

Міністерство освіти і науки України
Державний університет «Київський авіаційний інститут»

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ІВАНОВ ЄВГЕН ОЛЕКСАНДРОВИЧ

УДК [378.147:159.9]:004.9(043.3/.5)

ДИСЕРТАЦІЯ

**ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ
ПСИХОЛОГІВ ЗАСОБАМИ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

015 – професійна освіта

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

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

Науковий керівник: **Кокарєва Анжеліка Миколаївна**

кандидат педагогічних наук, доцент

Київ-2025

АНОТАЦІЯ

Іванов Є.О. Формування іншомовної компетентності майбутніх психологів засобами мультимедійних технологій. – На правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 015 – Професійна освіта. – Державний університет «Київський авіаційний інститут», Київ, 2025.

У дисертації розглянуто вирішення актуального наукового питання, яке полягає у теоретичному і методичному обґрунтуванні процесу формування іншомовної компетентності майбутніх психологів засобами мультимедійних технологій та експериментальній перевірці методики формування іншомовної компетентності майбутніх психологів засобами мультимедійних технологій.

На підставі здійсненого дослідження зроблено такі висновки:

Проаналізовано теоретико-методологічні засади формування іншомовної компетентності як складової професійної підготовки майбутніх психологів. Розглянуто відповідність та співвідношення між термінами компетенція, компетентність та компетентнісний підхід.

З'ясовано, що іншомовна компетентність є інтегративним особистісно-професійним утворенням, що поєднує такі компоненти як усномовленнєві вміння, письмові мовленнєві вміння, навички читання, комунікативно-мовленнєві вміння міжкультурного характеру, та визначає готовність фахівця до іншомовної професійної комунікації.

Визначено ключові напрями практичного використання мультимедійних технологій у процесі формування іншомовної компетентності майбутніх психологів (використання відеоматеріалів, інтерактивних вправ, симуляцій та тренажерів, цифрових презентацій і візуалізацій, подкастів, аудіотренажерів, електронних книг, онлайн-платформ та мобільних додатків, вебквестів та проектної діяльності).

Запропоновано авторське визначення іншомовної компетентності майбутнього психолога як сукупності знань, навичок і вмінь продуктивного та

рецептивного характеру, які дозволяють психологу ефективно використовувати іноземну мову для професійної діяльності, зокрема для комунікації з клієнтами, проведення психологічних досліджень, аналізу наукових джерел та літератури, а також адаптації методів і підходів, що відповідають культурним і мовним особливостям різних груп людей.

Схарактеризовано сучасний стан формування іншомовної компетентності майбутніх психологів у закладах вищої освіти України. Встановлено, що традиційні методики навчання не забезпечують належного рівня інтеграції теоретичних знань і практичних навичок, особливо в умовах цифровізації освіти. Це зумовлює необхідність застосування інноваційних технологій, зокрема мультимедійних, які сприяють підвищенню мотивації студентів, активізації пізнавальної діяльності та розвитку комунікативних умінь. Проведено аналіз застосування компетентнісно-орієнтованого підходу до іншомовної підготовки майбутніх психологів в Україні, країнах Європи та США. Окрему увагу приділено ролі мультимедійних технологій у сучасній підготовці фахівців, що підтверджено контент-аналізом численних наукових джерел.

Визначено критерії, показники, схарактеризовано рівні сформованості іншомовної компетентності майбутніх психологів. Обґрунтовано, що ефективне оцінювання рівнів сформованості іншомовної компетентності можливе за п'ятьма основними критеріями: лексичним, рецептивним, продуктивним, граматичним та міжособистісним, які в сукупності дають змогу цілісно схарактеризувати рівень володіння іноземною мовою в професійному контексті.

З урахуванням структурних і функціональних характеристик іншомовної комунікативної діяльності майбутніх психологів, до кожного із зазначених критеріїв було визначено основні показники для перевірки рівнів сформованості іншомовної компетентності майбутніх психологів.

На основі викладених критеріїв та показників було визначено рівні сформованості іншомовної компетентності майбутніх психологів засобами мультимедійних технологій – репродуктивний, продуктивний та творчий.

Розроблено структурно-функціональну модель формування іншомовної компетентності майбутніх психологів, що охоплює методично-цільовий блок (визначає професійні, соціальні та особистісні запити, мету й підходи до її реалізації), процесуально-змістовний (розглядає сам процес формування компетентності через систему методів, засобів та форм навчання), а також контрольньо-оцінний блок (відображає критерії та рівні сформованості іншомовної компетентності).

У моделі розкрито мету, принципи, компоненти (лексичний, граматичний, рецептивний, продуктивний, міжособистісний), організаційно-педагогічні умови, та очікувані результати процесу формування іншомовної компетентності майбутніх психологів засобами мультимедійних технологій. Інноваційність моделі полягає у комплексному впровадженні мультимедійних технологій як засобу реалізації професійно орієнтованої іншомовної підготовки.

Визначено та теоретично обґрунтовано організаційно-педагогічні умови формування іншомовної компетентності майбутніх психологів засобами мультимедійних технологій, які забезпечують ефективність впровадження моделі, з-поміж них: 1) використання мультимедійних технологій і сучасних ресурсів на заняттях з іноземної мови та під час самостійної підготовки студентів; 2) підвищення рівня кваліфікації, самовдосконалення та розвиток у професійній сфері викладача іноземної мови фахового спрямування; 3) підвищення рівня мотивації студентів до вивчення іноземної мови шляхом створення сприятливого освітнього середовища; 4) адаптація навчальних матеріалів та гнучкість освітнього процесу з урахуванням індивідуальної освітньої траєкторії студента.

З урахуванням організаційно-педагогічних умов на базі структурно-функціональної моделі розроблено авторську методику формування іншомовної компетентності майбутніх психологів засобами мультимедійних технологій. Запропоновано комплекс завдань і вправ, що включають методи дискусій, ділових ігор, тестування, діалогів, проектної діяльності, у поєднанні з різними формами навчальної роботи (індивідуальної, парної, групової, командної, самостійної

тощо) та з залученням цифрових технологій (ресурсів мережі Інтернет, хмароорієнтованих освітніх платформ, дистанційних систем, зокрема Google Classroom) для ефективного формування іншомовної компетентності студентів-психологів.

Проведено педагогічний експеримент, який підтвердив ефективність реалізації запропонованої структурно-функціональної моделі та методики формування іншомовної компетентності, що базується на ній. Встановлено позитивну динаміку приросту рівня сформованості іншомовної компетентності в експериментальних групах студентів, де застосовувалася авторська методика порівняно з контрольними. Зокрема, за результатами горизонтального й вертикального аналізів виявлено статистично значущі відмінності в успішності студентів за всіма критеріями іншомовної компетентності.

Доведено, що використання мультимедійних технологій в освітньому процесі. Таким чином, отримані результати підтверджують гіпотезу дослідження, засвідчують ефективність розробленого підходу та відкривають перспективи для подальших наукових пошуків у напрямку формування іншомовної компетентності фахівців у сфері гуманітарних наук в умовах цифрової трансформації освіти.

суттєво підвищує ефективність формування іншомовної компетентності, сприяє інтеграції когнітивної, емоційної та поведінкової сфер особистості студента, формуванню навичок міжкультурної комунікації та професійного самовираження.

Ключові слова: аудіовізуальні матеріали, експериментальна методика, заклад вищої освіти, здобувачі вищої освіти, індивідуальна освітня траєкторія, майбутні психологи, мультимедійні технології, організаційно-педагогічні умови, освітній процес, професійна діяльність, професійна підготовка, формування готовності, формування іншомовної компетентності, цифрові технології, цифровізація.

ABSTRACT

Ivanov Ye. Formation of foreign language competence of future psychologists using multimedia technologies. – Manuscript Copyright.

Philosophy Doctor's Dissertation in specialty 015 – Professional Education. – State University "Kyiv Aviation Institute", Kyiv, 2025.

The dissertation considers the solution of a relevant scientific issue, which consists in the theoretical and methodological substantiation of the process of forming foreign language competence of future psychologists using multimedia technologies and experimental verification of the methodology for forming foreign language competence of future psychologists using multimedia technologies.

Based on the research conducted, the following conclusions were made:

The theoretical and methodological principles of the formation of foreign language competence as a component of the professional training of future psychologists were analyzed. The correspondence and correlation between the terms competence, competency and competence approach were considered.

It has been found that foreign language competence is an integrative personal and professional formation that combines such components as oral skills, written language skills, reading skills, communicative and speech skills of an intercultural nature, and determines the readiness of a specialist for foreign language professional communication.

Key areas of practical use of multimedia technologies in the process of forming foreign language competence of future psychologists have been identified (use of video materials, interactive exercises, simulations and simulators, digital presentations and visualizations, podcasts, audio simulators, e-books, online platforms and mobile applications, webquests and project activities).

The author's definition of the foreign language competence of a future psychologist is proposed as a set of knowledge, skills and abilities of a productive and receptive nature that allow a psychologist to effectively use a foreign language for

professional activities, in particular for communication with clients, conducting psychological research, analyzing scientific sources and literature, as well as adapting methods and approaches that correspond to the cultural and linguistic characteristics of different groups of people. An analysis of the application of a competency-based approach to foreign language training of future psychologists in Ukraine, European countries, and the USA was conducted. Special attention is paid to the role of multimedia technologies in modern training of specialists, which is confirmed by content analysis of numerous scientific sources.

Criteria and indicators have been determined, and the levels of foreign language competence of future psychologists have been characterized. It is substantiated that effective assessment of the levels of formation of foreign language competence is possible according to five main criteria: lexical, receptive, productive, grammatical and interpersonal, which together make it possible to holistically characterize the level of foreign language proficiency in a professional context.

Taking into account the structural and functional characteristics of the foreign language communicative activity of future psychologists, the main indicators for checking the levels of formation of foreign language competence of future psychologists were determined for each of the specified criteria.

Based on the stated criteria and indicators, the levels of formation of foreign language competence of future psychologists using multimedia technologies were determined - reproductive, productive, and creative.

A structural-functional model of the formation of foreign language competence of future psychologists has been developed that includes a methodological and target block (determines professional, social and personal needs, goals and approaches to its implementation), a procedural and substantive block (considers the process of competence formation through a system of methods, means and forms of learning), as well as a control and evaluation block (reflects the criteria and levels of formation of foreign language competence).

The model reveals the goal, principles, components (lexical, grammatical, receptive, productive, interpersonal), organizational and pedagogical conditions, and expected results of the process of forming foreign language competence of future psychologists using multimedia technologies. The innovation of the model lies in the comprehensive implementation of multimedia technologies as a means of implementing professionally oriented foreign language training.

The organizational and pedagogical conditions for the formation of foreign language competence of future psychologists using multimedia technologies, which ensure the effectiveness of the model implementation, have been determined and theoretically substantiated.

Among them: 1) the use of multimedia technologies and modern resources in foreign language classes and during independent training of students; 2) improving the level of qualification, self-improvement and development in the professional sphere of a foreign language teacher of a specialized direction; 3) increasing the level of motivation of students to learn a foreign language by creating a favorable educational environment; 4) adaptation of educational materials and flexibility of the educational process taking into account the individual educational trajectory of the student.

Taking into account organizational and pedagogical conditions, an author's methodology for forming foreign language competence of future psychologists using multimedia technologies has been developed based on a structural and functional model.

A set of tasks and exercises is proposed, including methods of discussions, business games, testing, dialogues, project activities, combined with various forms of educational work (individual, pair, group, team, independent, etc.) and with the involvement of digital technologies (Internet resources, cloud-based educational platforms, distance systems, in particular Google Classroom) for the effective formation of foreign language competence of psychology students.

A pedagogical experiment was conducted, which confirmed the effectiveness of the implementation of the proposed structural-functional model and the methodology

for forming foreign language competence based on it. A positive dynamics of the growth of the level of formation of foreign language competence in experimental groups of students, where the author's methodology was used, compared to the control groups, was established. In particular, the results of horizontal and vertical analyses revealed statistically significant differences in students' performance across all criteria of foreign language competence.

It has been proven that the use of multimedia technologies in the educational process significantly increases the effectiveness of the formation of foreign language competence, contributes to the integration of the cognitive, emotional and behavioral spheres of the student's personality, and the formation of intercultural communication skills and professional self-expression.

Thus, the results obtained confirm the research hypothesis, demonstrate the effectiveness of the developed approach, and open up prospects for further scientific research in the direction of forming foreign language competence of specialists in the field of humanities in the context of digital transformation of education.

Key words: audiovisual materials, experimental methodology, higher education institution, higher education applicants, individual educational trajectory, future psychologists, multimedia technologies, organizational and pedagogical conditions, educational process, professional activity, professional training, formation of readiness, formation of foreign language competence, digital technologies, digitalization.

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації

Статті у наукових фахових виданнях України

1. Іванов Є. О. Контент-аналіз тлумачення іншомовної компетентності в психолого-педагогічній літературі. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія*. 2023. № 22. С. 34–44.

DOI: <https://doi.org/10.18372/2411-264X.22.17602>

2. Іванов Є. О., Кокарева А. М. Командна діяльність в іншомовному освітньому просторі: зарубіжний досвід. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія*. 2023. № 23. С. 37–45.

DOI: <https://doi.org/10.18372/2411-264X.23.18171>

3. Іванов Є. О. Педагогічні умови формування іншомовної компетентності майбутніх психологів засобами мультимедійних технологій. *Перспективи та інновації науки. Серія: Педагогіка. Психологія. Медицина*. 2024. № 12 (46). С. 323–334. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-12\(46\)-323-334](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-12(46)-323-334)

Наукові праці, які додатково відображають наукові результати дисертації

1. Іванов Є. О. Теоретичні аспекти формування компетентності майбутніх фахівців. *Актуальні проблеми вищої професійної освіти: тези доповідей XI міжнар. наук.-практ. конф.* (Київ, 27 квітня 2024 р.). 2024. С. 121–123.

2. Іванов Є. О. Складові професійної компетентності майбутніх психологів. *Подолання мовних та комунікативних бар'єрів: освіта, наука, культура: тези доповідей X міжнар. наук.-практ. конф.* (Київ, 18 листопада 2022 р.). 2022. С. 106–113.

3. Іванов Є. О. Використання мультимедійних технологій у викладанні іноземної мови. *Подолання мовних та комунікативних бар'єрів: освіта, наука, культура: тези доповідей XI міжнар. наук.-практ. конф.* (Київ, 17 листопада 2023 р.). 2023. С. 136–144.

4. Іванов Є. О. Використання мультимедійних технологій в процесі викладання іноземної мови. *Актуальні проблеми вищої професійної освіти: тези доповідей X міжнар. наук.-практ. конф.* 2023. С. 106–109.
5. Іванов Є. О. Обґрунтування змісту та структури складових формування іншомовної компетентності майбутніх психологів засобами мультимедійних технологій. *Подолання мовних та комунікативних бар'єрів: освіта, наука, культура: тези доповідей XII міжнар. наук.-практ. конф.* (Київ, 17 листопада 2024 р.). 2024. С. 81–88.
6. Ivanov Ye. Формування компетентностей майбутніх психологів. *Current challenges of science and education: proceedings of the 5th International scientific and practical conference* (Berlin, Germany, 15–17 January 2024). 2024. P. 378–392.
URL: <https://sci-conf.com.ua/v-mizhnarodna-naukovo-praktichna-konferentsiya-current-challenges-of-science-and-education-15-17-01-2024-berlin-nimechchina-arhiv/>
7. Іванов Є. О. Інноваційні методи формування й вдосконалення іншомовної інформаційно-комунікативної компетентності студентів-психологів. *Актуальні проблеми освітнього процесу в контексті європейського вибору України: матеріали VI Міжнародної конференції* (Київ, 16 листопада 2023 р.). 2024. С. 426–432.
8. Ivanov Ye. Методи та умови формування готовності майбутніх практичних психологів до професійної діяльності. *Innovative development of science, technology and education: proceedings of the 4th International scientific and practical conference* (Vancouver, Canada, 18–20 January 2024). 2024. P. 397–405.
URL: <https://sci-conf.com.ua/iv-mizhnarodna-naukovo-praktichna-konferentsiya-innovatedevelopment-of-science-technology-and-education-18-20-01-2024-vankuver-kanadaarhiv/>
9. Ivanov Ye. Інноваційні методи формування й вдосконалення іншомовної інформаційно-комунікативної компетентності студентів-психологів. *Modern research in science and education: proceedings of the 5th International scientific and practical conference* (Chicago, USA, 11–13 January 2024). 2024. P. 62–627.

ЗМІСТ

ВСТУП	15
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ЗАСОБАМИ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	24
1.1. Контент-аналіз тлумачення іншомовної компетентності в психолого-педагогічній літературі	24
1.2. Аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду іншомовної підготовки психологів.....	36
1.3. Використання мультимедійних засобів у процесі формування іншомовної компетентності майбутніх психологів.....	45
1.4. Зміст і структура іншомовної компетентності майбутніх психологів.....	53
<i>Висновки до першого розділу.....</i>	<i>73</i>
<i>Список використаних джерел до першого розділу</i>	<i>75</i>
РОЗДІЛ 2. ОБГРУНТУВАННЯ ТА ПРОЕКТУВАННЯ СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ЗАСОБАМИ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	89
2.1. Критерії, показники і рівні сформованості іншомовної компетентності майбутніх психологів.....	89
2.2. Обґрунтування змісту організаційно-педагогічних умов формування іншомовної компетентності майбутніх психологів засобами мультимедійних технологій	104

2.3. Структурно-функціональна модель формування іншомовної компетентності майбутніх психологів засобами мультимедійних технологій.....	114
2.4. Реалізація методики формування іншомовної компетентності майбутніх психологів засобами мультимедійних технологій.....	123
<i>Висновки до другого розділу.....</i>	15
<i>Список використаних джерел до другого розділу.....</i>	158

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ МОДЕЛІ ТА МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ЗАСОБАМИ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	164
3.1. Організація проведення експериментального дослідження формування іншомовної компетентності майбутніх психологів засобами мультимедійних технологій.....	164
3.2. Кількісні та якісні результати реалізації структурно-функціональної моделі та методики формування іншомовної компетентності майбутніх психологів засобами мультимедійних технологій.....	181
<i>Висновки до третього розділу.....</i>	212
<i>Список використаних джерел до третього розділу.....</i>	214
ВИСНОВКИ.....	218
ДОДАТКИ	222

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ЗВО – заклад вищої освіти

США – Сполучені Штати Америки

ЄС – Європейський Союз

ІК – іншомовна компетентність

ІКТ – інформаційно-комунікаційні технології

ІМ – іноземна мова

ВСТУП

Актуальність теми дослідження.

У сучасному суспільстві існує попит у компетентних фахівцях, які б мали високий рівень сформованості іншомовної компетентності (ІК) для досягнення особистих і соціально важливих цілей на міжнародному рівні. Важливість знання іноземних мов (ІМ) зростає в умовах глобалізаційних процесів та міжнародної комунікації, оскільки психологи все частіше взаємодіють з людьми з різних країн, культур та мовних середовищ і повинні бути здатні ефективно спілкуватися з клієнтами, партнерами й колегами з різних куточків світу. Сформована іншомовна компетентність майбутніх психологів не лише розширює горизонти професійної діяльності, забезпечуючи успішну іншомовну комунікацію, але й дозволяє працювати з міжнародними дослідженнями, співпрацювати з колегами в іншомовному середовищі.

Сьогодні психологія стає дедалі більш інтегрованою в цифрові середовища. Онлайн-консультації, психологічні онлайн-курси, форуми, соціальні медіа тощо – все це вимагає діджиталізації професії психолога та сформованості іншомовної компетентності для ефективного використання цих платформ, а також для аналізу міжнародного досвіду, що може бути корисним для професійного зростання психологів.

