніх учителів іноземних мов експериментальної групи (формувальний етап, %)**

| № з/п            | Критерій              | Рівні       |            |             |            |             |            |
|------------------|-----------------------|-------------|------------|-------------|------------|-------------|------------|
|                  |                       | низький     |            | середній    |            | Високий     |            |
|                  |                       | Конст. етап | Форм. етап | Конст. етап | Форм. етап | Конст. етап | Форм. етап |
| 1                | Мотиваційний          | 57,5        | 23,6       | 22,6        | 34,9       | 19,8        | 41,5       |
| 2                | Лінгвосоціокультурний | 67,0        | 25,5       | 21,7        | 38,7       | 11,3        | 35,8       |
| 3                | Методичний            | 51,9        | 30,2       | 30,2        | 41,5       | 17,9        | 28,3       |
| 4                | Інформатичний         | 56,6        | 23,6       | 28,3        | 39,6       | 15,1        | 36,8       |
| Середнє значення |                       | 58,3        | 25,71      | 25,7        | 38,7       | 16,0        | 35,6       |

Отже, студенти експериментальної групи продемонстрували позитивні зрушення в оволодінні фахових знань: кількість студентів із високим рівнем прояву фахових знань збільшилася на 19,6%, із середнім рівнем – 13%, а на низькому рівні на 33,3% менше студентів, ніж на початку формувального етапу експерименту.

Кількісні дані стосовно сформованості фахових знань майбутніх учителів іноземних мов (кількість у відсотках) студентів контрольної групи на початку й наприкінці формувального етапу експерименту узагальнено в табл.3.7.

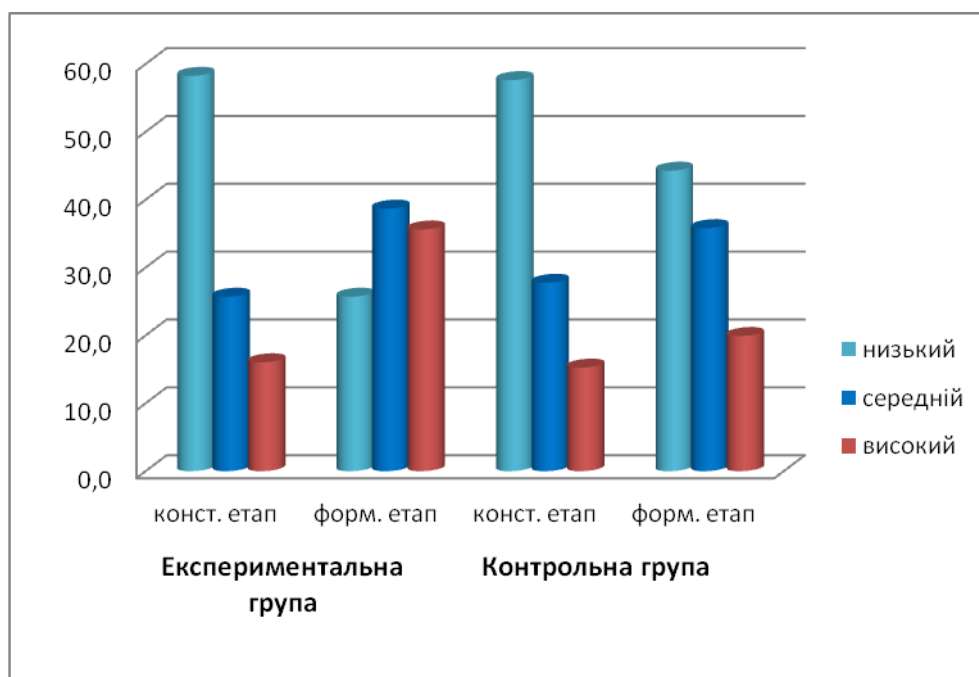
Таблиця 3.7

**Сформованість фахових знань майбутніх учителів іноземних мов студентів контрольної групи (формувальний етап, %)**

| з/п                     | Критерій              | Рівні       |             |             |             |             |             |
|-------------------------|-----------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
|                         |                       | низький     |             | середній    |             | високий     |             |
|                         |                       | Конст. етап | Форм. етап  | Конст. етап | Форм. етап  | Конст. етап | Форм. етап  |
| 1                       | Мотиваційний          | 61,0        | 42,4        | 28,0        | 37,3        | 22,0        | 20,3        |
| 2                       | Лінгвосоціокультурний | 64,4        | 43,2        | 31,4        | 39,8        | 16,9        | 16,9        |
| 3                       | Методичний            | 54,2        | 46,6        | 27,1        | 34,7        | 11,9        | 18,6        |
| 4                       | Інформатичний         | 50,8        | 44,9        | 24,6        | 31,4        | 10,2        | 23,7        |
| <i>Середнє значення</i> |                       | <i>57,6</i> | <i>44,3</i> | <i>27,8</i> | <i>35,8</i> | <i>15,3</i> | <i>19,9</i> |

У контрольній групі кількість студентів із високим рівнем фахових знань зменшилась на 4,7%, із середнім рівнем підвищилась на 8,1%, а з низьким рівнем – знизилася на 13,3%. Такі позитивні зміни пояснюємо традиційними умовами освітнього процесу, що цьому сприяють.

Динаміку сформованості фахових знань майбутніх учителів іноземних мов демонструє діаграма (рис. 3.6).



**Рис. 3.6. Динаміка сформованості фахових знань майбутніх учителів іноземних мов на формувальному етапі експерименту.**

Статистичну значущість розбіжності змін сформованості фахових знань майбутніх учителів іноземних мов у контрольній та експериментальній групах доведено за допомогою критерію  $\chi^2$ , емпіричне значення якого обчислювалося за формулою (2.3).

$$\chi^2 = 106 \cdot 118 \cdot \left[ \frac{\left( \frac{38}{106} - \frac{24}{118} \right)^2}{38 + 24} + \frac{\left( \frac{41}{106} - \frac{42}{118} \right)^2}{41 + 42} + \frac{\left( \frac{27}{106} - \frac{52}{118} \right)^2}{27 + 52} \right] = 10,47$$

Оскільки  $\chi^2_{\text{емп}} > \chi^2_{\text{крит}}$  ( $10,47 > 5,99$  ( $p \leq 0,05$ )), то розбіжності змін сформованості фахових знань майбутніх учителів іноземних мов контрольної та експериментальної груп є статистично значущими.

Отже, доведена статистична значущість розбіжності змін сформованості фахових знань майбутніх учителів іноземних мов у контрольній та експериментальній групах за результатами формувального етапу експерименту підтвердила ефективність структурно-функціональної моделі формування контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов у процесі дистанційного навчання.

### **Висновки до третього розділу**

Формувальний етап експерименту полягав у впровадженні обґрунтованої структурно-функціональної моделі формування контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов у процес дистанційного навчання. Передбачалось проведення систематичної цілеспрямованої роботи із упровадження визначених педагогічних умов відповідно до трьох етапів: початкового, основного та підсумкового. У ході експериментальної роботи педагогічні умови були задіяні комплексно, оскільки всі вони в цілому впливають на ефективність формування контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов у процесі дистанційного навчання, проте на кожному з етапів одна умова домінувала.

Досягнення поставленої мети забезпечували розроблення електронного ресурсного забезпечення контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов у процесі дистанційного навчання; теоретико-методична перепідготовка викладачів до організації контролю знань студентів з використанням технологій дистанційного навчання; створення системи тестових і контрольних завдань для здійснення контролю фахової підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

Під час формувального етапу експерименту впроваджено цикл тренінгових занять психологічного забезпечення розвитку мотивації учіння та самореалізації студентів у ВНЗ, електронне ресурсне середовище дистанційного курсу «Практика усного та писемного мовлення з англійської мови», систему контрольних завдань з аудиторної, самостійної та науково-дослідницької роботи, рейтингове оцінювання, проектну технологію, метод портфоліо, кейс-метод, веб-квести.

Перевагою формування контролю знань студентів експериментальної групи було використання розподілених інформаційно-освітніх ресурсів у стаціонарному навчанні із застосуванням елементів асинхронного й синхронного дистанційного навчання, що надавало системі контролю знань нових можливостей – використання електронних контролюючих систем у

поєднанні із традиційними методами.

Контрольний етап експерименту проведено відповідно до його завдань – оцінити кількісні та якісні показники сформованості фахових знань майбутніми учителями іноземних мов. За результатами формувального етапу експерименту доведено статистично значущість отриманих результатів.

Емпіричні дані аналізувалися за чотирма критеріями сформованості фахових знань і статистично оброблялись. Узагальнені результати сформованості фахових знань майбутніх учителів іноземних мов у процесі дистанційного навчання студентів показали, що в обох групах відбулися позитивні зміни в рівнях сформованості фахових знань майбутніх учителів іноземних мов у процесі дистанційного навчання. кількість студентів із високим рівнем прояву фахових знань збільшилася на 19,6%, із середнім рівнем – 13%, а на низькому рівні – 33,3% менше студентів, ніж на початку формувального етапу експерименту. У контрольній групі кількість студентів із високим рівнем фахових знань зменшилась на 4,7%, із середнім підвищилась – 8,1%, а із низьким рівнем – знизилась на 13,3%. Такі позитивні зміни пояснюємо традиційними умовами навчального процесу, що цьому сприяють.

Порівняння значень  $\chi^2_{\text{емп}} = 10,47$  та  $\chi^2_{\text{крит}} = 5,99$  ( $p \leq 0,05$ ) переконливо засвідчило, що зміни, які відбулися в експериментальній групі внаслідок реалізації структурно-функціональної моделі формування контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов у процесі дистанційного навчання та впровадження педагогічних умов, є статистично достовірними, що доводить гіпотезу дослідження. Основні положення третього розділу відображено у таких публікаціях автора: [68], [69], [70], [71].

### Список використаних джерел до третього розділу

1. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды. Москва: Педагогика, 1989. 558 с.
2. Степанюк С. І., Ткачук В. П., Грабовський Ю. А., Городинська І. В. Педагогічні умови формування знань з фізичної культури студентської молоді. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова*. Випуск 10 (80) 2016. С.126–129.
3. Загвязинский В. И. Методология и методика социально-педагогического исследования. Тюмень, 1995. 98 с.
4. Ипполитова Н., Стерхова Н. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация. *General And Professional Education* 1/2012. С. 8–14. URL: <http://ru.genproedu.com/30.10>. 13.
5. Кузьмина Н. В., Гинецинский В. И. Актуальные проблемы профессионально-педагогической подготовки учителя. *Советская педагогика*. 1992. № 3. С. 63–66.
6. Лернер И. Я. Качества знаний учащихся. Какими они должны быть? Москва: Знание, 1978. 48 с.
7. Максимова В. Н. Акмеологическая теория в контексте проблемы качества образования. *Педагогика*. 2002. № 2. С. 9–15.
8. Ганин Е. А. Педагогические условия использования современных информационных и коммуникационных технологий для самообразования будущих учителей. *Информационные технологии и образование*. 2003. № 13. URL: <http://ito.edu.ru/2003/VII/VII-0-1673.html>.
9. Сокольников Ю. П. Теория и логика педагогической деятельности. Москва-Белгород: Изд-во БГУ, 2000. 150 с.
10. Радченко І. До питання про педагогічні системи, педагогічні процеси і педагогічні технології. *Сучасні наукові дослідження у галузі професійної педагогічної освіти*: матеріали Всеукраїнського наук.-метод. семінару (м. Умань, 30 березня 2012 р.) / ред. кол.: Ткачук Л. В. та ін. Умань: ПП Жовтий О. О., 2012. С. 72–76.

11. Яковлева Н. О. Проектирование как педагогический феномен. *Педагогика*. 2012. № 6. С. 8–14.
12. Философский энциклопедический словарь / гл. редакция: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. Москва: Сов. энциклопедия, 1983. 840 с.
13. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В. А. Мижериков; под общ. ред. П. И. Пидкасистого. Москва: Сфера, 2004. 448 с.
14. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике. Москва: Высш. шк. 2004. 512 с.
15. Пехота О. М. Індивідуалізація професійно-педагогічної підготовки вчителя: автореф. дис.... доктор пед. наук: 13.00.04. Київ, 1997. 52 с.
16. Бабанский Ю. К. Педагогика. К. 1988. 432 с.
17. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: Основы педагогики творчества. Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1988. 236 с.
18. Шумилова Е. А. Формирование социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения в системе высшего образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13. 00. 08. Челябинск, 2011. 391 с.
19. Дуплійчук О. М. Модель професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя-філолога у світлі нової освітньої парадигми. *Наукові записки*. Серія «Філологічна». Острів: вид-во Національного університету «Острозька академія», 2013. Вип. 33. С. 251–255.
20. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижений. СПб.: Речь, 2001. 240 с.
21. Макаревич О. Мотивація як підґрунтя дій особистості. *Соціальна психологія*. 2006. № 2 (16). С. 134–141.
22. Бандура А. Принципы социального научения. *Современная зарубежная социальная психология*, Москва. 1984.
23. Занюк С. Психологія мотивації. Київ: Ельга, 2001. 351 с.

24. Реан А. А. Рефлексивно-перцептивный анализ в деятельности педагога. *Вопросы психологии*. 1990. № 2. С. 30–43.
25. Асеев В. Г. Мотивація поведінки і формування особистості. Москва, 1976.
26. Левин К. Динамическая психология. Москва: Смысл, 2001, 572 с.
27. Петухов В. В., Столин В. В. Предмет и задачи психологической науки и практики, Москва: Изд-во МГУ, 1989. С. 5–11, 18–21
28. Швець Т. А. Педагогічні умови формування професійної майстерності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.04. Херсон. 2016. 260 с.
29. Крюкова Е. А. Теоретические основы проектирования и применения личностно-развивающихся педагогических средств. дисс. ... док. пед наук: 13.00.02. Волгоград, 2000. 180 с.
30. Журавская Н. В. Профессиональная подготовка специалистов пожарной безопасности в вузах нефтегазовой отрасли с использованием индивидуально-дифференцированного подхода: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08. Спб., 2011. 26 с.
31. Анохина Г. М. Психологические и дидактические условия для развития личности ученика в технологии адаптивного обучения естественнонаучным дисциплинам. Вестник ВГУ: Серия «Проблемы высшего образования». 2006. №2. С. 74–78.
32. Артеменко О. В. Педагогічні умови розвитку професійної успішності майбутнього вчителя-філолога. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*: зб. наук. пр. Ч. 2. вип. 4 / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Уманський держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. Умань: Жовтий О. О., 2011. С. 50 – 54.
33. Байша К. М. Соціально-педагогічні умови морального виховання студентів у поза навчальній діяльності: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Херсон, 2000. 193 с.
34. Бацевич Ф. С. Основы коммуникативной лингвистики. Київ: Академія,

2004. 344 с.

35. Митина Л. М., Митин Г. В, Анисимова О. А. Профессиональная деятельность и здоровье педагога: учеб. пособие. Москва: ИЦ «Академия», 2005. 368 с.

36. Клак І. Є. Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх учителів-філологів у процесі вивчення фахових дисциплін. дис... канд.пед.наук: 13.00.04. Київ. 2015. 284 с.

37. Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие. Новое в лингвистике. Вып. IV. Языковые контакты. Москва: Прогресс, 1972. 268 с.

38. Верещагин Е. М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). Москва.: МГУ, 1969. 160 с.

39. Девлетов Р. Р. Трилингвальное обучение в педагогических учебных заведениях Украины. монография. Симферополь, «Оджакъ», 2011, 340с.

40. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности. Москва: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. 432 с.

41. Заболотська О. О. Методика викладання іноземних мов у ВНЗ. Херсон: Айлант, 2010. 288 с.

42. Каспарова М. Г. Иноязычные способности как психологическая предпосылка формирования билингвизма. Психология билингвизма. Москва, 1986. С. 5–12.

43. Крутий К., Шацька Н. Особливості мовних здібностей дезадаптованих учнів-шестиліток, які навчаються в умовах білінгвізму. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка*. Серія: Педагогіка. Тернопіль, 2006. Вип. 3. 2006. С. 120–124.

44. Михайлов М. М. Об изучении проблемы двуязычия. *Язык и общество*. Москва: Наука, 1968. С. 212–215.

45. Старжинский В. П., Старжинская Н. С. Проектирование инновационной технологии саморазвития в условиях модернизации образования. *Вестник БДУ. Сер. 4, Филология. Журналистика. Педагогика*.

2014. № 3. С. 70–75.

46. Чиршева Г.Н. Двужычная камунікацыя. Чэрепавец: ЧГУ, 2004. 189с.

47. Якобсон Р. О лингвистических аспектах перевода. *Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике*. Москва, 1978. С. 16–24.

48. Дем'яненко О. Формування кроскультурної компетенції в процесі підготовки майбутнього викладача іноземної мови. *Наукові записки*. Серія: філологічні науки. Вип. 89 (2). С. 203–206.

URL: [http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/Nz/89\\_2/statti/48.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Nz/89_2/statti/48.pdf)

49. Алексюк А. М. Загальні методи навчання в школі. Київ, 1973.

50. Авронин В. А. Двужычие и школа. *Проблемы двуязычия и многоязычия* / Отв. ред. П. А. Азимов, Ю. Д. Дешериев, Ф. П. Филин. Москва: Наука, 1972. С. 49–62.

51. Богуш А. М. Явления интерференции при параллельном усвоении детьми двух языков: автореф. дис. ...псих.наук. Киев, 1969. 19 с.

52. Бугайчук О. І. Огієнко про рідномовні обов'язки та вивчення іноземних мов. *Гуманітарна освіта в технічних вищих навчальних закладах*: зб. наук. пр. Київ, 2002. Вип. 2. С. 142–151.

53. Жлуктенко Ю. А. Лингвистические аспекты двуязычия. Київ: «Вища школа». 1974. 176 с.

54. Михайлов М. М. О разновидностях двуязычия. *Двуязычие и контрастивная грамматика*. Чебоксары, 1987. С. 4–9.

55. Супрун Л. Е. Лекции по языкознанию. Минск: Высш.школа, 1971, 188 с.

56. Шанский Н. М., Успенский М. Б. Основные направления в развитии методики русского языка в национальной школе. *Русский язык в национальной школе*. 1977. № 6.

57. Дудышева Е. В. Реализация полилингвального дистанционного обучения в вузе. *Новые информационные технологии в образовании*: материалы международной научно-практической конференции,

Екатеринбург, 2012. С. 422–424.

58. Олійник О. В Інноваційні технології дистанційного навчання іноземної мови для студентів немовних ВНЗ. *Лінгвістичні дослідження: зб. наук. праць ХНПУ ім. Г.С.Сковороди*. 2014. Вип.38.

59. Андреев А. А Компьютерные и телекоммуникационные технологии в сфере образования. Шк. технол. 2001. № 3. С. 32–40.

60. Ковалів О. Електронний навчально-методичний комплекс, як засіб комплексної дії в професійній підготовці майбутніх фахівців фізичної культури. *Наукові записки*. Сер.: Педагогічні науки. 2013. Вип. 121(1). С. 260–263.

61. Шкільний вчитель нового покоління: допроектне базове дослідження березень 2013 – березень 2014. Київ: British Council, Міністерство освіти і науки України, 2014. 58 с.

62. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. Москва: Высшая школа, 1991. 207 с.

63. Гнедкова О. О., Камінська Н.Г., Співаковський О.В., Кравцов Д.Г., Кравцов Г.М. Комп'ютерна програма «Система дистанційного навчання «Херсонський Віртуальний Університет»»: а.с. № 32719 від 06.04.201. Київ.

64. Гнедкова О. О. Формування контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов у процесі дистанційного навчання: метод.реком. Херсон: ТОВ «ВКФ «СТАР»ЛТД», 2017. 36 с.

65. Сердюк Л. З., Купрєєва О. І. Комплексна програма розвитку мотивації учіння та професійного становлення майбутнього фахівця у ВНЗ. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2013. № 10. С. 205–223. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/apnvlop\\_2013\\_10\\_21](http://nbuv.gov.ua/UJRN/apnvlop_2013_10_21).

66. Murrey H. A. Outline of a conception of personality. In C. Kluckhohn, and D. Schneider (eds), *Personality in Nature, Society and Culture*, 2nd edn. Knopf (with C. Kluckhohn). 1953.

67. Polivara Z. V., Karabulatova I. S. Yazaykovaya lichnost v transformoryushchemsya soobshchestve: etnolinvisticheskiye differentsiatsii tatar-

bilingvov v inoetnicheskom okruzenii [Linguistic personality in transforming society: ethno-linguistic differentiation of bilingual Tatars in different ethnic environment]. Moscow, Flinta Publ., 2013, 152 p.

68. Гнедкова О. О. Експериментальна перевірка ефективності контролю знань майбутніх учителів англійської мови з використанням дистанційного навчання. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія «Педагогіка, психологія, філософія»* Київ: Міленіум, 2016. Вип. 259. С. 54–65.

69. Гнедкова О. О. Дистанційні технології навчання у організації контролю знань самостійної роботи студентів мовних спеціальностей ВНЗ. *SWorld International periodic scientific journal: Вид-во ООО «Научный мир»*, 2016. Вип. 2 (43). С. 88–95.

70. Гнедкова О. А. Особенности использования адаптивных тестов в системе дистанционного обучения «Херсонский Виртуальный университет». *Нові інформаційні технології в освіті для всіх: інноваційні методи та моделі: зб. пр.IV міжнар. конф. (Київ, 24-26 листопада 2009р.)*. Киев: IRTC, 2009. С. 64–68.

71. Гнедкова О. О., Козьміна А. О. Особенности навчання тьютора дистанційного навчання (на базі системи дистанційного навчання «Херсонський Виртуальний Університет»). *Нові інформаційні технології в освіті для всіх: система електронної освіти: зб. пр.III міжнар. конф. (Київ, 1-3 жовтня 2008 р.)*. Київ: IRTC, 2008. С. 271–280.

72. Коваль Т. І. Використання сучасних електронних навчальних платформ у підготовці фахівців з вищою освітою. *Іноземні мови*, КНЛУ. 2013. С. 43–44.

73. Кухаренко В. Н., Бондаренко В. М. Педагогіка та технологія дистанційного навчання. *Основи дистанційного навчання: навч. посібник*. Харків: ХНАДУ. 2013. 172 с.

74. Мартинова Р.Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов: монографія. К.: Вища школа. 2004. 454 с.

75. Глинский Б. А. Моделирование, системный подход и проблема научного описания. *Философские проблемы естествознания*. М. 1971. С. 128–132.

76. Гнезділова К.М. Касярум С.О. Моделі та моделювання у професійній діяльності викладача вищої школи: навч. посіб. Черкаси: Видавець Чабаненко Ю.А., 2011. 124 с.

77. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование. М., 2001. С. 10.

78. Артеменко О. В. Педагогічні умови розвитку професійної успішності майбутнього вчителя-філолога / Проблеми підготовки сучасного вчителя: зб. наук. пр. Ч. 2. вип. 4 / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Уманський держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. Умань: Жовтий О. О., 2011. С. 50–54.

79. Богатырев А. И., Устинова И. М. Моделирование в теории развивающего образования. М.: Просвещение, 2006. С. 4–65.

80. Варламова Е. Ю. Формирование лингводидактической компетентности будущих учителей иностранного языка как второй специальности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования». Чебоксары, 2005. 23 с.

81. Задорожна І. П. Модель організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англомовною комунікативною компетенцією. *Наукові записки. Серія: Педагогіка*. 2012. № 2. С. 67–73.

82. Закір'янова І. А. Формування соціокультурної компетентності у майбутніх учителів іноземної мови в процесі професійної підготовки: дис. ... канд. пед наук: 13. 00. 04. К., 2006. 185 с.

83. Клак І. Є. Метод проектів як особистісно орієнтована педагогічна технологія формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів іноземної мови. *Збірник наукових праць Військового інституту Київського національного університету ім. Тараса Шевченка*. К.: ВІКНУ, 2010. Вип. № 25. С. 254–259.

84. Клак І. Є. Створення іншомовного комунікативного середовища в умовах використання комп'ютерно-орієнтованих технологій навчання іноземної мови. *Актуальні проблеми гуманітарної освіти: Зб. наукових праць Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Т. Шевченка*. Кременець, 2015. Вип. 12. С. 93–96.

85. Клак І. Є. Особливості реалізації проектної методики у процесі формування навичок іншомовного спілкування. *Вісник Житомирського державного університету ім. Івана Франка*. Вип. 37. Житомир: ЖДУ, 2008. № 37. С. 107–110.

86. Кожухов К. Ю. Педагогическая модель применения дистанционных технологий в процессе формирования методической компетенции будущего учителя (на материале дисциплины «Теория и методика обучения иностранным языкам»): автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования». Курск, 2008. 19 с.

87. Куприянов Б. В., Дынина С. А. Современные подходы к определению сущности категории «педагогические условия». *Вестник Костромского гос. ун-та им. Н. А. Некрасова*. 2001. № 2. С. 101–104.

88. Основні етапи проведення експериментального дослідження. Українська педагогіка. Освітній портал. URL: <http://ukped.com/skarbnichka/464-html>

89. Allen R. L. The Use of Rapid Drills in the Teaching of English to speakers of other languages. *Tesol Quarterly*, 1972, v. 6, № 1, P. 13–32.