Додаткову актуальність дослідженню надає необхідність інтеграції мультимедійних технологій у освітній процес (відео, аудіовізуальні матеріали, інтерактивні платформи, онлайн курси тощо), а отже створення більш ефективних методів навчання, що сприяли б глибшому засвоєнню іноземної мови. Можливість працювати з мультимедійними матеріалами дає майбутнім психологам змогу не лише вивчати іноземну мову, але й збагачувати їхні знання про культурні аспекти, що важливо в контексті роботи з різними групами людей, та знаходити інформацію, яка може допомогти в розширенні уявлень про різноманітні психологічні процеси.

Психологія тісно пов'язана з культурою та мовою, оскільки у психологічному консультуванні та терапії знання іноземної мови дозволяє психологам краще розуміти культурні особливості інших народів.

Постає потреба в пріоритетному впровадженні в іншомовну освіту сучасних мультимедійних технологій, посиленні в ній професійно-комунікативної складової. Саме мультимедійні технології дозволяють створювати інтерактивні методи навчання, що підвищують мотивацію студентів і дають їм можливість занурюватися в іншомовне середовище через ігри, відео, діалоги та інші методи, забезпечуючи більш ефективне й швидке засвоєння мови в контексті психології.

Окрім фасилітації процесу формування іншомовної компетентності здобувачів освіти, мультимедійні технології сприяють розвитку критичного мислення, навичок роботи з інформацією, здатності до самостійного навчання та адаптації до нових технологій – навичок 21 сторіччя, які є необхідними для успіху в сучасному світі.

Інтеграція мультимедійних технологій у процес формування іншомовної компетентності майбутніх психологів та створення відповідного освітньо-інформаційного середовища, що дозволяло б фахівцям галузі психології професійно діяти в нестандартних ситуаціях мовленнєвої взаємодії, є необхідними умовами для їх успішної професійної діяльності в умовах глобалізованого світу, високотехнологічного середовища та сучасних вимог до освіти.

Актуальність і доцільність теми дослідження зумовлена недостатністю у вітчизняній педагогічній науці досліджень, присвячених проблемам формування іншомовної компетентності здобувачів освіти спеціальності «Психологія» за допомогою мультимедійних засобів, а також наявними **суперечностями** між:

– попитом держави у компетентних фахівців, які б мали високий рівень сформованості іншомовної компетентності, що дає змогу ефективно діяти й досягати особистих і соціально важливих цілей на міжнародному рівні, та

реальним рівнем сформованості іншомовної компетентності майбутніх психологів;

- існуючими вимогами до рівня сформованості іншомовної компетентності майбутніх психологів для їх реалізації у професійній діяльності та недостатньо представленою у змісті їх підготовки професійно-комунікативною складовою;

- потребою пріоритетного впровадження сучасних освітніх мультимедійних технологій та існуючою системою здебільшого застосування застарілих форм та методів навчання;

- переважно репродуктивною професійно-комунікативною навчально-пізнавальною діяльністю майбутніх психологів та потребою майбутніх фахівців галузі психології професійно діяти в нестандартних ситуаціях мовленнєвої взаємодії.

Ураховуючи професійний, соціальний та особистісний запити сьогодення, соціальну значущість якісної іншомовної підготовки майбутніх психологів, домінуючу роль технологій у підготовці майбутніх спеціалістів та їхній професійній діяльності, недостатню дослідженість проблем формування іншомовної компетентності майбутніх психологів засобами мультимедійних технологій у закладах вищої освіти (ЗВО), темою дисертаційного дослідження було обрано: **«Формування іншомовної компетентності майбутніх психологів засобами мультимедійних технологій».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертація відображає наукові дослідження у межах виконання теми НДР «Віртуальна інтернаціоналізація вищої освіти: глобальний, регіональний та інституційний виміри» (№ 3-2022/12.01.05, 2022–2024 рр.).

Тему дисертаційної роботи затверджено Вченою радою Факультету лінгвістики та соціальних комунікацій Національного авіаційного університету (протокол № 7 від 17.11.2022 р.).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити організаційно-педагогічні умови та структурно-функціональну модель

формування іншомовної компетентності майбутніх психологів засобами мультимедійних технологій.

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

1. Науково обґрунтувати сутність і структуру феномена «іншомовна компетентність майбутніх психологів», уточнити поняття «мультимедійні технології» та ключові напрями практичного використання мультимедійних технологій у процесі формування іншомовної компетентності майбутніх психологів.

2. Виявити критерії, показники, схарактеризувати рівні сформованості іншомовної компетентності майбутніх психологів засобами мультимедійних технологій.

3. Визначити та теоретично обґрунтувати організаційно-педагогічні умови та розробити структурно-функціональну модель формування іншомовної компетентності майбутніх психологів засобами мультимедійних технологій.

4. Практично реалізувати та експериментально перевірити ефективність організаційно-педагогічних умов та дієвість структурно-організаційної моделі і методики формування іншомовної компетентності майбутніх психологів.

Об'єкт дослідження – процес підготовки майбутніх психологів у закладі вищої освіти.

Предмет дослідження – зміст і методика формування іншомовної компетентності майбутніх психологів засобами мультимедійних технологій.

З метою вирішення поставлених завдань було застосовано комплекс **методів дослідження**:

- Теоретичні та емпіричні методи, зокрема аналіз, синтез, порівняння та узагальнення, що застосовувалися для вивчення наукових джерел, теоретичних досліджень, сучасних педагогічних концепцій і нормативно-правової бази. Це дозволило дослідити вітчизняний та іноземний досвід іншомовної підготовки майбутніх психологів, зіставити різні наукові підходи та визначити напрями дослідження;

- Методи структурно-організаційного та структурно-функціонального аналізу, що дозволили дослідити особливості та ключові аспекти структури мультимедійного забезпечення освітнього процесу іншомовної підготовки майбутніх психологів;

- Контент-аналіз, що використовувався для уточнення понятійно-категоріального апарату, пов'язаного з формуванням іншомовної компетентності майбутніх психологів засобами мультимедійних технологій.

- Методи класифікації та систематизації, що допомогли визначити зміст і структуру іншомовної компетентності майбутніх психологів, а також розробити критерії та рівневі показники її оцінювання;

- Метод моделювання, що було використано для розробки структурно-функціональної моделі формування іншомовної компетентності майбутніх психологів засобами мультимедійних технологій;

- Евристичні методи (спостереження, бесіди, опитування, тестування), що сприяли визначенню рівня сформованості іншомовної компетентності майбутніх психологів;

- Педагогічний експеримент, що був спрямований на емпіричну перевірку дієвості структурно-функціональної моделі і методики формування іншомовної компетентності майбутніх психологів та їх незалежну експертну оцінку;

- Методи математичної статистики, зокрема критерій d-Коена та критерій Пустильника, що використовувалися для оцінки достовірності отриманих результатів дослідження.

Наукова новизна одержаних результатів отриманих особисто здобувачем і поданих на захист, полягає в тому, що дисертантом *уперше*:

- теоретично та методично обґрунтовано процес формування іншомовної компетентності майбутніх психологів засобами мультимедійних технологій;

- теоретично обґрунтовано організаційно-педагогічні умови формування іншомовної компетентності майбутніх психологів, з-поміж них: використання мультимедійних технологій і сучасних ресурсів на заняттях з іноземної мови та

під час самостійної підготовки студентів; підвищення рівня кваліфікації, самовдосконалення та розвиток у професійній сфері викладача іноземної мови фахового спрямування; підвищення рівня мотивації студентів до вивчення іноземної мови шляхом створення сприятливого освітнього середовища; адаптація навчальних матеріалів та гнучкість освітнього процесу з урахуванням індивідуальної освітньої траєкторії студента;

- обґрунтовано та експериментально перевірено структурно-функціональну модель і методику формування іншомовної компетентності майбутніх психологів засобами мультимедійних технологій, що містить у собі методично-цільовий, процесуально-змістовний та контрольний-оцінний блоки, а також здійснено їх незалежне експертне оцінювання.

Набули подальшого розвитку:

- дослідження критеріального апарату (визначено критерії – лексичний, продуктивний, рецептивний, граматичний і міжособистісний), оцінювання рівнів сформованості іншомовної компетентності майбутніх психологів;

- обґрунтування змісту та структури поняття «іншомовної компетентності майбутнього психолога»; розроблено авторське визначення іншомовної компетентності майбутнього психолога як сукупності знань, навичок і вмінь продуктивного та рецептивного характеру, які дозволяють психологу ефективно використовувати іноземну мову для професійної діяльності, зокрема для комунікації з клієнтами, проведення психологічних досліджень, аналізу наукових джерел та літератури, а також адаптації методів і підходів, що відповідають культурним і мовним особливостям різних груп людей.

- розробка структури організації освітньо-інформаційного середовища закладу вищої освіти щодо підготовки майбутніх психологів із урахуванням використання в процесі підготовки засобів мультимедійних технологій;

- теоретичні дослідження особливостей іншомовної підготовки майбутніх психологів, методи та підходи статистичного дослідження отриманих результатів у галузі психології.

Удосконалено:

- зміст процесу формування іншомовної компетентності майбутніх психологів засобами мультимедійних технологій, його форми (парна, індивідуальна, командна, самостійна робота студентів, групова, форма змішаного навчання), засоби (ресурси мережі інтернет, навчально-методичні матеріали, хмароорієнтоване навчальне середовище, ресурси дистанційного навчання Google Classroom, програмні засоби комп'ютерного тестування) та методи (case-study, методи дискусій, проектів, ділових ігор, тестування, ігрових завдань) організації іншомовної підготовки майбутніх психологів.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в удосконаленні підходів та принципів, форм, засобів та методів іншомовної підготовки майбутніх психологів, приведення їх у відповідність до стандартів вищої освіти України, Національної рамки кваліфікацій, професійних стандартів, конкурентних вимог сучасного діжиталізованого світу; розробці комплексу вправ та завдань із використанням засобів мультимедійних технологій для формування лексичного, продуктивного, рецептивного, граматичного та міжособистісного компонентів іншомовної компетентності майбутніх психологів.

Дисертація відображає наукові дослідження у межах виконання теми НДР кафедри іноземних мов і перекладу «Віртуальна інтернаціоналізація вищої освіти: глобальний, регіональний та інституційний виміри» (НДР№ 3-2022/12.01.05, 2022–2024 рр.).

Тема дисертації відповідає освітньо-науковій програмі «Професійна освіта» за спеціальністю спеціальністю 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями) в КАІ (зокрема, ОК 1.1.1 Філософія науки, ОК1.2.3 Інформаційне забезпечення наукових досліджень, ОК1.2.4 Андрагогіка та інноваційні освітні технології вищої освіти, ОК1.3.1 Теорія і методика професійної освіти, ОК1.3.2 Психологія педагогічної діяльності викладача закладу професійної освіти, ОК1.3.3 Методологія та організація науково-педагогічних досліджень, ОК1.3.5 Інноваційні педагогічні технології та інструменти у професійній освіті, ОК 1.4.1

Англійська мова наукового спрямування, ОК 1.4.2 Академічне письмо англійською мовою (English academic writing).

Основні теоретичні положення, сформульовані висновки та рекомендації дисертаційного дослідження **впроваджено** в освітній процес:

Державного університету «Київський авіаційний інститут» при викладанні таких навчальних дисциплін: «Фахова іноземна мова», «Англомовний психологічний дискурс», а також наукового гуртка «Psychological development of personality» для студентів спеціальності 053 «Психологія» освітнього ступеня «Бакалавр» (акт про впровадження від 21.03.2025),

Українського державного університету імені Михайла Драгоманова при викладанні такої навчальної дисципліни як «Іноземна мова» (довідка про впровадження № 297 від 18.03.2025),

Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини при викладанні таких навчальних дисциплін: «Іноземна мова», «Іноземна мова за професійним спрямуванням» на першому (бакалаврському) рівні та «Ділова іноземна мова» на другому (магістерському) рівні освіти за спеціальністю 053 «Психологія» (довідка про впровадження № 533/01 від 31.03.2025).

Апробація матеріалів дисертації. Основні теоретичні положення та практичні результати дисертаційної роботи обговорювалися на наукових конференціях: «Актуальні проблеми вищої професійної освіти» (Київ, 2023, 2024), «Актуальні проблеми освітнього процесу в контексті європейського вибору України» (Київ, 2023), «Подолання мовних та комунікативних бар'єрів: освіта, наука, культура» (Київ, 2022, 2023, 2024).

Публікації. Основні теоретичні та практичні результати здійсненого дослідження відображено у 12 публікаціях, з них 3 статті в наукових фахових виданнях України в галузі педагогіки; 9 публікацій у збірниках матеріалів конференцій.

Структура й обсяг роботи. Дисертація складається з анотацій українською та англійською мовами, вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних

висновків, списку–використаних джерел до кожного з розділів та 13 додатків. Повний обсяг дисертації становить 254 сторінки, обсяг основного тексту – 221 сторінка. Дисертація містить 9 рисунків та 16 таблиць. Список використаних джерел складається з 200 найменувань.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ЗАСОБАМИ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

1.1 Контент-аналіз тлумачення іншомовної компетентності в психолого-педагогічній літературі

Процес модернізації системи освіти України в сучасних умовах має на меті актуалізацію питань підвищення якості вищої освіти, що передбачає як наявність фахових знань, так і творчу складову, вміння застосовувати отримані знання під час виконання фахових завдань. Більше того, на перший план виходить необхідність здійснення професійної діяльності в межах іншомовного середовища, вміння забезпечувати іншомовну комунікацію зі спеціалістами зарубіжних країн.

У зв'язку з тим, що одним із ключових завдань у процесі оновлення змісту сучасної освіти є реалізація головних положень компетентнісного підходу до підготовки майбутніх фахівців, актуальною проблемою досліджень у галузі перетворення і вдосконалення системи української вищої профільної освіти є вирішення проблеми подолання суперечності парадигм, які вирішуються в рамках компетентнісного підходу (Маркус, 2022). Саме інтеграція України в європейський та світовий освітній простір, глобалізація освітніх процесів, а також зміни освітньої парадигми зумовили необхідність реалізації компетентнісного підходу в українській системі вищої освіти.

Залучення вітчизняної системи освіти до європейського простору, сучасні інтеграційні процеси, зміна освітньої парадигми, тенденція до глобалізації – передбачають застосування компетентнісного підходу як пріоритетного у процесі реформування освіти України.

«Компетентнісна освіта» як поняття бере свій початок у США і перший час була пов'язана виключно з процесами вивчення педагогічного досвіду педагогів-новаторів. Згодом, у 1960-х роках виник неологізм – «компетентнісний підхід», який у десятирічний термін було включено до професійних освітніх програм США, а пізніше і Німеччини та Великобританії (Bowden, 2001). У 1997 році у рамках Федерального статистичного департаменту Швейцарії та Національного центру освітньої статистики США й Канади компетентнісний підхід знайшов своє відображення у програмі «Визначення та відбір компетентностей: теоретичні й концептуальні засади» («DeSeCo») (Стратегія реформування освіти в Україні, 2003).

В освітніх системах США та Європейського союзу розрізняють три головні підходи до забезпечення компетентності:

- функціональний підхід представлений переважно у Великій Британії. У підготовці фахівців оцінюють рівень сформованості їх когнітивних, етичних, функціональних та організаційно-управлінських навичок, здатність цілісно розуміти матеріал;
- поведінковий підхід, притаманний освітнім закладам Америки, передбачає формування вміння діяти та адекватно реагувати на конкретну ситуацію, що може виникнути, а також передбачати ефективність тих чи інших дій;
- багатовимірний підхід, якого традиційно дотримуються у Франції та Німеччині, центрується як на особистісних якостях кожного окремого спеціаліста, так і на вміннях працювати в команді, в групі, виконувати спільну колективну функцію (Principles and Practice of Language Testing, 2006).

Особливості компетентнісного підходу розглянуті в працях таких авторів, як І. Зязюн, О. Співаковський, Г. Буряк, Е. Лузік, Т. Сорока, Л. Єршова, В. Ягупов, Ю. Панфілов, О. Пометун, Р. Барнет, Дж. Равен, Д. Шандлер, Дж. Стівенсон, Т. Хайленд та інших. Використання компетентнісного підходу у викладанні іноземної мови аналізується в дослідженнях Т. Борової, О. Бігич, І. Секрет, С. Ніколаєвої,

А. Армстронг, Е. Кліме, Й. Хартіг, Д. Хаймса, В. Літлвуд, Д. Барбусас, С. Савіньон, тощо.

Сучасні українські дослідники розглядають навчання на основі компетентностей як таке, що приділяє максимальну увагу саме вхідним, а не вихідним результатам; фокусується на спроможності виконання переважно практичних завдань; навчання, що переважно здійснюється у виробничих умовах (Ничкало, 2002).

Зокрема, Н. Гавриш зазначає, що компетентнісний підхід передбачає поступовий перехід від традиційної освітньої парадигми, орієнтованої переважно на передачу знань і формування окремих умінь, до моделі освіти, що створює умови для набуття здобувачами цілісного комплексу компетентностей. Ці компетентності забезпечують готовність випускника ефективно діяти, адаптуватися та зберігати стійкість у динамічному, багатофакторному середовищі сучасного суспільства, яке характеризується високою насиченістю соціальними, політичними, економічними, інформаційними та комунікаційними впливами (Гавриш, Брежнева, Кіндрат & Рейпольська, 2015).

Згідно з дослідженням І. Рожі, компетентнісний підхід передбачає інтеграцію знань, умінь і ставлень, що дозволяє особистості ефективно виконувати діяльність у певній сфері (Рожі, 2020).

О. Пометун визначає компетентнісний підхід як орієнтацію освітнього процесу на формування загальних, ключових компетентностей спеціаліста як персональних інтегрованих характеристик, що мають включати в себе поведінкові моделі, знання, уміння, навички та практичний досвід діяльності (Пометун, 2015).

Компетентнісний підхід розглядається як такий, в якому робиться спроба наповнити освітній процес особистими сенсами, він зосереджений передусім на результат освіти незалежно від обсягу засвоєної інформації, є зорієнтованим на формування фахівця, що здатен вирішувати проблемні ситуації на основі здобутих знань (Ніколаєва, 2010).

У сучасному освітньому процесі компетентнісний підхід розглядається як орієнтація на результат навчання, що виражається у сформованості компетентностей здобувача освіти, тобто його здатності успішно застосовувати знання, уміння, навички та особистісні якості в реальних життєвих і професійних ситуаціях (Закон України «Про освіту», 2017).

Компетентнісний підхід у сучасній освіті має на меті не лише підготовку майбутніх фахівців до подальшої діяльності за фахом та їх загальний розвиток, але й формування освіченої і вихованої людини, що, володіючи професійними знаннями, вміннями та навичками, прагне до самоосвіти, самовдосконалення та прийняття творчих рішень.

Формування, розвиток і вдосконалення як компетентностей, так і компетенцій майбутніх фахівців лежить в основі компетентнісного підходу у сучасній вищій школі. Тому, одним із завдань започаткованого дослідження є визначення сутності понять «компетенція» та «компетентність», встановлення їх співвідношення.

Головними категоріями компетентнісного підходу вважаються «компетенція» і «компетентність». Розглянемо сутність цих понять і співвідношення між ними.

У словнику іншомовних слів компетентність представлена як обізнаність, поінформованість та авторитетність, натомість компетенція визначається як коло повноважень якої-небудь організації або особи, коло питань, з яких ця особа має певні знання, досвід, повноваження (Словник іншомовних слів, 2000).

У перекладі з англійської термін «competence» означає компетенцію, уміння, здатність (Сучасний англо-український, українсько-англійський словник, 2021). Відмінність між цими поняттями прослідковується і в педагогічному словнику (Педагогічний словник, 2001), що характеризує «компетентність» як знання, вміння, навички й досвід, які формують професійні властивості (здатності) фахівця для якісного виконання ним професійних функцій, а «компетенцію» як

сукупність знань, умінь, навичок набутих упродовж навчання й необхідних для виконання певного виду професійної діяльності.