90. Bachman L. F., & Palmer A. S. (2010). *Language Assessment in Practice*. Oxford: Oxford University Press.

91. Bowen J. D. Contextualizing Pronunciation Practice in the Esol Classroom. *Tesol Quarterly*, 1972, v.6, № 1, P. 83–95.

92. Canale M., Swain M. Theoretical Bases of Communicative Approach to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1980.

93. Carroll G. B. *Language and Thought: Foundations of Modern Psychology Series*. New Jersey, Englewood Cliffs, 1964.

94. Celce-Murcia M., Dérnyei Z., & Thurrell, S. Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics*. 1995. P. 5–35.
95. Dobson J. M. *Effective Techniques for English Conversation Groups* / J. M. Dobson. – Washington D. C.: US Information Agency, 1992. – 137 p.
96. Feldman K. A. *Grades and College Student's Evaluations of their Courses and Teachers* // *Research in Higher Education*, 1976. 111 p.
97. Paulston Christina B. Linguistic and communicative competence. *TESOL Quarterly*, 1974. P. 347–362.
98. Paulston Christina B. Introduction: English Teaching as a Foreign or Second Language. *Linguistic and Communicative competence. Multilingual Matters*, 1992. P. 347–362.
99. Scarcella Robin C. *Developing Communicative Competence in a Second language* / Robin C. Scarcella. – California: Heinle & Heinle Publishers, 1992. 356 p.
100. Morrow K. *Insights from the Common European Framework* . Oxford: Oxford University Press, 2004. 143 p.
101. Jorda M. P. S. *Third Language Learners: Pragmatic Production and Awareness*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2005. 184 p.

## ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено теоретичне та експериментальне дослідження педагогічних умов формування контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов у процесі дистанційного навчання. Результати виконаного дослідження підтвердили гіпотезу, покладену в його основу, а досягнута мета і вирішені завдання дають змогу зробити такі загальні висновки:

1. На підставі аналізу нормативно-правової бази, наявних у науковій літературі дефініцій фахової підготовки, різних наукових підходів до розуміння її сутності, уточнено зміст ключових понять дослідження. Фахові знання майбутніх учителів іноземних мов трактуємо як системну психічну властивість особистості, що виявляється у сукупності наукових відомостей і понять із лінгвістики, психології, психолінгвістики, дидактики, формує загальний і професійний інтелект, забезпечує теоретичну загальнонаукову, фахову підготовленість учителя до іншомовної освіти.

Контроль фахових знань майбутніх учителів іноземних мов розглядається як процес зіставлення отриманих у ході освітньої діяльності результатів із заданими стандартами фахових знань і цілями індивідуального розвитку студентів, що забезпечує встановлення зворотного зв'язку, поглиблення, закріплення, розвиток знань та коригування умов для їх набуття. Поняття «технології дистанційного навчання» визначаємо як таку педагогічну технологію взаємодії на відстані студента, викладача та інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища, що визначає притаманні освітньому процесу компоненти (мету, зміст, методи, організаційні форми, засоби навчання), ґрунтується на принципах відкритого навчання, широкого застосування сучасних інформаційно-комунікаційних та психолого-педагогічних технологій отримання освітніх результатів найвищої якості.

2. Виокремлено специфіку іншомовної фахової підготовки майбутніх учителів іноземних мов та визначено, що високого рівня даної підготовки студентів мовних спеціальностей можна досягти за умови створення

системної технології навчання іноземних мов у вищих закладах освіти. Для розв'язання цієї проблеми розглянуто сутність понять «фахова компетентність», «компетентність» і «компетенція». Фахову компетентність учителя іноземних мов визначаємо як сукупність ціннісних орієнтацій, знань, умінь, навичок, що визначають результативність педагогічної діяльності, професійні психологічні знання, комплекс професійно значущих особистісних якостей і властивостей, єдність теоретичної й практичної готовності до професійної педагогічної діяльності. Компетентність розуміємо як інтегральну властивість майбутнього учителя іноземних мов, що характеризує прагнення та здатність (готовність) особистості реалізовувати свої знання, вміння, досвід, особисті якості для успішної професійної педагогічної діяльності. Компетенцію розглядаємо як індивідуально-психологічну особливість та загальну якість, стандартизовану для багатьох індивідів, що вводиться як загальна норма. Розроблено відповідні вимоги до контролю навчальних досягнень майбутніх учителів іноземних мов у процесі дистанційного навчання.

3. Спираючись на сучасні теоретичні підходи стосовно критеріїв досліджуваної властивості, у роботі розроблені найбільш ефективні з відповідними показниками: *мотиваційний* (бажання оволодіти знаннями, вміннями та навичками з фахових дисциплін, сформованість та спрямованість потреби до професійної підготовки), *лінгвосоціокультурний* (уміння правильно вимовляти звуки іноземних мов з відповідною інтонацією, уміння визначати в тексті національно-марковані одиниці та використовувати у монологічному та діалогічному мовленні, уміння виокремлювати країнознавчу та лінгвосоціокультурну інформацію та ін.), *методичний* (знання про психологічні та дидактичні аспекти застосування інформаційно-комунікаційних технологій у формуванні комунікативних умінь, уміння обирати, систематизувати матеріал з урахуванням методичних труднощів, уміння організувати урок із іноземних мов із використанням технологій дистанційного навчання) та *інформатичний* (знання та уміння

володіти комп'ютерною грамотністю, застосування технологій дистанційного навчання під час вивчення іноземних мов, проведення різних типів уроку контролю з іноземних мов засобами дистанційного навчання). Схарактеризовано рівні сформованості фахових знань майбутніх учителів іноземних мов: низький, середній, високий.

4. Обґрунтовано такі педагогічні умови формування контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов у процесі дистанційного навчання: формування у студентів позитивної мотивації до навчання та професійної діяльності; занурення майбутніх учителів іноземних мов у полілінгвальне середовище для вдосконалення їхніх комунікативних умінь та навичок за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій та технологій дистанційного навчання; застосування електронного ресурсного забезпечення контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов.

Розроблено структурно-функціональну модель реалізації вищезазначених педагогічних умов в освітньому середовищі університету, системний характер якої забезпечується взаємозв'язком і взаємозумовленістю її складових: цільового, нормативного, проектувального, блоку педагогічних умов, змістовного, процесуального, результативно-оцінного блоків.

5. Реалізація моделі в межах формувального етапу експерименту здійснювалася шляхом: надання можливості вибору індивідуальної траєкторії навчання відповідно до власного темпу навчально-пізнавальної діяльності; використання тренінгів, активних методів контролю (веб-квестів, кейсів, проектів), рейтингового оцінювання на основі індивідуального, групового, експертного та взаємооцінювання; активне застосування технологій дистанційного навчання, упровадження технологій індивідуального, парного, колективного навчання у виконанні кейсів, веб-квестів, проектів, оформлення відповідних розділів мовного портфоліо «Я як полікультурна і багатомовна особистість», «Мої лінгвістичні знахідки»; застосування електронного ресурсного забезпечення контролю фахових

знань майбутніх учителів іноземних мов, розроблення, наповнення та супровід дистанційного курсу «Практика усного та писемного мовлення з англійської мови», що підсилює традиційний курс матеріалами довідково-інформаційного, навчально-методичного, контрольного-діагностичного призначення, самостійної та науково-дослідної діяльності для здійснення контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов.

Статистично доведено, що реалізація обґрунтованих педагогічних умов та структурно-функціональної моделі формування контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов дозволило досягти суттєвих змін у рівнях досліджувальної характеристики студентів експериментальної групи порівняно з контрольною.

Проведене дослідження не претендує на остаточне розв'язання проблеми формування контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов у процесі дистанційного навчання. Перспективними вважаємо такі напрями подальшого дослідження як формування контролю знань у майбутніх фахівців немовних спеціальностей у вищих навчальних закладах.

## ДОДАТКИ

### Додаток А

#### МЕТОДИКА «МОТИВАЦІЯ НАВЧАННЯ У ВНЗ» (Т. ІЛЬІНА)

Позначте Вашу згоду знаком «+» або незгоду – знаком «-» з наведеними нижче твердженнями у графі «відповіді». Окрім тверджень, Вам пропонується відповісти на декілька запитань:

| № | Твердження  | Відповіді |
|---|---|-----------|
|   | Найкраща атмосфера на занятті – атмосфера вільних висловлювань  |           |
|   | Зазвичай я працюю з великим напруженням   |           |
|   | У мене рідко буває головний біль після хвилювань і неприємностей, що я пережив                            |           |
|   | Я самостійно вивчаю ряд предметів, необхідних, на мою думку, для майбутньої професії                      |           |
|   | Яку з якостей, притаманних Вам, Ви цінуєте найбільше?   |           |
|   | Я вважаю, що життя треба присвятити обраній професії  |           |
|   | Я відчуваю задоволення від розгляду на занятті складних проблем   |           |
|   | Я не бачу сенсу у великій кількості робіт, які ми виконуємо в університеті                                |           |
|   | Велике задоволення мені надає розповідь знайомим про майбутню професію                                    |           |
|   | Я посередній студент, ніколи не буду досить успішним, тому немає сенсу докладати зусиль, щоб стати кращим |           |
|   | Я вважаю, що в наш час необов'язково мати вищу освіту   |           |
|   | Я абсолютно впевнений у правильності вибору професії  |           |
|   | Яких з притаманних вам якостей ви бажали б позбутися?   |           |
|   | При першій нагоді я використовую на екзаменах підсобні матеріали (конспекти, шпаргалки, записи тощо)      |           |
|   | Найпрекрасніший час у житті – студентські роки  |           |
|   | У мене дуже неспокійний і уривчастий сон  |           |
|   | Я вважаю, що для повного оволодіння професією всі навчальні дисципліни треба вивчати однаково ґрунтовно   |           |
|   | При нагоді я вступив би до іншого вузу  |           |
|   | Я зазвичай спочатку беру за більш легкі завдання, а більш складні залишаю на кінець                       |           |
|   | Вибираючи професію, мені було складно зупинитися лише на одній з них                                      |           |
|   | Я можу спати спокійно після будь-яких неприємностей   |           |
|   | Я впевнений, що майбутня професія надасть мені моральне задоволення й матеріальний достаток у житті       |           |
|   | Мені здається, що мої друзі здатні вчитися краще, ніж я   |           |

|  |   |  |
|--|---|--|
|  | Для мене дуже важливо мати диплом про вищу освіту   |  |
|  | З певних практичних міркувань для мене це найзручніший ВНЗ  |  |
|  | У мене достатньо сили волі, щоб учитися без нагадувань адміністрації  |  |
|  | Життя для мене майже завжди пов'язане з надзвичайним напруженням  |  |
|  | Екзамени треба складати, витрачаючи мінімум зусиль  |  |
|  | Є багато ВНЗ, де я міг би вчитися з не меншим інтересом   |  |
|  | Яка з притаманних Вам якостей найбільше заважає Вам вчитися?  |  |
|  | Я людина, яка легко захоплюється, але всі мої захоплення так чи інакше пов'язані з моєю майбутньою професією      |  |
|  | Турбота про екзамен або роботу, що не виконана вчасно, часто заважає мені спати                                   |  |
|  | Висока зарплатня після закінчення університету для мене не головне  |  |
|  | Мені треба бути в доброму гуморі, щоб підтримати спільне рішення групи  |  |
|  | Я змушений був вступити до вузу, щоб зайняти бажане положення в суспільстві або уникнути служби в армії           |  |
|  | Я вчу матеріал, щоб стати професіоналом, а не для того, щоб скласти екзамен                                       |  |
|  | Мої батьки – професіонали, і я хочу бути схожим на них  |  |
|  | Для просунення по службі мені необхідна вища освіта   |  |
|  | Яка з Ваших якостей допомагає Вам учитися?  |  |
|  | Мені дуже складно заставити себе вивчати як слід дисципліни, що прямо не стосуються моєї майбутньої спеціальності |  |
|  | Мене дуже хвилюють можливі невдачі  |  |
|  | Найкраще я займаюся, коли мене періодично стимулюють, примушують  |  |
|  | Мій вибір університету остаточний   |  |
|  | Мої друзі мають вищу освіту, і я не хочу від них відставати   |  |
|  | Щоб переконати в чомусь групу, мені доводиться самому працювати дуже інтенсивно                                   |  |
|  | У мене завжди рівний і гарний настрій   |  |
|  | Мене приваблюють зручність, чистота, легкість майбутньої професії   |  |
|  | До вступу в університет я давно цікавився цією професією, багато читав про неї                                    |  |
|  | Професія, котру я здобуваю, найважливіша й найперспективніша  |  |
|  | Мої знання про цю професію були достатніми для  |  |

|  |                             |  |
|--|-----------------------------|--|
|  | впевненого вибору цього ВНЗ |  |
|--|-----------------------------|--|

Методика містить три шкали:

- 1) «набуття знань» – прагнення до набуття знань, допитливість;
- 2) «опанування професією» – прагнення оволодіти професійними знаннями, сформулювати професійно важливі якості особистості;
- 3) «отримання диплому» – прагнення отримати диплом при формальному засвоєнні знань, прагнення до пошуку обхідних шляхів при здачі екзаменів і заліків.

В опитувальник з метою маскування включено низку фонових тверджень, котрі в подальшому не обробляються.

Обробка результатів.

1. Шкала **«набуття знань»** – за згоду («+») з твердженнями за п. 4 та 17 проставляється по 3,6 бали, за п. 26 – 2,4 бали, за незгоду («-») з твердженням за п. 28 – 1,2 бали, за п. 42 – 1,8 бали. Максимальна кількість балів – 12,6.
2. Шкала **«опанування професією»** – за згоду з твердженням за п. 9 – 1 бал, за п. 31 та 33 – по 2 бали, за п. 43 – 3 бали, за п. 48 та 49 – по 1 балу. Максимальна кількість балів – 10.
3. Шкала **«отримання диплому»** – за незгоду за п. 11 – 3,5 бали, з п. 24 – 2,5 бали, за п. 35 – 1,5 бали, за п. 38 – 1,5 бали, за п. 44 – 1 бал. Максимальна кількість балів – 10.

Питання 5, 13, 30, 39 є нейтральними до цілей опитувальника та не включаються до обробки даних.

Висновки

Перевага мотивів за першими двома шкалами свідчить про адекватний вибір студентом професії та задоволеність нею.

## МЕТОДИКА «СТРУКТУРА СПРЯМОВАНOSTІ ПЕДАГОГА» (В.СЕМІЧЕНКО)

Даний опитувальник призначений для діагностики особливостей спрямованості педагогів. Структура спрямованості розглядається як співвідношення гуманістичної, ідеалістичної, егоцентристських і прагматичних орієнтацій.

1. Ви б надавали перевагу: а) наданню допомоги конкретній людині, б) перетворенні суспільства; в) отриманню конкретних результатів діяльності; г) зміні себе.

2. Вас найбільше цікавлять: а) долі знайомих вам людей, б) розвиток суспільства; в) конкретні досягнення; г) власна доля.

3. Ви переживаєте за наслідки своїх дій: а) як вони впливають на оточуючих; б) як вони виглядають із погляду суспільної моралі; в) як вони впливають на досягнення конкретних цілей; г) як вони відбиваються на вашому сьогоднішньому й майбутньому.

4. Ви побоюєтеся: а) завдати шкоди конкретним людям; б) викликати осуд з боку певних груп або осіб; в) зазнати невдачі у своїх починаннях; г) виявитися неспроможним особистісно або професійно.

5. У конфліктних ситуаціях ви звичайно орієнтуєтеся на: а) інтереси інших осіб; б) суспільні норми; в) інтереси справи; г) власні інтереси й потреби.

6. Ви вважали б себе повноцінною особистістю, якби: а) могли надати реальну допомогу конкретній людині; б) залишили свій слід в історії людства; в) одержали реальні, значущі результати у своїй діяльності; г) досягли виконання своїх бажань.

7. У якій сфері ви б хотіли працювати: а) сприяти розвитку особистості іншої людини; б) впливати на суспільний розвиток; в) робити матеріальні цінності; г) неважливо в якій, важливо одержати загальне визнання.

8. Ви вважаєте найбільш правильну таку ієрархію представлених нижче професійних педагогічних цінностей (поставте поруч із кожною позицією відповідний ранг за наступною схемою: 1 – найбільш важливе, 2 – менш важливе, ніж 1, але більше важливе, ніж всі інші тощо): а) професійна компетентність самого педагога; б) вільна самореалізація кожного; в) правильне навчання й виховання дітей; г) розвиток всіх учасників педагогічного процесу.

9. Якби Ви могли обрати свій життєвий сценарій, ви би обрали: а) доктор Айболит; б) Данко; в) Лівша; г) Мальвіна.

10. Вихователь на занятті повинен насамперед: а) створити сприятливі умови для розвитку й самовиявлення кожного учня; б) пам'ятати, що він формує нове покоління; в) прагнути досягти реальних результатів (знань, вихованості, дисциплінованості); г) робити те, у чому він упевнений.

11. Оберіть собі девіз: а) «Розділена радість стає вдвічі більше, а розділене горе – удвічі менше»; б) «Якби в мене була точка опори, я б перевернув світ»; в) «Факти – уперта річ»; г) «Пізнай себе».

12. Ви б хотіли досліджувати проблему: а) інтересів, переваг, причин

учинків оточуючих вас людей; б) пошуку життєвого сенсу, абсолютних цінностей; в) пошуку ефективних технологій у виробництві; г) самопізнання, саморозуміння.

13. У суперечці ви прагнете: а) краще поступитися, але не скривдити співрозмовника; б) з'ясувати істину; в) прийти до обопільної вигоди; г) відстояти свою правоту.

14. Вам хотілося б, щоб вас називали (виберіть із запропонованих нижче формулювань дві найбільш кращих для вас): а) гуманістом, б) романтиком, в) прагматиком, г) людиною «собі на розумі», д) добрягою, е) мрійником, ж) реалістом, з) незалежною особою.

15. Чому б ви могли присвятити життя: а) лікуванню душ; б) революційному перетворенню людства; в) реальним справам і здійсненням; г) пізнанню свого місця й призначення в цьому світі.

16. Ви б з більшою готовністю пішли:

1. а) на ігнорування інтересів справи заради інтересів конкретної людини; б) на відмову від інтересів конкретної людини заради справи.

2. а) на самопожертву заради досягнення загальнолюдських ідеалів; б) на відмову від ідеалів заради самозаощадження.

3. а) на те, щоб забути про себе заради інших; б) на те, щоб не дати іншому «сісти вам на шию».

4. а) на те, щоб одержати журавля в небі, ніж синицю в руках; б) на те, щоб одержати синицю в руках, ніж журавля в небі.

5. а) ви вважаєте, що: благополучне суспільство – це те, що піклується про благополуччя кожної людини, навіть на шкоду спільним інтересам; б) добробут суспільства можна досягти шляхом відмови від благополуччя окремих людей.

6. а) заради інтересів справи можна й потрібно пожертвувати особистими пріоритетами; б) жодна справа не варта того, щоб відмовитися від радощів життя.

17. Якби дійсно було можливо відроджуватися після смерті (реінкарнація) в образі живої істоти, ви б хотіли стати: а) птахом гагарою, що видирає в себе на груди пір'я, щоб зігріти пташенят; б) мангустом Рікі-Тікі-Таві, мета життя якого – викорінювати зло, боротися з ним, ризикуючи життям; в) бджілкою, що завжди працює; г) кішкою, що гуляє сама по собі.

18. Ви вважаєте, що основні недоліки суспільства викликані: а) реаліями життя, конкретними життєвими обставинами людей; б) недосконалістю людської природи; в) лінню, втратою стимулів продуктивної праці; г) втратою людиною своєї широї, природної особистості в сучасному світі; д) відчуженістю між людьми.

19. Ви вважаєте, що дітей необхідно орієнтувати, насамперед, на те, що їм: а) жити в суспільстві рівних серед рівних; б) відповідати за майбутнє людства; в) чесною працею заробляти собі на життя; г) варто гостро усвідомлювати свою унікальність і неповторність.

20. Чому ви надаєте перевагу в роботі: а) процесу досягнення мети; б) наміченій меті, продумуванню можливих шляхів її досягнення; в) отри-

манню результату; г) успіху, що заслужено приходить до людини.

### ***Обробка результатів***

Відповіді за більшості тверджень (крім 14 й 16) під індексом «а» свідчать про гуманістичну орієнтацію, «б» – ідеалістичної, «в» – прагматичної, «г» – егоцентристської. За кожен збіг нарахуєте собі по 1 балу.

Відповідь на питання 14 налічує 2 можливі вибори гуманістична орієнтація – а, д; ідеалістична – б, е; прагматична – в, ж; егоцентристська – г, з, кожен вибір оцінюється в 1 бал. Результат додається до загальної суми.

Питання 16 передбачає вибір із двох альтернатив на користь однієї. Можливі такі сполучення спрямованості: гуманістична – 1а, 3а, 5а; ідеалістична – 2а, 4а, 5б; прагматична – 1б, 4б, 6а; егоцентристська – 2б, 3б, 6б. Отже, відповідаючи на запитання 16, по кожному виду спрямованості можна набрати від 0 до 3 балів. Додайте отримані кількісні значення до загальної суми.

Загальна кількість балів, які можна набрати по тесту, – 23.

Аналізується структура спрямованості, тобто співвідношення кількості балів, набраних по кожному окремому виду спрямованості.

## Додаток В

# МЕТОДИКА ВИЗНАЧЕННЯ МОТИВАЦІЇ ДО ІНФОРМАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

(на основі опитувальника В.К.Гербачевського)

## Інструкція із заповнення тесту для виявлення критерію мотивації

По завершенні одного з етапів запропонованого Вам завдання, коли частина завдання вами вже виконана, й згодом Ви продовжите працювати над даним завданням, зробіть перерву для того, щоб відповісти на тест для виявлення критерію мотивації. Прочитайте кожне з наведених в анкеті висловлень і відзначте, якою мірою Ви згодні або не згодні з ним. Обведіть, наприклад, кружком відповідну цифру у тесті:

якщо повністю згодні з висловленням — +3;

якщо просто згодні — +2;

якщо скоріше згодні, ніж не згодні — +1;

якщо ви зовсім не згодні — -3;

якщо просто не згодні — -2;

якщо скоріше не згодні, чим згодні — -1;

якщо ж Ви не можете ні погодитися з висловленням, ні відкинути його - 0.

## Тест

### для виявлення структури критерію мотивації студента

Прізвище, ім'я, по батькові \_\_\_\_\_

Дата заповнення \_\_\_\_\_ Вік \_\_\_\_\_

ВНЗ \_\_\_\_\_ Група \_\_\_\_\_

| № з/п | Висловлення  | Шкала для відповіді |    |    |   |    |    |    |
|-------|--|---------------------|----|----|---|----|----|----|
| 1     | Виконання завдання мені вже добре набридло                   | -3                  | -2 | -1 | 0 | +1 | +2 | +3 |
| 2     | Я працюю на межі своїх сил                                   | -3                  | -2 | -1 | 0 | +1 | +2 | +3 |
| 3     | Я хочу показати все, на що здатний(а)                        | -3                  | -2 | -1 | 0 | +1 | +2 | +3 |
| 4     | Я відчуваю, що мене змушують прагнути до високого результату | -3                  | -2 | -1 | 0 | +1 | +2 | +3 |
| 5     | Мені цікаво, що вийде  | -3                  | -2 | -1 | 0 | +1 | +2 | +3 |
| 6     | Завдання доволі складне                                      | -3                  | -2 | -1 | 0 | +1 | +2 | +3 |
| 7     | Те, що я роблю, нікому не потрібно                           | -3                  | -2 | -1 | 0 | +1 | +2 | +3 |
| 8     | Мене цікавить, чи кращі мої результати чи гірші, ніж в інших | -3                  | -2 | -1 | 0 | +1 | +2 | +3 |
| 9     | Мені б хотілося скоріше зайнятися своїми справами            | -3                  | -2 | -1 | 0 | +1 | +2 | +3 |
| 10    | Думаю, що мої результати будуть високими                     | -3                  | -2 | -1 | 0 | +1 | +2 | +3 |
| 11    | Ця ситуація може заподіяти мені неприємності                 | -3                  | -2 | -1 | 0 | +1 | +2 | +3 |

|    |  |    |    |    |   |    |    |    |
|----|--|----|----|----|---|----|----|----|
| 12 | Чим краще показуєш результат, тим більше хочеться його перевершити | -3 | -2 | -1 | 0 | +1 | +2 | +3 |
| 13 | Я проявляю досить старанності                                      | -3 | -2 | -1 | 0 | +1 | +2 | +3 |
| 14 | Я вважаю, що мій кращий результат не випадковий                    | -3 | -2 | -1 | 0 | +1 | +2 | +3 |
| 15 | Завдання великого інтересу не викликає                             | -3 | -2 | -1 | 0 | +1 | +2 | +3 |
| 16 | Я сам ставлю перед собою завдання                                  | -3 | -2 | -1 | 0 | +1 | +2 | +3 |
| 17 | Я турбуюся за свої результати                                      | -3 | -2 | -1 | 0 | +1 | +2 | +3 |
| 18 | Я відчуваю приплив сил   | -3 | -2 | -1 | 0 | +1 | +2 | +3 |
| 19 | Кращих результатів мені не домогтися                               | -3 | -2 | -1 | 0 | +1 | +2 | +3 |
| 20 | Ця ситуація має для мене певне значення                            | -3 | -2 | -1 | 0 | +1 | +2 | +3 |
| 21 | Я хочу ставити усе складніші цілі                                  | -3 | -2 | -1 | 0 | +1 | +2 | +3 |
| 22 | До своїх результатів я ставлюся байдуже                            | -3 | -2 | -1 | 0 | +1 | +2 | +3 |
| 23 | Чим довше працюєш, тим стає цікавіше                               | -3 | -2 | -1 | 0 | +1 | +2 | +3 |
| 24 | Я не збираюся «викладатися» у цій роботі                           | -3 | -2 | -1 | 0 | +1 | +2 | +3 |
| 25 | Швидше за все мої результати будуть низькими                       | -3 | -2 | -1 | 0 | +1 | +2 | +3 |
| 26 | Як не намагайся, результат від цього не зміниться                  | -3 | -2 | -1 | 0 | +1 | +2 | +3 |
| 27 | Я б зайнявся(лася) зараз чим завгодно, тільки не цим дослідженням  | -3 | -2 | -1 | 0 | +1 | +2 | +3 |
| 28 | Завдання досить просте   | -3 | -2 | -1 | 0 | +1 | +2 | +3 |
| 29 | Я здатний(а) на кращий результат                                   | -3 | -2 | -1 | 0 | +1 | +2 | +3 |
| 30 | Чим важча мета, тим більше бажання її досягти                      | -3 | -2 | -1 | 0 | +1 | +2 | +3 |
| 31 | Я відчуваю, що можу перебороти всі труднощі на шляху до мети       | -3 | -2 | -1 | 0 | +1 | +2 | +3 |
| 32 | Мені байдуже, якими будуть мої результати в порівнянні з іншими    | -3 | -2 | -1 | 0 | +1 | +2 | +3 |
| 33 | Я захопився(лася) роботою над завданням                            | -3 | -2 | -1 | 0 | +1 | +2 | +3 |
| 34 | Я хочу уникнути низького результату                                | -3 | -2 | -1 | 0 | +1 | +2 | +3 |
| 35 | Я почуваю себе незалежним  | -3 | -2 | -1 | 0 | +1 | +2 | +3 |
| 36 | Мені здається, що я даремно  | -3 | -2 | -1 | 0 | +1 | +2 | +3 |

|    |  |    |    |    |   |    |    |    |
|----|--|----|----|----|---|----|----|----|
|    | витрачаю час і сили                                |    |    |    |   |    |    |    |
| 37 | Я працюю в половину своїх можливостей              | -3 | -2 | -1 | 0 | +1 | +2 | +3 |
| 38 | Мене цікавлять межі моїх можливостей               | -3 | -2 | -1 | 0 | +1 | +2 | +3 |
| 39 | Я хочу, щоб мій результат виявився одним із кращих | -3 | -2 | -1 | 0 | +1 | +2 | +3 |
| 40 | Я зроблю все, що в моїх силах для досягнення мети  | -3 | -2 | -1 | 0 | +1 | +2 | +3 |
| 41 | Я почуваю, що в мене нічого не вийде               | -3 | -2 | -1 | 0 | +1 | +2 | +3 |
| 42 | Випробування - це лотерея                          | -3 | -2 | -1 | 0 | +1 | +2 | +3 |

### Ключ до компонентів мотиваційної структури особистості

| № з/п | Компоненти мотиваційної структури   | Номера висловлень | Бали |
|-------|-------------------------------------|-------------------|------|
| 1     | Внутрішній мотив                    | 15*, 23, 33       |      |
| 2     | Пізнавальний мотив                  | 5, 22*, 38        |      |
| 3     | Мотив уникнення                     | 11, 17, 34        |      |
| 4     | Мотив змагання                      | 8, 32*, 39        |      |
| 5     | Мотив зміни діяльності              | 1, 9, 27          |      |
| 6     | Мотив самоповаги                    | 12, 21, 30        |      |
| 7     | Значимість результатів              | 7, 20*, 36        |      |
| 8     | Складність завдання                 | 6, 28*            |      |
| 9     | Вольове зусилля                     | 2, 13, 37*        |      |
| 10    | Оцінка рівня досягнутих результатів | 19*, 29           |      |
| 11    | Оцінка свого потенціалу             | 18, 31, 41*       |      |
| 12    | Намічений рівень мобілізації зусиль | 3, 24*, 40        |      |
| 13    | Очікуваний рівень результатів       | 10, 25*           |      |
| 14    | Закономірність результатів          | 14, 26*, 42*      |      |
| 15    | Ініціативність                      | 4*, 16, 35        |      |

**Примітка.** Бали з номерами висловлень, відзначених зірочками (\*), підраховуються за правилами зворотного переведення, як показано нижче:

| Переведення          | Шкала для відповіді |    |    |   |    |    |    |
|----------------------|---------------------|----|----|---|----|----|----|
|                      | -3                  | -2 | -1 | 0 | +1 | +2 | +3 |
| Пряме переведення    | 1                   | 2  | 3  | 4 | 5  | 6  | 7  |
| Зворотне переведення | 7                   | 6  | 5  | 4 | 3  | 2  | 1  |

#### Компоненти мотиваційної структури особистості студента

Умовно компоненти мотиваційної структури можна розділити на чотири блоки (групи).

У першу групу входять 6 компонентів, що представляють собою ядро мотиваційної структури особистості. До них ставляться наступні.

*Компонент 1 — внутрішній мотив.* Виражає захопленість інформаційною

діяльністю, виявляє ті аспекти, які надають рішенню задачі привабливість.

*Компонент 2 — пізнавальний мотив.* Характеризує суб'єкта як такого, що проявляє інтерес до результатів своєї діяльності.

*Компонент 3 — мотив уникнення.* Свідчить про страх показати низький результат, що може у свою чергу викликати низку негативних наслідків.

*Компонент 4 — мотив змагання.* Показує, наскільки студент надає значення високим результатам у діяльності інших суб'єктів.

*Компонент 5 — мотив до зміни поточної діяльності.* Розкриває пережиті студентом тенденції до припинення роботи, якою він зайнятий у даний момент.

*Компонент 6 — мотив самоповаги.* Виражається в прагненні студента ставити перед собою усе більш й більш важкі цілі в навчальній діяльності.

Перераховані вище компоненти, що становлять ядро мотиваційної сфери особистості, виступають у ролі факторів, що безпосередньо спонукують студента до певного виду діяльності.

Другу групу утворюють компоненти, пов'язані з досягненням досить важких цілей. Вони відносяться до поточних справ.

*Компонент 7 — значимість результатів.* Виражає надання особистісної значимості результатам діяльності.

*Компонент 8 — рівень складності завдання.*

*Компонент 9 — прояв вольового зусилля.* Виражає оцінку ступеня виразності вольового зусилля під час роботи над завданням.

*Компонент 10 — оцінка рівня досягнутих результатів.* Співвідноситься з можливостями студента в певному виді діяльності.

*Компонент 11 — оцінка свого потенціалу.*

У третю групу компонентів входять складові оцінок, що прогнозують інформаційну діяльність студента.

*Компонент 12 — намічений рівень мобілізації зусиль,* необхідних для досягнення цілей інформаційної діяльності.

*Компонент 13 — очікуваний рівень результатів діяльності студента.*

Четверта група компонентів відображає причинні фактори інформаційної діяльності студентів. У неї входять два компоненти:

*Компонент 14 — закономірність результатів.* Виражає розуміння студентом власних можливостей у досягненні поставлених цілей.

*Компонент 15 — ініціативність.* Виражає прояв індивідом ініціативи й спритності під час вирішення поставлених перед собою завдань.

## АНКЕТА ДЛЯ СТУДЕНТІВ

Шановні респонденти, дайте правдиві відповіді на запропоновані питання, необхідні відповіді підкресліть (можливі декілька варіантів)

Назва навчального закладу \_\_\_\_\_

Вік \_\_\_\_\_

Стать:            жіноча                            чоловіча

Курс \_\_\_\_\_

*Змістовний компонент фахової підготовки майбутнього учителя іноземних мов*

1. Чи задоволені Ви:

1) змістом навчального плану, за яким відбувається Ваше навчання на бакалавраті?;

2) повнотою загальнокультурних знань з країнознавства, історії, літератури, необхідних для спілкування в різних мовленнєвих ситуаціях;

3) повнотою знань з формування та вдосконалення основних видів психологічної мовленнєвої діяльності (говорінню, читанню, письму, аудіюванню);

4) методами використання ІКТ та технологій дистанційного навчання під час викладання фахових дисциплін;

*Мотиваційний компонент фахової підготовки майбутнього учителя іноземних мов*

2. Чи задоволені Ви:

1) своєю здатністю до самореалізації та самовдосконалення;

2) чи відповідає рівень Вашої фахової підготовки вимогам суспільства, пов'язаним з формуванням професійної комунікативної компетентності;

3) чи готові Ви до подолання труднощів в організації професійної діяльності;

4) чи задоволені Ви отриманими під час навчання знаннями з англійської мови?

*Діяльнісний компонент фахової підготовки майбутнього учителя іноземних мов*

3. Чи задоволені Ви:

1) своїми вміннями планувати, проводити та аналізувати диспут, рольову гру, тренінг, портфоліо у викладанні англійської мови;

2) своїми вміннями раціонально застосовувати різні засоби навчання (ІКТ, дистанційні технології);

3) своїми вміннями обирати, систематизувати матеріал за допомогою ІКТ;

4) своїми знаннями щодо психологічних та дидактичних особливостей застосування ІКТ у процесі формування іншомовних комунікативних умінь.



- 3) створення дидактичного матеріалу у електронному вигляді;
- 4) створення інтерактивних презентацій засобами MS PowerPoint;
- 5) застосування програмного забезпечення навчально-ігрового характеру з англ. мови;

6) електронне консультування з керівниками ВНЗ.

12.Що, на Вашу думку, заважає ефективному використанню ІКТ у навчальному процесі будь-якого навчального закладу:

- 1) недостатнє технічне оснащення;
- 2) відсутність належного рівня комп'ютерної грамотності вчителя;
- 3) недостатній рівень мотивації вчителя;
- 4) брак часу;
- 5) відсутність необхідних знань з методики використання ІКТ та технологій дистанційного навчання на уроках.

13.Які з умов стимулюють Вас до використання ІКТ та технологій дистанційного навчання в майбутній педагогічній діяльності

- 1) можливість роботи з ПК та комп'ютерною технікою (обладнанням);
- 2) доступ до мережі Інтернет;
- 3) реалізація проектних завдань;
- 4) ознайомлення з новими програмними засобами навчального призначення;
- 5) проходження навчально-профільної практики з ІКТ та технологій дистанційного навчання;
- 6) немає мотиваційних умов.

14.Оцініть бажання до застосування ІКТ та технологій дистанційного навчання у професійній діяльності

1    2    3    4    5    6    7    8    9    10

15.Визначте необхідні умови для Вашого професійного зростання у сфері ІКТ

- 1) підвищення рівня комп'ютерної грамотності;
- 2) вивчення методики використання ІКТ та технологій дистанційного навчання у викладанні англійської мови;
- 3) навчитися працювати з новими програмними засобами навчального призначення;
- 4) орієнтування у сучасних тенденціях інформатизації освіти;
- 5) матеріальна доплата за використання ІКТ та технологій дистанційного навчання;
- 6) вважаю це зайвим.

16.Чи зацікавленні Ви у підвищенні рівня оволодіння ІКТ та застосування їх можливостей у професійній діяльності

- 1) ні, бо не маю потреби;
- 2) ні, бо не маю можливості;
- 3) так, але у вигляді навчального практикуму (у стінах ВНЗ);
- 4) так, за допомогою дистанційного курсу (через Інтернет).

17.Чи застосовуються ІКТ та технології дистанційного навчання під час контролю знань у вивченні фахових дисциплін у Вашому ВНЗ?

- 1) так, на кожному практичному занятті                      ні                      інколи
- 2) тільки під час семестрового контролю

**Дякуємо за участь!**

## АНКЕТА ЕКСПЕРТІВ (ВИКЛАДАЧІВ З ІНОЗЕМНИХ МОВ ВНЗ)

**Шановні колеги!** З метою визначення ролі контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов і реального стану сформованості фахових знань майбутніх учителів іноземних мов просимо Вас відповісти на питання анкети.

Відзначте, будь ласка, обрану Вами відповідь та запишіть її у відведеному для цього місці.

1. Прізвище \_\_\_\_\_ Ім'я \_\_\_\_\_ По батькові \_\_\_\_\_

2. Місце роботи: місто \_\_\_\_\_

ВНЗ \_\_\_\_\_

- Стаж роботи      1-3 роки      3-5 років      більше 5 років

3. Яка у Вас освіта:

вища \_\_\_\_\_

середня \_\_\_\_\_

Ваша спеціальність      та      спеціалізація      за      дипломом

5. Вкажіть рівень володіння інформаційно-комунікаційними технологіями (ІКТ)

5      4      3      2      1      0

6. За якими навчальними програмами з іноземних мов (англійської мови) Ви працюєте? Запишіть назву й авторів програм

7. Якими навчальними посібниками, літературою Ви користуєтесь?

8. Які, на Вашу думку, складові мають входити до фахової компетентності майбутніх учителів іноземних мов?

9. Пронумеруйте, будь ласка, мотиви Вашої професійної діяльності (за ступенем значущості):

- \_\_\_\_\_ задоволення від самого процесу педагогічної діяльності;
- \_\_\_\_\_ соціальні (прагнення принести користь суспільству);
- \_\_\_\_\_ матеріальні стимули;
- \_\_\_\_\_ досягнення високих результатів в професійній діяльності.

10. Як Ви вважаєте, якими знаннями та вміннями має володіти учитель іноземних мов для реалізації успішної професійної діяльності?

1) знаннями з:

а) \_\_\_\_\_ мовознавства;

б) \_\_\_\_\_ педагогіки та психології;

в) \_\_\_\_\_ філософії та соціології;

г) \_\_\_\_\_ країнознавства;

д) \_\_\_\_\_ методики викладання іноземної (англійської) мови.

Ваш варіант \_\_\_\_\_;

2) вміннями:

- а) \_\_\_\_\_ проводити виховну роботу;
- б) \_\_\_\_\_ організовувати колектив;
- в) \_\_\_\_\_ зацікавити того, хто навчається вивчати англійську мову;
- г) \_\_\_\_\_ організовувати фронтальну, групову та самостійну роботу;
- д) \_\_\_\_\_ керувати навчальною діяльністю тих, хто навчається;

Ваш варіант \_\_\_\_\_

11. Які дисципліни і види діяльності, на Ваш погляд, у вузівській підготовці сприяють формуванню фахових знань майбутніх учителів іноземних мов? (поставити по мірі убування значущості)

- \_\_\_\_\_ педагогіка та психологія;
- \_\_\_\_\_ мовознавство;
- \_\_\_\_\_ методика викладання іноземних мов (англійської мови);
- \_\_\_\_\_ фахові дисципліни;
- \_\_\_\_\_ написання курсових (дипломних) робіт;
- \_\_\_\_\_ проходження навчально-виробничої практики;
- \_\_\_\_\_

Ваш варіант \_\_\_\_\_

12. Що, на Ваш погляд, необхідно зробити у Вузі для підвищення якості фахової підготовки майбутніх учителів іноземних мов?

13. Чи користуєтесь Ви мережею Інтернет у процесі підготовки до занять?

| Так | Ні |
|-----|----|
|-----|----|

14. Як часто Ви використовуєте ІКТ у педагогічній діяльності?

- 1) щоденно ;      2) щотижня або частіше;      3) щомісяця або частіше;
- 4) кілька разів на рік;      5) не використовую;

15. Які можливості ІКТ Ви використовуєте при підготовці до навчальних занять?

- 1) набір тексту;
- 2) пошук інформації у глобальній мережі Інтернет;
- 3) робота з графічною інформацією, створення презентацій (Paint, MS PowerPoint);
- 4) робота зі звуковими фрагментами;
- 5) робота з відео файлами (фільмами) ;
- 6) відбір комп'ютерних навчальних програмних засобів;
- 7) контроль, оцінювання знань та аналіз рівня навчальних досягнень учнів;
- 8) супровід бази даних класу;
- 9) сервіси Google;
- 10) соціальні мережі (Facebook, V Kontakte і т. д.);

16. Якими критеріями відбору інформації в Інтернет Ви користуєтесь?

- 1) думаю, що інформація в Інтернет достовірна;
- 2) інколи перевіряю інформацію з Інтернет з іншими джерелами;
- 3) визначаю самостійно правдивість знайденої інформації в Інтернет;

17. Чи знаєте Ви методику, правила та норми використання ІКТ у навчальній діяльності?

- 1) так; 2) ні;

18. Що, на Вашу думку, перешкоджає ефективному використанню ІКТ у навчальному процесі ВНЗ?

- 1) нестача методичного забезпечення;
- 2) нестача новітніх комп'ютерних класів;
- 3) недостатня власна підготовка до застосування ІКТ;
- 4) страх перед комп'ютером;
- 5) нестача якісних навчальних програмних засобів;
- 6) непідготовленість студентів до роботи з ІКТ.

19. Чи зацікавлені Ви у підвищенні рівня оволодіння ІКТ та застосуванням їх можливостей у професійній діяльності

- 1) ні, бо не маю потреби;
- 2) ні, бо не маю можливості;
- 3) так, але у вигляді навчального практикуму (під час підвищення кваліфікації);
- 4) так, але у формі дистанційного курсу (через Інтернет);

20. Оволодіння якими знаннями сприяло б підвищенню Вашого професійного рівня щодо ІКТ та Інтернет

- 1) сучасні тенденції інформатизації освіти та розвитку інформаційного суспільства;
- 2) методика застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у викладанні іноземних мов (англійської мови);
- 3) підвищення комп'ютерної грамотності;
- 4) основи програмування.

21. Чи готові Ви використовувати технології дистанційного навчання у своїй професійній діяльності?

- 1) так;
- 2) ні;
- 3) не знаю.

22. Вкажіть функції контролю навчальної діяльності

- 1) діагностична
- 2) освітня
- 3) виховна
- 4) розвивальна
- 5) стимулююча
- 6) прогностична
- 7) оцінювальна
- 8) управлінська
- 9) інформативна

23. Чи проводити Ви систематично оперативний контроль під час лабораторно-практичних заняттях, навчально-виробничої практики тощо.

- 1) так, постійно
- 2) інколи
- 3) не проводжу зовсім

24. Чи використовуєте Ви отримані результати контролю навчальної діяльності студентів для коригування та подальшим управлінням навчально-виховним процесом

- 1) так
- 2) ні
- 3) інколи

25. Чи застосовуєте Ви елементи дистанційного навчання під час контролю знань студентів у навчально-виховному процесі?

- 1) так
- 2) ні
- 3) інколи

26. Чи приймали Ви раніше участь у навчанні на будь-яких дистанційних курсах (ДК)?

- 1) так \_\_\_\_\_ (вкажіть назву ДК)
- 2) ні

**Дякуємо за співпрацю!**

**ДИДАКТИЧНЕ ТЕСТУВАННЯ**  
**на визначення рівня комп'ютерної грамотності (авторська**  
**розробка) (інформатичний критерій)**

- 1) *Що таке програма?*  
 А) послідовність команд, яку виконує комп'ютер в процесі обробки даних;  
 Б) набір інструкцій машинною мовою;  
 В) набір інструкцій, що дозволяє перевести мови високого рівня в машинні коди.
- 2) *Головною складовою частиною системного програмного забезпечення є:*  
 А) операційна оболонка;      Б) операційна система;  
 В) передача інформації.
- 3) *Які операційні системи Ви знаєте?*  
 А) Linux, WINDOWS;      Б) Paint; Word;      В) Access; Excel.
- 4) *Що таке файлова система?*  
 А) область даних на диску;  
 Б) система зберігання файлів і організації каталогів;  
 В) принцип програмного управління комп'ютером.
- 5) *Оберіть мови програмування (Завдання в вибором декількох правильних відповідей)*  
 А) Word, Excel, Access;      Б) Paint, Photoshop, Corel Draw;  
 В) C#, C++;      Г) Java, Python;  
 Д) C#, Java, Paint;      Е) PHP.
- 6) *MS Office - це такий тип програмного забезпечення:*  
 А) Область програмування;      Б) Набір прикладного ПЗ;  
 В) Редактор тексту;      Г) Редактор графіки.
- 7) *Використовуючи яке поєднання клавіш можна скасувати останню виконану дію?*  
 А) Ctrl + Z;      Б) Ctrl + A;      В) Ctrl + C;      Г) Ctrl + V.
- 8) *Використовуючи яке поєднання клавіш можна скопіювати виділений текст у буфер обміну?*  
 А) Ctrl + Z;      Б) Ctrl + A;      В) Ctrl + C;      Г) Ctrl + V.
- 9) *На скількох сторінках з'являється колонтитул при вставці в документ колонтитулів, де не має титульної сторінки?*  
 А) На всіх;      Б) На всіх, крім першої;  
 В) Лише на тій, на якій вставляємо колонтитул;  
 Г) Тільки на першій.
- 10) *Avast - це:*  
 А) Обмін повідомленнями;      Б) Утиліта для таблиць;  
 В) Оптимізація системи;      Г) Антивірус.
- 11) *Оберіть антивірусні програми (Завдання в вибором декількох правильних відповідей)*  
 А) Corel Draw;      Б) Kaspersky;      В) Python;      Г) Avast.
- 12) *EXCEL це*  
 А) Графічний редактор;      Б) Текстовий процесор;

- В) Операційна система;      Г) Табличний процесор.
- 13) Файл з розширенням *XLS* містить
- А) Тільки одну таблицю;
- Б) Тільки один робочий лист з можливо кількома таблицями;
- В) Декілька робочих листів, що утворюють робочу книгу.
- 14) Для виділення мишкою кількох областей слід натиснути клавішу
- А) Esc;      Б) Shift;      В) Ctrl;      Г) Alt.
- 15) Як можна змінити ширину стовпця? (Завдання в вибором декількох правильних відповідей)
- А) За допомогою миші;      Б) Через меню Формат;
- В) З допомогою використання формул;      Г) Через меню Вставка.
- 16) Яка з формул містить абсолютне посилання
- А) F45/\$H\$12;      Б) G\$4 + J6;      В) R74\*E63;      Г) G\$4//H\$12.
- 17) Для підтвердження введення в комірку потрібно (Завдання в вибором декількох правильних відповідей)
- А) натиснути клавішу ENTER;      Б) натиснути клавішу F;
- В) натиснути клавішу Caps Lock;      Г) натиснути клавішу Home;
- Д) натиснути клавішу TAB.
- 18) Для створення примусового переходу текстового вмісту комірки в інший рядок тієї ж комірки слід використовувати поєднання клавіш:
- А) ALT+ENTER;      Б) CTRL+ENTER;      В) TAB+ENTER;
- Г) SHIFT+TAB;      Д) SHIFT+ENTER.
- 19) Які елементи вікна програми специфічні (не використовуються в інших програмах) для Excel? (Завдання в вибором декількох правильних відповідей)
- А) Панель інструментів;      Б) Рядок формул;      В) Рядок стану;
- Г) Рядок меню;      Д) Область управління листами;
- Г) Смуги прокручування.
- 20) Таблиця Access містить:
- А) Інформацію про сукупності однотипних об'єктів;
- Б) інформацію про сукупність всіх об'єктів, що відносяться до деякої предметної області;
- В) інформацію про конкретний об'єкт.
- 23) Що таке операційна система? Які операційні системи ви знаєте?
- 24) Що таке програма? Чим вона відрізняється від програмного забезпечення?
- 25) Назвіть самий простий редактор графіки в Windows. Перерахуйте його переваги.

### Ключі до тесту

- 1- А, 2- Б, 3 –А, 4 – Б, 5-В,Г,Е, 6-В, 7- А, 8 –В, 9-А, 10-Г, 11-Б,Г, 12-Г, 13-В, 14-В, 15-А,Б, 16-А, 17-А,Д, 18-А, 19-Б,Д, 20-А, 21-Б, 22-А,В, 23 – 25 –  
Відповідь студента

**ДИДАКТИЧНЕ ТЕСТУВАННЯ**  
**«Володіння знаннями та вміннями застосовувати технології**  
**дистанційного навчання у викладанні іноземних мов (англійської)»**  
**(інформатичний критерій)**

**1) Що таке дистанційне навчання?**

А) вид навчання, який поєднує в собі риси самонавчання і очного навчання;

Б) сукупність сучасних технологій, що забезпечують доставку інформації в інтерактивному режимі за допомогою використання інформаційно-комунікаційних технологій від тих, хто навчає, до тих, хто навчається;

В) вид навчання спрямований на індивідуалізацію навчання, посилення самостійної роботи студентів у навчанні при консультуванні викладачем.

**2) Оберіть переваги дистанційного навчання у вивченні іноземних мов:**

А) Дає змогу впроваджувати інтерактивні технології викладення матеріалу, здобувати повноцінну освіту, підвищувати кваліфікацію співробітників у територіально розподілених місцях;

Б) гнучкий розклад, що дозволяє не залежати від жорсткого графіка занять та іспитів;

В) гнучке регулювання темпів навчання (можна призупинити і відновити навчання у разі потреби), отримання індивідуальних консультацій експертів і викладачів найвищого рівня професіоналізму, абсолютному обліку побажань студента.

**3) Перешкодою до дистанційного навчання може стати лише:**

А) недостатність матеріалу;

Б) складність вивчення англійської мови дистанційно;

В) відсутність Інтернету.