Співвідношення та тлумачення цих понять у зв'язку з широким понятійним змістом термінів може бути доволі розлогим та ємним. Так, певні дослідники розмежовують поняття компетенції і компетентності, в той час як інші – їх ототожнюють.

Причиною появи в українській мові двох термінів («компетенція» і «компетентність») замість одного ми завдячуємо недостатньо точному перекладу однієї з англomовних рекомендацій Ради Європи, де широко вживалося англomовне поняття *competency* на відміну від іншого варіанту написання терміну – *competence*. (Рекомендація Європейського Парламенту та Ради, 2006). Не зважаючи на те, що слова *competency* та *competence* мають схоже написання, тим не менш, їх семантичне значення – різне.

За словами Н. Бібік, саме неточний переклад з іноземної мови може стати причиною появи тих чи інших дефініцій, часто тотожних між собою: «запозичення термінології із зарубіжних видань через неточність перекладу внесло безліч непорозумінь у з'ясуванні явищ, які ... не є новими ні для української термінолексичної традиції, ні для педагогічної дійсності» (Бібік, 2004).

Остаточну крапку у виборі правильних дефініцій було поставлено з появою першої редакції Національної рамки кваліфікацій, де поняття «компетентність» чітко визначено як здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності, інші особистісні якості (Національна Рамка кваліфікацій, 2011).

Згодом термін «компетентність» набув широкого вжитку в інших нормативно-правових актах – Законі України «Про освіту», Законі України «Про фахову передвищу освіту», Законі України «Про наукову і науково-технічну діяльність», Законі України «Про вищу освіту» тощо (Закон України «Про вищу освіту», 2020).

Національний освітній глосарій підкреслює, що компетенція визначається як заздалегідь визначена вимога до рівня знань, умінь, навичок і ставлень, а компетентність – це реальний рівень сформованості цих якостей, який проявляється в діяльності. Таким чином, компетенція є теоретичною передумовою, а компетентність – практичним результатом. (Національний освітній глосарій, 2014)

За словами О. Пометун, компетенція є інтегративним поняттям, яке охоплює такі складові: готовність до виконання завдань, готовність до оцінки, готовність до дій та готовність до рефлексії. (Пометун, 2015)

О. Кучай вважає компетенцію сукупністю взаємозалежних якостей особистості (знання, уміння, навички, способи діяльності), що задаються до певного кола предметів і процесів та необхідних для якісної, продуктивної діяльності щодо них. В той час як компетентність, на думку дослідниці, – це володіння особою певною компетенцією, яка характеризує власне ставлення цієї особи до неї та до предмета діяльності. О. Кучай вважає, що незважаючи на те, що терміни компетентність і компетенція розмежовані у визначенні, однак «сукупно вони відображають цілісність і збірну, інтеграційну суть як результату освіти, так і результату діяльності людини» (Кучай, 2009).

Компетентність у психолого-педагогічній літературі часто визначають як певну сукупність властивостей і якостей майбутнього фахівця, що включають у себе знання, вміння та навички, способи діяльності та особистісні якості. Ключовим компонентом освітньої компетенції майбутнього фахівця є комплекс набутих під час освітнього процесу знань, умінь та навичок в тісному поєднанні з досвідом практичної діяльності.

Інші дослідники, зокрема Н. Сидорчук, також трактують компетентність як складну інтегровану характеристику особистості. Вона, зокрема, визначає її як здатність розв'язувати проблеми та типові завдання, що виникають у реальних життєвих ситуаціях у різних сферах діяльності, спираючись на знання,

навчальний і життєвий досвід, а також на засвоєну систему цінностей (Сидорчук, 2015).

Згідно з визначенням Дж. Спектора, компетентність – це здатність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання або роботу; набір знань, навичок і ставлень, що дають змогу особистості ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній галузі або певній діяльності. (Spector, 2001)

На основі аналізу визначень терміну «компетентність», представлених у сучасній педагогічній та психологічній літературі, можна дійти висновку, що компетентність:

- демонструє ступінь готовності майбутнього фахівця до практичної діяльності (свідчить про ефективність здійснення такої діяльності);
- розглядається виключно в контексті професійної діяльності;
- формується в процесі засвоєння особистістю відповідної для неї діяльності;
- є інтегративним утворенням майбутнього фахівця, вважається сукупністю його різнобічних компетенцій.

Таким чином, перед науковцями постає необхідність виокремити та визначити той набір компетентностей, який був би інтегрованим, пріоритетним для оволодіння, а отже – ключовим. Ключова компетентність – це суспільно визнаний комплекс певного рівня знань, умінь, навичок, ставлень тощо, який має особистісно-соціально-діяльнісний характер.

Ключові компетентності є інтегральними характеристиками якості навчання особистості, пов'язані з їх здатністю цілеспрямованого осмисленого застосування комплексу знань, умінь, навичок, ставлень щодо певного міждисциплінарного кола проблем діяльності (Цільмак, 2009).

У психолого-педагогічній літературі існують різноманітні підходи до класифікації компетентностей. Їх можна розділити на підтипи за такими ознаками: суб'єктом, суб'єктно-суб'єктною взаємодією та діяльністю; інша

класифікація виділяє аутопсихологічну, соціально-психологічну, соціальноперцептивну, конфліктологічну, комунікативну, професійну, психолого-педагогічну, рефлексивну компетентності; також розповсюджений поділ компетентностей на особистісні та професійні.

У дослідженнях Л. Абдаліної компетентності поділяються на психологічні, рефлексивно-комунікативні, методичні, дослідницькі, організаційні та акмеологічні (Абдаліна, 2006); І. Єрмаков вказує на існування методологічних, аутопсихологічних, соціально-психологічних, соціальних, громадянських, комунікативних, інформаційних, рефлексивних і професійних компетентностей (Єрмаков & Пузіков, 2007); широкого розповсюдження набула класифікація компетентностей на ціннісно-змістовні, комунікативні, загальнокультурні, навчально-пізнавальні, соціально-професійні та інформаційні компетентності.

У глосарії європейського освітнього проекту «Тьюнінг» підкреслюється важливість поєднання різних компонентів компетентності. Згідно з цим документом, компетентності є «динамічним поєднанням когнітивних та метакогнітивних умінь і навичок, знань і розуміння, міжособистісних, розумових та практичних умінь і навичок, а також етичних цінностей». Розвиток цих компетентностей передбачено у всіх навчальних дисциплінах, і вони оцінюються на різних етапах програми. Крім того, зазначено, що деякі компетентності можуть бути специфічними для певної навчальної галузі, а інші є загальними для всіх курсів програми (Вступне слово до Проекту Тьюнінг, 2006).

Незалежно від обраної класифікації, однією з обов'язкових складових загальної компетентності майбутнього фахівця є набір комунікативних компетентностей, що охоплюють навички, пов'язані з комунікативною діяльністю, і включають знання мови, методів взаємодії з оточуючими людьми та подіями, вміння працювати в групі й виконувати різні соціальні ролі в колективі, вміти представляти себе, писати листи, заяви, заповнювати анкети, ставити питання, брати участь в дискусіях тощо.

Згідно з авторською класифікацією С. Скворцової, комунікативна компетентність поєднує в собі наступні компоненти: індивідуально-особистісний – набір якостей для успішної комунікації; мовленнєвий – загальне володіння апаратом рідної або іноземної мови; інтерактивно-практичний, що відповідає за комунікативну взаємодію між учасниками комунікативного процесу; полікультурний – сприйняття своєї культури та культури інших, а також предметно-інформаційний як спосіб отримати інформацію та використовувати її на практиці (Скворцова, 2010).

На думку А. Кокаревої – комунікативний компонент компетентності включає уміння ясно та чітко висловлювати свої думки, переконувати, аргументувати, доводити, аналізувати, висловлювати судження, передавати раціональну та емоційну інформацію, встановлювати міжособистісні зв'язки, узгоджувати свої дії з діями колег, обирати оптимальний стиль спілкування в різних ділових ситуаціях, організовувати та підтримувати діалог.

Про наявність рефлексивного компоненту може свідчити вміння усвідомлено контролювати результати власної діяльності та рівень особистого розвитку, досягнень; ступінь сформованості у майбутніх фахівців творчості, ініціативності, націленості на співробітництво та співпрацю, впевненості у власних діях, здатності до самоаналізу тощо. З метою підвищення ступеня сформованості компетентності здобувачів вищої освіти необхідно впроваджувати в навчальний процес комп'ютерну техніку та медіа засоби, навчати методам обробки інформації. Програма самоосвіти може стати інструментом для студентів у формуванні їх власної освітньої траєкторії (Кокарева, 2010).

Комунікативна компетентність можлива лише за умови свободи висловлювання для кожного учасника комунікативного процесу та наявності в них таких навичок мовлення, які б дозволяли забезпечити успішний обмін інформацією.

Сформовані компетентності використовуються мірою необхідності в різних контекстах залежно від різних умов і різних потреб для здійснення різних видів

мовленнєвої діяльності, до яких належать мовленнєві процеси продукції та/або сприйняття текстів, пов'язаних із певними темами у специфічних сферах (Ничкало, 2002).

Ми цілком погоджуємося з Н. Яковлевою, яка називає комунікативну компетентність готовністю та здатністю до вербальної та невербальної взаємодії з іншими (Яковлева, 2000). На її думку, вміння налагоджувати нові зв'язки та форми спілкування має бути покладено в основі будь-яких методів комунікативного спрямування.

Поняття комунікативної компетентності тісно пов'язане з іншомовною компетентністю, адже друга є складовою частиною першої у контексті вивчення іноземних мов.

Комунікативна компетентність – це ширше поняття, яке охоплює здатність ефективно та доречно спілкуватися в різних ситуаціях. Вона включає не лише лінгвістичні та мовні знання (лексика, граматики), а й уміння слухати, взаємодіяти, говорити, читати, писати, розуміти контекст, культурні норми, інтонацію, жести, тобто всі аспекти, які роблять комунікацію успішною. Іншомовна ж компетентність – це здатність здійснювати мовну взаємодію саме з використанням іноземної мови, її граматики, словникового запасу, вимови тощо.

Визначення іншомовної комунікативної компетентності як частини загальної комунікативної компетентності остаточно не сформовано. Деякі дослідники визначають її як здатність спілкуватися іноземною мовою, дотримуючись цілої системи мовних, мовленнєвих та стилістичних норм, правил комунікативної поведінки, відповідно до ситуації спілкування, інші – розглядають таку компетентність виключно як готовність до іншомовного спілкування. Саме ж поняття «іншомовна комунікативна компетентність» вперше зустрічається в роботах Д. Хаймса і розглядається як досвід, що надає особистості можливість здійснення спрямованого мовленнєвого спілкування з метою досягнення успіху в комунікації в середовищі іншомовної культури.

Іншомовну компетентність серед інших досліджували українські вчені Т. Сидоренко, С. Ніколаєва, О. Пометун, Г. Плахотник, О. Пасічник, О. Стадник тощо.

Іншомовна компетентність – це цілісна особистісно-професійна якість майбутнього фахівця, що має певний рівень мовної освіти і виявляється в готовності до успішної, продуктивної та ефективної діяльності з використанням інформаційних і комунікативних можливостей іноземної мови. Ця компетентність забезпечує можливість ефективної взаємодії з оточуючим середовищем за допомогою відповідних мовних компетенцій.

А. Холлідей зазначає, що іншомовна компетентність формує комунікативну культуру особистості, що вивчає іноземну мову. Комунікативна культура обов'язково включає в якості базового компонента сформовану іншомовну компетентність, тобто внутрішню готовність і спроможність до іншомовного мовленнєвого спілкування, до комунікації іноземною мовою.

На думку Н. Бідюк, іншомовна комунікативна компетентність – це комплекс знань, умінь і навичок, цінностей, ставлень та здібностей особистості, її комунікативного досвіду, що потрібні для усвідомлення чужих та вироблення власних програм мовленнєвої поведінки, що є адекватними поточним цілям і комунікативним ситуаціям (Бідюк, 2012).

Іншомовна комунікативна компетентність, з точки зору С. Савіньон, – це здатність ефективно функціонувати в реальних умовах спілкування, де відбувається динамічний обмін інформацією, включаючи лінгвістичний і паралінгвістичний контексти. Дослідниця підкреслює важливість успішної іншомовної комунікації, яка залежить від готовності та бажання комуніканта ризикувати висловлювати свої думки іноземною мовою, а також його здатності використовувати словниковий запас та граматичні структури для передачі повідомлень. Велику роль у іншомовній комунікації відіграють невербальні засоби (жести, міміка, інтонація), а отже лінгвістична правильність вважається

одним із ключових компонентів іншомовного комунікативного обміну, хоча вона не є єдиним критерієм успішності (Савіньон, 2002).

І. Секрет вважає іншомовну компетентність особистісно-професійним утворенням, що втілюється в психологічній і технічно-операційній готовності майбутнього фахівця до виконання успішної, продуктивної та ефективної професійної діяльності з використанням засобів іноземної мови або в умовах іншомовної культури та забезпечує ефективну взаємодію з навколишнім середовищем (Секрет, 2010).

У наукових працях І. Ставицької іншомовна комунікативна компетентність розглядається як невід’ємна складова професійної компетентності особистості, що характеризується комплексним набором знань, умінь і навичок та здатністю комунікувати з представниками інших лінгвоетнокультур. А отже – потрібно формувати компетентність у всіх видах мовленнєвої діяльності, оволодівати знаннями граматики, лексики тощо (Ставицька, 2013).

1.2. Аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду іншомовної підготовки психологів

В умовах глобалізації, що спричиняє глибокі цивілізаційні зміни, освіта, наука та інновації набувають стратегічного значення. Сьогодні освіта є соціальним інститутом, який сприяє інтелектуальному розвитку особистості, тому в едукативному процесі новий тип спеціаліста відіграє ключову роль, зокрема, у зв'язку з інтеграцією України в європейський і світовий освітній простір виникла необхідність модернізувати систему безперервної професійної підготовки фахівців та зосередити увагу на формуванні іншомовної компетентності майбутніх психологів.

Кожен сучасний психолог прагне до самовдосконалення, професійного розвитку та зростання щоб залишатися конкурентоспроможним у сучасному гіперінформатизованому та цифровому суспільстві. Проте не кожен досвід сприяє вдосконаленню професійних навичок і технологічних компетенцій. Джерелом такого розвитку можуть стати наполеглива праця, освоєння інноваційних освітніх, інформаційних, мультимедійних і медіатехнологій, обмін досвідом, міжнародні стажування, вивчення іноземних мов і, як наслідок, підвищення іншомовної компетентності, участь у тренінгах та курсах іноземною мовою. Розвиток іншомовної компетентності майбутніх психологів істотно впливає на їхнє прагнення вдосконалюватися за допомогою інформаційно-технологічних інструментів.

Постає необхідність пошуку й розробки таких освітньо-інформаційних технологій іншомовної підготовки майбутніх психологів, які б цілком задовольняли мінливі умови сьогодення. На нашу думку, в нагоді може стати структурно-функціональний аналіз вітчизняного досвіду та досвіду підготовки психологів у зарубіжних країнах.

Теоретичні засади професійної підготовки майбутніх психологів у закладах вищої освіти висвітлено у роботах таких науковців, як В. Семиченко, В. Каблаш,

З. Ковальчук, С. Максименко, А. Самойлова, О. Матвієнко, В. Панок, Н. Чепелева, Н. Пов'якель, В. Бондар, Н. Пророк, Р. Сірко. Дослідження професійної підготовки майбутніх психологів у закордонних університетах є предметом уваги багатьох учених, серед яких можна виділити праці Ю. Клименко, О. Коваленко, Н. Носовець, Н. Авшенюк, А. Толочик, І. Янкович, Н. Євтушенко та інших.

У професійній підготовці психологів часто недостатньо уваги приділяється практичному аспекту. Це пояснюється тим, що в Україні базова підготовка психологів майже повністю зосереджена в системі вищої освіти. Подібна ситуація спостерігається і в інших країнах, де термін навчання професійних психологів зазвичай триває не менше п'яти років. В Україні підготовка психологів здійснюється в очній, очно-заочній та заочній формах, а останнім часом також активно розвивається дистанційна форма навчання, зокрема через Інтернет (Ендеберя & Новік, 2017). Така форма підготовки зумовлена рядом факторів: всесвітньою пандемією Covid-19, вторгненням Російської Федерації на територію України та бойовими діями, що тривають на території нашої держави досі, тимчасовою окупацією українських територій та всесвітньою тенденцією до цифровізації освітніх послуг.

Проте для формування справжнього професіонала-практика, на нашу думку, необхідно зосередитися саме на очному навчанні. Хоча це не виключає можливості навчання в інших формах, важливо, щоб здобувачі вищої освіти усвідомлювали потребу у безперервному навчанні протягом життя. Після завершення вищої освіти вони мають продовжувати розвивати практичні навички під керівництвом досвідчених фахівців, зокрема через стажування, семінари, практикуми та майстер-класи. Такі заходи дають можливість навчатися у професіоналів, ознайомлюватися з різноманітними методиками та технологіями, а також дізнаватися про особливості їхнього застосування в практичній діяльності (Антонова, 2010).

В Україні підготовка фахівців у галузі психології здійснюється в багатьох закладах вищої освіти. Серед провідних університетів, які пропонують навчання

за спеціальністю «Психологія», можна відзначити: Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Національний університет «Львівська політехніка», Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара, Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова тощо.

Іншомовна підготовка студентів-психологів у цих закладах є важливим компонентом освітнього процесу. Вона спрямована на розвиток навичок професійного спілкування іноземною мовою, що є необхідним для ознайомлення з міжнародними науковими дослідженнями, участі в міжнародних конференціях та обміні досвідом із закордонними колегами. Зазвичай, навчальні плани передбачають обов'язкові курси з іноземної мови, які можуть включати спеціалізовану лексику та термінологію, пов'язану з психологією.

Однак, варто зазначити, що рівень іншомовної підготовки може відрізнятися залежно від ЗВО та обраної освітньої програми. Деякі університети пропонують додаткові курси або факультативи з іноземної мови, тоді як інші інтегрують вивчення іноземної мови в професійно орієнтовані дисципліни.

Київський національний лінгвістичний університет (КНЛУ) пропонує освітню програму «Психологічні дослідження і консультування», де дисципліна «Англійська мова (за професійним спрямуванням)» має обсяг 12 кредитів ECTS. Це свідчить про значну увагу до формування іншомовної компетентності студентів, що відповідає специфіці університету, орієнтованого на лінгвістичну підготовку.

У Прикарпатському національному університеті імені Василя Стефаника та Східноєвропейському національному університеті імені Лесі Українки у навчальний план бакалаврської програми з психології також включено дисципліну «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)» з обсягом 6 кредитів ECTS. Національний університет «Києво-Могилянська академія» включає в програму бакалаврату з психології дисципліну «Англійська мова (за професійним спрямуванням)», що вказує на прагнення забезпечити студентів необхідними

навичками для роботи з англomовними науковими джерелами та спілкування в міжнародному середовищі.

Про глибоку іншомовну підготовку майбутніх бакалаврів психології освітньої програми «Практична психологія» на базі Луганського національного університету імені Тараса Шевченка свідчить вивчення дисципліни «Іноземна мова» з обсягом 14 кредитів ECTS.

Обсяг та зміст іншомовної підготовки майбутніх психологів в українських ЗВО варіюється залежно від специфіки та пріоритетів кожного навчального закладу. Деякі університети пропонують додаткові курси або факультативи з іноземної мови, тоді як інші інтегрують вивчення іноземної мови в професійно орієнтовані дисципліни.