**4) Викладачі дистанційних курсів повинні мати:**

А) сертифікат або спеціальну освіту, яка дає їм право займатися з учнями дистанційно;

Б) стаж роботи в системі освіти не менше 10 років;

В) володіти сучасними педагогічними та інформаційними технологіями, бути психологічно готовим до роботи зі студентами у новому навчально-пізнавальному середовищі.

**5) Як студент відчуває себе в середовищі дистанційного навчання?**

А) невід'ємною частиною колективу, що посилює мотивацію до навчання (форуми тощо.);

Б) розробником стратегії проведення взаємодії між учасниками навчального процесу;

В) надто завантаженим. Повне занурення в навчальний процес.

**6) Що характеризує дистанційне навчання?**

- А) Простота, неактуальність, складність розуміння;
- Б) Інтерактивність, довготривалість у часі, контроль, який докучає;
- В) Гнучкість, актуальність, модульність, економічна ефективність.

**7) Дистанційне навчання дозволяє студентам проходити семінарський курс без відриву від своєї сім'ї та інших справ – де завгодно і як завгодно. Так чи ні?**

- А) Так;
- Б) Ні.

**8) Дистанційне навчання іноземних мов (англійської) не дозволяє студентам скласти більш гнучкий робочий і навчальний графік. Так чи ні?**

- А) Так;
- Б) Ні.

**9) ДН заохочує студентів до дискусій та обговорення проблемних питань через організацію Інтернет-форумів. Так чи ні?**

- А) Так;
- Б) Ні.

**10) Які завдання передбачає дистанційний курс навчання іноземних мов (англійської)?**

- А) Можливість студентом декілька разів прослуховувати (аудіо чи відео) або перечитувати лекцію;
- Б) Донести до студента курс з іноземних мов (англійської) лише частково;
- В) Удосконалити знання викладачів з предмету.

**11) Найбільш поширені види дистанційного навчання ґрунтуються на:**

- А) Інтерактивному телебаченні, комп'ютерних телекомунікаційних мережах;
- Б) Активному спілкуванні між студентом та викладачем;
- В) Проведенні дискусій, поєднанні технологій.

**12) Що таке навчання за схемою «anywhere-anytime» у ДН ?**

- А) можливість працювати тільки вдома;
- Б) можливість обирати час і місце навчання;
- В) можливість у будь-який час припинити навчання.

**13) Як називають викладача у дистанційному навчанні?**

- А) educator;
- Б) master;
- В) tutor.

**14) Оберіть цілі ДН (завдання з вибором декількох правильних відповідей)**

- А) Професійна підготовка та перепідготовка кадрів;
- Б) Підвищення кваліфікації педагогічних кадрів за певними спеціальностями;
- В) Підготовка до здачі іспитів екстерном;

- Г) Спрощування самостійної роботи студента
- Д) Поверхове вивчення теми, розділу;
- Е) Ліквідація прогалин у знаннях, уміннях, навичках з предмету;
- Є) Додаткова освіта за інтересами

**15) Оберіть принципи ДН (завдання з вибором декількох правильних відповідей)**

- А) Цілісність;
- Б) Наочність;
- В) Фундаментальність;
- Г) Культурозваженість;
- Д) Емоційне навантаження;
- Е) Гуманітаризація;
- Є) Безперервність освіти.

Правильні відповіді.

За кожную правильну відповідь на питання з однією правильною відповіддю, ви отримуєте 1 бал. За кожную правильну відповідь на питання з вибором декількох правильних відповідей – 2 бали.

|   |   |    |               |
|---|---|----|---------------|
| 1 | Б | 9  | А             |
| 2 | А | 10 | А             |
| 3 | В | 11 | А             |
| 4 | В | 12 | Б             |
| 5 | А | 13 | В             |
| 6 | В | 14 | А, Б, В, Е, Є |
| 7 | А | 15 | А, В, Г, Е, Є |
| 8 | Б |    |               |

#### *Характеристика результатів*

*0-7 балів* – Низький рівень володіння знаннями з основ технологій дистанційного навчання та вміннями застосування технологій дистанційного навчання у вивченні англійської мови. Ви маєте лише загальні уявлення про ДН.

*8-14 балів* – Середній рівень володіння знаннями та вміннями застосування технологій дистанційного навчання у вивченні англійської мови. Ви володієте певними знаннями та вміннями використання ДН у вивченні англійської мови. Можете та вмієте працювати самостійно та освоювати матеріал на відстані.

*15 і більше балів* – Високий рівень володіння знаннями та вміннями застосування технологій дистанційного навчання у вивченні англійської мови. Знання та вміння застосовувати технології ДН на бездоганному рівні. При бажанні ви самі можете організувати дистанційний курс та давати поради іншим стосовно використання технологій дистанційного навчання у навчально-виховному процесі.

## ДИДАКТИЧНІ ВПРАВИ

**на формування умінь правильно вимовляти звуки іноземних мов  
(англійської) до семантики висловлювання та інтонації  
(лінгвосоціокультурний критерій)**

### **1) Read the sentences according to the model.**

*«They pulled Paul to pieces (Low Fall)»*

b) Tony oughtn't to stay out late (High Fall)

c) Must Mother make a mountain out of a molehill? (Low Rise)

d) Frank's anxious to start earning his living? (High Rise)

**2) Read the commands and requests. Observe the intonation they are pronounced with.**

a). Go. Try. Stay. Wait. Write. Phone. Here. Stop it. Bring it.

b). 'Open the 'books at 'page 30.

Tran'scribe and in'tone the sentences.

'Learn the 'text by heart.

'Don't look at me.

c) 'Write to her again then.

'Don't 'say anything at all.

'Come as 'soon as you can.

d) Continue. 'Go on. 'Go ahead. 'Don't mention it.

Be careful. Your passport, please. 'Hold it carefully.

'Don't 'take it too 'much to heart. 'Cheer up. 'Don't worry.

'Don't be long. 'Let me show you. 'Give it to Mummy, Johnnie.

'Now 'don't 'stay 'too late.

### **3) Read the sentences according to the given model.**

*Model: Is 'Kate a teacher? 'Do you 'like music?*

1. Is Peter twenty?

2. Is your name John?

3. Do you speak English?

4. Do you study at the Institute?

5. Do you live in the hostel?

6. Does she like to work in the garden?

7. Does she know Mary?

### **4) Ask general questions using the given model.**

*Model: My 'father is 'not a farmer. - 'Is your 'farther a farmer?*

1. I am not a university student.

2. Yes, my mother is a secretary.

3. Peter hasn't a family of his own.

4. Olga is fond of music.

5. I study at the Institute.

### **5) Listen to the dialogues and reproduce them. Observe the intonation of general questions.**

1. — Am I a teacher? — Yes, you are.

— Are you a student? — Yes. I am.

- Are you English? — No, I am not.
- Do you speak English? — Yes, I do.
- Does your friend speak — Yes, he does, but only a little English?
- We want to go on a hike on Sunday. Will you join us?
- Certainly. Shall we go to Golitsino? The place is delightful.
- Yes. Shall we take Alice with us?
- Of course. Can you meet her at the station?
- Yes.

**6) Read the sentences, observe the correct pronunciation.**

1. There are twelve months in a year.
2. There are four seasons in a year.
3. There are sixty minutes in an hour.
4. Is there a farm beyond the forest?
5. Are there any mistakes in your dictation?

**7) Read the text and retell it.**

Let's have a look at this picture of our classroom. On the left there are two large windows. On the windows there are some nice flowers. Under the window there's a radiator. There is a blackboard in front of the desks. There is some chalk and a duster at the blackboard. There are ten desks in our classroom. On the desks there are tape-recorders and two tapes. There is a bookcase with many books on the right. To the left of the bookcase there is a large map.

**8) In the following sentences read the statements and the tags with a fall.**

1. There are 18 faculties at our University, aren't there?
2. Our University is the oldest in our country, isn't it?
3. You finished school last year, didn't you?
4. He's got a new job, hasn't he?
5. That was most unfair, wasn't it?

**9) Complete the following sentences making them disjunctive questions.**

*Model: She is ten, / isn't she?*

1. Jackie doesn't study at the Russian department.
2. Your University was awarded two orders.
3. The students are usually interested in the history of their University.
4. Its history dates back to November 1872.
5. She passed her exams with excellent marks.

**10) Write B's part in the conversation below by repeating the part in italics.**

**Practice reading it with a proper intonation.**

*EXAMPLES*

*A: I'm afraid you've made a mistake, sir.*

*B: A mistake?*

*A: They changed the timetable.*

*B: Changed it?*

1 A: It's the eighth of May. B: the eighth?

2 A: Yes. It's Mrs Grey's birthday today. B: \_\_\_\_\_?

3 A: Yes. She's eighty-eight. B: \_\_\_\_\_?

4 A: Yes. And she's going away for a holiday B: \_\_\_\_\_?

**11) Read this conversation and guess which intonation and meaning 'Mm' will have in B's answers.**

A: Would you like some home-made muffins?

B: (1) Mm?

A: Would you like some muffins?

B: (2) Mm . . .

A: Well, make up your mind.

B: (3) Mm.

**Make up alternative questions using the following sentences.**

*Model: She 'lives in Moscow. She 'lives in Kiev.*

*'Does she 'live in Moscow / or in Kiev?*

1. This text is difficult. This text is easy.
2. She studies German. She studies English.
3. They go to the Crimea every year. They go to the Caucasus every year.
4. Your family is big. Your family is small.

**13) Read the following questions. Observe the intonation of special questions.**

1. When d'you get up?
2. Why did you do such a stupid thing?
3. How long do you intend being away?
4. When can you do it?
5. Where does he come from?

**14) Listen carefully to the following conversational situations. Concentrate your attention on the intonation of the replies.**

He's says it was `your fault. - `How ridiculous! `Stuff and nonsense!

I've `got the job. - `Well done! `Nice work! `Good for you!

Some `flowers for you. - `How nice! `How sweet of you! `What a `pleasant surprise! He's `won a `gold `medal. - `Fancy that! `How extraordinary! `This is Miss `Smith. - `How do you do! `Pleased to meet you! I'll `make you a `present of it. - `Thanks awfully. `Thank you `very much. `Here I `am at last. - `Welcome back!

It's my `birthday. - `Very `many `happy re`turns of the day! `Thank you `so much. - `Not at all. `Thank you. I've `lost my `ball. - Pity. Sillygirl. He'll b with you on ,Friday. - ,Marvelous! ,Splendid! ,Good! He's `just a ,rrived. - ,Oh! ,Right! ,Good. ,Fine! He `didn't say a `word. - How `very un`usual! `What was the `show like? - `Very `good in`deed! He's `broken a ,leg. - `How ,awful! ,Pity!

## Додаток Ж

**ДИДАКТИЧНЕ ТЕСТУВАННЯ з формування умінь визначати в тексті національно-марковані одиниці та використовувати їх у монологічному та діалогічному мовленні (показник лінгвосоціокультурного критерію)**

**I. Population, culture, customs and traditions**

**1. The majority of the population of the UK is:**

- A) the Scots                      B) the British

**2. A kilt is:**

- A) plaid pleated skirt                      B) a cap with a colored ribbon

**3. All residents of the United Kingdom called:**

- A) the British                      B) the British

**4. Most residents live in:**

- A) rural areas                      B) cities

**5. The oldest building of London:**

- A) Tower                      B) Big Ben

**6. Insert the missing words in the text.**

In the city centre \_\_\_\_\_ Abbey.

Next to him is \_\_\_\_\_ Palace – the residence of Queen Elizabeth II.

**7. The clock tower of London is called:**

- A) Big Ben                      B) Tower

**8. The tallest building of the city:**

- A) St. Paul's Cathedral                      B) The Church Of St. Martin

**9. The main area of London from which to calculate the distance of all parts of the country is called.....**

**10 Association**

|               |  |
|---------------|--|
| A) Birmingham | 1.the capital of Scotland                  |
| B)Edinburgh   | 2 industrial center of the "black country" |
| C)Liverpool   | 3 the second largest port in the UK        |

**Ключі до тесту**

1-B, 2-A, 3-B, 4-B, 5-A, 6-Відповідь студента, 7-A, 8-A, 9-Відповідь студента, 10-A-2, B-1, C-3

**II. Holidays**

**1.The 25<sup>th</sup> of December is ... .**

- a. Christmas Day;    b. New Year;                      c. Boxing Day;

**2.On Christmas Eve people put their presents under the... .**

- a.bed;                      b. table;                      c. New Year tree;

**3. Father Frost puts his presents..... .**

- a. under the New Year tree;                      b. in bags;    c. in children's stockings;

**4. Every year there is a big New Year's tree in.... square.**

- a. Trafalgar;                      b. Times;    c. Red;

**5. The New Year's tree is a present from people of .... To the people of Great Britain.**

a. Norway;    b. Russia;    c. America;

**6. For Christmas dinner the English eat....**

a. pizza;            b. hamburgers;            c. turkey;

**7. The day after Christmas is... .**

a. New Year;            b. Boxing Day;            c. Mother's Day;

**8. A lot of Englishmen go to.... square to see the Christmas tree.**

a. Times;            b. Red;            c. Trafalgar;

**9. English and American people often make ..... for the New Year.**

a. New Year's resolutions;

b. cars;

c. houses;

**10. New Year's resolutions are..... .**

a. greeting cards;

b. promises for the New Year;

c. presents;

**Ключі до тесту**

1-A, 2-C, 3-C, 4-A, 5-B, 6-C, 7-B, 8-C, 9-C, 10-A

**ДИДАКТИЧНЕ ТЕСТУВАННЯ з формування уміння  
виокремлювати країнознавчу та лінгвосоціокультурну інформацію,  
розуміти її значення, порівнювати з культурою своєї країни,  
застосовувати у своєму мовленні  
(лінгвосоціокультурний критерій)**

### **I. Great Britain (General information)**

**1. What is the official name of Britain?**

- a) The United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland
- b) United Kingdom of Great Britain and Scotland
- c) The United Kingdom of the Great Britain and the Northern Ireland

**2. What parts does the United Kingdom consist of?**

- a) England, Scotland, Wales
- b) England, Scotland, Wales, Ireland
- c) England, Scotland, Wales, Northern Ireland

**3. What is the capital of Scotland?**

- a) Belfast                      Edinburgh                      Cardiff

**4. What is the symbol of England?**

- a) the thistle                      b) the daffodil                      c) the red rose

**5. What is the oldest part of London?**

- a) the East End                      b) the City                      c) the West End

**6. What is the official part of London?**

- a) Westminster                      b) the East End                      c) the West End

**7. What part of London is the symbol of wealth and luxury?**

- a) the City                      b) the West End                      c) the East End

**8. What is the mostly working-class part of London?**

- a) the West End                      b) the East End                      c) Westminster

**9. What is the national instrument of Scots?**

- a) the guitar                      b) the violin                      c) the bagpipe

**10. What is Wales called?**

- a) A "Land of Dance"                      b) A "Land of Music"                      c) A "Land of Songs"

### **II. Geographical position of Great Britain**

**1. Where do the British Isles lie?**

- a) to the East of the continent of Europe
- b) to the West of the continent of Europe
- c) to the South of the continent of Europe

**2. What channel lies between Britain and the continent of Europe?**

- a) Suez Canal                      British Channel                      English Channel

**3. What is the highest mountain peak in Britain**

- a) Snowdon                      b) Ben Nevis                      c) the Grampians

**4. What mountains are there in England?**

- a) the Grampians                      b) the Cambrian Mountains                      c) the Pennine Chain

**5. What is the longest river in Britain**

- a) The Severn                      b) the Thames                      c) the Obey

**6.What river is the British capital situated on**

- a) The Severn      b) the Thames      c) the Ob

**7.What are the largest islands of the British Isles?**

- a) England and Wales
- b) Ireland and Britain
- c) Great Britain and Ireland

**8. What is the eastern coast of the British Isles washed by?**

- a. by the North Sea
- b. by the Irish Sea
- c. by the Atlantic Ocean

**9.What is the western coast of the British Isles washed by?**

- a) by the North Sea
- b) by the Irish Sea
- c) by the Atlantic Ocean

**10.Why is it never too hot or too cold in Britain?- Because of...**

- A) the sea
- b) mountains
- c) forests

**III.Political System of Great Britain****1.What kind of state is Great Britain?**

- a) a republic
- b) a parliamentary monarchy
- c) an absolute monarchy

**2. What is the head of the state of Great Britain?**

- a) the Parliament
- b) the Queen
- c) the Prime Minister

**3.When did the Princess Elizabeth come to the throne?**

- a) in 1932
- b) in 1942
- c) in 1952

**4.What are the Houses of British Parliament?**

- a) The House of Lords and the House of Commons
- b) The House of Lords and the House of Commons and Senate
- c) Senate and the House of Lords

**5.How many members are there in the House of Lords?**

- a) more than 3,000 members
- b) more than 2,000 members
- c) more than 1,000 members

**6.Who heads the government of Great Britain?**

- a) The Queen
- b) the Prime Minister
- c) the President

**7. How is the Speaker elected?**

- a) by all the members of the House of Commons

b) by all the members of the House of Lords

c) by the Queen

**8. When do members of each House meet in session?**

a) at the e of May

b) at the beginning of September

c) at the end of October

**9. How long do sessions last?**

a) for about 100 days a year

b) for about 160 days a year

c) for about 250 days a year

**10. Who is the Prime Minister of Great Britain nowadays?**

a) Tony Blair

b) Margaret Thatcher

c) David Cameron

### Ключі до тесту

| I частина |   | II частина |     | III частина |   |
|-----------|---|------------|-----|-------------|---|
| 1         | A | 1          | B   | 1           | B |
| 2         | C | 2          | C   | 2           | B |
| 3         | B | 3          | B   | 3           | C |
| 4         | C | 4          | C   | 4           | A |
| 5         | B | 5          | A   | 5           | C |
| 6         | A | 6          | B   | 6           | B |
| 7         | B | 7          | C   | 7           | A |
| 8         | B | 8          | A   | 8           | C |
| 9         | C | 9          | B,C |             |   |
| 10        | C | 10         | A   |             |   |

### ДИДАКТИЧНЕ ТЕСТУВАННЯ

**«Знання про психологічні та дидактичні аспекти застосування ІКТ при формуванні іншомовних комунікативних навичок (говоріння, письмо, читання, аудіювання)»  
(Методичний критерій)**

**1) Чи можна вивчити іноземні мови (англійську) дистанційно?**

- А) Так
- Б) Ні

**2) Комунікативні навички – це**

- А) здатність людини взаємодіяти з іншими людьми, адекватно інтерпретуючи отримувану інформацію, а також правильно її передаючи
- Б) здатність оперувати лексичними одиницями
- В) вироблення графічного навичку
- Г) засвоєні у численних повтореннях інтелектуальні і рухові прийоми

**3) ІКТ в навчанні на уроках іноземних мов (англійської) є ефективним педагогічним засобом вивчення іншомовної культури та формування комунікативних навичок. Так чи ні?**

- А) Так;
- Б) Ні.

**4) Оберіть відомі вам форми роботи при вивченні іноземних мов (англійської) за допомогою ІКТ (завдання з вибором декількох правильних відповідей)**

- А) Вивчення лексики
- Б) Відпрацювання говоріння та граматики
- В) Бізнес-ігри
- Г) Вивчення говоріння та аудіювання

**5) Використання ІКТ у вивченні іноземних мов (англійської) сприяє: (завдання з вибором декількох правильних відповідей)**

- А) Притупленню процесу навчання;
- Б) Зростанню інтересу учнів до предмета;
- В) Погіршують якість засвоєння матеріалу;
- Г) Дозволяють індивідуалізувати процес навчання і дають змогу уникнути суб'єктивності оцінки.

**6) Уроки іноземної мови з використанням ІКТ відрізняються: (завдання з вибором декількох правильних відповідей)**

- А) Підвищеним інтересом учнів до іноземної мови;
- Б) однообразністю;
- В) Ефективністю;
- Г) Складністю сприйняття.

**7) До найбільш часто використовуваних у навчальному процесі засобів ІКТ відносяться: (завдання з вибором декількох правильних відповідей)**

- А) Електронні підручники та посібники;

- Б) Освітні ресурси Інтернету;
- В) Старі книги та довідники;
- Г) Відео та аудіотехніка;
- Д) Мультимедійні презентації.

**8) Оберіть відомі вам види роботи з літературою ІКТ іноземних мов (англійської): (завдання з вибором декількох правильних відповідей)**

- А) Списування;
- Б) Переказ;
- В) Реферування;
- Г) Конспектування;
- Д) Анотування;
- Е) Цитування.

**9) Оберіть варіант завдання який формує іншомовну комунікативну навичку – говоріння:**

А) Listen to the text and remember the content. Important or difficult to understand words you can write. In the end you will be offered exercises to perform.

Б) Listen to the text. Important information you can record for yourself. At the end you should briefly summarize the content of the text orally, in English

В) View the pictures, and read the 4 texts below them. Find the correspondence between text and image.

Г) Listen to the English text. Make a note of its contents and briefly explain it in the Ukrainian language

**10) Оберіть варіант завдання який формує іншомовну комунікативну навичку – письмо:**

А) listen to the English text. Literally write it down

Б) listen to the text and remember the content. Important or difficult to understand words you can write. In the end you will be offered exercises to perform.

В) read the text in the Ukrainian language. Shift it verbatim into English. Record.

Г) before you see the text in English. Read it loud with the intonation

**11) Оберіть варіант завдання який формує іншомовну комунікативну навичку – читання:**

А) listen to the English text. Make a note of its contents and briefly explain it in the Ukrainian language

Б) Listen to the text. Important information you can record for yourself. At the end you should briefly summarize the content of the text orally, in English

В) view pictures, and read the 4 texts below them. Find the correspondence between text and image

Г) read the text in the Ukrainian language. Shift it verbatim into English. Record.

**12) Оберіть варіант завдання який формує іншомовну комунікативну навичку – аудіювання:**

A) read the text in the Ukrainian language. Shift it verbatim into English. Record.

B) listen to the text and remember the content. Important or difficult to understand words you can write. In the end you will be offered exercises to perform.

B) before you see the text in English. Rewrite it as soon as possible

Г) read the text. Arrange missed in the text the meaning of words

**13) Оберіть головні принципи застосування ІКТ дистанційно при вивченні іноземних мов (англійської) (завдання з вибором декількох правильних відповідей)**

A) Цілісність

Б) Наочність

В) Фундаментальність

Г) Культурозваженість

Д) Емоційне навантаження

Е) Гуманітаризація

Є) Безперервність освіти

**Правильні відповіді.** За кожен правильну відповідь на питання з однією правильною відповіддю, ви отримуєте 1 бал. За кожен правильну відповідь на питання з вибором декількох правильних відповідей – 2 бали.

|   |            |    |            |
|---|------------|----|------------|
| 1 | А          | 8  | В, Г, Д, Є |
| 2 | А          | 9  | Б          |
| 3 | А          | 10 | А          |
| 4 | А, В, Г    | 11 | В          |
| 5 | Б, Г       | 12 | Б          |
| 6 | А, В       | 13 | А, В, Г, Є |
| 7 | А, Б, Г, Д |    |            |

*0-5 балів* – Низький рівень знань щодо психологічних та дидактичних аспектів застосування ІКТ при формуванні іншомовних комунікативних навичок. Ви маєте лише загальні уявлення. Скоріш за все ви не застосовували ІКТ при формуванні іншомовних комунікативних навичок.

*6- 10 балів* - Середній рівень знань про психологічні та дидактичні аспекти застосування ІКТ при формуванні іншомовних комунікативних навичок. Ви володієте певними знаннями та вміннями використання ІКТ у вивченні англійської мови. Можете та вмієте працювати самостійно та освоювати матеріал на відстані.

*11 балів і більше балів* - Високий рівень знань про психологічні та дидактичні аспекти застосування ІКТ при формуванні іншомовних комунікативних навичок. Знання та вміння застосовувати технології ІКТ на бездоганному рівні. Скоріш за все ви часто застосовуєте або стикаєтеся з ІКТ у вивченні англ. мови.