Тим не менш, багато закладів вищої освіти України не вважають за доцільне приділяти достатню увагу мовній підготовці майбутніх фахівців вважаючи її складовою, якою здобувачі вищої освіти мали оволодіти за часів навчання у загальноосвітніх школах. Як наслідок, кількість кредитів, що відведено на вивчення мовних навчальних дисциплін часто недостатня. Ще одна з існуючих проблем – це значна перерва між вивченням дисциплін, що мали б продовжувати і доповнювати одна-одну. Наприклад, дисципліна «Фахова іноземна мова», що викладається на першому курсі Державного університету «Київський авіаційний інститут» для здобувачів освіти спеціальності «Психологія» знаходить своє продовження лише на п'ятому курсі під час вивчення навчальної дисципліни «Ділова іноземна мова» під час підготовки магістрів. Така значна перерва є критичною для іншомовної підготовки майбутніх спеціалістів так як вона значно знижує мотивацію до навчання та передбачає здійснення студентами самостійної роботи з формування іншомовної компетентності.

У європейських країнах іншомовна підготовка студентів-психологів є невід'ємною частиною освітнього процесу. Багато університетів пропонують програми, які передбачають вивчення декількох іноземних мов або навчання

основних дисциплін іноземною мовою. Це сприяє мобільності студентів та їхній інтеграції в міжнародну наукову спільноту.

Наприклад, Американський університет у Парижі (The American University of Paris) пропонує курси французької, італійської та арабської мов для студентів бакалаврату та магістратури. Це дозволяє студентам не лише вивчати мову, але й занурюватися в культуру відповідних країн, що є важливим для майбутніх психологів у контексті міжкультурної комунікації.

У Нідерландах іншомовна підготовка вчителів у закладах вищої освіти має свої особливості. Згідно з дослідженням Г. Петрушко, значна увага приділяється формуванню іншомовної компетентності майбутніх фахівців, що досягається через інтеграцію мовних курсів у професійно орієнтовані дисципліни та використання сучасних методик навчання (Петрушко, 2015).

Університети Нідерландів (Dutch universities) описують 32 унікальні компетенції майбутніх фахівців, що необхідні для успішного виконання їхніх професійних обов'язків. Серед них:

- інтелектуальні та особистісні якості: кругозір, концептуальне мислення, аналітичність, винахідливість, здатність до навчання, екологічна обізнаність, емпатія;
- комунікаційні навички: переконливість, співпраця, побудова ділових контактів, організаційна чутливість, усна та письмова комунікація рідною та іноземною мовами, презентаційні вміння, ділові переговори;
- організаційні здібності: планування, моніторинг, орієнтація на результат, відповідальність перед клієнтом, точність;
- лідерські якості: ініціативність, підприємливість, управління результатами, наставництво, лідерство, делегування, рішучість;
- особистісні риси: гнучкість, цілісність, стресостійкість, саморефлексія.

Приклад компетенцій як складової професійної дисципліни розглянемо на основі програми «Психологія» (Psychology) у Копенгагенському університеті (University of Copenhagen). Основними цілями програми є:

- формування критичного й перспективного підходів до існуючих методологій та основ у сфері психології;
- оцінка можливостей і обмежень психологічних методів та методик, а також їх практичне застосування в реальних умовах;
- вирішення складних, непередбачуваних завдань, що потребують розробки нових моделей поведінки;
- формування комунікативних навичок для міжособистісної взаємодії в рамках професії;
- адаптація та застосування теорії до нових викликів;
- сприяння монодисциплінарній та міждисциплінарній співпраці з урахуванням професійної відповідальності;
- розвиток здатності до самооцінки професійного розвитку та спеціалізації, необхідних для безперервного навчання протягом життя;
- вміння працювати в команді, обговорювати рішення і досягати консенсусу.

Цей підхід демонструє, як компетентності можуть стати основою навчальних програм, що забезпечують багатогранну підготовку фахівців.

Центр розвитку ключових компетентностей і науково-орієнтованого навчання (Europa-universität Viadrina Frankfurt) визначає ключові компетенції як такі, що дозволяють ефективно вирішувати індивідуальні та соціальні завдання. Професійні знання здобуваються переважно через теоретичне навчання, тоді як ключові компетенції вимагають практичного застосування та наставництва.

До навчання в галузі психологічного консультування та психотерапії допускаються лише особи з базовою вищою освітою у сфері психології, медицини або соціальної роботи. Право практикувати як психолог-консультант надається лише тим, хто успішно завершив спеціалізовану програму з клінічної психології та консультування, що зазвичай триває два роки (Антонова, 2013).

Для здобуття кваліфікації психотерапевта необхідно пройти додаткову підготовку в спеціалізованому психотерапевтичному інституті, що триває 3–4 роки. Цей процес включає три ключові складові:

- теоретичне й методичне опанування основ психотерапії;
- особистий досвід самопізнання через участь у навчальних групах і проходження персональної психотерапії під керівництвом кваліфікованого фахівця;
- самостійну роботу з клієнтами, яка здійснюється під наглядом супервізора – викладача інституту (Антонова, 2013).

У Німеччині майбутні психологи орієнтовані на розвиток ключових компетентностей, зокрема: діяльнісно-орієнтованої (здатності діяти в професійних ситуаціях), предметної (знання культурних норм, володіння іноземними мовами, базові знання тощо), методичної (критичне та самостійне мислення, творче використання інформації) та соціальної (комунікативні навички, усвідомлення відповідальності тощо) (Курок & Химан, 2023).

Підготовка психологів у західнонімецьких університетах базується на індивідуалізації навчання та посиленні комунікації між студентами і викладачами. Основою освітнього процесу стає цифровізація освітнього процесу. Особлива увага приділяється семінарам, тренінгам, груповим дискусіям, проєктній діяльності, які сприяють розвитку самостійності та ініціативності студентів у вирішенні ситуативних професійних завдань.

Відомо, що спільною ознакою для більшості університетів і коледжів Європи та Сполучених Штатів Америки (США) є компетентнісно-орієнтований підхід. Розгляньмо досвід університетів США у впровадженні моделей освіти, орієнтованої на досягнення високого рівня компетентності випускників. Серед підходів та форм компетентнісного навчання – наступні:

- визначення компетенцій у межах професійної дисципліни;
- формування компетентностей у персоналу;
- створення центрів компетенцій та дослідницько-орієнтованого навчання;

- введення додаткових дисциплін, що доповнюють професійні курси;
- розробка посібників із розвитку компетенцій;
- впровадження основних принципів програм, таких як «Co-operative education».

Система підготовки психологів-консультантів і психотерапевтів у західних країнах та США, де інститут психологічної допомоги має давні традиції, вирізняється високими вимогами до професійних знань і навичок, а також до особистісних якостей майбутніх фахівців. З огляду на це, процес професійної підготовки є тривалим і багатоступеневим (Синишина, 2019).

У Сполучених Штатах Америки вивчення іноземних мов є важливим елементом підготовки фахівців в Університеті Меріленду (University of Maryland Global Campus), що пропонує онлайн-курси з арабської, китайської, французької, німецької, японської та іспанської мов. Це дозволяє студентам обирати мову відповідно до їхніх професійних потреб та інтересів.

Крім того, багато американських університетів заохочують студентів до участі в програмах обміну та навчання за кордоном. Наприклад, Університет Річмонда (University of Richmond) пропонує студентам-психологам можливості навчання за кордоном, що сприяє розширенню їхніх знань та міжкультурного досвіду.

Варто також зазначити, що в США спостерігається тенденція до зниження інтересу студентів до вивчення іноземних мов. Згідно з даними, опублікованими на платформі Axios, кількість студентів, які записуються на курси іноземних мов, зменшується, що може бути пов'язано з переорієнтацією на STEM-дисципліни (Axios, 2025).

Університет Вікторії, Канада (University of Victoria, Canada) у своїй освітній програмі визначає 10 ключових компетенцій майбутніх психологів, які використовуються для оцінки як викладачів, так і випускників з точки зору роботодавців. Це:

- Особистісні якості: самоуправління, соціальна відповідальність, професійна поведінка.
- Навички взаємодії: мовна комунікація, робота в команді.
- Аналітичні та технічні вміння: управління інформацією, дослідження та аналіз.
- Організаційні навички: управління проектами та завданнями, орієнтація на якість.
- Навчання протягом життя: здатність до постійного розвитку.

Ці підходи демонструють багатовекторність у підготовці компетентних фахівців, орієнтованих як на професійний успіх, так і на соціальну відповідальність (Ільченко, 2018).

Зважаючи на вищевикладене можна підсумувати, що незалежно від географічного місця підготовки, відбувається інтеграція вивчення іноземних мов у професійну підготовку фахівців, володіння щонайменше однією іноземною мовою стає не лише частиною професії психолога, але й його обов'язком, засобом наукового пізнання та професійної діяльності.

1.3. Використання мультимедійних засобів у процесі формування іншомовної компетентності майбутніх психологів.

Розвиток сучасних цифрових і технічних засобів зв'язку, широке впровадження мультимедійних програм створює умови для оновлення інформаційно-освітніх технологій та використання інноваційних навчальних інструментів. Це, з одного боку, дозволяє підвищити якість викладання гуманітарних дисциплін, а з іншого – сприяє формуванню у здобувачів вищої освіти практичних навичок володіння інформаційно-комунікаційними технологіями, що є складовою освітніх і кваліфікаційних вимог до випускників спеціальності «Психологія» в університетах України.

Сучасне інформаційне діджиталізоване суспільство значною мірою впливає на соціально-культурне життя людини, водночас сприяючи формуванню та розвитку (ІКТ) і культури особистості. Під цим поняттям слід розуміти «вміння цілеспрямовано працювати з інформацією та використовувати для її отримання, обробки й передачі, використовуючи комп'ютерний інформаційний сервіс, сучасні технічні засоби й методи» (Маркусь, 2022). У такому контексті особливого значення набуває розвиток інформаційної та комунікаційної компетентності майбутніх психологів, що є важливим компонентом їхньої професійної підготовки й відповідності сучасним освітнім викликам.

У сучасній освітній сфері питання впровадження мультимедійних технологій є предметом численних наукових досліджень.

Досвід використання мультимедійних технологій у підготовці фахівців іноземних країн досліджували О. Кучай, М. Синиця, Н. Сороко, О. Чупріна, О. Овчарук, О. Зубченко; роль мультимедійних технологій та їх використання в загальноосвітніх школах України досліджували О. Чупріна, Н. Гаврілова, В. Коваленко, В. Желанова; особливості використання мультимедійних засобів у закладах вищої освіти України розкриті в працях вчених О. Грицук, Р. Горбатюк, А. Кокаревої, Н. Хайдарі, Н. Арістової, О. Романовського, Л. Макаренко, О.

Ковтун; мультимедійні технології як засіб підготовки спеціалістів психологічного профілю розглядалися в роботах М. Назар, О. Шолох, О. Хватової, Л. Козак тощо.

У світовій педагогічній науці дослідження дидактичного потенціалу мультимедійних технологій здійснюють такі науковці, як R. Mayer, M. Neo, P. Brett, M. Meiers, K. Neo тощо. Зокрема, останнім часом зростає інтерес до мультимедійних навчальних презентацій, які є ефективним інструментом організації освітнього процесу та важливим різновидом мультимедійних технологій (Сорокіна, 2016).

Водночас проблема інтеграції мультимедійних засобів у процес формування іншомовної компетентності майбутніх психологів залишається недостатньо дослідженою. Наявні роботи зосереджуються переважно на ролі мультимедійних навчальних програм та програмних довідково-інформаційних ресурсів. Проте досі не розроблено й не обґрунтовано дидактичні умови, що забезпечують ефективність формування іншомовної компетентності за допомогою мультимедійних технологій. Також викладачі стикаються зі значними труднощами через відсутність методичних рекомендацій щодо застосування мультимедійних засобів навчання на заняттях з іноземної мови, що ускладнює впровадження цих інструментів у навчальну практику.

Сьогодні мультимедійні технології є одним із найбільш динамічних напрямів розвитку інформаційних технологій. Це зумовлено їхньою здатністю забезпечувати інтеграцію візуальних та аудіовізуальних матеріалів завдяки сучасному інтерактивному програмному забезпеченню та технічним засобам. Мультимедіа поєднують у цифровому форматі текстову інформацію, звукові ефекти, графічні зображення, фото, відеоматеріали та аудіозаписи, створюючи інтерактивне середовище, що наближається до «віртуальної реальності» та імітує ефекти живого спілкування.

Таке поєднання компонентів дозволяє створювати більш реалістичні й ефективні навчальні та комунікаційні середовища, що активно застосовуються як у освітньому процесі, так і в інших професійних сферах.

Дослідження підтверджують, що використання мультимедійних матеріалів та комп'ютерних мереж дозволяє скоротити час навчання майже втричі. Це відбувається завдяки одночасному залученню кількох каналів сприйняття інформації, таких як зображення, звук та текст, що підвищує рівень запам'ятовування навчального матеріалу на 30-40%. Такий підхід сприяє більш ефективному засвоєнню знань і оптимізації освітнього процесу (Чередніченко, Шапран & Куниця, 2011).

Оскільки мультимедійні технології є комплексним явищем, їхні окремі складові останнім часом набули статусу самостійних термінів, де слово «*мультимедіа*» перетворюється на прикметник «*мультимедійний/а*». Це стосується таких понять, як: *мультимедійна система, мультимедійні програми, мультимедійний продукт, мультимедійні послуги* (Пінчук, 2007).

Таким чином, у науково-педагогічному дискурсі доречно відмовитися від терміна «*мультимедіа*» у загальному значенні та вживати конкретизовані поняття, як-от: *мультимедійні технології, мультимедійні засоби, мультимедійна інформація, мультимедійні продукти*. Під *мультимедійними технологіями* слід розуміти процеси розробки, функціонування та використання інформаційних засобів, що поєднують різні модальності даних.

Мультимедійні засоби поділяються на:

- **апаратні:** комп'ютери, ноутбуки, планшети, смартфони, інтерактивні дошки, мультимедійні монітори, звукові карти, стереосистеми тощо;
- **програмні:** програмне забезпечення та проблемно-орієнтовані мови програмування (ресурси хмарного середовища, ресурси мережі інтернет, інтерактивні додатки, програми, штучний інтелект тощо).

Доцільним є таке визначення: «*апаратні та програмні засоби, що реалізують мультимедійну технологію*» (Синиця, 2014). Цей підхід дозволяє чіткіше структурувати термінологічний апарат у наукових дослідженнях і практичній діяльності.

Мультимедійні технології, які об'єднують текстову, аудіо-, відеоінформацію та анімацію, створюють специфічне інтерактивне освітнє середовище, що сприяє активному залученню студентів до процесу підготовки. Застосування таких технологій дозволяє враховувати індивідуальні особливості студентів, їхні стилі навчання та рівень підготовки.

Як було зазначено вище, професійна діяльність психолога вимагає високого рівня комунікативної компетентності, здатності до емпатії та розуміння культурних особливостей співрозмовника. А вивчення іноземних мов саме з використанням мультимедійних засобів дозволяє краще моделювати реальні комунікативні ситуації, що, безперечно, є важливим для майбутніх психологів. Варто зазначити, що на відміну від загального навчання іноземній мові, підготовка психологів вимагає врахування особливостей їхньої майбутньої професії – комунікативної, гуманітарної, міждисциплінарної за природою.

Серед мультимедійних засобів, що активно використовуються викладачами закладів вищої освіти, варто окремо виділити відеоматеріали (перегляд та аналіз відеофрагментів психологічних консультацій, інтерв'ю, діалогів для розвитку навичок аудіювання та розуміння невербальної комунікації), інтерактивні тренажери (симуляції психологічних ситуацій, які дозволяють студентам практикувати мовленнєві навички в умовах, наближених до реальних) та онлайн-платформи (використання ресурсів для самостійного вивчення мови для підтримки індивідуального темпу навчання та розвитку автономії студентів).

Таким чином, використання мультимедійних засобів у процесі формування іншомовної компетентності майбутніх психологів передбачає застосування різноманітних технологій, які підтримують інтерактивне, візуалізоване й особистісно орієнтоване навчання. У цьому контексті розглянемо кілька ключових напрямів практичного використання мультимедіа у процесі формування іншомовної компетентності майбутніх психологів:

1. Відеоматеріали як засіб формування міжкультурної компетентності та професійного мислення майбутніх фахівців. Інтеграція автентичних відео

(інтерв'ю, психологічні сесії, короткометражні фільми, TED-виступи) сприяє розвитку навичок аудіювання, поповненню лексичного запасу спеціальною термінологією, а також формуванню емоційного інтелекту та здатності до емпатії — важливих якостей для психолога.

Наприклад, перегляд і аналіз відеофрагментів психологічних консультацій іноземною мовою дозволяє студентам не лише практикувати мову, а й досягнути особливості етичної взаємодії між психологом і клієнтом у різних культурних контекстах.

2. Інтерактивні вправи, симуляції та тренажери

Застосування спеціалізованих цифрових платформ (наприклад, **VoiceThread, Kahoot, Quizlet Live, Nearpod**) дозволяє створювати інтерактивні симуляції ситуацій, пов'язаних із професійною діяльністю психолога, де студенти можуть обирати стратегії мовленнєвої поведінки відповідно до ролі та контексту.

Наприклад, у тренажері моделюється ситуація «перше інтерв'ю з клієнтом», де студент повинен представитися, пояснити мету розмови, зібрати первинну інформацію іноземною мовою.

3. Використання цифрових презентацій і візуалізацій

PowerPoint, Prezi, Canva, Genially – ці інструменти не лише допомагають здобувачам вищої освіти готувати власні презентації, а й дозволяють викладачеві створювати мультимедійні лекції, що містять текст, зображення, анімацію, діаграми, відео та гіперпосилання. Це сприяє формуванню когнітивної гнучкості, структурованості мовлення, а також тренує вміння пояснювати складні концепти зрозумілою мовою.

4. Подкасти, аудіотренажери, електронні книги

Слухання англomовних психологічних подкастів (**The Psychology Podcast, Speaking of Psychology**) дозволяє розвивати навички сприймання мови на слух, розуміння контексту, інтонаційних нюансів і термінології. Поєднання аудіовізуальних матеріалів з інтерактивними запитаннями або транскриптами дозволяє краще засвоювати матеріал.

Практика прослуховування подкастів з подальшим обговоренням їх у малих групах підвищує навички критичного мислення та формує мовленнєву автономність.

5. Онлайн-платформи та мобільні додатки

Платформи на кшталт **Duolingo for Schools**, **BBC Learning English**, **Busuu**, **Memrise**, а також адаптивні середовища типу **Moodle** чи **Google Classroom**, дають змогу організувати дистанційне або змішане навчання, з персоналізованим підходом до кожного студента. Такі ресурси зручні для самостійного тренування лексики, граматики, аудіювання, а також для виконання тестових завдань.

6. Вебквести та проєктна діяльність

Розробка вебквестів або групових проєктів англійською мовою на теми, пов'язані з психологією (наприклад, «Mental Health Awareness Week», «Cultural Differences in Parenting Styles», «Famous Psychologists' Contributions» тощо), дозволяє інтегрувати знання з професійної сфери та мовленнєві вміння. Студенти активно використовують ресурси мережі Інтернет, навчаються співпрацювати в командах та створювати змістовний продукт англійською мовою.

Формування іншомовної компетентності майбутніх психологів є складним процесом, який вимагає поєднання мовленнєвих навичок, професійної термінології та міжкультурної чутливості. Використання мультимедійних технологій у цьому процесі значно підвищує ефективність навчання.

Аналіз теоретичних підходів і практичних напрацювань у галузі формування іншомовної компетентності майбутніх психологів дозволяє зробити низку важливих висновків.