## ДОВІДКОВО-ІНФОРМАЦІЙНИЙ МАТЕРІАЛ ДЛЯ СТУДЕНТІВ

| №                                     | Електронний ресурс  | Опис   |
|---------------------------------------|---|--|
| <b>Вимова звуків англійської мови</b> |   |  |
| 1                                     | <a href="http://www.bbc.co.uk/learningenglish">http://www.bbc.co.uk/learningenglish</a> | Представлено відео та аудіо матеріали з текстівкою і транскрипцією. Один з розділів присвячений конкретно для роботи над вимовою. Представлено курс 6 Minute English - шестихвилинні ролики на різні тематики. |
| 2                                     | <a href="http://www.howjsay.com/">http://www.howjsay.com/</a>                           | Запропонована можливість прослухати вимову кожного слова   |
| 3                                     | <a href="http://easyworldofenglish.com/">http://easyworldofenglish.com/</a>             | Представлено діалоги, тексти для прослуховування та вимови звуків англійської мови   |
| 4                                     | <a href="http://www.repeatafterus.com/">http://www.repeatafterus.com/</a>               | Представлено цитати та тексти, що начитані носіями мови. Необхідно слухати та повторювати.   |
| 5                                     | <a href="https://ru.forvo.com/languages/en/">https://ru.forvo.com/languages/en/</a>     | Представлена можливість прослухатилюбеслово, яке вимовляється носієм мови.   |
| <b>Говоріння</b>                      |   |  |
| 1                                     | <a href="https://www.busuu.com/en">https://www.busuu.com/en</a>                         | Представляється можливість формування умінь спілкування з англомовним співрозмовником. Велика кількість уроків для запам'ятовування лексики, постановки вимови та інших аспектів вивчення англійської мови.    |
| 2                                     | <a href="http://testyourvocab.com/">http://testyourvocab.com/</a>                       | Перевірка словникового запасу англійської мови   |
| 3                                     | <a href="http://fraise.it/">http://fraise.it/</a>                                       | Вивчення англійської лексики у контексті.  |
| 4                                     | <a href="http://www.learnenglish.de/">http://www.learnenglish.de/</a>                   | Вивчення словникового запасу, граматики англійської мови, представлені уроки з різної тематики як для початківців так і для досвідчених користувачів англійської мови.   |
| 5                                     | <a href="http://www.conversationexchange.com/">http://www.conversationexchange.com/</a> | Спілкування з носіями мови як письмово, так і в скайпі чи в іншій формі усно онлайн.   |
| 6                                     | <a href="http://howdoyou.do/">http://howdoyou.do/</a>                                   | Представляється можливість спілкування з реальними носіями англійської мови.   |
| 7                                     | <a href="http://babelvillage.com/">http://babelvillage.com/</a>                         | Соціальна мережа для спілкування, обміну думками та досвідом, зручний та красивий ресурс.  |
| <b>Письмо</b>                         |   |  |
| 1                                     | <a href="http://www.english-test.net/">http://www.english-test.net/</a>                 | Вивчення та вдосконалення граматики  |
| 2                                     | <a href="https://www.mylanguageexchange.com/">https://www.mylanguageexchange.com/</a>   | Сайт для листування з іншомовним співрозмовником   |
| 3                                     | <a href="http://liuro.com.ua/">http://liuro.com.ua/</a>                                 | Сайт для формування умінь написання англійських слів   |
| 4                                     | <a href="https://quizlet.com/">https://quizlet.com/</a>                                 | Сайт для формування умінь написання англійських слів   |

|                   |   |   |
|-------------------|---|---|
| 5                 | <a href="https://www.speedtypingonline.com/typing-test">https://www.speedtypingonline.com/typing-test</a>   | Це ресурс для практики письма. В якості текстів пропонуються уривки з книг, цікаві факти, короткі історії. Цей сайт створено для розвитку навички швидкого набору тексту та правильного написання слів  |
| 6                 | <a href="https://10fastfingers.com/">https://10fastfingers.com/</a>   | Доступні готові уривки з книжок тощо, також можна подавати власні уривки для практики. Є можливість практикувати написання 1000 найвживаніших слів у декількох мовах, зокрема й в англійській. Також можна позмагатися з іншими користувачами в швидкості набору. |
| 7                 | <a href="http://www.breakingnewsenglish.com/">http://www.breakingnewsenglish.com/</a>   | Є можливість вивчати англійську з новинами, та є функція диктанту, де треба записати прослухане речення. Це практика написання та аудіювання.   |
| 8                 | <a href="https://www.grammarly.com/">https://www.grammarly.com/</a>   | Програмний додаток який виправлятиме ваші помилки, де б Ви не писали. Він доступний для браузера Chrome, ОС Windows і для програмного забезпечення Microsoft Office.  |
| <b>Аудіювання</b> |   |   |
| 1                 | <a href="http://learnenglish.britishcouncil.org/en/listen-and-watch?_ga=1.222839515.1989389739.1485426994">http://learnenglish.britishcouncil.org/en/listen-and-watch?_ga=1.222839515.1989389739.1485426994</a> | Відео та аудіо програми з англійської мови для будь-якого рівня володіння англійської мови  |
| 2                 | <a href="http://learnenglish.britishcouncil.org/en/fun-and-games?_ga=1.157321594.1989389739.1485426994">http://learnenglish.britishcouncil.org/en/fun-and-games?_ga=1.157321594.1989389739.1485426994</a>       | Ігри та жарти англійською для вдосконалення вміння аудіювання та письма   |
| 3                 | <a href="http://eslpod.com/">http://eslpod.com/</a>   | Представлені вправи на формування та вдосконалення уміння аудіювання за допомогою підкастів з різної тематики   |
| 4                 | <a href="http://www.tv411.org/">http://www.tv411.org/</a>   | Представлені відео з носіями мови, що пояснюють основні поняття читання, ключові життєві навички тощо. Після кожного відео вікторина на сприйняття матеріалу.   |
| 5                 | <a href="https://ru.englishcentral.com/videos">https://ru.englishcentral.com/videos</a>   | Представлені короткі ролики з реклами, фільмів, новин тощо і запам'ятовувати слова, які виділяють, а при повторному перегляді, вписувати або промовляти їх, отримуючи бали.   |
| 6                 | <a href="http://www.englishlearner.ru/">http://www.englishlearner.ru/</a>   | Представлені відео-ролики для тренування навичку сприйняття англомовного мовлення на слух.  |
| 7                 | <a href="http://learningenglish.voanews.com/">http://learningenglish.voanews.com/</a>   | Прослуховування новин та радіо з субтитрами   |
| 8                 | <a href="http://www.real-english.com/">http://www.real-english.com/</a>   | Надає можливість прослухати розмовну англійську мову. Записані діалоги з носіями мови на вулиці на різноманітні тематики.   |
| <b>Читання</b>    |   |   |
| 1                 | <a href="http://rong-chang.com/">http://rong-chang.com/</a>   | Представлені тексти англійською мовою, є можливість прослуховувати тексти, які начитані носіями мови та повторювати за ними.  |
| 2                 | <a href="http://www.eslfast.com/">http://www.eslfast.com/</a>   | Представлена можливість читати текст, прослуховувати аудіо та вимовляти звуки так як це   |

|                               |   |  |
|-------------------------------|---|--|
|                               |   | робить носій мови  |
| 3                             | <a href="http://www.newslevels.com/">http://www.newslevels.com/</a>   | Представлена можливість читати текст, прослуховувати аудіо та вимовляти звуки так як це робить носій мови  |
| 4                             | <a href="http://readlang.com/">http://readlang.com/</a>   | Завантажуйте текст або вибирайте з бібліотеки, натискайте на незнайоме слово або словосполучення та одразу бачити переклад.  |
| <b>Методичне забезпечення</b> |   |  |
| 1                             | <a href="https://www.teachingenglish.org.uk/teaching-teens/resources">https://www.teachingenglish.org.uk/teaching-teens/resources</a>   | Представлено багато планів уроків з різної тематики для викладачів так і для студентів-практикантів, багато ресурсів для навчання читання, говорінню, спілкуванню та письму.   |
| 2                             | <a href="http://www.cambridgeenglish.org/">http://www.cambridgeenglish.org/</a>   | Представлено безліч вправ на формування основних видів мовленнєвої діяльності (говоріння, спілкування, письмо та читання), методичні рекомендації для викладачів та тренерів з англійської мови, є можливість перевірити рівень володіння англійською мовою та підготуватися до складання іспиту Cambridge English, пропонуються безкоштовні онлайн курси для викладачів англійської мови. |
| 3                             | <a href="http://lubovtkachenko.at.ua/index/sistema_vprav_dlja_navchannja_dialogichnogo_movlennja/0-7">http://lubovtkachenko.at.ua/index/sistema_vprav_dlja_navchannja_dialogichnogo_movlennja/0-7</a> | Персональний сайт вчителя англійської мови Ткаченко Любов Миколаївни, запропоновано систему вправ з розвитку іншомовної комунікативної компетентності.   |
| 4                             | <a href="http://easy-english.com.ua/english-lessons-topics/">http://easy-english.com.ua/english-lessons-topics/</a>   | Представлені уроки за різними тематиками та для користувачів різного рівня володіння англійською мовою   |
| 5                             | <a href="http://magicenglish.myblog.by/">http://magicenglish.myblog.by/</a>   | Блог учителя англійської мови, де представлені навчальне-методичне забезпечення для викладання англійської мови у школі  |
| 6                             | <a href="http://www.teachingenglish.org.uk/try">http://www.teachingenglish.org.uk/try</a>   | Матеріали для вчителів: матеріали для використання на уроках, розраховані для учнів молодших і старших класів. Уривки з кращих британських книг, що супроводжуються вправами і підказками.   |
| 7                             | <a href="http://www.teachingenglish.org.uk/transformation">http://www.teachingenglish.org.uk/transformation</a>   | Професійний розвиток вчителів: матеріали для підвищення кваліфікації, публікації, новини з конференцій та статті з викладацької методики.  |
| 8                             | <a href="http://www.teachingenglish.org.uk/training">http://www.teachingenglish.org.uk/training</a>   | Навчальні курси: безкоштовні онлайн-курси для вчителів і тренерів, присвячені, зокрема, використанню нових технологій під час уроків, порадам щодо роботи з дітьми і ефективному проведенню уроків.  |
| 9                             | <a href="http://www.teachingenglish.org.uk/articles">http://www.teachingenglish.org.uk/articles</a>   | Статті про різні аспекти викладання і навчання – граматику, вимову, аудіювання, словниковий запас, мовлення, письмо тощо. Статті написані досвідченими спеціалістами з викладання англійської.   |
| 10                            | <a href="http://www.teachingenglish.org.uk/talk">http://www.teachingenglish.org.uk/talk</a>   | Спільнота педагогів англійської мови. Зареєструвавшись на сайті, зможна спілкуватися з   |

|  |   |   |
|--|---|---|
|  |   | вчителями з усього світу, ділитися досвідом та інформацією. Обговорювати досвід, знайомитись з однодумцями та створити власний блог.  |
| <b>Англійські онлайн словники</b>              |   |   |
| 1  | <a href="https://www.oxforddictionaries.com/">https://www.oxforddictionaries.com/</a>   | Оксфорд Словники  |
| 2  | <a href="http://www.ldoceonline.com/">http://www.ldoceonline.com/</a>   | Longman – сучасний словник англійської мови   |
| 3  | <a href="http://www.thefreedictionary.com/">http://www.thefreedictionary.com/</a>   | Безкоштовний перекладацький словник англійської мови  |
| 4  | <a href="http://dictionary.cambridge.org/">http://dictionary.cambridge.org/</a>   | Кембриджський словник   |
| 5  | <a href="http://bab.la/">http://bab.la/</a>   | Он-лайн словник для 28 мови світу   |
| 6  | <a href="http://www.languageguide.org/vocabulary/farm/?lang=en&amp;target=ru">http://www.languageguide.org/vocabulary/farm/?lang=en&amp;target=ru</a>   | тематичний словник в картинках з озвучуванням кожного слова, коли навести на нього мишку. Можна вивчати й інші мови. Існує можливість вдосконалити вміння аудіювання та розмовну практику |
| 7  | Merriam-Webster Learner's Dictionary<br><a href="http://www.learnersdictionary.com/">http://www.learnersdictionary.com/</a>   | Тлумачний словник з транскрипцією слів та вимовою слів носіями англійської мови   |
| 8  | Macmillan Dictionary<br><a href="http://www.macmillandictionary.com/">http://www.macmillandictionary.com/</a>   | Тлумачний словник з транскрипцією слів та вимовою слів носіями англійської мови   |
| <b>Інформаційно-комунікаційне забезпечення</b> |   |   |
| 1  | <a href="http://festival.1september.ru/articles/607856/">http://festival.1september.ru/articles/607856/</a>   | Стаття «Використання ІКТ на уроках англійської мови» та презентації викладачів-предметників з даної тематики  |
| 2  | <a href="https://www.youtube.com/watch?v=wzsAd1l4n6s">https://www.youtube.com/watch?v=wzsAd1l4n6s</a>   | Відео-урок з англійської мови з використанням ІКТ   |
| 3  | <a href="http://www.myshared.ru/slide/116757/">http://www.myshared.ru/slide/116757/</a>   | Он-лайн презентація «Використання ІКТ на уроках англійської мови»   |
| 4  | <a href="https://infourok.ru/prezentaciya-na-temu-effektivnoe-ispolzovanie-ikt-na-urokah-angliyskogo-yazika-937380.html">https://infourok.ru/prezentaciya-na-temu-effektivnoe-ispolzovanie-ikt-na-urokah-angliyskogo-yazika-937380.html</a> | Он-лайн презентація «Використання ІКТ та матеріалів мережі Інтернет на уроках англійської мови для підвищення ефективності навчання»  |
| 5  | <a href="osvita.ua/doc/files/news/442/44289/Urok.doc">osvita.ua/doc/files/news/442/44289/Urok.doc</a>   | План конспект уроку англійської мови з використанням хмарних технологій   |
| 6  | <a href="https://www.youtube.com/watch?v=lzSWN0ry6gI">https://www.youtube.com/watch?v=lzSWN0ry6gI</a>   | Навчальне відео «Впровадження новітніх технологій на уроках англійської мови  |

## Додаток ІІ

<http://uki.blackboard.com/>

|     | курсів   |         |   |   |   |         |   |   |   |
|-----|--|---------|---|---|---|---------|---|---|---|
| 7.  | Наявність модуля розроблення текстів   | +       | - | + | + | Можливо | + | + | + |
| 8.  | Наявність модуля віртуальної роботи  | +       | - | - | + | -       | - | - | + |
| 9.  | Наявність модуля для спілкування   | +       | + | + | + | +       | + | - | + |
| 10. | Підтримка flash, javascript  | +       | - | + | + | +       | + | + | + |
| 11. | Збирання статистичних даних  | +       | + | + | + | +       | + | + | + |
| 12. | Автоматизація роботи служб, пов'язаних з навчальним процесом підрозділів ВНЗ | можливо | - | - | - | +       | + | + | - |
| 13. | Наявність підсистем управління навчальним процесом ВНЗ                       | можливо | - | - | - | -       | + | + | - |

|     |   |         |     |     |         |         |         |     |     |
|-----|---|---------|-----|-----|---------|---------|---------|-----|-----|
| 14. | Імпорт/експорт даних та процесів                          | + / +   | +/+ | +/+ | +/+     | +/+     | МОЖЛИВО | +/+ | +/+ |
| 15. | Розмежування прав доступу користувачів                    | +       | +   | +   | +       | +       | +       | +   | +   |
| 16. | Робота з групами студентів                                | +       | +   | +   | +       | +       | +       | -   | -   |
| 17. | Контроль успішності студентів:<br><br>- поточний контроль | +       | +   | -   | +       | +       | -       | -   | -   |
| 18. | - модульний контроль                                      | +       | +   | +   | +       | +       | +       | -   | -   |
| 19. | - підсумковий контроль                                    | +       | +   | +   | +       | +       | +       | -   | -   |
| 20. | - звіти активності  | +       | +   | +   | +       | +       | +       | -   | -   |
| 21. | - державна атестація                                      | +       | +   | +   | +       | +       | -       | +   | -   |
| 22. | Можливість проведення вебінарів та відеоконференцій       | МОЖЛИВО | -   | +   | МОЖЛИВО | МОЖЛИВО | -       | +   | -   |

|     |   |             |             |   |        |             |        |        |   |
|-----|---|-------------|-------------|---|--------|-------------|--------|--------|---|
| 23. | Мобільний режим доступу                                   | +           | -           | - | -      | +           | -      | -      | + |
| 24. | Платна/безкоштовна СДМ                                    | безкоштовна | Безкоштовна |   | платна | безкоштовна | платна | платна |   |
| 25. | Гарантійне обслуговування/ супровід компанією-розробником |             |             |   |        | +           |        |        |   |
|     | Всього  |             |             |   |        |             |        |        |   |
|     | Рейтинг   |             |             |   |        |             |        |        |   |

**Тестові завдання в ДК «Практика усного та писемного мовлення з  
англійської мови»  
Читання (Вид мовленнєвої діяльності)**

361 група Факультет іноземної філології - Reading Part 1

Прогрес: ■ Вопрос: 1 из 1

*For questions 1 - 8, read the text below and decide which answer (A, B, C or D) best fits each gap. There is an example at the beginning (0). Mark your answers on the separate answer sheet.*

What is genealogy?

Genealogy is a (0) **set** of history. It concerns family history, (1) **except** than the national or world history studied at school. It doesn't merely involve drawing a family tree, however - tracing your family history can also (2) **mean** in learning about your roots and your identity. The internet enables millions of people worldwide to (3) **accomplish** information about their family history, without great (4) **charge**

People who research their family history often (5) **regard** that it's a fascinating hobby which (6) **begins**

00:41 Далі

**Рис. 1. тип питання «Випадний список у контексті»**

361 група Факультет іноземної філології - Reading Part 2

Прогрес: ■ Вопрос: 1 из 1

*For questions 9-16, read the text below and think of the word which best fits each gap. Use only one word in each gap. There is an example at the beginning (0).*

Motorbike stunt rider

I work (0) **as** a motorbike stunt rider - that is, I do tricks on my motorbike at shows. The Le Mans race track in France was (9)

I first saw some guys doing motorbike stunts. I'd never seen anyone riding a motorbike using just the back wheel before and I was (10)

impressed I went straight home and taught (11)

to do the same. It wasn't very long before I began to earn my living at shows performing my own motorbike stunts. I have a degree (12)

00:11 Далі

**Рис. 2. тип питання «Текст у контексті»**

361 група Факультет іноземної філології - Reading Part 5

Вопрос: 1 из 1

Прогресс:

Mark your answers on the separate answer sheet.

We live on the island of Hale. It's about four kilometres long and two kilometres wide at its broadest point, and it's joined to the mainland by a causeway called the Stand - a narrow road built across the mouth of the river which separates us from the rest of the country. Most of the time you wouldn't know we're on an island because the river mouth between us and the mainland is just a vast stretch of tall grasses and brown mud. But when there's a high tide and the water rises a half a metre or so above the road and nothing can pass until the tide goes out again a few hours later, then you know it's an island.

We were on our way back from the mainland. My older brother, Dominic, had just finished his first year at university in a town 150 km away. Dominic's train was due in at five and he'd asked for a lift back from the station. Now, Dad normally hates being disturbed when he's writing (which is just about all the time), and he also hates having to go anywhere, but despite the typical sighs and moans - why can't he get a taxi? what's wrong with the bus? - I could tell by the sparkle in his eyes that he was really looking forward to seeing Dominic.

So, anyway, Dad and I had driven to the mainland and picked up Dominic from the station. He had been talking non-stop from the moment he'd slung his rucksack in the boot and got in the car. University this, university that, writers, books, parties, people, money, gigs.... And when I say talking, I don't mean talking as in having a conversation, I mean talking as in jabbering like a mad thing. I didn't like it .... the way he spoke and waved his hands around as if he was some kind of intellectual or something. It was embarrassing. It made me feel uncomfortable - that kind of discomfort you feel when someone you like, someone close to you, suddenly starts acting like a complete idiot. And I didn't like the way he was ignoring me, either. For all the attention I was getting I might as well not have been there. I felt a stranger in my own car.

As we approached the island on that Friday afternoon, the tide was low and the Stand welcomed us home, stretched out before us, clear and dry, beautifully hazy in the heat - a raised strip of grey concrete bound by white railings and a low footpath on either side, with rough cobbled banks leading down to the water. Beyond the railings, the water was glinting with that wonderful silver light we sometimes get here in the late afternoon which lazes through to the early evening.

We were about halfway across when I saw the boy. My first thought was how odd it was to see someone walking on the Stand. You don't often see people walking around here. Between Hale and Moulton (the nearest town about thirty kilometres away on the mainland), there's nothing but small line 31 cottages, farmland, heathland and a couple of hills. So islanders don't walk because of that. If they're going to Moulton they tend to take the bus. So the only pedestrians you're likely to see around here are walkers or bird-watchers. But even from a distance I could tell that the figure ahead didn't fit into either of these categories. I wasn't sure how I knew, I just did.

As we drew closer, he became clearer. He was actually a young man rather than a boy. Although he was on the small side, he wasn't as slight as I'd first thought. He wasn't exactly muscular, but he wasn't weedy-looking either. It's hard to explain. There was a sense of strength about him, a graceful strength that showed in his balance, the way he held himself, the way he walked....

31 In the first paragraph, what is Caitlin's main point about the island?

☐

It is only completely cut off at certain times

☐

It can be dangerous to try to cross from the mainland

☐

It can be a difficult place for people to live in

☐


It is much smaller than it looks from the mainland.

00:51

Далі

**Рис. 3. тип питання «Вибір одного з багатьох варіантів»**

361 група Факультет іноземної філології - Reading Part 6

Прорпсця: 

Вопрос: 1 из 1

You are going to read a newspaper article in which a former ballet dancer talks about the physical demands of the job. Six sentences have been removed from the article. Choose from the sentences A - G the one which fits each gap (37 - 42). There is one extra sentence which you do not need to use.

**Mark your answers on the separate answer sheet.**

Good preparation leads to success in ballet dancing.docx

A Through endless tries at the usual exercises and frequent failures, ballet dancers develop the neural pathways in the brain necessary to control accurate, fast and smooth movement.

B The ballet shoe offers some support, but the real strength is in the muscles, built up through training.


C As technology takes away activity from the lives of many, perhaps the ballet dancer's physicality is ever more difficult for most people to imagine.


D Ballet technique is certainly extreme but it is not, in itself, dangerous.


E The principle is identical in the gym - pushing yourself to the limit, but not beyond, will eventually bring the desired result.


F No one avoids this: it is ballet's great democratiser, the well established members of the company working alongside the newest recruits.


G It takes at least a decade of high-quality, regular practice to become an expert in any physical discipline.


37  G ▾


41  A ▾

40  B ▾

42  B ▾

39  B ▾

38  D ▾

00:29 

**Рис. 4. тип питання «Асоціативність»**

## Аудіювання (вид мовленнєвої діяльності)

361 група Факультет іноземної філології - Listening Part 1

Прогрес:

Вопрос: 1 из 8

**You will hear people talking in eight different situations. For questions 1 – 8, choose the best answer (A, B or C).**

1.mp3

1. You hear a message on a telephone answering machine.  
Why is the speaker calling?

☐ to persuade someone to do something

☐ to issue an invitation

☐ to confirm some arrangements

KMPPLAYER

00:48 MP3 96 KHZ 1

00:10:46

1.mp3

⏮ ⏪ ⏸ ⏩ ⏭

01:52 Далі

**Рис. 5. тип питання «Вибір одного із багатьох варіантів»**

KMPPLAYER

00:38 MP3 96 KHZ 1

00:10:46

1.mp3

⏮ ⏪ ⏸ ⏩ ⏭

361 група Факультет іноземної філології - Listening Part 2

Прогрес:

Вопрос: 1 из 1

*You will hear a woman called Angela Thomas, who works for a wildlife organisation, talking about the spectacled bear.*

*For questions 9 – 18, complete the sentences with a word or short phrase.*

2.mp3

Spectacled Bears

Angela says that it was the (9)

of the spectacled bear that first interested her.

Angela mentions that the bear's markings can be found on its (10)

as well as its eyes and cheeks.

Angela is pleased by evidence that spectacled bears have been seen in (11)

areas of Argentina.

Angela says the bears usually live in (12)

, though they can also be found in other places.

Spectacled bears behave differently from other types of bear during (13)

, which Angela finds surprising.

Angela is upset that (14)

01:07 Далі

**Рис. 6. тип питання «Текст в контексті»**

Група навчання Рейтинг План курсу Форум Учасники Вихід

[Сайт](#) → [Мої групи](#) → Група

**Параметри групи збережені.**

**Уведомлення**

- У вас єсть 31 заявка на поступление в группы обучения. [Перейти к заявкам](#)

**Інформація по групі**

*Найменування групи:*  
361 група Факультет іноземної філології по курсу:  
Practical English Course Upper Intermediate

*Анотація, цілі групи:*  
Дистанційний курс "Practical English Course Upper Intermediate" (УПМ англійської мови) призначен для студентів 3 курсу за напрямом підготовки 6.020303 Філологія, спеціальністю Мова та література (англійська, німецька)\* спрямований на практичне оволодіння студентами системою англійської мови та нормами її функціонування у мовленнєвих комунікативних ситуаціях у різних сферах суспільно-політичного життя та побуту, формування у студентів лінгвокраїнознавчої компетенції з метою вільного оперування засвоєним матеріалом та набутими навичками у професійній діяльності філолога.

**Сторінки групи**

|            |             |          |
|------------|-------------|----------|
| Календар   | Рейтинги    | Учасники |
| План курсу | Лаб. роботи | Форум    |
| Глосарій   | Чати        | Тести    |
| Документи  | Файли       | Аудит    |

**Дії над групою**

|                   |                 |                 |
|-------------------|-----------------|-----------------|
| Додати в закладки | Перевірка робіт | Доступ          |
| Копія             | Експорт в IMS   | Параметри групи |
| Додати об'яву     |                 |                 |

Do you speak english?

**Рис.7. Головна сторінка ДК «Practical English Course Upper Intermediate»**

Абітурієнту

Студенту

Викладачу

Всім

Група навчання

Рейтинг

Процес навчання

Форум

Учасники

Вихід

Сайт

Мої групи

Група


Документи

Документ групи


Ex. 1 p.13

1. James is planning some traveling around the USA. He is doing his preparations playing with Lappy. This is Lappy's first task: There are six unofficial geographic regions in the USA: New England, the Middle Atlantic, the South, the Midwest, the Southwest and the West. Distribute the states in the table on page 15 among the regions. Fill in the second column of the table. The first state has been done for you. Help James do it. Use the map on the next page and the table. Mark the regions on the map.