По-перше, іншомовна компетентність для студентів психологічних спеціальностей є не лише складовою загальнокультурної та комунікативної підготовки, але й критично важливим інструментом професійної реалізації в умовах глобалізації та академічної мобільності. Вона охоплює не лише знання мови, а й здатність ефективно використовувати її у фаховому контексті, з урахуванням соціокультурних норм, етики та специфіки міжособистісної

комунікації. Дослідниця О. Тернова підкреслює, що «використання мультимедійних технологій для розвитку міжкультурної компетенції студентів немовних вищих навчальних закладів є ефективним засобом формування іншомовної комунікативної компетентності» (Тернова, 2020).

По-друге, мультимедійні засоби створюють інтерактивне навчальне середовище, яке сприяє активному залученню студентів до процесу вивчення мови. Як зазначає Т. Малєєва, «мультимедійні технології у навчанні іноземної мови дозволяють реалізувати принципи інтерактивності та індивідуалізації навчання, що особливо важливо для студентів немовних спеціальностей» (Малєєва, 2015).

Мультимедійні технології суттєво підвищують ефективність освітнього процесу й дозволяють створити динамічне, візуалізоване, міждисциплінарне освітньо-інформаційне середовище, у якому студенти навчаються активно, свідомо та з урахуванням власного стилю пізнання та індивідуальної освітньої траєкторії. Такі технології як відеоматеріали, інтерактивні тренажери, онлайн-платформи, подкасти, вебквести та мобільні застосунки сприяють розвитку мовленнєвої автономії, критичного мислення та комунікативної гнучкості студентів.

По-третє, успішне формування іншомовної компетентності можливе лише за умов поєднання когнітивного, емоційного та діяльнісного компонентів. Важливу роль відіграє також мотиваційна підтримка студентів, створення ситуацій успіху та можливість бачити практичне застосування набутих знань. Мовна підготовка має бути тісно інтегрована з професійними дисциплінами, що забезпечить її практичну значущість і міждисциплінарну глибину.

Врешті-решт, інтеграція мультимедійних технологій у освітній процес дозволяє враховувати індивідуальні особливості студентів, їхні потреби та рівень підготовки. Це забезпечує більш гнучкий та адаптивний підхід до викладання іноземної мови, що є особливо актуальним у контексті підготовки майбутніх психологів.

Таким чином, впровадження мультимедійних засобів у процес формування іншомовної компетентності майбутніх психологів відповідає вимогам сучасної освіти, підвищує якість підготовки фахівців і сприяє розвитку їхньої здатності до ефективної міжкультурної комунікації та професійного саморозвитку.

На жаль, ми спостерігаємо недостатнє використання викладачами закладів вищої освіти мультимедійних технологій як засобу формування іншомовної компетентності. Частково це пов'язано з неготовністю викладачів старої формації до змін та неготовністю оволодівати сучасними цифровими технологіями в контексті умов недофінансування та знецінення викладацької професії. А отже, визначення організаційно-педагогічних умов формування іншомовної компетентності засобами мультимедійних технологій та розробка комплексу практичних завдань та вправ, що могли б бути легко імплементовані в освітній процес підготовки майбутніх психологів, набуває особливої актуальності.

1.4. Зміст і структура іншомовної компетентності майбутніх психологів

У широкому змісті, іншомовна компетентність – це володіння комплексом знань, умінь та навичок міжособистісного спілкування, що забезпечують реалізацію мети, що поставив перед собою суб'єкт. Такий вид компетентності включає мовні та мовленнєві, соціальні, психологічні навички і вміння які в єдності дозволяють вирішити міжособистісні проблеми та загалом роблять можливою ефективну взаємодію між мовцями.

Іншомовна комунікативна компетентність – це комплекс компетенцій до якого включають такі види компетенцій як:

- тематичну (володіння екстралінгвістичною інформацією);
- лінгвістичну (володіння мовними засобами, мовним матеріалом тощо);
- прагматичну (вміння об'єднувати кілька речень у зв'язний текст);
- соціокультурну (знання соціокультурного контексту);
- компенсаторну (здатність досягати взаєморозуміння);
- навчальну (уміння використовувати словник та довідкову літературу);
- комунікативну (уміння знаходити спільну мову без створення напруги зі співрозмовником) (Іванчук, 2016).

М. Кенел та М. Свейн розрізняють чотири складові іншомовної комунікативної компетентності:

- граматичну – ступінь засвоєння мовцем словникового запасу, правил вимови, правопису, побудови речень;
- стратегічну – спроможність застосовувати вербальні і невербальні засоби у випадках «недостатнього рівня компетентності комуніканта або через наявність побічних ефектів»;
- соціолінгвістичну – здатність розуміти граматичні конструкції незалежно від соціолінгвістичного контексту з метою переконання, запиту додаткової інформації, опису, повідомлення тощо;

- дискурсивну – вміння будувати вичерпне повідомлення з розрізнених речень використовуючи як синтаксичні так і семантичні засоби (Canale, 1983).

Л. Бахман, у свою чергу, пропонує таку структуру іншомовної комунікативної компетентності:

1. Мовна компетенція (знання мови);

1.1. Організаційний компонент;

1.1.1. Граматична компетенція;

- Лексика;
- Морфологія;
- Орфографія;
- Синтаксис;

1.1.2. Текстуальна компетенція;

- Когезія;
- Риторична організація;

1.2. Прагматичний компонент;

1.2.1. Іллокутивна компетенція;

- здатність висловлювати думки та емоції;
- маніпулятивні, евристичні і творчі можливості суб'єкта іншомовного спілкування;

1.2.2. Соціолінгвістична компетенція;

- сензитивність до діалектних і стильових відмінностей мов;
- природність (аутентичне використання мови);
- розуміння культурних феноменів і риторичних фігур

2. Стратегічна компетенція;

3. Психофізіологічні механізми (Bachman, 1982).

Також заслуговує на увагу класифікація компонентів іншомовної компетентності Н. Завіниченко:

1. Гностичні: знання сутності професійного та повсякденного спілкування, знання стилів спілкування іноземною мовою, загальнокультурні компетентності;

2. Комунікативні: вміння налагоджувати контакт з партнером по спілкуванню, взаємодіяти з ним, загальна мовленнєва культура, експресивні уміння, перцептивно-рефлексивні уміння тощо;

3. Емоційні: гуманістичні засади комунікації, цікавість до співрозмовника, вміння вступати в особистісні, діалогічні взаємини, розвинуті емпатія та рефлексія; високий рівень ідентифікації з виконуваними професійними та соціальними ролями; позитивна Я-концепція та психоемоційний стан (Завініченко, 2003).

Аналіз наукових публікацій свідчить, що, незважаючи на певну термінологічну неоднорідність, іншомовна компетентність у загальному вигляді включає такі **компоненти**:

1. Усномовленнєві вміння, що можна розділити на рецептивні (сприймання мови на слух) та продуктивні (усне мовлення).

Рецептивні вміння (слухання або аудіювання) в свою чергу передбачають наявність у психологів ряду специфічних знань, умінь та навичок:

- Розуміння клієнтів під час проведення психологічної консультації (вербальні й невербальні аспекти);
- Розпізнавання емоційного забарвлення мовлення, інтонації, пауз для кращого аналізу психологічного стану клієнта – психологу важливо вловити не лише зміст, але й емоційне забарвлення;
- Розуміння іноземних лекцій, подкастів, інтерв'ю, вебінарів у сфері психології;
- Сприйняття професійної термінології на слух;
- Розпізнавання мовленнєвих актів: прохання, зауваження, пояснення, емоційні реакції тощо.

Продуктивні вміння (вміння продукувати усні висловлювання) включають в себе наступні:

- Професійна комунікація з клієнтом (наприклад, в англomовному середовищі або під час участі в міжнародних програмах);
- Проведення психологічних консультацій, тренінгів, супервізій, психодіагностичних бесід іноземною мовою;
- Висловлення власної думки щодо психолого-педагогічної проблеми;
- Публічні виступи на конференціях, симпозіумах;
- Участь у дискусіях з колегами, обговорення кейсів та терапевтичних підходів.

У практикуючого психолога мають бути сформовані вміння аргументації та логічної послідовності викладення, емоційна виразність, чіткість мовлення, навички використання фахової лексики іноземною мовою навички підтримання контакту й зворотного зв'язку (наприклад, через перефразування чи уточнення).

Усноmовленнєві вміння для психолога – це не лише здатність граматично правильно говорити, а й володіння технікою активного слухання (active listening); емпатійне реагування: вербальна підтримка, відображення почуттів клієнта; адаптація мовлення до клієнта з урахуванням його віку, стану, соціального рівня; нейтральність і ненасильницьке спілкування (NVC) – особливо в кризових ситуаціях.

Ще на етапі підготовки майбутніх психологів важливо акцентувати увагу на поглибленні знань розмовної та професійно-орієнтованої іноземної мови, якою вони в подальшому взаємодіятимуть із клієнтами (Шевченко & Паскевська, 2006). Проте на основі аналізу існуючих навчальних планів можна сміливо зауважити критично недостатню кількість годин, відведених як для вивчення іноземної мови загального вжитку, так і для фахової іноземної мови, що негативно впливає на якість мовленнєвої підготовки майбутніх фахівців. Практика показує, що багато здобувачів вищої освіти мають достатньо низький рівень володіння професійною

мовою, обмежуючись квазіпрофесійною лексикою, яка не завжди відповідає сучасним вимогам професійної комунікації.

2. Письмові мовленнєві вміння.

Письмові мовленнєві вміння є не менш важливими для майбутніх психологів, ніж усні. Вони забезпечують здатність ефективно фіксувати, інтерпретувати та передавати інформацію в професійному, навчальному та науковому середовищах, зокрема в іншомовному контексті.

Це – комплекс навичок, які дозволяють створювати тексти різного функціонального призначення (від простих нотаток до аналітичних звітів), використовувати фахову лексику, граматично й стилістично правильно викладати думки іноземною мовою, структурувати інформацію, відповідно до жанру й комунікативної мети тексту.

До письмових вмінь іншомовної компетентності можна віднести:

Академічне письмове мовлення (використання наукового стилю письма, аргументація позиції, логічність викладу, коректне цитування джерел (APA, MLA тощо); використання іншомовної психологічної термінології на письмі; вміння написання наукових статей з психології для англomовних видань та участі у міжнародних конференціях.

Професійне письмове мовлення, що включає вміння заповнення анкет, психодіагностичних протоколів іноземною мовою; оформлення психологічного звіту (наприклад, assessment report, progress notes); створення планів інтервенцій, кейс-описів, психотерапевтичних протоколів; case study – детального опису ситуації клієнта, аналізу, рекомендації; treatment plan – опису цілей терапії, засобів впливу, критеріїв успіху; client summary – коротких викладів ключових фактів взаємодії з клієнтом тощо.

Адміністративно-комунікативне письмове мовлення. Цей компонент включає в себе складання електронних листів до колег, викладачів, організаторів конференцій, навчки написання резюме (CV) та мотиваційних листів для участі в

міжнародних програмах навички написання супровідних листів до публікацій, заявок на гранти тощо.

Письмово-мовленнєвий компонент передбачає дотримання стандартних структур (вітання, мета, основна частина, завершення), володіння діловою лексикою іноземної мови, чіткість, стислість та ввічливий тон.

3. Навички читання, серед яких можна виділити такі:

- Розуміння основного змісту (skimming) – здатність швидко ознайомитися з текстом, щоб зрозуміти загальний зміст. Такі вміння та навички дозволяють переглянувши зміст статті – вирішити, чи варто її глибше читати; орієнтуватися в новій літературі під час підготовки до наукової роботи тощо.

- Вибіркове читання (scanning) як навичка пошуку конкретної інформації: дат, термінів, фактів, авторських позицій. Використовується, наприклад, для пошуку певної методики, тесту чи результатів дослідження в статті, для швидкого знаходження відповідей під час аналізу кейсу або клінічного прикладу.

- Детальне аналітичне читання (close reading) – здатність глибоко аналізувати, інтерпретувати та критично осмислювати текст. Застосовується в роботі з науковими статтями з психології; підготовці рецензій, тез, анотацій; порівнянні теорій, вивченні результатів емпіричних досліджень тощо.

- Інтерпретаційне читання – здатність усвідомлювати підтекст, тон автора, емоційне забарвлення. Психологи використовують інтерпретаційне читання для аналізу клієнтських висловлювань у письмовому вигляді, читання художніх або терапевтичних текстів, що використовуються в арттерапії.

Ряд досліджень та експериментів доводить, що практика читання лежить у основі збагачення словникового запасу читача, а також сприяє кращому засвоєнню граматичних конструкцій та фразових єдностей. Регулярне читання не тільки позитивно впливає на орфографію, мовлення та вміння сприймати інформацію на слух, але й дозволяє більш успішно скласти міжнародний тест на знання мови (**IELTS, TOEFL, PEIC** тощо).

Тести, що відповідають Європейським нормам мовної освіти CEFR найчастіше мають на меті перевірку загальної здібності здобувача користуватися іноземною мовою в залежності від заданої ситуації, а отже вірогідність успішної атестації часто корелюється з кількістю прочитаного матеріалу іноземною мовою, що було доведено в дослідженнях Х. Градмана (Gradman, 1991).

Навички читання – надзвичайно важливий компонент іншомовної компетентності психолога, його сформованість дає змогу читати, аналізувати, знайомитися з комплексом письмових джерел, з якими працює психолог: статтями з психологічних журналів (APA, BPS, Scopus тощо), методичними рекомендаціями та мануалами (manuals) до психологічних тестів, навчальними посібниками, підручниками, монографіями, стандартами етики та практики (Code of Ethics, Clinical Guidelines), звітами досліджень, анкетами, опитувальниками, протоколами тощо.

4. Комунікативно-мовленнєві вміння міжкультурного характеру

Крім суто мовленнєвих вмінь, іншомовна компетентність психолога передбачає і загальні вміння міжкультурної взаємодії: здатність будувати діалог з представниками інших культур, використовувати емпатійне слухання й уникати комунікативних бар'єрів, розуміти культурні відмінності у вираженні емоцій, переживань, поведінкових норм.

Мовна компетентність у міжкультурному контексті потребує не лише знання іноземної мови на рівні, достатньому для професійного діалогу, але й орієнтації в культурно маркованій лексиці (idioms, taboos, euphemisms) та володіння різними стилями спілкування (формальний/неформальний, прямий/непрямий).

Розуміння культурних відмінностей у сприйнятті норм, ролей, емоцій; поважне ставлення до культурної ідентичності співрозмовника; вміння уникати етноцентризму та культурних стереотипів свідчать про культурну чутливість психолога. А міжособистісні навички емпатійного слухання у мультикультурному середовищі та толерантність до інших стилів комунікації (мовчання, перебивання,

особистісна дистанція) складають здатність адаптувати мовлення та поведінку фахівця в галузі психології відповідно до ситуації.

Комунікативно-мовленнєві вміння міжкультурного характеру як обов'язковий компонент іншомовної компетентності психолога допомагають знайти міжкультурний підхід до чутливих професійних тем: особливостей прояву ПТСР у різних культурах, інтерпретації невербальної поведінки в міжкультурному консультуванні, адаптації психодіагностичних методик до етнокультурного контексту, спілкуванні з клієнтом, у якого інші погляди на психічне здоров'я тощо.

Особливу роль у підготовці психолога відіграє оволодіння культурою іншомовного діалогічного спілкування, адже діалог є найефективнішим інструментом психологічного впливу. У діалозі психолог підтримує клієнта, сприяє його самоусвідомленню, допомагає виявляти справжні почуття та дотримуватись власної позиції. Такий підхід потребує від психолога вміння слухати, чути, взаємодіяти на рівних, створюючи атмосферу довіри, що є неможливим якщо існують непорозуміння, двозначність трактувань сказанного, складність у висловленні та розумінні, спричиненні недостатньо ґрунтовними знаннями іноземної мови.

Усі ці компоненти значною мірою формуються під час навчання в університеті. У контексті досліджуваної проблеми іншомовна компетентність розглядається як загальна мета професійної іншомовної підготовки студентів, а також як результат освітнього процесу, що відображає якості випускника, рівень сформованості компетенції та зону актуального розвитку (Сорокіна, 2016).

Підсумовуючи представлені формулювання терміну «іншомовна компетентність» та його структурних компонентів можемо зробити певні узагальнення:

- 1) це поняття в першу чергу стосується здатності та готовності людини вести іншомовну комунікацію;

2) така здатність формується на основі певного набору компетенцій і якостей людини, компонентів, що утворюють структуру іншомовної комунікативної компетентності особистості майбутнього психолога.

Іншомовна компетентність майбутнього психолога – це завжди суміш теоретичної і практичної готовності до професійної діяльності, що має комунікативну спрямованість, характеризує сукупність професійно важливих якостей і характеристик, це – комплекс знань, умінь і навичок, а також досвіду їх використання, що дає майбутньому фахівцю змогу ефективно й продуктивно застосовувати іноземну мову для здійснення професійної діяльності, це – складне інтегративне особистісне утворення, яке поєднує не лише суто професійні знання, що зумовлені специфічними рисами кожної окремої професії, але й також особистісні та діяльнісні аспекти майбутнього фахівця.

Отже, формування іншомовної компетентності майбутніх психологів представлено як процес набуття інтегрованих, системних і стійких знань та здатність успішно використовувати сучасні технологічні здобутки та мультимедійні засоби з метою досягнення оптимальних результатів з урахуванням викликів, що постають перед фахівцями сьогодні.

Успішне формування мовленнєвої компетентності можливе лише за умови створення спеціально організованого навчального середовища, яке враховує професійні потреби майбутнього психолога. Мовленнєва компетентність є важливим показником готовності студента до майбутньої діяльності, тому її розвитку має приділятися пріоритетна увага (Бондар & Приходько, 2011).

Спираючись на вищевикладене, узагальнюючи наведені у педагогічній літературі визначення іншомовної компетентності та враховуючи специфіку іншомовної підготовки майбутніх психологів, беручи до уваги зазначені компоненти іншомовної компетентності, ми сформулювали власне визначення іншомовної компетентності психолога.

Іншомовна компетентність майбутнього психолога – це сукупність знань, навичок і вмінь продуктивного та рецептивного характеру, які дозволяють

психологу ефективно використовувати іноземну мову для професійної діяльності, зокрема для комунікації з клієнтами, проведення психологічних досліджень, участі в міжнародних конференціях, аналізу наукових джерел та літератури, а також адаптації методів і підходів, що відповідають культурним і мовним особливостям різних груп людей.

Визначивши зміст і структуру іншомовної компетентності майбутніх психологів ми зосередили свої зусилля на практичному аналізі особливостей іншомовної підготовки майбутніх психологів на базі Державного університету «Київський авіаційний інститут».

У нашому дослідженні основну увагу було приділено формуванню іншомовної компетентності студентів спеціальності «Психологія», здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» адже саме впродовж перших чотирьох років навчання студенти опановують базові знання та практичні навички комунікативної взаємодії, необхідні для подальшої професійної діяльності.

Під час здобуття освітнього ступеня «магістр» – ці знання та вміння, хоч і поглиблюються та вдосконалюються, проте кількість навчальних годин, відведених на їх опанування, суттєво зменшується. Таким чином, період здобуття освітнього ступеня «бакалавр» є найбільш сприятливим для формування іншомовної компетентності майбутніх фахівців у сфері психології.

Для проведення педагогічного експериментального дослідження було обрано студентів 1-3 року навчання спеціальності 053 «Психологія» галузі знань 05 «Соціальні та поведінкові науки». Було здійснено аналіз навчальних планів та робочих програм мовних навчальних дисциплін спеціальності «Психологія».

Важливо підкреслити, що підготовка майбутніх психологів повинна відповідати міжнародним стандартам та визначеним освітньо-кваліфікаційним характеристикам. Аналіз вимог до фахівців галузі знань 05 «Соціальні та поведінкові науки», підтвердив, що процес їх підготовки включає виконання професійних функцій, вирішення типових завдань професійної діяльності та

формування необхідних умінь і навичок, якими мають володіти випускники закладів вищої освіти за цією спеціальністю.