LOS ANGELES - WEST




NEAW ENGLND

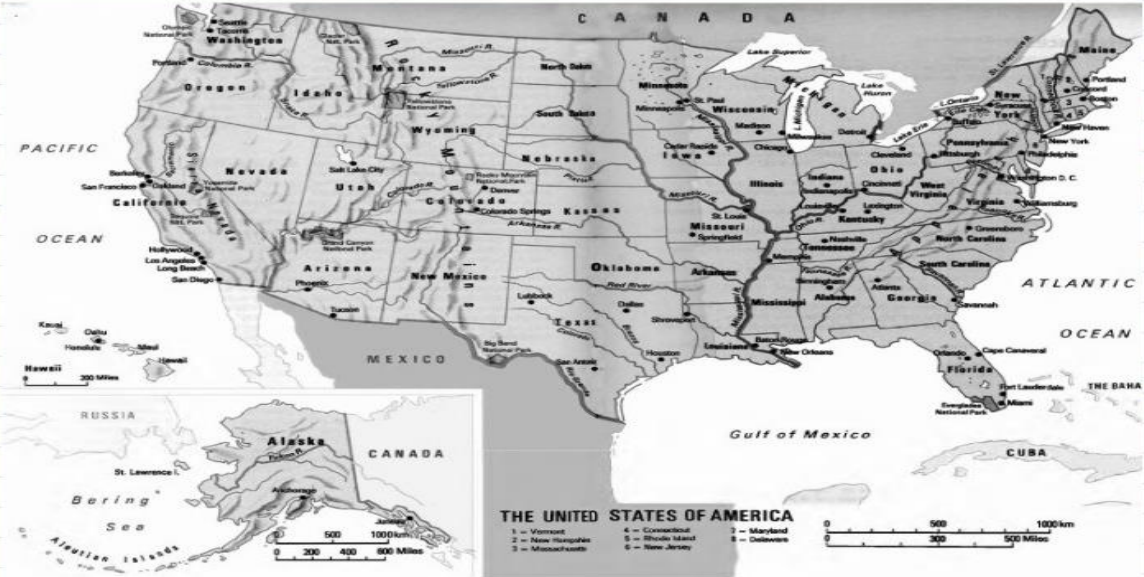


SOUTH



DETROIT - MIDWEST





| State   | Abbr. | Region | Capital    | Largest City | Nickname               |
|---------|-------|--------|------------|--------------|------------------------|
| Alabama | Ala.  | South  | Montgomery | Birmingham   | The Heart of Dixie     |
| Alaska  | AL    |        | Juneau     | Anchorage    | The Last Frontier      |
| Arizona | Ariz. |        | Phoenix    | Phoenix      | The Grand Canyon State |

Рис 8. Приклад вправи до читання тексту

Абітурієнту

Студенту

Викладачу

Всім

Група навчання

Рейтинг

Процес навчання

Форум

Учасники

Вихід

Сайт

Мої групи

Група

Документи

Документ групи

Ex.2 p.16

You are going to read six fragments on some regional variations in the USA.

A. NEW ENGLAND

This smallest region played a dominant role in American development.

His earliest European settlers were English Protestants of firm and settled doctrine. They gave the region its distinctive political format – the town meeting in which citizens gathered to discuss issues of the day. Only men of property could vote. This political practice afforded New Englanders an unusually high level of participation in government.

By 1750, the mainstays of the region had become shipbuilding, fishing and trade. In their business dealings, New Englanders gained a reputation for hard work, shrewdness, thrift, and ingenuity. Most of the money to run the businesses came from Boston, which was the financial center of the nation.

New England supported a vibrant cultural life and education. It boasts a cluster of top-ranking universities and colleges, including Harvard and Yale. Despite a changing population, much of the original spirit of New England remains. It can be seen in the simple, wood frame houses and white church steeples that are features of many small towns, and in the traditional lighthouses that dot the Atlantic coast. In the 20th century many skilled workers have been left without jobs. The gap has been partly filled by the microelectronics and computer industries.

B. MIDDLE ATLANTIC

The Middle Atlantic region was settled by a wide range of people. Dutch immigrants moved

en.wikipedia.org/wiki/New\_England

Not logged in | Talk | Contributions | Create account | Log in

Article | Talk | Read | Edit | View history | Search

New England

From Wikipedia, the free encyclopedia

Coordinates: 44°12′20.00″N 70°18′23.13″W

This article is about the region in North America. For other uses, see New England (disambiguation).

**New England**

is an area which comprises six states of the northeastern United States: Connecticut, Maine, Massachusetts, New Hampshire, Rhode Island, and Vermont.<sup>[a]</sup> It is bordered by the state of New York to the west and south, and the Canadian provinces of New Brunswick and Quebec to the northeast and north, respectively. The Atlantic Ocean is to the east and southeast, and Long Island Sound is to the south.

Pilgrims from England first settled in the region in 1620, forming the Plymouth Colony, one of the earliest English settlements in the Americas. Ten years later, the Puritans settled north of Plymouth Colony in Boston, thus forming Massachusetts Bay Colony. Over the next 126 years, people in the region fought in four French and Indian Wars, until the British and their Iroquois Confederacy allies defeated the French and their Algonquin allies in North America. In 1692, the town of Salem, Massachusetts, and surrounding areas experienced one of the most infamous cases of mass hysteria in the history of the Western Hemisphere, the Salem witch trials.<sup>[a]</sup>

In the late 18th century, political leaders from the New England Colonies, known as the Sons of Liberty, initiated the resistance to Britain's efforts to impose new taxes without the consent of the colonists. The Boston Tea Party was a protest to which Britain responded with a series of punitive laws stripping Massachusetts of self-government, which were termed the "Intolerable Acts" by the colonists. The confrontation led to the first battles of the American Revolutionary War in 1775, and the expulsion of the British authorities from the region in spring 1776. The region played a prominent role in the movement to abolish slavery in the United States, and was the first region of the U.S. transformed by the Industrial Revolution, centered on the Blackstone and Merrimack river valleys.

The physical geography of New England is diverse for such a small area; southeastern New England is covered by a narrow coastal plain, while the western and northern regions are dominated by the rolling hills and worn-down peaks of the northern end of the Appalachian Mountains. With the Atlantic fall line lying so close to the coast, numerous industrial cities were able to take advantage of water power along the numerous rivers, such as the Connecticut River, which bisects the region from north to south.

Each state is principally subdivided into small incorporated municipalities known as towns, which are often governed by town meetings. The only unincorporated areas in the region exist in the sparsely populated northern regions of Vermont, New Hampshire, and Maine. The region is one of the U.S. Census Bureau's nine regional divisions and the only multi-state region with clear, consistent boundaries. It maintains a strong sense of cultural identity, although the terms of this identity are often contrasted, combining Puritanism with liberalism, agrarian life with industry, and isolation with immigration.

New England

Clockwise from top: skyline of Boston, Massachusetts's financial district, at night; a building of Yale University in New Haven, Connecticut; a view from Nubble Light on Cape Neddick, Maine; view from Mount Mansfield, Vermont; and a fisherman on Cape Cod, Massachusetts.

**Рис 9. Приклад вправи під час читання тексту**

### 361 група Факультет іноземної філології - Test ex.2p.16

Прогрес: ■

**For Questions 1-19, choose from the regions (A-F). The regions may be chosen more than once.**

Does not have a reputation of being careless

- ☐ The Midwest
- ☐ The Southwest
- ☒ The Middle Atlantic
- ☒ The West
- ☐ New England
- ☐ The South

### 361 група Факультет іноземної філології - Home task Ex.4p.18

Прогрес: ■

Вопрос: 1 из 1

#### The Most Risky Places In the USA

Almost any place (0) in the state with the capital of (1) Little Rock is dangerous. In addition to earthquakes, wildfire, landslides, the state has (2) inflammably active areas in the north, around Mt. Shasta and other major volcanoes, as well as in the east, where the Long Valley Caldera shows signs of renewed (3) liveliness. Even beyond its (4) wicked seismic zones, the (5) Golden State 's shoreline is (6) uncov Golden State to tsunamis (seismic se intrusions throughout the Pacific s (8) buffet of hazards are smog, ~~freeway accidents, urban noise,~~ oil spills, and (looking (9) after a few decades) severe water (10) declines. Seattle, the largest city in the (11) Empire State, is also vulnerable to severe earthquakes. Unlike Californians, long aware of the risk, the officials in this state capital town of (12) Dover have only recently begun to plan for a seismic (13) breakdown. Coastal parts of the continental (14) Bav State

**Рис 10. Приклад вправи після читання тесту**



Рис 11. Приклад вправи перед аудіюванням

Абітурієнту ▾ Студенту ▾ Викладачу ▾ Всім ▾

Група навчання Рейтинг Процес навчання Форум Учасники Вихід

Сайт → Мої групи → Група → Процес навчання → Лаб. роботи → Лабораторна робота

**Лабораторна робота «While-listening.Ex.7.p.19»**

**Цілі/завдання:**

You will hear a lecturer talking about the Grand Canyon. For questions 1-23, fill in the missing information. Use 1-5 words to fill the gaps in. There is an example at the beginning (0). You will hear the recording twice. Download Word document and fill in the gaps and download it here.

**Список заколисаних файлів лаби:**

| Учасник групи   | Ім'я файлу       | Дата отримання       | Коментар   |
|-----------------|------------------|----------------------|--|
| Gnedkova1sideA+ |                  | 2/3/2016             | The Grand Canyon   |
| Olga            | (mp3cut.net).mp3 | 35:55 PM             |  |
| Шміло Наталія   | 7.docx           | 2/8/2016 10:04:29 PM | For questions 1-23, fill in the missing information. Use 1-5 words to fill the gaps in. There is an example at the beginning (0). You will hear the recording twice. |

**Завантажити свої результати роботи**

Рис 12. Приклад вправи під час аудіювання

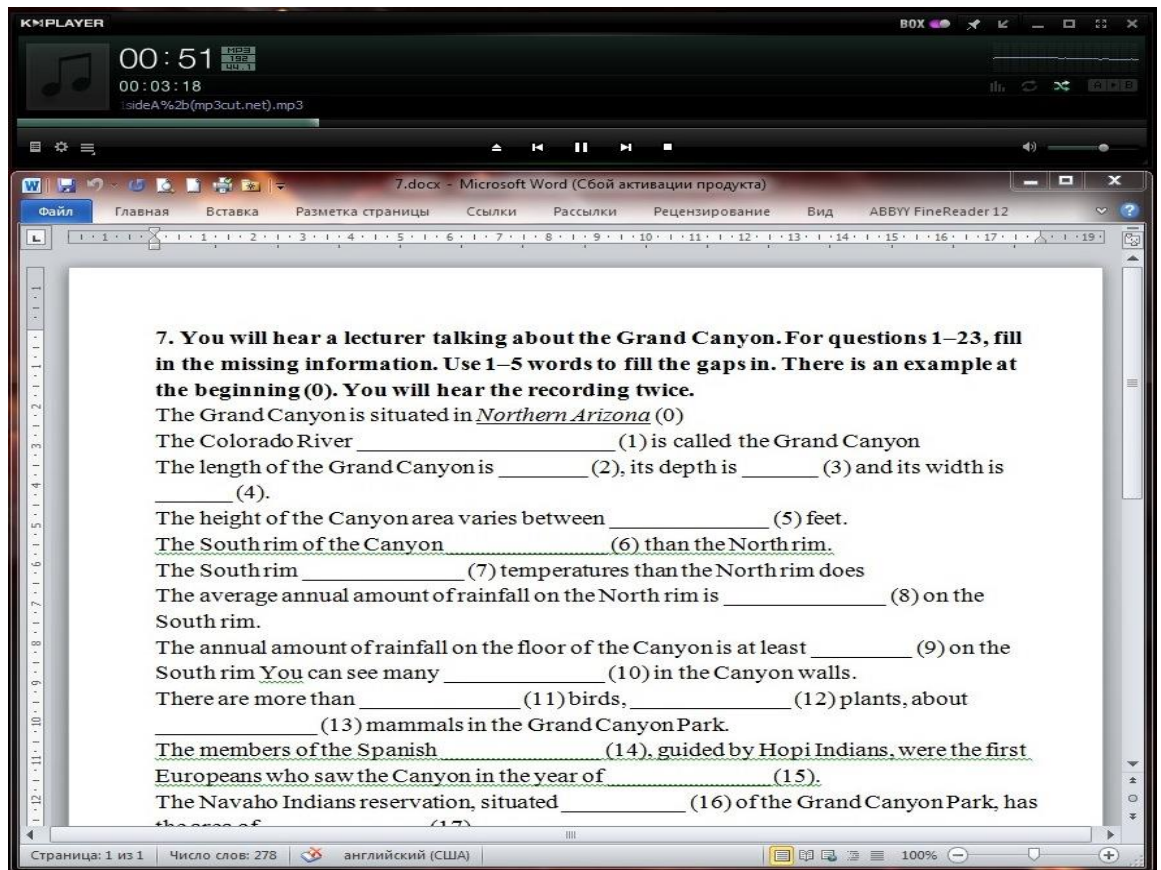


Рис 13. Приклад вправи під час аудіювання тесту

**361 група Факультет іноземної філології - Ex.6р.19**

Прогрес: ☒ ☐

Match the words in column A with their equivalents in column B. Translate them.

|             | striking                         | quantity                         | canyon                           | differ                | prehistoric remains   | yearly                           | variety               | total                 | mean                  |
|-------------|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|-----------------------|-----------------------|----------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| fossil      | <input type="radio"/>            | <input type="radio"/>            | <input type="radio"/>            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| gorge       | <input type="radio"/>            | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/>            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| average     | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/>            | <input type="radio"/>            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| spectacular | <input type="radio"/>            | <input type="radio"/>            | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| species     | <input type="radio"/>            | <input type="radio"/>            | <input type="radio"/>            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| amount      | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/>            | <input type="radio"/>            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| annual      | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/>            | <input type="radio"/>            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| vary        | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/>            | <input type="radio"/>            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| entire      | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/>            | <input type="radio"/>            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Рис.14. Приклад вправи після аудіювання тесту

Абітурієнту ▾ Студенту ▾ Викладачу ▾ Всім ▾

Група навчання Рейтинг Процес навчання Форум Учасники Вихід

Сайт → Мої групи → Група → Документи → Документ групи

### Speaking.Lesson 1.Part1.

| Function 53<br>Offering invitations | Function<br>Accepting/declining  |
|-------------------------------------|--|
| Would you like to...?               | Thank you very much.   |
| How would you like to...?           | This is kind of you.   |
| May I have the pleasure of ... ?    | Thank you very much. I'd love to.  |
| May I invite you to...?             | It's very kind of you, but I'm afraid I have already arranged.<br>promised to... |
|                                     | What a pity. I would have loved to come.   |

- Task for Student A: Ask Student B about state holidays in the USA (how many, when, the way they are celebrated, experience of celebrating any of the US holidays herself/himself, comparison with state holidays in Ukraine, invite your partner to your birthday party)
- Task for Student B: Ask Student A about state holidays in Great Britain (how many, when, the way they are celebrated, experience of celebrating any of the British holidays herself/himself, comparison with state holidays in Ukraine, invite your partner to your wedding party)

### Інші команди

Рис. 15. Приклад вправи для навчання говоріння

361 група Факультет іноземної філології - Lesson1

Прогрес:

Вопрос: 1 из 4

Match the state capitals of the USA on the right with the correct state names on the left

|               |                  |
|---------------|------------------|
| Florida       | Austin ▾         |
| New York      | Salt Lake City ▾ |
| Texas         | Atlanta ▾        |
| Georgia       | Atlanta ▲        |
| Utah          | Boston           |
| Hawaii        | Salt Lake City   |
| Colorado      | Tallahassee      |
| Massachusetts | Olympia          |
| Arizona       | Phoenix          |
| Washington    | Austin           |
|               | Denver           |
|               | Albany           |
|               | Honolulu ▾       |

00:15 Далі


Рис. 16. Приклад завдання легкого рівня підсумкового тесту

361 група Факультет іноземної філології - Lesson1


Прогресс:

Match the state names on the right with their shapes on the left.


1




2




3




4




5




6




7




8



9



10



|            |                                  |                       |                       |                                  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |
|------------|----------------------------------|-----------------------|-----------------------|----------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
|            | 2                                | 10                    | 1                     | 6                                | 5                     | 7                     | 3                     | 8                     | 9                     | 4                     |
| Nevada     | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Utah       | <input type="radio"/>            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Kansas     | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Washington | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Texas      | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

01:25

Рис. 17. Приклад завдання середнього рівня підсумкового тесту

361 група Факультет іноземної філології - Lesson1

299 species of birds, 74 kinds of mammals, 8 species of amphibians, and 40 kinds of reptiles are found in the canyon.

The first inhabitants of the Grand Canyon were the Paleo Indians. They arrived 11,000 years ago and were descendants of Asian people who had migrated to the North American continent at least 25,000 years earlier, during the Ice Age. It was only in 1540 that the Grand Canyon was discovered by white settlers.

The Colorado River has cut its way through the whole canyon, that's 277.7 miles. Up to 1963, when the Glen Canyon Dam was built, the Colorado river moved 143 million tons of stones each year, in 1927 even 480 million tons. The Glen Canyon Dam finally reduced the amount of sediment transported by the river.

1. The Canyon is less than a mile deep.

☐ true ☒ false

2. Only birds are found in the canyon.

☐ true ☐ false

3. There are many different climates in the canyon.

☐ true ☐ false

4. The Glen Canyon Dam reduces the amount of stones transported by the Colorado.

☐ true ☐ false

5. What is the opposite of **above** sea level.

6. Which word can you find in the text for "people in later generations you are related with"?

2:13

Закончить

Рис. 18. Приклад завдання складного рівня підсумкового тесту

## Додаток К

**Онлайн ресурси для створення та проведення тестування**

1. Багатофункціональний онлайн-конструктор тестів «Online Test Pad» (<http://onlinetestpad.com>). Безкоштовний онлайн-ресурс, за допомогою якого можна розробити тест, провести тестування користувачів, встановити власну шкалу оцінювання відповідей, провести дослідження якості відповідей і детально визначити якість засвоєних знань.

2. Система електронного тестування «Tests Online» (<http://www.tests-online.ru>). Безкоштовний онлайн-ресурс, за допомогою якого можна розробити тест, провести тестування користувачів, отримати результати відповідей тих, хто навчається.

3. «Майстер-Тест» (<http://www.energobud.net>). Безкоштовний онлайн-ресурс для проведення тестування. За функціональним можливостям аналогічний системі електронного тестування «Tests Online». Відмінністю є те, що створений тест можна скачати і проводити сеанси тестування при оцінці якості знань учнів у режимі оффлайн.

4. Платний онлайн-ресурс «Give Test» (<http://igivetest.com/rus>) є повноцінне рішення для створення тестів, проведення тестування в мережі Інтернет, а також створення звітів по заданим критеріям оцінки якості знань учнів.

5. Портал створення і проведення тестування «Твій тест» (<http://make-test.ru>). Безкоштовний онлайн-ресурс, за допомогою якого можна розробити тест, провести тестування користувачів, отримати результати відповідей учнів [178, с. 80].

6. Крім цього існує ряд електронних ресурсів, що пропонують готові онлайн-тести, які стосуються різних аспектів мови. Дані ресурси можуть бути використані як для самостійної роботи вдома, так і для роботи в аудиторії:

7. <http://www.englishteststore.net/> безкоштовний онлайн-ресурс, що пропонує великий вибір різнорівневих тестів по граматиці, лексиці, говорінню, читанню з англійської мови тощо, а також ряд тестів для підготовки до міжнародних іспитів TOEFL, TOEIC, GRE, SAT, GMAT.

8. <http://www.examenglish.com/> пропонує безкоштовну підбірку тестів для підготовки до складання міжнародних іспитів IELTS, TOEFL, TOEIC, CAE, FCE, KET, PET.

9. <http://www.testden.com/> являє собою освітній ресурс із підбіркою тестів та тренувальних завдань для підготовки до міжнародних іспитів TOEFL і TOEIC.

10. <http://www.english-test.net/> ресурс, який дещо схожий на Englishstore.net з тестами по лексиці, граматиці, читанню, говорінню, аудіюванню з урахуванням різних рівнів володіння мовою.

**Методичні рекомендації щодо удосконалення уміння розробляти, систематизувати тести та контрольно-оцінювальні завдання з урахуванням рівнів складності вивченого матеріалу**

Педагогічний тест – це сукупність тестових завдань, підібраних і упорядкованих за певною логікою і з певною метою. Він містить також інструкцію, в якій зазначається, що треба робити тим, хто тестується, в процесі виконання тесту. Інструкція повинна бути короткою і зрозумілою, 20 описувати лише ті дії, які передбачені тестуванням. Вона дає також роз'яснення того, як треба виконувати тестові завдання різних форматів, що використовуються в тесті, і наводити їх приклади. Тестові завдання мають особливості побудови як за стилем подання тексту, так і за формою його викладу. Відповідно до цього бувають різні формати тестових завдань (за окремими дослідженнями [2] їх налічують понад 40), які класифікують на кілька груп:

1) завдання закритої форми (з множинним вибором відповіді), які найбільш поширені в педагогічній практиці і мають кілька форматів;

2) завдання відкритої форми (з короткою або розгорнутою відповіддю та на доповнення), які вимагають від учня самостійного запису відповіді;

3) завдання на встановлення відповідності між елементами двох множин;

4) завдання з визначення правильної послідовності, в яких від учня вимагається встановити такий порядок дій чи суджень, який би відповідав вірному твердженню або правильному алгоритму діяльності.

Існують й інші, специфічні формати тестових завдань, які особливо не відрізняються від названих вище, проте ці основні чотири форми завдань є найпоширенішими в педагогічній практиці оцінювання учнів.

Зміст конструктивної частини і відповідей до тестових завдань повинен формулюватися коротко і зрозуміло, бути точним у визначенні проблеми. Для цього необхідно ретельно добирати слова і символи, уникати невідомих термінів чи іноземних слів, які можуть ускладнювати розуміння проблеми, покладеної в основу завдання. Відповіді до завдань мають бути лаконічними і чітко відображати смисл вирішення проблеми. Текст завдання чи відповіді слід намагатися викласти простими реченнями, у крайньому випадку використавши не більше одного підрядного речення. У кожному завданні треба питати про щось одне, головне, що визначає сутність проблеми. Використання наочності (графіків, схем, діаграм, фотографій, фонограм, медіафрагментів тощо) повинно однозначно сприйматися всіма учнями і не мати багатозначності в їх сприйманні і тлумаченні.

**Завдання закритої форми.** Тестові завдання цього типу складаються з основної конструктивної частини, в якій формулюється сутність проблеми, і набору готових відповідей, серед яких одна або більше є абсолютно правильними, тобто еталоном відповіді або ключем. Завдання закритої форми мають певні переваги в здійсненні контролю або діагностуванні навчальних досягнень учнів. Насамперед – це швидкість виконання таких завдань і зручність у підрахунку правильно виконаних завдань. Це дає можливість використовувати значно більшу кількість завдань, ніж під час традиційних контрольних робіт, тим самим найповніше охоплюючи зміст навчального матеріалу, який підлягає контролю. Крім того, завдання закритої форми дають можливість формалізувати перевірку засвоєння учнями навчального предмета, завдяки чому достовірно оцінити результати їхньої навчальної діяльності. Головною перевагою такої форми тестових завдань є їх універсальність – зміст будь-якої освітньої галузі може бути трансформований в завдання закритої форми. Останнім часом, ця форма тестових завдань стала основною в предметних тестах зовнішнього незалежного оцінювання українських школярів. Безперечно, ці завдання мають недоліки. Насамперед, як відзначає більшість дослідників і вчителів, це ймовірність угадування, особливо серед недостатньо

підготовлених учнів під час виконання ними важких завдань. Проте з цією вадою тестування навчилися боротися як за допомогою спеціальних математичних методів нівелювання ефекту вгадування, так і шляхом інструктивних настанов, що надають учителі тим, хто тестується. Завдання закритої форми мають кілька модифікацій, найбільш поширеними серед яких є такі формати [1; 2]:

- з вибором однієї правильної (або найкращої) відповіді;
- з вибором правильної альтернативної відповіді;
- з вибором кількох правильних відповідей.

Найчастіше вчителі застосовують формат завдань з вибором однієї правильної відповіді, оскільки йому властива відносна простота і зручність в обробленні результатів тестування. Якщо в завданні правильною є лише одна відповідь, то решта неправильних або неповних відповідей, які називаються дистракторами (від англ. To distract – відволікати), може бути від одного до п'яти. Зазвичай у добре скомпонованих завданнях неправильні відповіді нерідко здаються правдоподібнішими за правильні. Тому добре підібрані дистрактори знижують ймовірність угадування в процесі виконання завдання, покращуючи тим якість тесту. Крім того, збільшення їх кількості також знижує ймовірність угадування правильної відповіді: для завдань з двома альтернативними відповідями вона дорівнює 50 відсоткам, з трьома – 33 відсоткам, чотирма – 25 відсоткам, п'ятьма – 20 відсоткам. Проте, по-перше, не завжди вчителю вдається дібрати необхідну кількість коректних правдоподібних неправильних відповідей; по-друге, їх непродуктивне збільшення веде до громіздкості завдання, що понижує досконалість його формулювання. Тому в завданнях з однією правильною відповіддю не рекомендується включати більше п'яти дистракторів [1]. Крім того, у формулюванні завдання не можна пропонувати вибирати відповідь, яка неправильно відображає сутність явища чи процесу, невірно трактує подію, оскільки це може спотворити їхні уявлення про світ як систему правильних, істинних тверджень. Наприклад, не можна давати завдання, в якому необхідно вказати невірну відповідь, тому що це твердження він може усвідомити як істинне.

При формулюванні завдань з однією правильною відповіддю розробники дотримуються певних правил щодо текстуального викладу змісту завдання і відповідей до нього. Як правило, такі завдання мають стислий виклад проблеми і короткі, лаконічні відповіді. Залежно від можливостей добору коректних правдоподібних відповідей у таких завданнях може бути різна кількість дистракторів. Бажано, щоб усі завдання одного формату мали однакову кількість дистракторів. Недоцільно вживати в якості дистракторів такі словосполучення, як «правильної відповіді немає», «всі відповіді неправильні» або «всі відповіді правильні». У такому разі тестове завдання втрачає діагностичну функцію елементів знання стосовно розподілу учнів за принципом «знає – не знає». Для створення відносно рівноцінних за складністю завдань часто застосовують так званий фасетний принцип, тобто запис кількох варіантів тексту завдання з одним або кількома змінними параметрами. Фасетний принцип конструювання тестових завдань дає можливість розробнику створювати кілька рівнозначних варіантів одного й того ж завдання, які можна використовувати як рівноцінні в різних тестах з метою уникнення списування. Такі завдання надають можливість об'єктивно порівнювати тестові бали учнів, одержані за виконання умовно різних завдань. Як різновид завдань з однією правильною відповіддю часто застосовують завдання з вибором правильної альтернативної відповіді, які ґрунтуються на протилежних логічних твердженнях «вірно – невірно», «так – ні» або інших варіаціях дихотомічних пар.

У випадку завдань з альтернативним вибором правильної відповіді слід приділити особливу увагу добору дистрактора, адже він єдиний з числа неправильних відповідей, і тому від його формулювання залежить якість всього завдання. У завданнях з двома і більше дистракторами їх добір різноманітніший, отже, і ймовірність угадування зменшується. Водночас у такому разі цікавим для виявлення недоліків у викладанні

предмета стає педагогічний аналіз обраних неправильних відповідей, який спонукає вчителя до внесення коректив у навчальний процес. Тому майстерність розробника тесту полягає не лише в доборі коректних неправильних відповідей, а й у групуванні їх з діагностичною метою, щоб з'ясувати, які недоліки в засвоєнні змісту навчального предмета притаманні тому чи іншому елементу знання. Інколи при конструюванні завдань закритої форми виникає необхідність подання у переліку відповідей кількох правильних тверджень, тобто в розв'язку учень має вказати два, три чи більше правильних висловів із запропонованого списку відповідей. Такий формат завдання з кількома правильними відповідями вживається не так часто, оскільки не завжди однозначно визначає склад повної правильної відповіді, але має місце в практиці тестування. В інструкції до тесту обов'язково зазначається, які тестові завдання вимагають вибору не однієї, а кількох правильних відповідей. Такі тестові завдання доречні в ситуаціях, коли учневі треба навести кілька висновків або вказати кілька факторів, що характеризують повноту правильної відповіді. Їхню змістову основу складають, як правило, класифікаційні ознаки і багатофакторні знання. Їх часто використовують для контролю знань, коли треба співвіднести з певним поняттям різні його ознаки чи складники. Не рекомендується використовувати заперечливу форму формулювання таких завдань, коли запитується про те, що не належить, не застосовується, не складається з... тощо.

Перелік відповідей у таких завданнях розширюється і залежить від кількості правильних відповідей, а число дистракторів зростає пропорційно їм (хоча чітких інструкцій щодо їхньої кількості немає). Звичайно, не доцільно складати завдання таким чином, щоб всі без винятку відповіді були правильними, без дистракторів, оскільки учні, особливо ті, що добре володіють матеріалом, не повірять у такий "радикалізм" і шукатимуть невірні відповіді, припускаючись помилок. Тестове завдання з кількома правильними відповідями вважається виконаним, якщо учнем обрано всі без винятку правильні відповіді; якщо хоча б одна з правильних відповідей не вказана, завдання вважається не виконаним. Тобто в даному випадку не можна зважати на часткове виконання завдання і надавати якусь частку балів за його виконання (наприклад, зараховувати 0,5 бала, якщо за правильне виконання завдання нараховується 1 бал). Інколи допускається часткове оцінювання виконання тестового завдання з кількома правильними відповідями, якщо їх перелік строго не детермінований повнотою знання про ознаки того чи іншого конструкту. У такому разі необхідно чітко обумовлювати кількість правильно вказаних відповідей для певної частки балу за виконання завдання.

Завдання закритої форми, представлені в різних форматах, повинні задовольняти певним вимогам, яких необхідно дотримуватись, щоб їх формулювання були коректними і досконалими [1; 6; 7]. Частина цих вимог мають рекомендаційний характер, а окремі з них є обов'язковими для виконання, оскільки впливають на якість тесту:

1. Завдання формулюється у вигляді твердження, яке перетворюється в істинне чи хибне висловлювання після вибору однієї з відповідей. У тексті необхідно уникати будь-якої багатозначності і нечіткості формулювань. У ньому не повинно бути додаткової непотрібної інформації стосовно викладу суті проблеми.

2. Завдання має бути коротким, складатися, як правило, з одного речення довжиною до десяти слів, мати просту синтаксичну структуру, бажано у вигляді простого речення або щонайбільше з одним підрядним реченням.

3. Основна частина змісту повинна максимально стисло викладати суть проблеми і містити ключові слова, з якими пов'язані готові відповіді на завдання. Усі відповіді повинні бути граматично узгоджені з основною частиною завдання.

4. Усі відповіді мають бути приблизно однакової довжини, не мати повторів однакових слів (їх треба перенести в основну частину). Не бажано використовувати в них категоричні вислови типу "всі", "жодного", "ніколи", "завжди" тощо, оскільки в окремих випадках вони сприяють угадуванню.

5. Розміщення правильної відповіді здійснюється у випадковому порядку, її місце варіюється таким чином, щоб для різних завдань частота вибору одного й того ж номера (літери) правильної відповіді загалом у тесті була однаковою.

6. З тексту слід прибрати всі вербальні асоціації, які допомагатимуть вибору правильної відповіді на основі вгадування.

7. Усі дистрактори до завдання мають бути однаково привабливими і правдоподібними з точки зору їх змісту. Не рекомендується в них вживати вирази "жодного з перерахованих", "усі перераховані" тощо, оскільки вони спантеличують учнів у виборі правильної відповіді.

8. Жоден дистрактор не повинен бути частково правильною відповіддю за певних додаткових умов, не зазначених у тексті. Серед неправильних відповідей не повинно бути таких, що впливають один з одного.

9. Відповідь на одне завдання не повинна бути ключем до правильної відповіді в іншому завданні, якщо це не зумовлено касетною побудовою в тесті певної групи завдань, тобто не слід дистрактори з одного завдання запозичувати в якості відповідей для інших завдань.

10. Якщо в процесі апробації тесту з'ясується, що окремі дистрактори "не працюють", тобто їх ніхто не обирає, вони потребують заміни чи удосконалення.

**Завдання відкритої форми.** Такий вид тестових завдань не містить готових відповідей, які треба обрати, а вимагає від учня вільне конструювання і самостійного запису відповіді в стислому (одне-два слова, числове значення або символ) чи розгорнутому вигляді (відображення повного розв'язку задачі, формулювання висновків з прочитаного, підготовка есе). Тому цей вид тестових завдань інколи називають завданнями на доповнення [7]. Завдання відкритої форми мають певні переваги перед завданнями закритої форми передусім у тому, що в процесі їх виконання практично неможливе вгадування. Водночас вони складніші у конструюванні змісту завдання, адже необхідно домогтися одержання запланованого результату – структурованої однозначної відповіді, яка підлягає об'єктивному оцінюванню. У процесі виконання тестових завдань відкритої форми головна складність виникає в їх оцінюванні й обробленні результатів, оскільки вільно конструйовані відповіді можуть бути правильними в різній мірі. Тому важко знайти той еталон, в якості якого виступатиме найбільш правильна відповідь, а також ознаки її якості. Усе покладається на майстерність і досвід учителів, які обов'язково долучаються до перевірки таких завдань.

За характером надання відповіді завдання відкритої форми бувають двох видів:

1) з обмеженнями на відповідь, яка має бути короткою, проте однозначно визнається правильною;

2) з вільно конструйованою відповіддю, яка не має якихось обмежень щодо змісту і форми її подання. Наведемо приклади реалізації цих двох видів завдань на одному змістовому елементі.

Розроблення відкритих завдань на доповнення з обмеженнями відповіді, в яких учень дописує пропущене слово, формулу, символ або число, підпорядковується таким правилам [7, с.185]:

1. Кожне завдання може містити лише одне доповнення, місце якого позначається прочерками чи крапками.

2. Прочерк ставиться на місці ключового елемента, знання якого є найсуттєвішим для навчального матеріалу, що підлягає контролю.

3. Усі прочерки рекомендується робити однакової довжини.

4. Доповнення краще розміщати в кінці завдання або ближче до його кінця, щоб учень легше сприймав суть того, що від нього вимагають.

5. Якщо у відповідь треба вписувати числове значення величин, що мають одиниці вимірювання, після прочерку обов'язково зазначаються одиницю, в яких має бути представлений результат.

6. Текст завдання має бути простим за синтаксичною структурою і нести мінімальну кількість інформації, необхідну для розуміння суті проблеми і правильного виконання завдання.

7. У тексті завдання не повинно бути повторів і подвійного заперечення. Розроблення завдань на доповнення здійснюється за простим алгоритмом: спочатку формулюється запитання, на яке треба дати відповідь, після чого відповідь на поставлене питання записується у формі стислого висловлювання; далі з нього вилучається ключове слово і на його місці ставиться прочерк. Для того щоб завдання на доповнення набуло якісного формулювання, у висловлюванні необхідно змінити порядок слів таким чином, щоб прочерк перемістився в кінець речення. Завдання на доповнення з обмеженнями відповіді готує до апробації і використання. Для коригування завдання після апробації в його текст треба внести уточнення з метою звуження обсягу поняття, що перевіряється, внаслідок чого досягається чіткість сутнісного змісту завдання, яка породжує єдину правильну відповідь. Завдання на встановлення відповідності Даний вид тестових завдань перевіряє знання учнями зв'язків між двома множинами: учень повинен співвіднести елементи однієї множини з елементами іншої і вказати на існування між ними зв'язків. Як правило, виокремлені елементи множин розміщують поруч: ліворуч – елементи множини, яка окреслює зміст проблеми; праворуч – елементи множини, з якої здійснюється вибір відповідей. Перед завданнями зазначається інструктивна дія – "Встановіть відповідність". Кожне завдання завершується строчкою відповідей, де у відповідність з кожним з елементів лівої множини на місці прочерків ставляться букви, що відповідають елементам правої множини.

Бувають різні завдання на встановлення відповідності: в одних кожному елементу лівої множини відповідає один елемент правої; в інших одному елементу лівої множини відповідає кілька елементів правої; у третіх права множина містить елементи з надлишком. У процесі конструювання завдань на відповідність слід керуватися такими правилами:

1. Завдання формулюється таким чином, щоб увесь зміст можна було відобразити у вигляді двох іменованих множин, одна з яких задає зміст проблеми (лівий стовпчик), а інша містить елементи відповідей (правий стовпчик).
2. Бажано іменувати кожну з множин.
3. Необхідно, щоб права множина відповідей містила хоча б кілька дистракторів (найкраще, коли їх вдвічі більше, ніж елементів лівої множини).
4. Доцільно, щоб усі дистрактори були рівнозначно правдоподібні.
5. Елементи множин повинні бути дібрані за однією основою і бути гомогенними в кожному завданні тесту.

6. В інструкції до завдання треба повідомити учневі про наявність правдоподібних неправильних відповідей у правому стовпчику, а також, що кожний елемент правого стовпчика може бути використано для відповіді один раз чи більше.

**Завдання на встановлення відповідності** розміщуються на одній сторінці; неможна переносити частину елементів будь-якої з множин на іншу сторінку. При оцінюванні тестових завдань на встановлення відповідності завдання вважається зробленим правильно, якщо вказані всі можливі зв'язки для всіх без винятку елементів лівої множини. Неповне виконання завдання не дає підстав для надання частки балів за виконання. Цей різновид тестових завдань найчастіше використовується в оцінюванні професійної підготовки фахівців, оскільки дає можливість перевірити їх компетентність шляхом встановлення правильної послідовності виконання дій, перебігу технологічних процесів, ефективного алгоритму виконання розумових операцій. Можна виокремити кілька змістових варіантів встановлення правильної послідовності: це послідовність історичних або літературних подій, перевірка знання алгоритму діяльності (наприклад, розв'язування задач певного типу), послідовність виконання розумових дій у процесі

певної навчальної діяльності (наприклад, під час лабораторних робіт), упорядкування класифікаційних ознак множини об'єктів (наприклад, еволюція зірок).

Конструктивно завдання на встановлення правильної послідовності вибудовуються таким чином: спочатку зазначається інструктивна вказівка "Установіть правильну послідовність"; потім вказується назва проблеми, розв'язок якої перевіряється (наприклад, "Послідовність видів випромінювання за частотою"); після цього подаються елементи знань чи дії, які треба впорядкувати, і перед кожним елементом ставиться позначка, де учень вказує ранговий номер. Завдання на встановлення правильної послідовності використовуються вчителями для оцінювання навчальних досягнень студентів так часто, як інші види тестових завдань. Це пояснюється тим, що вони доволі громіздкі не настільки технологічні, як інші види тестових завдань. У них не завжди однозначно детермінована правильна послідовність (особливо в завданнях з перевірки алгоритмів діяльності чи послідовності розумових дій), що інколи викликає непорозуміння в процесі оцінювання учнів. Самі завдання дуже специфічні за змістовим наповненням, і тому не кожен предмет піддається трансформації під цю форму тестових завдань. Разом з тим в окремих предметах, особливо там, де мають місце класифікаційні послідовності або алгоритмічні прийоми діяльності, їх застосування доцільне.

#### **Література:**

1. Аванесов В.С. Форма тестовых заданий / В.С. Аванесов. – М.: Центр тестирования, 2006. – 156 с. 34
2. Булах І.Є. Створюємо якісний тест / І.Є. Булах, М.Р. Мруга. – К.: Майстер-клас, 2006. – 160 с. 3. Дидактико-методичне забезпечення контролю та оцінювання навчальних досягнень молодших школярів на засадах компетентнісного підходу: монографія / О.Я. Савченко, Н.М. Бібік, Т.М. Байбара та ін. – К.: Педагогічна думка, 2012. – 192 с.
4. Крокер Л. Введение в классическую и современную теорию тестов / Л. Крокер, Дж. Алгина. – М.: Логос, 2010. – 668 с.
5. Михайлычев Е.А. Дидактическая тестология / Е.А. Михайлычев. – М.: Народное образование, 2001. – 432 с.
6. Педагогічне оцінювання і тестування. Правила, стандарти, відповідальність / Я.Я. Болюбаш, І.Є. Булах, М.Р. Мруга, І.В. Філончук. – К.: Майстер-клас, 2007. – 272 с. 7. Чельшкова М.Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов / М.Б. Чельшкова. – М.: Логос, 2002. – 43с.

## Інструкції щодо підготовки та проведення різних видів уроку контролю з іноземних мов засобами дистанційного навчання

Розглянемо інструкції щодо створення різних типів тестів у системі дистанційного навчання «Херсонський Віртуальний Університет». Система дозволяє створювати два типи тестів:

- Звичайний – порядок вибору питань не залежить від рівня складності питання та відповіді респондента на нього;
- Адаптивний – порядок вибору питань залежить від рівня складності питання та відповіді на нього.

### 1. Створення звичайного тесту

Тільки зареєстрований користувач, який володіє роллю тьютора може створювати тести і надалі використовувати у дистанційному курсі.

У меню «Викладачеві» необхідно вибрати «Мої тести». На сторінці є панель роботи з тестами.



Для створення нового тесту натисніть кнопку «Додати запис». Потім заповніть інформацію.

На сторінці «Редагування параметрів тесту» введіть назву тесту. Наприклад, «Тест 1. Вступ».

Рис. 1. Вікно створення нового тесту

У полі **«Обмеження по часу»** потрібно вказати період часу за який студент має пройти тест (у хвиликах).

У полі **«Порядок добору запитань»** натисніть *«Підряд»* або *«Випадковий вибір»*.

*Параметр «Підряд»* - під час тестування всі питання тесту будуть з'являтися в тому порядку, в якому вони були створені.

*Параметр «Випадковий вибір»* під час тестування система перемішує питання тесту.

У полі **«Дозволяти повернутися назад»** поставте «галочку». Якщо даний параметр включений, тоді студент в процесі тестування може повертатися до раніше без відповіді питань.

У полі **«Початкова складність питань»** натисніть на випадаючий список і виберіть рівень складності питань, з яких буде починатися тест. Цей параметр актуальний для адаптивного тестування.

У полі **«Прохідний бал»** вкажіть кількість балів, яку студенту необхідно набрати для вивчення нової теми курсу. «0» балів - тьютор самостійно відкриє тему курсу студенту для проходження.

У полі **«Поведінка після тестування»** натисніть на випадаючий список і виберіть параметр.

•*Параметр «Перейти на сторінку групи»* - після тестування студент повертається на головну сторінку групи

•*Параметр «Показати результати»* - після тестування студент зможе переглянути результати тестування.

•*Параметр «Показати результати пси-тестування»* - Студент має можливість переглянути результати пси-тестування (пси-тестування розглядатиметься пізніше).

Натискаємо кнопку **«Створити»**.

## 2. Тип питань

У системі ДО **«Херсонський Віртуальний університет»** реалізована можливість створювати 12 типів питань, такі як:

1. Вибір одного з багатьох
2. Вибір багатьох з багатьох
3. Введення тексту
4. Асоціативність
5. Упорядкування
6. Зіставлення
7. Текст в контексті
8. Вибір в контексті
9. Множинний вибір в контексті
10. Випадний список в контексті
11. Вказівка точок (и) на зображенні
12. Впорядковане вказівку точок на зображенні
13. Флеш-об'єкт

Розглянемо, конкретно, особливості створення кожного типу питань:

**а) Створення питання «Вибір одного з багатьох»**

1. У меню «Викладачеві» виберіть посилання «**Мої тести**».
2. Клацніть мишею по тесту, який Ви створили раніше.
3. Натисніть кнопку «**Перейти до питань**»

Перейти до запитань ✕ Змінити запис ✕ Видалити + Додати запис ⚙ Подивитися залежність ✓ Змінити статус

4. На сторінці, що з'явилася натиснути кнопку «Додати запис»
5. З'являється діалогове вікно

**Додавання питання в тест**

1. Введіть заголовок питання:

2. Оберіть тип питання:

- ☒ Вибір одного з багатьох
- ☒ Вибір багатьох з багатьох
- ☐ Ввод тексту
- ☐ Асоціативність
- ☐ Упорядкування
- ☐ Зіставлення
- ☐ Текст в контексті
- ☐ Вибір в контексті
- ☒ Множинний вибір в контексті
- ☐ Випадний список в контексті
- ☐ Указання точки(ок) на зображенні
- ☐ Упорядковане указання точок на зображенні
- ☐ Флеш-об'єкт

**Додати** **Скасувати**

**Рис. 2. Вікно створення нового питання тесту**

6. У полі «**Введіть заголовок питання**» введіть назву питання. Наприклад, «Питання 1».
7. У полі «**Виберіть тип питання**» у випадному списку виберіть «**Вибір одного з багатьох**»
8. Натисніть кнопку «Додати»
9. На сторінці, що з'явилась, заповніть поля.

[Сайт](#) → [Мої тести](#) → Тест → [Список питань](#) → Редагування питання

---

Тест

1

Название вопроса

Питання 1

Тип питання

Вибір одного з багатьох

Текст питання

10. У полі «Текст питання» введіть формулювання самого питання. Наприклад, «Яким меню можна змінити ширину стовпців таблиці?»

11. У полі «Текст підказки» Ви можете ввести будь-яку інформацію як підказку студенту (можна застосовувати, коли дуже складне питання).

Рівень складності

6

Метод оцінювання

☒ За питанням: 0.00 балів

☐ По балам відповідей

Зберегти    Зберегти і перейти до відповідей    Скасувати

12. У полі «**Рівень складності**» у випадковому списку оберіть рівень складності даного питання. Даний параметр необхідно вказувати при створенні адаптивного тесту.

13. Поле «Метод оцінювання» має два параметри:

✓ *Параметр «3 питання»* - потрібно встановити кількість балів за правильну відповідь на питання

✓ *Параметр «По балам відповідей»* - за кожний варіант відповіді потрібно встановити певну кількість балів.

14. Виберіть параметр «За балам відповідей»

15. Натисніть кнопку [Зберегти і перейти до відповідей](#)

16. На сторінці, що з'явилась, натисніть [+ Додати відповідь](#)

17. На сторінці «Додавання відповіді» заповніть поля.

18. У полі «Текст відповіді» введіть перший варіант відповіді. Наприклад, «Формат».

19. У полі «**Правильний**» вкажіть правильний чи ні даний варіант відповіді.

20. У полі «Оцінка» встановлюєте кількість балів за правильну відповідь. Даний параметр працює, у разі якщо зазначений метод оцінювання «За балами відповіді».

21. У полі «Зворотній зв'язок» Ви можете ввести коментарі до даного відповіді.

22. Натисніть «Додати», даний варіант відповіді буде збережений.

23. З'явиться сторінка з доданим відповіддю.

24. Таким чином Ви зможете створити інші варіанти відповіді на дане питання.

#### **б) Створення питання «Вибір багатьох з багатьох»**

Створення даного типу відбувається за таким же алгоритмом, при створенні відповідей на питання необхідно вказувати декілька правильних відповідей.

#### **с) Створення питання «Введення тексту»**

Створення даного типу питання здійснюється також як і попередні питання, тільки відповіді на дане питання не потрібно створювати, так як студент вводить визначення поняття - тьютор перевіряє та встановлює бали.

#### **д) Створення типу питання «Асоціативність»**

На сторінці створення питання, заповнюємо всі поля - натискаємо кнопку «Зберегти і перейти до питань» - необхідно заповнити таблицю зіставлень (Інструкція по створенню таблиці вказана на сайті). Уважно прочитайте і заповніть таблицю.

Даний тип питання повинен мати такий вигляд

| 1 (Попередній перегляд питання) |                     |
|---------------------------------|---------------------|
| Вопрос 4                        |                     |
| Выберите правильный вариант     |                     |
| WordPad                         | Текстовый редактор  |
| Microsoft Word                  | табличный процессор |
| Microsoft Excel                 | Текстовый редактор  |

Назад Далі

*Рис.3. Вікно перегляду типу питання «Асоціативність»*

#### **е) Створення типу питання «Упорядкування»**

Даний тип питання створюється аналогічно, питання необхідно створити і розмістити в правильному порядку, під час проходження тестування встановлений порядок буде змінено випадковим чином.

Даний тип питання повинен мати вигляд. За допомогою стрілок тестування встановлює відповіді в правильному порядку

1 (Попередній перегляд питання)

Вопрос 5

Укажите последовательность действий для сохранения файла в Microsoft Word

|                                 |   |
|---------------------------------|---|
| Выбрать подменю "Сохранить как" | 1 |
| Указать папку сохранения файла  | 2 |
| Выбрать пункт меню "Файл"       | 3 |
| Ввести имя файла                | 4 |
| Нажать кнопку "Сохранить"       | 5 |

Подсказка: используйте курсоры, либо перетягивайте мышкой элементы списка

Назад Далі

**Рис.4. Вікно перегляду типу питання «Упорядкування»**

#### **f) Створення типу питання «Зіставлення»**

Створення даного типу відбувається також як і тип питання «Асоціативність».