Згідно зі стандартом вищої освіти України для освітнього ступеня бакалавр у галузі знань 05 «Соціальні та поведінкові науки» та згідно з освітньо-професійною програмою «Психологія» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти для спеціальності 053 «Психологія» передбачені такі компетентності:

Інтегральна компетентність:

Здатність розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми у сфері психології, що передбачають застосування основних психологічних теорій та методів та характеризуються комплексністю і невизначеністю умов.

Загальні компетентності:

ЗК1. Здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях.

ЗК2. Знання та розуміння предметної області та розуміння професійної діяльності.

ЗК3. Навички використання інформаційних і комунікаційних технологій.

ЗК4. Здатність вчитися і оволодівати сучасними знаннями.

ЗК5. Здатність бути критичним і самокритичним.

ЗК6. Здатність приймати обґрунтовані рішення.

ЗК7. Здатність генерувати нові ідеї (креативність).

ЗК8. Навички міжособистісної взаємодії,

ЗК9 Здатність працювати в команді.

ЗК10. Здатність реалізувати свої права і обов'язки як члена суспільства, усвідомлювати цінності громадянського (вільного демократичного) суспільства та необхідність його сталого розвитку, верховенства права, прав і свобод людини і громадянина в Україні;

ЗК11. Здатність зберігати та примножувати моральні, культурні, наукові цінності і досягнення суспільства на основі розуміння історії та закономірностей розвитку предметної області, її місця у загальній системі знань про природу і суспільство та у розвитку суспільства, техніки і технологій, використовувати різні

види та форми рухової активності для активного відпочинку та ведення здорового способу життя.

Спеціальні (фахові, предметні) компетентності:

СК1. Здатність оперувати категоріально-понятійним апаратом психології

СК2. Здатність до ретроспективного аналізу вітчизняного та зарубіжного досвіду розуміння природи виникнення, функціонування та розвитку психічних явищ.

СК3. Здатність до розуміння природи поведінки, діяльності та вчинків.

СК4. Здатність самостійно збирати та критично опрацьовувати, аналізувати та узагальнювати психологічну інформацію з різних джерел

СК5. Здатність використовувати валідний і надійний психодіагностичний інструментарій

СК6. Здатність самостійно планувати, організовувати та здійснювати психологічне дослідження

СК7. Здатність аналізувати та систематизувати одержані результати, формулювати аргументовані висновки та рекомендації

СК8. Здатність організовувати та надавати психологічну допомогу (індивідуальну та групову)

СК9. Здатність здійснювати просвітницьку та психопрофілактичну відповідно до запиту

СК10. Здатність дотримуватися норм професійної етики

СК11. Здатність до особистісного та професійного самовдосконалення, навчання та саморозвитку (Стандарт вищої освіти України спеціальності 053 «Психологія», 2019).

Контент-аналіз запропонованого документу дозволяє помітити, що на відміну від навичок використання інформаційних і комунікаційних технологій, що представлені під компонентом ЗКЗ, навички іншомовної комунікації чи такі, що якимось чином були б пов'язані зі знанням та володінням іноземною мовою, в чинній редакції стандарту вищої освіти України для спеціальності 053

«Психологія», затвердженому Наказом Міністерства освіти і науки України 24.04.2019 р. № 565 – відсутні.

Це суперечить методичним рекомендаціям щодо забезпечення якісного вивчення, викладання та використання англійської мови у закладах вищої освіти України, що були затверджені наказом Міністерства освіти і науки України 25 липня 2023 року № 898.

У тексті методичних рекомендацій зазначено, що навчання в закладах вищої освіти має «забезпечувати завершене формування у студентів потреби вивчення англійської мови з оволодінням нею як засобом спілкування, пізнання, самореалізації та соціальної адаптації в полікультурному світі на основі усвідомлення важливості вивчення іноземних мов насамперед англійської як засобу спілкування й пізнання в сучасному світі...» та «...підвищувати конкурентоспроможність фахівців під час економічної та соціальної євроінтеграції».

Крім того, в розділі «Рекомендації щодо створення належних умов для якісного викладання фахових дисциплін англійською мовою в ЗВО» підкреслюється першочергова необхідність «включення до числа обов'язкових та вибіркових освітніх компонентів фахових дисциплін із викладанням англійською мовою та використанням методики предметно-мовного інтегрованого навчання дає змогу формувати англomовну комунікативну компетентність у тому ж навчальному контексті, в якому відбувається формування спеціальних знань та вмінь» (Методичні рекомендації щодо забезпечення якісного вивчення, викладання та використання англійської мови у закладах вищої освіти України, 2023).

На нашу думку, майбутній фахівець у галузі психології має обов'язково відповідати вимогам, що викладені вище. Для досягнення поставленої мети, найближчим часом мають бути внесені відповідні зміни та доповнення до застарілого стандарту вищої освіти України для спеціальності 053 «Психологія», що відповідали б реаліям сьогодення.

Ми врахували цю потребу, конкретизувавши та виділивши основні компоненти іншомовної компетентності майбутнього психолога, які були нами взяті до уваги та враховані під час модернізації методики формування іншомовної компетентності та в подальшому лягли в основу розробленої нами структурно-функціональної моделі формування іншомовної компетентності майбутніх психологів засобами мультимедійних технологій.

За результатами аналізу освітньо-професійної програми «Психологія» нами було встановлено, що навчальну дисципліну «Фахова іноземна мова» включено до циклу обов'язкових компонентів (ОКЗ), вона дає змогу набути таких загальних компетентностей:

- здатність використовувати державну мову в усіх сферах суспільного життя зокрема у професійному спілкуванні (ЗК1);
- здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях (ЗК2);
- навички використання інформаційних і комунікаційних технологій (ЗК4);
- здатність вчитися і оволодівати сучасними знаннями (ЗК5);
- навички міжособистісної взаємодії (ЗК9).

Також, згідно з програмою, має бути сформована інтегральна компетентність, а саме – здатність розв'язувати складні спеціалізовані завдання та практичні проблеми у сфері психології, що передбачають застосування психологічних теорій та методів та характеризуються комплексністю й невизначенністю умов і вимог (ІК).

Серед фахових компетентностей, які дає можливість здобути навчальна дисципліна, такі:

- здатність оперувати категоріально-понятійним апаратом психології (ФК1);
- здатність до фахового спілкування з непрофесіоналами у галузі (ФК12).

Навчальна дисципліна «Фахова іноземна мова» передусе вивченню та вивчається в комплексі з низкою інших навчальних дисциплін («Загальна психологія», «Практикум з загальної психології», «Експериментальна психологія», «Вікова психологія», «Соціальна психологія», «Патопсихологія»

тощо), перелічені дисципліни взаємопов'язані та доповнюють одна одну. З огляду на те, що фахова іноземна мова викладається на 1 році навчання, ми вбачаємо необхідність системної міжпредметної координації, зокрема між такими дисциплінами, як «Фахова іноземна мова» та «Вступ до спеціальності».

Основною метою вивчення курсу «Фахова іноземна мова» є вдосконалення в майбутніх фахівців основних професійних навичок перекладу текстів на психологічну тематику, вміння користуватися фаховими словниками, довідниками та посібниками, розвиток здібностей до логічного мислення, здатності аналізувати світові стандарти, використовувати новітні цифрові технології.

Серед завдань вивчення навчальної дисципліни «Фахова іноземна мова»:

- розширення сфери іншомовної (англомовної) комунікативної діяльності у сфері психології;
- збільшення словникового запасу, оволодіння фаховою лексикою;
- розвиток навичок використання іноземної мови в різних ситуаціях професійної діяльності, пов'язаних з англомовною комунікацією тощо.

У результаті вивчення навчальної дисципліни студент повинен:

знати:

- професійну лексику;
- основні граматичні явища, співвідношення їх форми зі значеннями;
- правила перекладу фахових текстів;
- структуру побудови речення;
- основні правила словотворення з фаху;
- особливості застосування фахової термінології, мовленнєвих кліше тощо

вміти:

- розуміти іноземну мову як при безпосередньому спілкуванні, так і у фонозапису;
- вести бесіду та робити повідомлення з фаху та на суспільно-політичну тематику, в межах тем, зазначених програмою;

- розуміти на слух монологічне та діалогічне мовлення;
- брати участь у бесіді-обговоренні;
- знати не менше 2500 слів і словосполучень;
- передавати в усній та письмовій формах здобуту при читанні інформацію як рідною, так і іноземною мовою;
- розпізнавати граматичні явища;
- читати та працювати з текстами фахового спрямування, тощо.

Навчальний матеріал дисципліни структурований за модульним принципом і складається з двох навчальних модулів:

- навчального модуля №1 «Визначення та мета психології. Мотив та мотивація»,
 - навчального модуля №2 «Психологія навчання. Психологія в роботі»,
- кожен з яких є логічно завершеною, відносно самостійною, цілісною частиною навчальної дисципліни, засвоєння якої передбачає проведення модульної контрольної роботи та аналіз результатів її виконання (табл. 1.1 та 1.2).

Таблиця 1.1

Навчальний модуль №1 «Визначення та мета психології. Мотив та мотивація»

№ п/п	Назва теми	Обсяг навчальних занять (год.)					
		Денна форма навчання			Заочна форма навчання		
		Усього	Практ. заняття	СРС	Усього	Практ. заняття	СРС
1	2	3	4	5	6	7	8
Модуль №1 «Визначення та мета психології. Мотив та Мотивація»							
1.1	Що таке психологія.	1 семестр			1 семестр		
		4	2	2	6	2	4
1.2	Сфери психології.	4	2	2	4	–	4
					6	2	4
1.3	Психофізіологія.	4	2	2	6	2	4
					4	–	4
1.4	Соціальна психологія.	4	2	2	2	–	2
					2	–	2
1.5	Вікова психологія.	4	2	2	2 семестр		
					4	2	2
1.6	Гештальтпсихологія	4	2	2	4	–	4
1.7	Психологія та психіатрія.	4	2	2	4	–	4
1.8	Психологія розвитку.	4	2	2	4	–	4
1.9	Визначення та поняття мотиву та мотивації.	3	2	1	4	–	4
1.10	Когнітивні мотиви.	3	2	1	4	–	4
1.11	Поведінкові мотиви.	3	2	1	4	2	2
1.12	Фізіологічні мотиви.	3	2	1	4	–	4
1.13	Мотиваційні потреби.	3	2	1	4	–	4
1.14	Види мотивації.	3	2	1	4	–	4
1.15	Види мотивації персоналу.	3	2	1	4	–	4
1.16	Підготовка презентації з тем модуля №1	3	2	1	4	–	4
1.17	Виконання контрольної (домашньої) роботи №2.	–	–	–	8	–	8
1.18	Модульна контрольна робота №2	4	2	2	–	–	–
1.19	Підсумкова семестрова контрольна робота (ЗФН)	–	–	–	4	2	2
Усього за 1 семестр		60	34	26	30	6	24
Усього за 2 семестр		–	–	–	60	6	54
Усього за модулем №1		60	34	26	90	12	78

Таблиця 1.2

Навчальний модуль №2 «Психологія навчання. Психологія в роботі»

№ п/п	Назва теми	Обсяг навчальних занять (год.)					
		Денна форма навчання			Заочна форма навчання		
		Усього	Практ. заняття	СРС	Усього	Практ. заняття	СРС
1	2	3	4	5	6	7	8
Модуль №2 «Психологія навчання. Психологія в роботі»							
2.1	Асоціативне навчання.	2 семестр			3 семестр		
		5	2	3	4	2	2
2.2	Навчання за методом спроб та помилок.	5	2	3	3	–	3
2.3	Фобії.	5	2	3	3	–	3
2.4	Імітація та моделювання.	5	2	3	2	–	2
2.5	Схеми.	5	2	3	2	–	2
2.6	Трьохвимірний теорія інтелекту.	5	2	3	2	–	2
2.7	Пам'ять.	4	2	2	2	–	2
2.8	Стрес.	4	2	2	2	–	2
2.9	Як впоратись зі стресом.	4	2	2	2	–	2
2.10	Психічні розлади.	4	2	2	2	–	2
2.11	Методи лікування психічних розладів.	4	2	2	2	–	2
2.12	Методи лікування психічних розладів.	4	2	2	2	–	2
2.13	Психологічні теорії щодо безробіття.	4	2	2	2	–	2
2.14	Лідерство.	4	2	2	2	–	2
2.15	Звільнення. Пенсійний вік.	4	2	2	2	–	2
2.16	Звички.	5	2	3	3	–	3
2.17	Виконання контрольної (домашньої) роботи №2.	–	–	–	8	–	8
2.18	Модульна контрольна робота №2.	4	2	2	–	–	–
Усього за модулем №2		75	34	41	45	2	43
Усього за 2 семестр		75	34	41	–	–	–
Усього за 3 семестр		–	–	–	45	2	43
Усього за навчальною дисципліною		135	68	67	135	14	121

Проаналізувавши зміст та структуру навчальної програми дисципліни «Фахова іноземна мова» нами не був виявлений міждисциплінарний зв'язок з дисципліною «Експериментальна психологія». Ми вважаємо, що навчальний заклад відповідає в тому числі за підготовку фахівця-дослідника, який має робити все можливе, щоб поширювати та досліджувати новітні методи роботи, а також не лише формувати нові ідеї, але й імплементувати їх на практиці. З огляду на це, ми включили до робочої програми дисципліни «Фахова іноземна мова» теми, присвячені вивченню та використанню на практиці різноманітних експериментальних методів (методів реакції, інтроспекції, спостереження, кореляції тощо).

Вивчаючи теми «Що таке психологія» та «Сфери психології» (модуль №1 «Визначення та мета психології. Мотив та Мотивація»), доцільно ознайомити студентів із особливостями галузі експериментальної психології. Було внесено відповідні зміни до програми – виділено на вивчення цієї теми 4 години за рахунок скорочення компоненту, що присвячений мотивації (на теми «Мотиваційні потреби», «Види мотивації», «Внутрішня мотивація», «Види

мотивації персоналу» загалом у робочій програмі виділено 9 годин). Така корекція була покликана не лише збагатити знання студентів першого курсу про експериментальні методи, але й залучити їх до дослідницької діяльності та, нарешті, передбачала широке використання мультимедійних засобів для проведення чи моделювання уявних експериментів іноземною мовою (використання месенджерів Viber, Telegram, What's up для збору даних, соціальних мереж Facebook, Twitter, Tik-Tok для публікації результатів, електронних таблиць MS Excel для аналізу та підрахунку отриманих даних тощо).

Для оптимізації та підвищення ефективності освітнього процесу, а також для забезпечення опанування студентами не лише теоретичних знань, але й практичних навичок професійної іншомовної комунікації у сфері психології, зміст дисципліни «Фахова іноземна мова» було розширено шляхом включення тем «Експериментальна психологія» та «Експериментальні методи».

Організація мовленнєвої підготовки у закладах вищої освіти є важливим механізмом соціально-психологічного становлення майбутніх психологів і одним із ключових елементів цієї підготовки є моделювання ситуацій мовленнєвої взаємодії між психологом і клієнтом. Це враховує специфіку професійної діяльності психолога, що передбачає встановлення довірливих відносин, обмін засобами впливу, вміння реагувати на подібний вплив, тобто вміння сприймати реакції клієнта та будувати комунікацію відповідно до його потреб (Паскевська, 2005).

Саме тому ми включили до робочої програми дисципліни більшу кількість тем, що мають практичне використання в діяльності психолога, зокрема, направлених на формування мовленнєвої взаємодії між психологом та клієнтом. Теми «Психологічне консультування», «Діагностика. Методи психологічної діагностики», «Коучинг», «Психологічні протоколи та документи» тощо могли б сприяти розвитку усномовленнєвого компоненту іншомовної компетентності формуючи як рецептивні так і продуктивні мовленнєві вміння. Такі теми як «Види мотивації персоналу», «Визначення та поняття мотиву та мотивації» тощо є

теоретичними й недостатньо спрямованими на подальшу практичну діяльність, а отже були виключені з програми. Зміна змісту навчального модуля призвела до зміни назви «Визначення та мета психології. Мотив та мотивація» на більш актуальну – «Психологія як наука та її практичне використання».

Однак залишається актуальним питання спеціалізованої практичної підготовки психологів у сфері консультування та психотерапії, яка відповідала б міжнародним стандартам і отримала б офіційне визнання в Україні. На сьогодні існує понад двісті різних технік, які застосовуються у психологічному консультуванні та психотерапії. Проте практикуючі психологи зазвичай прагнуть не до оволодіння максимальною кількістю психотехнічних прийомів, а до глибокого розуміння і застосування певної психотерапевтичної концепції, послідовно засвоюючи її теоретичні засади та практичні методи (Титаренко, 2003). З огляду на це, ми вважаємо включили до змісту навчальної дисципліни «Фахова іноземна мова» приклади психологічних технік іноземною мовою, які можна використовувати в подальшій практичній діяльності, а також приклади використання таких методів психології як бесіда, тестування, анкетування, опитування тощо.

Зважаючи на практичну орієнтованість отриманих знань у майбутній діяльності, ми додали до переліку методів метод ділової гри. Ділова гра відтворює елементи реального життя та професійної діяльності, що дозволяє її учасникам експериментувати, випробовувати різні моделі поведінки, розробляти нові формати навчальних занять і навіть допускати помилки, які в реальних умовах були б неприпустимими. Це сприяє безпечному набуттю практичного досвіду та вдосконаленню професійних навичок.

Формуванню іншомовної компетентності майбутніх психологів, здобувачів освіти першого – третього курсів також сприяла робота студентського наукового гуртка «**Psychological development of personality**», що виступав факультативною науково-практичною основою формування мовних та професійних знань, навичок та умінь мовленнєвої взаємодії іноземною мовою.

Науковий гурток «**Psychological development of personality**» мав на меті розширення лексичного запасу студентів із професійної іноземної мови, удосконалення навичок читання та письма, покращення навичок володіння іноземною мовою.

Підготовка майбутніх психологів освітньо-професійної програми "Психологія" на третьому курсі здійснювалася в рамках навчальної дисципліни вибіркового циклу «**Англомовний психологічний дискурс**». Завданнями навчальної дисципліни є вдосконалення навичок іншомовної комунікативної діяльності у сфері психології, збільшення англомовного словника з галузі психології, засвоєння фахової термінології, удосконалення вміння взаємодіяти у різних ситуаціях професійної діяльності, пов'язаних з англомовною комунікацією.

Навчальна дисципліна доповнює такі дисципліни як «Психодіагностика», «Практикум з групової психокорекції», «Основи психологічного консультування», «Психологія сім'ї».

Навчальний матеріал дисципліни «**Англомовний психологічний дискурс**» структурований за модульним принципом і складається з одного навчального модуля «Темперамент та емоції: відображення в психологічному дискурсі». Серед тем, що вивчалися в ході засвоєння навчального модуля, такі: «Що таке темперамент та емоція», «Типи темпераменту», «Види емоцій. Визначення спектру емоцій», «Кохання та закоханість», «Депресія», «Стрес» тощо.

З метою актуалізації робочої програми навчальної дисципліни «**Англомовний психологічний дискурс**» нами було внесено ряд змін і доповнень, зокрема, актуалізовано рекомендовану базову навчальну літературу (залучено більшу кількість сучасних навчальних джерел), а також розширено спектр методів навчання шляхом додавання методів з використанням мультимедійних технологій, хмарних технологій та мережі Інтернет загалом.

Висновки до першого розділу

Згідно з поставленими завданнями було проаналізовано теоретичні та методичні засади формування іншомовної компетентності майбутніх психологів засобами мультимедійних технологій.