Даний тип питання повинен мати такий вигляд

1 (Попередній перегляд питання)

Вопрос 6

Укажите типы программного обеспечения

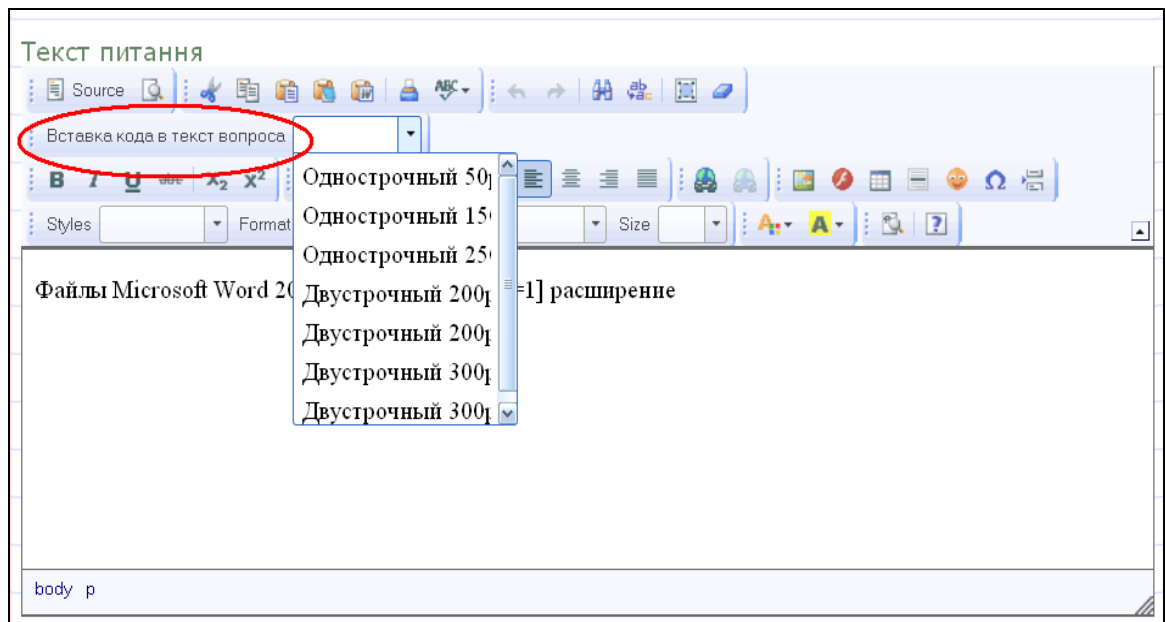
|       | Antivirus Program     | Messenger             | OS                    |
|-------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Skype | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Avira | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Linux | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Назад Далі

**Рис.5. Вікно перегляду типу питання «Зіставлення»**

#### **g) Створення типу питання «Текст у контексті»**

На сторінці створення питання вводите формулювання питання і вставте поле для введення відповіді (Курсор поставте в необхідне місце і на панелі інструментів відкрийте список і виберіть поле відповіді).



**Рис.6. Вікно створення типу питання «Текст у контексті»**

Після заповнення полів натисніть «Зберегти».

Даний тип питання не перевіряється системою, викладач самостійно оцінює даний тип питання.

#### **h) Створення питання типу «Вибір в контексті»**

Створюється даний тип питання таким же способом, на сторінці редагування питання в поле «Текст питання» вводимо контекст питання (пропозиція, абзац) і продумуємо варіанти відповіді (залишаємо порожнє місце для відповідей), які будуть використовуватися в контексті. У даному типі питання тільки **один** варіант відповіді повинен бути вірним. Заповнюємо всі поля на сторінці створення і натискаємо кнопку «Зберегти і перейти до відповідей».

Відповіді створюються за допомогою кнопки «Додати запис». Після того, як варіанти відповідей створені, натискаємо «Редагувати питання».

| Текст ответа | Правильный? | Оценка |
|--------------|-------------|--------|
| 1969         | Нет         | 0      |
| 1975         | Да          | 0      |
| 1986         | Нет         | 0      |

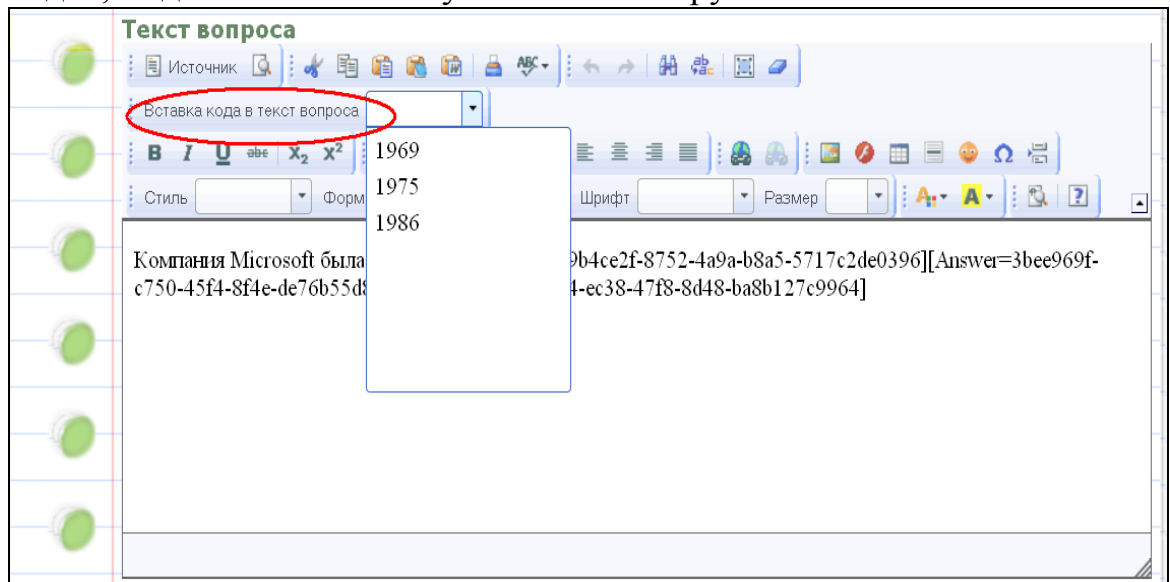
[Редактировать запись](#)
[Удалить](#)
[Добавить ответ](#)

**Другие команды**

- [Редактировать вопрос](#)
- [Вернуться к списку вопросов](#)

**Рис.7. Вікно створення типу питання «Вибір у контексті»**

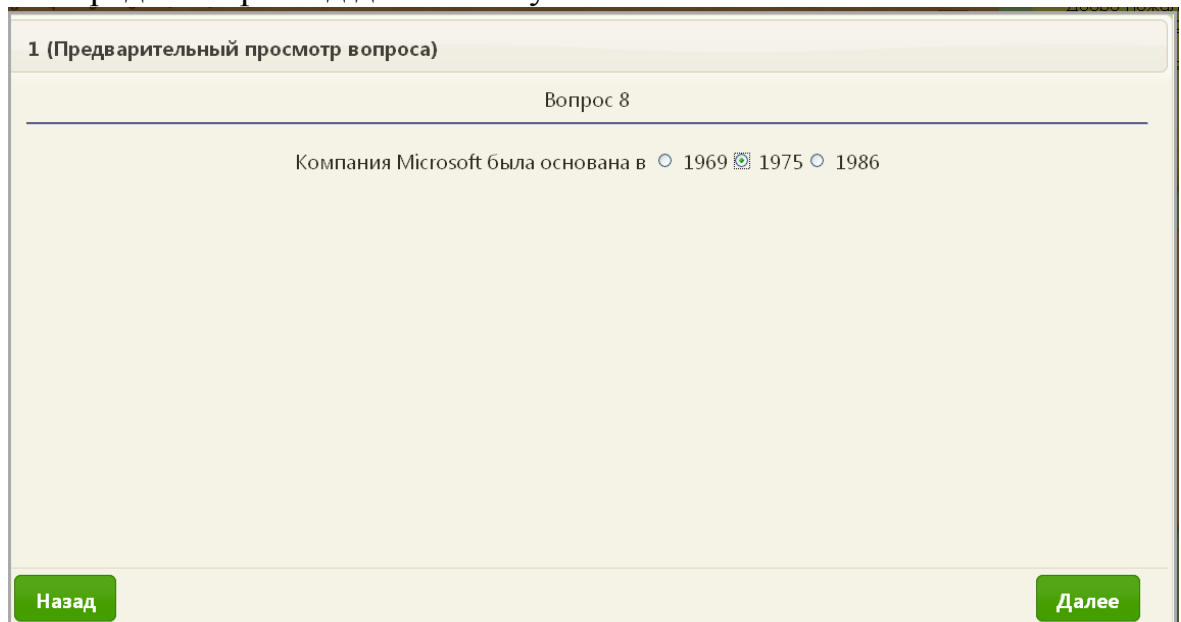
У полі «Текст питання» в контекст питання необхідно вставити варіанти відповідей, за допомогою списку на панелі інструментів.



**Рис.8. Вікно створення типу питання «Вибір у контексті»**

Натискаємо кнопку «Зберегти».

Попередній перегляд даного типу питання.

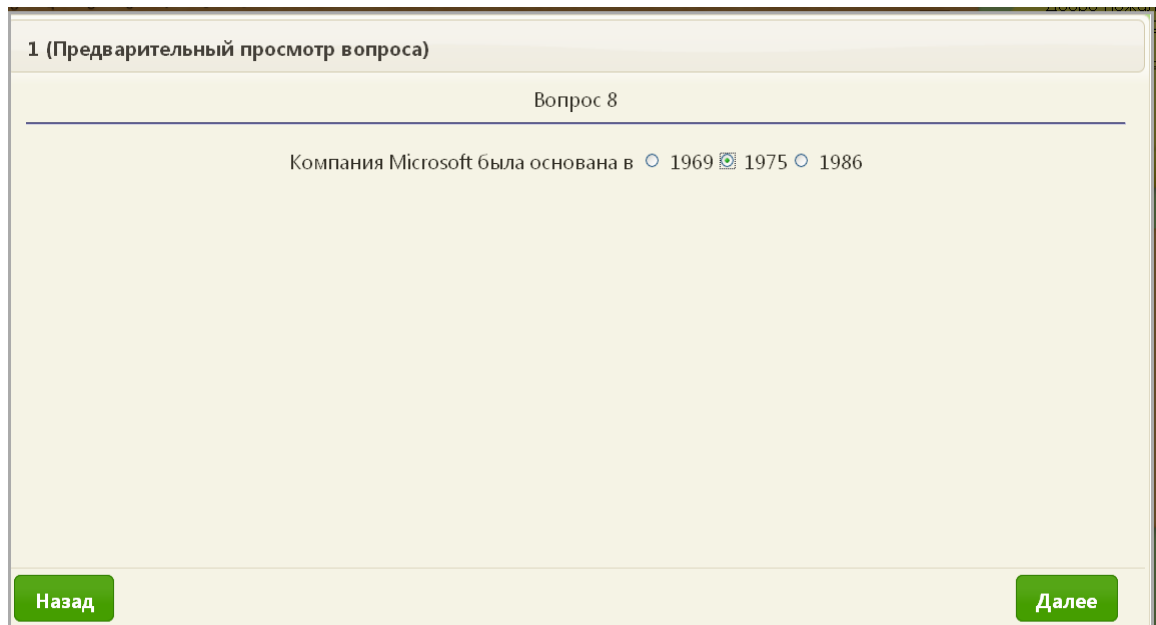


**Рис.9. Вікно перегляду типу питання «Вибір у контексті»**

#### **і) Створення типу питання «Множинний вибір в контексті»**

Створення даного питання відбувається таким же чином, як і питання типу «Вибір в контексті», правильних відповідей декілька.

Попередній перегляд

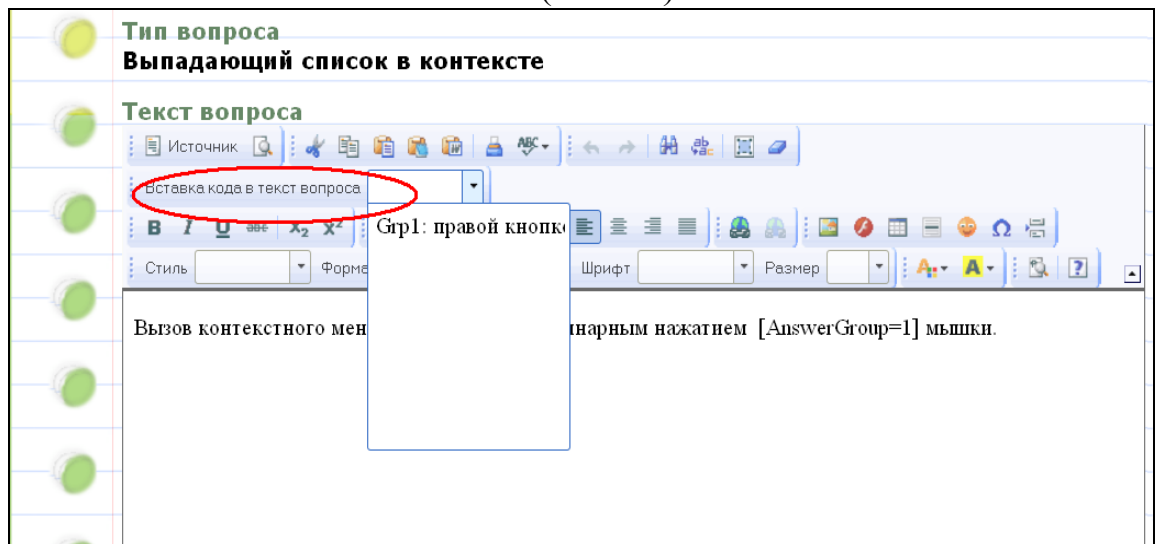


**Рис.10. Вікно перегляду типу питання «Множинний вибір у контексті»**

**ж) Створення питання типу «Випадний список в контексті»**

Даний тип питання створюється як і «Множинний вибір в контексті». Відповіді створюються за допомогою кнопки «Додати запис». На сторінці створення відповіді поле «Група елемента» необхідно вибрати список, в якому буде знаходитися дану відповідь. Надається можливість створення декількох списків в контексті питання.

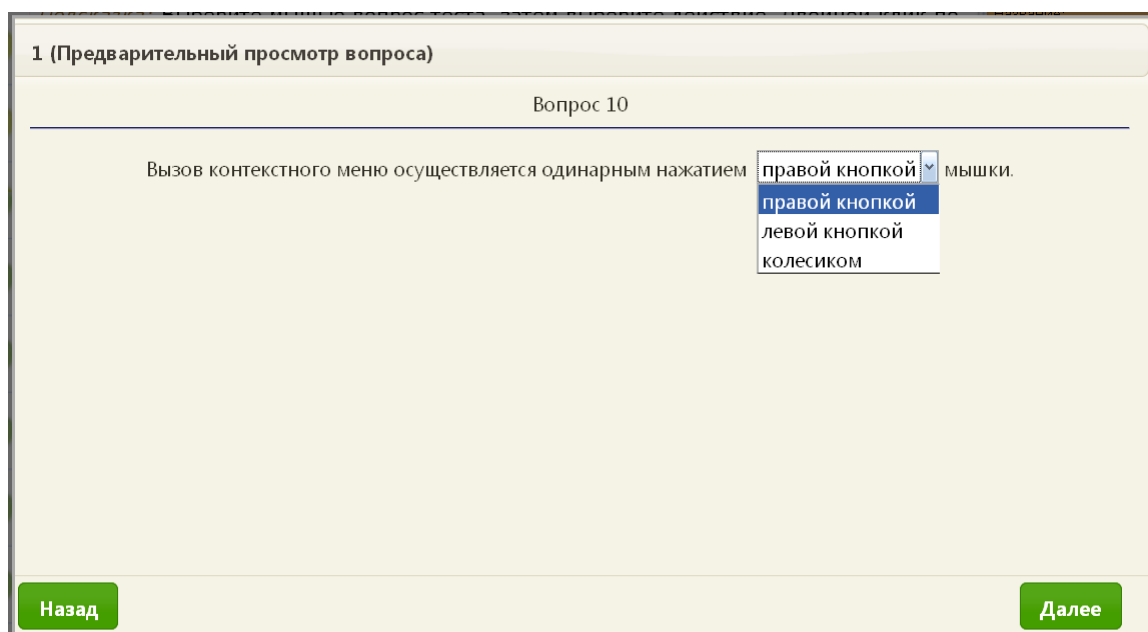
Після створення відповідей, переходимо до редагування відповіді і в контексті питання вставляємо список (списки).



**Рис.11. Вікно створення типу питання «Випадаючий список у контексті»**

Натискаємо «Зберегти».

Попередній перегляд даного питання

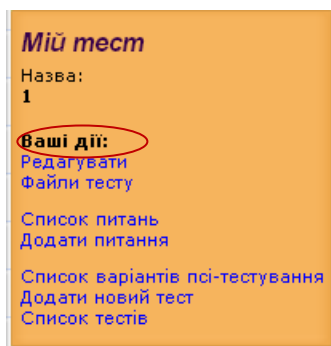


**Рис.12. Вікно перегляду типу питання «Випадаючий список у контексті»**

#### **к) Створення питання типу «Вказати точки на зображенні»**

Перед створенням даного типу питання необхідно завантажити зображення.

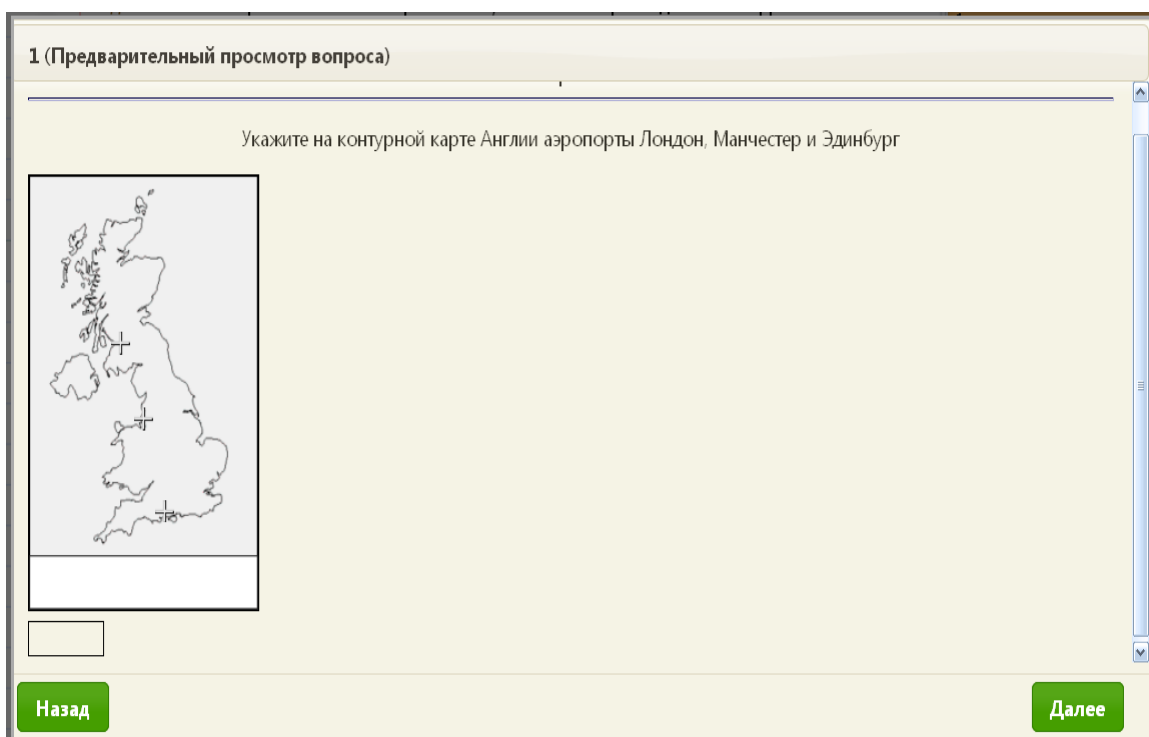
Меню публікації «**Файли тесту**»



Потім натискаємо «Список питань» - Додати запис - Назва питання - тип - Створити. На сторінці створення питання в поле «Текст питання» вводимо формулювання питання - у полі «Зображення» - вибираємо зображення (завантажене раніше) - натискаємо кнопку «Зберегти і перейти до відповідей».

Відповіді додаємо за допомогою «Додати відповідь» - Вказуємо на зображенні вірну відповідь.

Попередній перегляд питання



**Рис.13. Вікно перегляду типу питання «Вказати точки на зображенні»**

**І) Створення питання типу «Упорядкування точок на зображенні»**

Даний тип питання створюється як «Вказівка точок на зображенні». Варіанти відповідей необхідно вказувати в правильному порядку, під час тестування система порядок відповідей буде змінений випадковим чином.

Попередній перегляд



**Рис.14. Вікно перегляду типу питання «Впорядкування точок на зображенні»**

### 3. Створення адаптивного тесту

Алгоритм створення адаптивного тесту не відрізняється від алгоритму створення звичайного тесту. Відрізняються лише тими типами питання, які може використовувати тест. Адаптивний тест використовує лише ті питання, у яких не потрібна перевірка тьютора правильності відповіді. А саме:

- Вибір одного з багатьох
- Вибір багатьох з багатьох
- Асоціативність
- Упорядкування
- Зіставлення
- Вибір в контексті
- Множинний вибір в контексті
- Випадний список в контексті
- Указання точки(ок) на зображенні
- Упорядковане указання точок на зображенні

### 4. Зміна статусу тесту

Для того, щоб можливо було надалі використовувати даний тест, його потрібно активувати.

Для цього необхідно:

1. Зайти у меню «Мої тести» (Викладачу – Мої тести)
2. Обираєте необхідний тести.
3. На панелі роботи з тестом обираєте «Змінити статус»



**Примітка.** Якщо хоча б одне питання було створено не коректно, то статус тесту не зміниться. Необхідно виправити усі помилки.

Отже, тест створено.

### **Методичні рекомендації щодо вдосконалення уміння організовувати урок з іноземної мови з використанням засобів дистанційного навчання**

*Дистанційне навчання* – особлива індивідуальна форма навчання за допомогою комп'ютера та комп'ютерних технологій з метою організації повноцінного навчального процесу. В основі цих технологій – інтерактивний взаємозв'язок між викладачем та студентами, який відбувається незалежно від того, на якій відстані вони знаходяться.

Застосування Інтернет-технологій у дистанційному навчанні іноземної мови – це не тільки опанування новими технічними засобами, але й розроблення нових форм і методів викладання, новий підхід до процесу навчання.

Перспективним напрямом у викладанні іноземних мов є використання комбінованого навчання (blended learning), тобто поєднання в різній пропорції дистанційного з традиційним денним або заочним навчанням, виходячи із можливостей освітнього закладу, студентів, викладачів, наявності потужних ліній зв'язку, а також вартості доступу до Інтернету тощо. Таке навчання відоме в Україні також як вбудоване або змішане.

Денне навчання. Заняття відбуваються в комп'ютерному класі лабораторії дистанційного навчання, підключеному до локальної комп'ютерної мережі університету. Студенти мають доступ до цього класу в позаурочний час, а до дистанційного курсу – цілодобово: в межах університету через локальну мережу або з дому – через мережу Інтернет. Протягом першого заняття викладач ознайомлює студентів з модулями, уроками і секціями дистанційного курсу. Для того, щоб студент міг працювати з дистанційним курсом з комп'ютерної лабораторії або з дому, йому необхідно під час першого заняття отримати доступ до курсу у системного адміністратора навчального закладу, який встановить для студента ім'я користувача (login name) і пароль (password). Під час кожного заняття студенти виконують такі завдання:

1. Сприймають на слух тексти для аудіювання, виконують вправи до цих текстів.
2. Опрацьовують граматичний матеріал за темою уроку і вправи, які стосуються цього уроку. Всі вправи представлені у вигляді тестів.
3. Вивчають активну лексику до відповідного модуля та виконують вправи на базі засвоєної лексики у вигляді тестів.
4. Слухають звукові файли із записами діалогів, які стосуються теми певного модуля, і створюють свої діалоги за цією ж тематикою. Під час заняття з викладачем студенти демонструють свої вміння, спілкуючись із викладачем за тематикою уроку і модуля.
5. Читають загальнотехнічні і спеціальні технічні тексти. Для пошуку українських еквівалентів нової лексики, яка зустрічається в уроці, використовуються наприклад, англійсько-українські та українсько-англійські словники (Glossary).

Всі згадані вище види діяльності студенти можуть виконувати також дистанційно через локальну мережу університету або через Інтернет. Дистанційне вивчення курсу орієнтоване, в основному, на самостійну роботу студентів. Студент урок за уроком самостійно вивчає всі заплановані навчальною програмою теми, виконує тренувальні завдання тестів до кожної секції модулів. Фіксуються всі спроби і результати тестування в базі даних навчального закладу, який організував дистанційне навчання. Викладач у будь-який момент може через локальну комп'ютерну мережу або Інтернет, якими об'єднані викладачі і студенти, прочитати цю базу даних і оцінити хід навчального процесу для кожного студента. ДК дає можливість ефективно на відстані здійснювати і контролювати процес навчання згідно певного графіка освоєння матеріалу розділів, уроків, модулів.

Використання систем дистанційного навчання для вивчення іноземної мови й перекладу студентами є продуктивним і ефективним нововведенням, що підвищує якість навчального процесу. Інформаційні ресурси такого типу є невичерпними та потребують подальшого освоєння як викладачем, так і студентами. Дистанційне навчання поряд з заочним, незалежним навчанням, домашньою, самостійною освітою можна було б визначити як «відкрите навчання». Інтернет має всі технічні, програмні і комунікаційні можливості для саморозвитку особистості і організації навчального процесу з англійської мови з використанням найширшого спектру інформаційних ресурсів. Технічні засоби безперечно можуть забезпечити успіх навчання, але правильне поєднання різноманітних видів навчання сприятиме підвищенню ефективності та дає можливість досягти якнайкращих результатів.

Таким чином, зазначимо, що поєднання електронного середовища з денним навчальним процесом має такі позитивні наслідки: спрощується процес інформування студентів про певні зміни, доповнення, коригування навчальних дисциплін; збільшується можливість активного залучення та використання методичної, літературної бази; пришвидшується зворотний зв'язок; у такий спосіб можливо ефективно узгодити, спланувати і скоригувати самостійну діяльність студентів.

**Джерело:** Безрукова А.Р. Методика розробки, проведення та забезпечення навчальних завдань при очно-дистанційному навчанні під час вивчення англійської мови не на мовних спеціальностях. Збірник матеріалів І всеукраїнського науково-практичного вебінару (26 листопада 2014р.). – Житомир: Житомирський державний університет ім. І. Франка, 2014.