Здійснено ґрунтовний контент-аналіз тлумачення компетентності в психолого-педагогічній літературі. Проаналізовано різноманітні підходи зарубіжних та вітчизняних вчених до класифікації компетентностей.

Проведено аналіз понятійно-категорійного апарату іншомовної компетентності майбутніх психологів. Іншомовну компетентність майбутніх фахівців запропоновано розглядати в рамках загальної інформаційно-комунікативної компетентності. Розглянуто відповідність та співвідношення між термінами компетенція, компетентність та компетентнісний підхід.

Схарактеризовано сучасний стан формування іншомовної компетентності майбутніх психологів у закладах вищої освіти України. Встановлено, що традиційні методики навчання не забезпечують належного рівня інтеграції теоретичних знань і практичних навичок, особливо в умовах цифровізації освіти. Це зумовлює необхідність застосування інноваційних технологій, зокрема мультимедійних, які сприяють підвищенню мотивації студентів, активізації пізнавальної діяльності та розвитку комунікативних умінь. Проведено аналіз застосування компетентнісно-орієнтованого підходу до іншомовної підготовки майбутніх психологів в Україні, країнах Європи та США. Окрему увагу приділено ролі мультимедійних технологій у сучасній підготовці фахівців, що підтверджено контент-аналізом численних наукових джерел.

Запропоновано власне визначення іншомовної компетентності майбутнього психолога як сукупності знань, навичок і вмінь продуктивного та рецептивного характеру, які дозволяють психологу ефективно використовувати іноземну мову для професійної діяльності, зокрема для комунікації з клієнтами, проведення психологічних досліджень, участі в міжнародних конференціях, аналізу наукових

джерел та літератури, а також адаптації методів і підходів, що відповідають культурним і мовним особливостям різних груп людей.

Окреслено зміст і структуру іншомовної компетентності психолога. Серед основних компонентів виділено такі: усномовленнєві вміння, письмові мовленнєві вміння, навички читання та комунікативно-мовленнєві вміння міжкультурного характеру.

Здійснено аналіз навчальних планів та робочих програм мовних навчальних дисциплін спеціальності «Психологія», внесено ряд змін і доповнень до змісту робочих програм дисциплін «Фахова іноземна мова» та «Англомовний психологічний дискурс»

Основні положення першого розділу дисертаційної роботи висвітлено в таких публікаціях автора: [21-27].

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ:

1. Абдаліна Л. В. Акмеологічний підхід в умовах додаткової професійної освіти / Л. В. Абдаліна // Записки освіти. – 2006. – № 3(23). – С. 49–52.
2. Антонова Н. О. Психологічні основи розвитку готовності до професійної діяльності у майбутніх психологів : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Н. О. Антонова ; НАПН України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. – Київ, 2013. – 44 с.
3. Афанасьєва Л., Смирнова М. Використання інноваційних мультимедійних технологій на заняттях з іноземної мови в технічному університеті // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологія». – 2019. – № 6(74). – С. 158–161.
4. Бібік Н. В. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз / Н. В. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – Бібліотека з освітньої політики. – 2004. – С. 45–50.
5. Бідюк Н. М. Комунікативна компетентність майбутнього вчителя-філолога: зміст та структура // Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи : зб. наук. пр. III Міжнар. наук.-практ. конф. (12–14 листопада 2012 р.). – Львів, 2012. – С. 158–160.
6. Бойко Т. В. Мультимедійні технології як засіб підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх вчителів іноземних мов // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – 2021. – № 6(344), жовтень. – Ч. 2. – С. 30–39.
7. Бондар В. І., Приходько Ю. О. Сучасні проблеми професійної підготовки практикуючого психолога / В. І. Бондар, Ю. О. Приходько // Професійна підготовка практичного психолога: теорія і практика : зб. наук. ст. – Вип. 1. – Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – 116 с.
8. Василюшина Н. М. Формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців з міжнародних відносин у процесі вивчення

фахових дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Нац. авіац. ун-т. Київ, 2014. 20 с.

9. Волкова О. О., Калініна Л. В. Формування професійної комунікативної компетентності у майбутніх вчителів іноземної мови з урахуванням когнітивних стилів: психолого-лінгвістичні аспекти // Зб. наук. праць / за ред. О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонової. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2005. Вип. 2. С. 75–79.

10. Вступне слово до Проекту Тьюнінг – гармонізація освітніх структур у Європі. Внесок університетів у Болонський процес. Tuning Project. – 2006. – URL: https://uu.edu.ua/upload/universitet/normativni_documenti/General_Brochure_Ukraine_n_version.pdf (дата звернення: 15.08.2024).

11. Галецький С. М. Формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов засобами інформаційно-комунікаційних технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир : Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка, 2020. 292 арк.

12. Глушко О. З. Компетентнісний підхід в освіті: європейський досвід // Науково-педагогічні студії. – 2021. – № 5. – С. 8–21.

13. Горбатюк Р., Замора Я., Сіткарь С., Бурега Н. Технологія формування професіоналізму майбутніх фахівців професійної освіти засобами мультимедійних технологій // Молодь і ринок. – 2022. – № 5(203). – Травень.

14. Грицук О. В., Грицук Ю. В. Психологічні аспекти використання мультимедійних технологій в закладах вищої освіти // Innovates and information technologies in education : col. monogr. / Faculty of Architecture, Civil Engineering and Applied Arts Katowice School of Technology ; sci. ed. A. Ostenda, T. Makarenko. – Katowice : KST, 2018. – Pt. 2. – Pp. 157–171.

15. Ендеберя І. В., Новік І. І. Методологічний аналіз проблеми професійного становлення майбутніх практичних психологів // Молодий вчений. – 2017. – Вип. 10.1(50.1). – С. 69–72.

16. Єрмаков І. Г., Пузіков Д. О. Життєвий проект особистості: від теорії до практики : практ. зорієнт. посіб. – Київ : Освіта України, 2007.
17. Желанова В. В. Training of future teachers of philologists before using multimedia technologies: essence and structure // Перспективи та інновації науки. – 2022. – № 12(17). – С. 79–88.
18. Завіниченко Н. Б. Особливості розвитку комунікативної компетентності майбутнього практичного психолога системи освіти : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Н. Б. Завіниченко ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – Київ, 2003. – 19 с.
19. Закон України «Про освіту» : за станом на 05.09.2017 р. – Київ : Парлам. вид-во, 2017. – 40 с. – (Сер. «Закони України»).
20. Закон України «Про фахову передвищу освіту» № 2745-19. Офіційний сайт Верховної Ради України. – URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19> (дата звернення: 28.04.2025).
21. Іванов Є. О. Контент-аналіз тлумачення іншомовної компетентності в психолого-педагогічній літературі // Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія. – Київ, 2023. – № 22. – С. 34–44. – DOI: <https://doi.org/10.18372/2411-264X.22.17602>.
22. Ivanov Ye. Формування компетентностей майбутніх психологів // Current challenges of science and education: proceedings of the 5th International scientific and practical conference (Berlin, Germany, 15–17 January 2024). – Berlin : MDPC Publishing, 2024. – P. 378–392. – URL: <https://sci-conf.com.ua/v-mizhnarodna-naukovo-praktichna-konferentsiya-current-challenges-of-science-and-education-15-17-01-2024-berlin-nimechchina-arhiv/> (дата звернення: 28.04.2025).
23. Іванов Є. О. Теоретичні аспекти формування компетентності майбутніх фахівців // Актуальні проблеми вищої професійної освіти: тези доп. XI міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 27 квітня 2024 р.). – Київ, 2024. – С. 121–123.
24. Іванов Є. О. Складові професійної компетентності майбутніх психологів // Подолання мовних та комунікативних бар'єрів: освіта, наука,

культура: тези доп. X міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 18 листопада 2022 р.). – Київ, 2022. – С. 106–113.

25. Іванов Є. О. Використання мультимедійних технологій у викладанні іноземної мови // Подолання мовних та комунікативних бар'єрів: освіта, наука, культура: тези доп. XI міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 17 листопада 2023 р.). – Київ, 2023. – С. 136–144.

26. Іванов Є. О. Використання мультимедійних технологій в процесі викладання іноземної мови // Актуальні проблеми вищої професійної освіти: тези доп. X міжнар. наук.-практ. конф. – Київ, 2023. – С. 106–109.

27. Іванов Є. О. Обґрунтування змісту та структури складових формування іншомовної компетентності майбутніх психологів засобами мультимедійних технологій // Подолання мовних та комунікативних бар'єрів: освіта, наука, культура: тези доп. XII міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 17 листопада 2024 р.). – Київ, 2024. – С. 81–88.

28. Іванчук Г. Іншомовна комунікативна компетентність як складова професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2016. – № 4. – С. 267–274. – URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2016_4_38 (дата звернення: 28.04.2025).

29. Ільченко Н. В. Компетенції як сутність сучасного навчання // Впровадження компетентнісного підходу у процесі підготовки майбутніх фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «молодший спеціаліст»: матеріали міжвузівської наук.-практ. конф. – Ірпінь, 2018. – 148 с.

30. Кокарева А. М. Особливості підготовки студентів з гуманітарних дисциплін у контексті компетентнісного підходу // (дані про видання не вказані – потрібно уточнити).

31. Кокарева А. М. Використання мультимедійних технологій в процесі професійної підготовки студентів в умовах пандемії // Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія. – Київ, 2021. – Вип. 1(18). – С. 76–82.

32. Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах : теорія та практика : монографія / Н. М. Авшенюк, Т. М. Десятов, Л. М. Дяченко, Н. О. Постригач, Л. П. Пуховська, О. В. Сулима. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. – 280 с.
33. Курок В. П., Химан Г. П. Зарубіжний досвід підготовки психологів у ЗВО // Інноваційна педагогіка. – 2023. – № 65. – С. (сторінки не вказані – потрібно уточнити).
34. Кухта І. В. Іншомовна компетентність у контексті формування комунікативної культури студентів у процесі вивчення іноземної мови // Вісник Вінницького політехнічного інституту. 2010. № 4. С. 27–32. URL: <https://visnyk.vntu.edu.ua/index.php/visnyk/article/view/613>.
35. Кучай О. В. Компетенція і компетентність – відображення цілісності та інтеграційної суті результату освіти // Рідна школа. – 2009. – № 11. – С. 44–48.
36. Кучай О. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів засобами мультимедійних технологій у вищих навчальних закладах Польщі : монографія. – Черкаси : видавець Третьяков О. М., 2014. – 362 с.
37. Лембик С. О., Бочарникова Т. Ф., Прус Н. О. Мультимедійні технології у викладанні іноземних мов: можливості та перспективи в Україні // Наукові перспективи. – 2024. – (електронний ресурс). – URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/items/334fc83a-d268-4b32-96dc-9a6a5332c3be> (дата звернення: 28.04.2025).
38. Лейко С. В. Поняття "компетенція" та "компетентність": теоретичний аналіз // Педагогічний процес: теорія і практика. 2013. № 4. С. 128–135. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pptp_2013_4_15.
39. Малєєва Т. Є. Мультимедійні технології у навчанні іноземної мови // Поєднання інноваційних і традиційних технологій навчання української та іноземних мов : матеріали II Всеукр. наук.-практ. конф. – Харків, 2015. – С. 137–138.

40. Малихін О. В., Арістова Н. О., Ліпчевська І. Л. Цифровізація профільної середньої освіти як інструмент мінімізації навчальних втрат учнів в умовах воєнного стану // Український педагогічний журнал. – 2024. – № 4. – С. 57–64.

41. Маркусь І. С. Формування професійної компетентності майбутніх учителів технологій мультимедійними засобами : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / І. С. Маркусь. – Київ, 2022. – 247 с.

42. Марущак О. М. Поняття компетентності у педагогічній діяльності // Креативна педагогіка : наук.-метод. журнал. – Житомир : Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки «Полісся», 2016. – Вип. 11. – С. 97–108.

43. Медведовська Д. О. Використання мультимедійних засобів у навчанні іноземних мов // Якісна мовна освіта у сучасному глобалізованому світі : матеріали І Всеукр. наук.-практ. конф., м. Суми, 23–24 листопада 2017 р. – Суми : СумДУ, 2017. – С. 99–103.

44. Методичні рекомендації щодо забезпечення якісного вивчення, викладання та використання англійської мови у закладах вищої освіти України. – URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0898729-23#Text> (дата звернення: 28.04.2025).

45. Міхненко Г. Е. Формування інтелектуальної мобільності майбутніх інженерів в умовах освітнього середовища технічного університету : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ : Нац. авіац. ун-т, 2016. 245 арк.

46. Навчальний план бакалаврської програми "Психологія" Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника. – URL: <https://kztkp.pnu.edu.ua/osvitniaprohrama/> (дата звернення: 28.04.2025).

47. Назар М. М. Psychological possibilities of info-communicative and multimedia technologies in realization of modern education // Теорія і практика сучасної психології. – 2019. – Т. 2, № 2. – С. 102–106.

48. Національні рамки кваліфікацій : концептуальні та практичні питання для осіб, що визначають політику [Електронний ресурс]. – 2011. – Режим доступу: <http://www.ilo.org/publns> (дата звернення: 28.04.2025).

49. Національний освітній глосарій: вища освіта / авт.-уклад.: В. М. Захарченко, С. А. Калашнікова, В. І. Луговий, А. В. Ставицький, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова ; за ред. В. Г. Кременя. – Київ : Видавничий дім «Плеяди», 2014. – 100 с.

50. Ніколаєва С. Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу // Іноземні мови. – 2010. – № 2. – С. 1–17.

51. Ничкало Н. Г. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика. – Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – 159 с.

52. Овчарук О. В. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за ред. О. В. Овчарук. – Київ : К.І.С., 2004. – 112 с.

53. Освітня програма "Психологічні дослідження і консультування" Київського національного лінгвістичного університету. – URL: https://psy.knlu.edu.ua/wp-content/uploads/2024/04/ОП_Психологічні_дослідження_і_консультування_2024.pdf (дата звернення: 28.04.2025).

54. Освітньо-професійна програма "Психологія" факультету лінгвістики та соціальних комунікацій НАУ. – URL: https://flsc.nau.edu.ua/wp-content/uploads/2023/03/2021-OPP-B-053-Psykholohiia-FLSK_compressed.pdf (дата звернення: 28.04.2025).

55. Освітня програма "Практична психологія" Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. – URL: <https://vnu.edu.ua/uk/all-educations/praktychna-psykholohiya-plan-zatv-2023-r> (дата звернення: 28.04.2025).

56. Освітньо-професійна програма "Психологія" Національного університету "Києво-Могилянська академія". – URL:

<https://www.ukma.edu.ua/ects/index.php/fsnst/190-2018-06-13-09-07-15/psychology/277-bppspsychology> (дата звернення: 28.04.2025).

57. Освітньо-професійна програма "Психологія" Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. – URL: https://tnpu.edu.ua/about/public_inform/akredytatsiia%20ta%20litsenzuvannia/osvitni_prohramy/bakalavr/fpp/053_2024.pdf (дата звернення: 28.04.2025).

58. Освітня програма "Практична психологія" Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – URL: <https://snu.edu.ua/wp-content/uploads/2022/06/OPP-053-Praktychna-psyhologiya-bakalavr.pdf> (дата звернення: 28.04.2025).

59. Панок В. Реформування змісту, форм і методів підготовки практикуючих психологів як нагальна вимога суспільної практики // Проблеми підготовки і підвищення кваліфікації практичних психологів у вищих навчальних закладах. 2002. Вип. 4. С. 18–28.

60. Панфілов Ю., Фурманець Б. Компетентнісний підхід в освіті: досвід, проблеми, перспективи // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2017. – С. 55–67.

61. Паскевська Ю. А. Моделювання ситуації мовленнєвої взаємодії як умова розвитку мовленнєвої компетентності майбутніх психологів // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки. – 2005. – Вип. 5(29). – С. 207–212.

62. Певсе А., Макаренко Л. Дидактичний потенціал цифрових технологій у системі професійної підготовки фахівців філологічного профілю // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. – 2022. – Вип. 88. – С. 140–147.

63. Педагогічний словник / АПН України, Ін-т педагогіки ; підгот. Н. Б. Копиленко [та ін.] ; за ред. М. Д. Ярмаченка. – Київ : Педагогічна думка, 2001. – 516 с.

64. Петрушко Г. В. Іншомовна підготовка вчителя у вищих навчальних закладах Нідерландів // Вісник психології і педагогіки. – 2015. – Вип. 17. – URL: http://www.psyh.kiev.ua/Збірник_наук._праць._-__Випуск_17 (дата звернення: 28.04.2025).

65. Пінчук О. Проблема визначення мультимедіа в освіті: технологічний аспект // Нові технології навчання. – 2007. – № 46. – С. 55–58.

66. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : бібліотека з освітньої політики : кол. монографія / за ред. О. В. Овчарук. – Київ, 2004. – С. 66–72.

67. Пометун О. І. Реалізація компетентнісного і діяльнісного підходів у сучасному підручнику історії // Український педагогічний журнал. – 2015. – № 2. – С. 146–157. – URL: <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/76> (дата звернення: 28.04.2025).

68. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. – URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 28.04.2025).

69. Про застосування англійської мови в Україні : Закон України від 04.06.2024 № 3760-IX. – URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3760-20#Text> (дата звернення: 28.04.2025).

70. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій : постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341. URL: <http://document.ua/pro-zatverdzhennja-nacionalnoyi-ramki-kvalifikacii-doc81930.html> (дата звернення: 23.04.2021).

71. Рекомендація Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» : Рекомендація від 18.12.2006 № 2006/962/ЄС. – URL: <http://surl.li/puzs> (дата звернення: 06.09.2023).

72. Розумне виховання сучасних дошкільнят : метод. посіб. / Н. Гавриш, О. Брежнєва, І. Кіндрат, О. Рейпольська ; за заг. ред. О. Брежнєвої. – Київ : Слово, 2015. – 174, [1] с. + 32 с. асоціатив. карт. – Бібліогр.: с. 170–175.

73. Рожі І. Компетентнісний підхід у педагогічній теорії та практиці // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. – 2020. – № 2. – С. 298–306. – DOI: <https://doi.org/10.31499/2307-4906.2.2016.196133>

74. Романовський О. Г. Упровадження інноваційних технологій у процесі фахової підготовки майбутніх психологів // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. – 2012. – № 3. – С. 3–13.

75. Секрет І. В. Іншомовна професійна компетентність: проблема визначення // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. – Бердянськ : БДПУ, 2010. – № 2. – С. 35–41.

76. Сидорчук Н. Г. Порівняльний аналіз понять «компетенція» та «компетентність» як складних психолого-педагогічних феноменів // Проблеми освіти : зб. наук. праць. Спецвипуск. – Вінниця–Київ, 2015. – С. 78–81.

77. Синишина В. В. Особливості професійної підготовки майбутніх практичних психологів у контексті сучасних вимог // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2019. – № 63(1). – DOI: 10.32840/1992-5786.2019.63-1.13.

78. Синиця М. О. Використання мультимедійних технологій у навчальному процесі ЗВО як засіб формування педагогічних знань // Професійна педагогічна освіта: становлення і розвиток педагогічного знання : монографія. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – С. 418–438.

79. Сідун М. М. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи засобами навчальних ситуацій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2013. 187 с.

80. Сінельник І. Активізація науково-дослідної діяльності студентів педагогічних спеціальностей засобами інформаційно-комунікаційних технологій // Молодь і ринок. 2012. № 3. С. 113–117.

81. Скворцова С. О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів // Наука і освіта : наук.-практ. журнал. – 2011. – № 4. – С. 385–389.

82. Словник іншомовних слів / уклад.: С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута ; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка, Укр. мовно-інформ. фонд НАН України. – Київ : Наук. думка, 2000. – XV, [1], 662 с.

83. Сорокіна Н. В. Формування професійної іншомовної компетентності майбутніх філологів засобами мультимедійних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Н. В. Сорокіна ; НПУ ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2016. – 21 с.

84. Ставицька І. В. Іншомовна компетентність: місце дефініції у термінологічному полі сучасних наукових суджень // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2013. – № 4(30). – С. 280–286.

85. Стандарт вищої освіти України із галузі знань 05 Соціальні та поведінкові науки, спеціальності 053 «Психологія». – Затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від 24.04.2019 № 565. – URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/053-Psykholohiya-bakalavr.28.07-1.pdf> (дата звернення: 28.04.2025).

86. Стратегія реформування освіти в Україні : рекомендації з освітньої політики. – Київ, 2003. – 296 с.

87. Сучасний словник англо-український українсько-англійський = English-Ukrainian Ukrainian-English Modern dictionary : 200 тис. слів та словосполучень : слов. геогр. назв : транскрипція світ. стандарту / уклад.: В. В. Федієнко, М. Г. Зубков. – 4-те вид., випр. та допов. – Харків : Школа, 2021. – XVI, 1833, [1] с. – (New edition. Сучасна англійська лексика).

88. Тернова О. Використання мультимедійних технологій для розвитку міжкультурної компетенції студентів немовних вищих навчальних закладів // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологія». – 2020. – № 9(77). – С. 228–231.

89. Титаренко Т. М. Життєві домагання і професійне становлення особистості практичного психолога // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – Вип. 4. – С. 15–18.

90. Хватова О. Сучасні виклики у професійній підготовці психологів в Україні: аналіз та перспективи в контексті глобальних тенденцій // Професійна підготовка психологів в Україні: стратегічні завдання : матеріали всеукраїнського круглого столу (23 квітня 2024 року) / за ред. В. Г. Панка. – Київ : Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 2024. – 114 с.

91. Цільмак О. М. Складові структури компетентностей // Наука і освіта. – 2009. – № 1–2. – С. 128–135.

92. Чередніченко Г. А., Шапран Л. Ю., Куниця Л. І. Мультимедійні технології у процесі викладання дисципліни «Іноземна мова» у вищих технічних навчальних закладах // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2011. – № 4. – С. 134–138.

93. Чупріна О. В. Методика розвитку мовлення учнів початкових класів із застосуванням мультимедійних засобів : дис. ... канд. пед. наук. – Київ, 2019.

94. Шевченко І. Ф., Паскевська Ю. А. Практикум із основ мовленнєвої компетентності психолога // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 11. – С. 48–71.

95. Шолох О. А. Використання мультимедійних технологій навчання у процесі професійної підготовки майбутніх психологів // Наука та освіта : зб. матеріалів XV Міжнар. наук. конф., присвяченої пам'яті Вілена Петровича Ройзмана (Хайдусобосло, Угорщина, 4–11 січня 2021 р.). – Хмельницький : ХНУ, 2020. – С. 81–86.

96. Язловицька О. Використання ЗМІ у рамках когнітивно-комунікативного підходу до викладання іноземної мови // Вісник ХНУ імені В. Н. Каразіна. Серія: Іноземна філологія. Методика викладання іноземних мов. – 2021. – № 93. – С. 90–94.

97. Яковлева Н. В. Деякі особливості виявлення комунікативних бар'єрів у процесі вивчення іноземної мови // Психологія : зб. наук. праць. – Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2000. – Вип. 11. – С. 360–366.

98. Axios. – URL: <https://www.axios.com/local/austin/2024/03/15/ut-students-cut-foreign-language-courses> (дата звернення: 28.04.2025).

99. Bachman L. F., Palmer A. S. The construct validation of some components of communicative proficiency // TESOL Quarterly. – 1982. – Vol. 16, No. 3. – P. 449–465.

100. Barbousas J. Teaching in the 21st century: challenges, key skills and innovation. – La Trobe University, Australia, 2001. – URL: <https://www.latrobe.edu.au/nest/teaching-in-the-21st-century-challenges-key-skills-and-innovation/> (дата звернення: 04.03.2025).

101. Bowden J. Competency-Based Education – Neither a Panacea nor a Pariah // Technological Education and National Development conference. – 2001. – URL: www.crm.hct.ac.ae/events/archive/tend.018.bowden.html (дата звернення: 03.11.2024).

102. Canale M. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy // In J. C. Richards, R. W. Schmidt (Eds.), Language and Communication. – London : Longman, 1983. – P. 2–14.

103. Gradman H., Hanania E. Language learning background factors and ESL proficiency // Modern Language Journal. – 1991. – № 75. – С. 39–51.

104. Hadley A. Teaching Language and Culture in Context. – Boston, Mass.: Heinle & Heinle, 1993. – 532 p.

105. OECD. Future of Education and Skills 2030. Conceptual learning framework. Concept note: Skills for 2030. – 2019. – URL:

https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/skills/Skills_for_2030.pdf (дата звернення: 16.07.2023).

106. Principles and Practice of Language Testing : Materials of training in the Principles and Practice of Language Testing (20–22 February, 2006). – UK, 2006.

107. Savignon S. J. (Ed.). Interpreting Communicative Language Teaching. – New Haven, CT: Yale University Press, 2002.

108. Spector J. M. Competencies for Online Teaching // ERIC Digest. – ERIC Clearinghouse on Information and Technology Syracuse NY, 2001.

109. The American University of Paris. – URL: <https://www.aup.edu/academics/ace-center/academic-planning/external-language-study> (дата звернення: 28.04.2025).

110. The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). – URL: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages> (дата звернення: 13.12.2024).

111. University of Maryland Global Campus. – URL: <https://www.umgc.edu/liberal-arts-communication/foreign-language-courses-online> (дата звернення: 28.04.2025).

112. University of Richmond. – URL: <https://psychology.richmond.edu/study-abroad/index.html> (дата звернення: 28.04.2025).

РОЗДІЛ 2.

ОБҐРУНТУВАННЯ ТА ПРОЕКТУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНО- ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ЗАСОБАМИ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

2.1. Критерії, показники і рівні сформованості іншомовної компетентності майбутніх психологів

Процес підготовки майбутніх психологів є багатограним і складним, а отже перед нами постає непросте завдання визначити кількісні та якісні параметри, спираючись на які, можна говорити не тільки про сформоване освітньо-інформаційне середовище, але й про позитивну динаміку підготовки фахівців обраного профілю. Беручи до уваги зарубіжний досвід підготовки майбутніх психологів та базуючись на проведеному аналізі психолого-педагогічної літератури, можемо констатувати наявність різноманітних підходів щодо окреслення критеріїв та їх показників.

Саме поняття «критерій» вчені характеризують по-різному. Звернемося до найбільш поширених трактувань.

Тлумачний словник української мови визначає критерій (від грецького *kriterion* – здатність розрізнення, засіб судження) як підставу для оцінки, визначення або класифікації чогось; мірило (Український тлумачний словник, 2016).

Критерій – це ознака, на основі якої здійснюється оцінка визначення або класифікація чого-небудь, мірило суджень та оцінки. У процесі дослідження будь-якої величини, обов'язково треба брати до уваги не тільки її об'єктивні ознаки, але й певні критерії, що демонструють ступінь вираженості цих ознак у заданому процесі або явищі.

Важливо розрізняти критерій і показник, адже показник – це якісна та кількісна характеристика, що свідчить про ступінь сформованості певного компоненту.

До критеріїв висувається перелік вимог:

1. Критерії мають бути об'єктивними. Вольовий та свідомий суб'єктивний вплив має бути зведений до мінімуму, а критерій має лише відображати ознаки, що притаманні предмету дослідження.
2. Критерії мають бути зосереджені на суттєвих ознаках предмету.
3. Такі ознаки мають безпосередньо характеризувати предмет дослідження.
4. Критерію має бути притаманна регулярна повторюваність.

Спираючись на вищевикладене, можна зробити висновок, що поняття критерій і показник не синонімічні, а є взаємодоповнюючими. У роботах деяких учених критерій представлений як більш широке розуміння показника.

У нашій роботі будемо дотримуватися припущення, що показник – це лише кількісне та якісне мірило критерію і саме в кількісних показниках будемо вимірювати ступінь сформованості тих чи інших представлених нижче критеріїв.

У попередньому розділі були описані складові компоненти іншомовної компетентності майбутніх психологів, серед яких: усномовленнєві вміння, письмові мовленнєві вміння, навички читання та комунікативно-мовленнєві вміння міжкультурного характеру. Вони перебувають у єдності та разом утворюють таке складне інтегральне явище як іншомовна компетентність психологів.

Визначаючи ключові критерії сформованості іншомовної компетентності майбутніх психологів вважаємо за доцільне не лише взяти компоненти іншомовної компетентності за основу запропонованих критеріїв, але й назви критеріїв зробити частково суголосними назвам цих компонентів. Критерії сформованості іншомовної компетентності відповідають її складовим компонентам так як ми розглядаємо іншомовну компетентність майбутніх психологів як багатокомпонентну структуру, яка має інтегративний характер.

Вона забезпечується гармонійним поєднанням іншомовних вербальних, невербальних і паралінгвістичних технік, що реалізуються через ефективне використання комунікативних знань і навичок у професійному середовищі. Основна мета такої компетентності – забезпечення успішної комунікації в умовах міжкультурного професійного спілкування, спрямованої на досягнення результативної взаємодії.

До основних видів мовленнєвої діяльності належать говоріння, аудіювання, письмо та читання. Ці чотири види мовленнєвої діяльності умовно поділяють на дві групи залежно від типу здійснюваної людиною мовленнєвої діяльності: такі, що продукують (письмо та говоріння – усне та письмове мовлення) та такі, що сприймають продукovanу інформацію (читання та аудіювання, прослуховування). Вони мають назву продуктивні та рецептивні відповідно.

Також види мовленнєвої діяльності поділяються на такі, що реалізують усне спілкування (говоріння і слухання) і такі, що відповідають за письмове (читання та письмо). Ще одна класифікація – розподіл на ініціальні та реактивні підвиди. До ініціальних процесів належать мовлення та письмо, вважається, що вони передусім стимулюють процеси слухання та читання, які самі по собі є реактивними, а ті, своєю чергою, лежать в основі процесів говоріння та письма.

Зазначені класифікації дозволили виділити на основі компонентів іншомовної компетентності такі критерії як продуктивний та рецептивний. Знання професійної термінології та граматичної структури мови знайшли своє відображення в лексичному та граматичному критеріях відповідно. Комунікативно-мовленнєві вміння міжкультурного характеру було віднесено до міжособистісного критерію.

Під час визначення критеріїв сформованості іншомовної компетентності ми застосовували критеріальний підхід. Відповідно до цього підходу, рівень сформованості компетентності визначається за її характерними ознаками, які і виступають основними критеріями (Блощинський, 2001).

Отже, для перевірки сформованості іншомовної компетентності було дібрано наступні критерії з відповідними показниками:

1. *Лексичний* (знання іншомовної термінології в галузі психології);
2. *Продуктивний* (мовленнєві вміння усного та письмового спілкування іноземною мовою на професійну тематику);
3. *Рецептивний* (практично-професійні вміння сприйняття фахової інформації під час читання та на слух);
4. *Граматичний* (вміння грамотної побудови висловлювань);
5. *Міжособистісний* (навички міжособистісної професійної взаємодії та роботи в команді).

Сутність кожного з критеріїв візуалізовано на рисунку 2.1.

Рис. 2.1

Сутність критеріїв сформованості іншомовної компетентності



До основних показників професійної та іншомовної компетентності майбутнього спеціаліста насамперед належать його знання, вміння та навички, адже саме вони є показником готовності такого спеціаліста до майбутньої

професійної діяльності. Серед інших показників – індивідуальні психічні особливості фахівця, його професійна позиція, здатність до успішної взаємодії в суспільстві тощо. Оскільки певні показники професійної компетентності психолога мають яскраво виражений соціологічний або суто психологічний характер, у процесі вивчення іншомовної компетентності майбутніх психологів зосередимося саме на комунікативній складовій, а отже на знаннях, уміннях та навичках, що необхідні для ефективної мовленнєвої діяльності.

Таким чином, з урахуванням структурних та функціональних характеристик іншомовної комунікативної діяльності майбутніх психологів, до кожного із зазначених критеріїв було визначено основні показники для перевірки рівнів сформованості іншомовної компетентності майбутніх психологів (див. табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Критерії та показники сформованості іншомовної компетентності майбутніх психологів

Назва критерію	Сутність критерію	Показники
Лексичний	Знання іншомовної термінології в галузі психології	• Вміння добирати правильні іншомовні відповідники до лексичних одиниць – лексична коректність; • Знання специфічної професійної термінології; • Знання синонімів та антонімів.
Продуктивний	Мовленнєві вміння усного та письмового спілкування іноземною мовою на професійну тематику	• Навички професійної комунікації з клієнтом; • Вміння висловлювати власну думку щодо психологічної проблеми; • Навички участі в дискусіях з колегами, обговоренні кейсів та терапевтичних підходів; • Навички професійного та адміністративно-комунікативного письмового мовлення (написання психологічних звітів, психодіагностичних протоколів іноземною

		мовою, client summary, treatment plan, case study, резюме, мотиваційних листів); • Навички використання іншомовної психологічної термінології на письмі.
Рецептивний	Практично-професійні вміння сприйняття фахової інформації під час читання та на слух	• Вміння розуміти клієнта під час проведення психологічної консультації (listening and comprehension); • Вміння розуміти іноземні лекції, подкасти, інтерв'ю, вебінари у сфері психології; • Навички сприйняття професійної термінології на слух; • Навички розпізнавання мовленнєвих актів: прохання, зауваження, пояснення; • Навички розуміння основного змісту прочитаного (reading comprehension); • Навички детального аналітичного читання професійних текстів (close reading).
Граматичний	Вміння грамотної побудови висловлювань	• Вміння добирати правильний граматичну форму для побудови речення на професійну тематику – граматична коректність; • Вміння розрізняти граматичні явища в реченні; • Знання часових форм дієслів, частин мови, правил побудови складних речень, умовних речень та пасивних конструкцій для професійної комунікації; • Вміння трансформації речень з розповідних у питальні та заперечні та навпаки.
Міжособистісний	Навички міжособистісної професійної взаємодії та роботи в команді	• Вміння працювати в команді; • Навички володіння різними стилями спілкування (формальний/неформальний, прямий/непрямий); • Навички адаптації мовлення та поведінки відповідно до ситуації; • Навички невербальної комунікації; • Навички іншомовного діалогічного спілкування.

На основі викладених критеріїв та показників було визначено рівні сформованості іншомовної компетентності майбутніх психологів засобами мультимедійних технологій:

Репродуктивний – носить суто шаблонний характер, характеризується недостатньо стійкою мотивацією та низьким рівнем персональної відповідальності. Для вирішення нестандартних задач використовуються типові засоби, здібності до аналізу та синтезу на базовому рівні, поставлені завдання вирішуються шляхом копіювання. Знання професійної термінології на базовому рівні, значна кількість помилок при підборі лексичних відповідників. Мовленнєві вміння усного та письмового спілкування недостатньо розвинені - монологічне мовлення, підтримання бесіди, ведення дискусії, висловлення власної думки здійснюється на рівні фраз загального вжитку з обмеженим словниковим запасом.

Слабке розуміння клієнта під час психологічної консультації. Недостатньо розвинені навички сприйняття професійної термінології на слух та під час читання професійних текстів. Складності в роботі з текстовим матеріалом – розуміння та переклад лише адаптованих текстів. Вживання часів групи Simple для побудови найпростіших речень. Значна кількість помилок при використанні складніших граматичних конструкцій. Недостатньо розвинені вміння роботи в команді та навички міжособистісної взаємодії. Складності у здійсненні вербальної та невербальної комунікації.

Продуктивний – носить більш усвідомлений та цілеспрямований характер з наявністю більш стійкої мотивації. Для вирішення задач використовується багаж набутих знань, умінь та навичок і застосовуються базові синтетичні, аналітичні та компаративні вміння. Ступінь формування професійних навичок та рівень самовідповідальності – середні. Достатні знання специфічної професійної термінології, навички підбору синонімів та антонімів. Спілкування з колегами та клієнтами здійснюється на достатньому рівні, але з використанням переважно сталих конструкцій, з малою варіативністю. Можливість висловити власну думку на професійну тематику з використанням обмеженої кількості фахової лексики та

незначними помилками. Добре розвинені навички письма за шаблоном чи за зразком. Вміння чути та розуміти зміст адаптованих текстів іноземною мовою на фахову тематику. Достатньо розвинені вміння підбору правильної граматичної форми для побудови речення на професійну тематику. Сформовані вміння трансформації питальних, заперечних та стверджувальних речень. Ефективна взаємодія з учасниками команди, комунікація здійснюється на достатньому рівні, мовлення та поведінка частково адаптуються до ситуації.

Творчий – передбачає наявність аналітичних та комбінаторних навичок, здатність до творчості, високий ступінь сформованості професійних компетентностей. Високий рівень міжособистісної та міжкультурної взаємодії. Висока обізнаність, сформований світогляд, стійка мотивація, здатність прогнозувати результати своєї майбутньої діяльності. Широкий спектр фахової термінології, що використовується в мовленні. Вміння перефразовувати речення залежно від мети. Відмінно сформовані навички професійної комунікації з клієнтом. Навички усного і письмового мовлення розвинені на високому рівні. Розвинене вміння розуміти співрозмовника під час бесіди, розуміти психологічні вебіари, лекції та подкасти. Відмінне розуміння неадаптованих фахових текстів іноземною мовою на слух та під час читання. Розвинені навички аналітичного читання професійних текстів. Безпомилкове використання повного спектру граматичних структур для професійної комунікації. Високорозвинені навички роботи в команді, а також навички міжособистісної взаємодії з іншими учасниками комунікативного процесу. Впевнене володіння різними стилями спілкування та вміння адаптувати мовлення відповідно до потреб.

Визначення рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх психологів дозволяє не тільки визначити актуальний стан їх розвитку, але й всебічно сприяти його оптимізації та покращенню.

Репродуктивний, продуктивний та творчий рівні сформованості професійної компетентності для зручності були скорельовані з існуючою системою оцінювання ECTS: репродуктивний рівень відповідає оцінці «задовільно» (D та E

– 60 – 75 балів), продуктивний – оцінці «добре» (В та С – 76 – 89 балів), а творчий – оцінці «відмінно» (А – 90 – 100 балів).

Визначивши основні критерії, показники та рівні сформованості іншомовної компетентності майбутніх психологів, перед нами постало завдання з'ясувати, за допомогою розробленого нами діагностувального інструментарію, якою мірою організація освітнього процесу, передбачена існуючою програмою, дозволяє майбутнім психологам досягнути належного рівня іншомовної компетентності.

Для проведення констатувального зрізу до експерименту було долучено 272 здобувача вищої освіти освітнього ступеня «бакалавр», що навчалися на 1, 2 та 3 курсі Державного університету «Київський авіаційний інститут» за освітньо-професійними програмами «Психологія» та «Практична психологія» галузі знань 05 «Соціальні та поведінкові науки».

До проведення констатувального зрізу та подальших етапів педагогічного експерименту було долучено здобувачів вищої освіти – майбутніх психологів, що навчалися, зокрема, у групах Б-053-24-1-ПС, Б-053-24-1-ПП, Б-053-24-2-ПС, Б-053-24-2-ПП, Б-053-23-1-ПС, Б-053-23-2-ПС, Б-053-23-1-ПП, Б-053-23-2-ПП та Б-053-23-3-ПП, Б-053-22-1-ПС, Б-053-22-2-ПС, Б-053-22-1-ПП, Б-053-22-2-ПП та Б-052-23-3-ПП Факультету психології, комунікацій та перекладу Державного університету «Київський авіаційний інститут». На етапі констатувального зрізу всіх учасників експерименту було розподілено на 4 групи. Студентів першого року навчання було включено до складу груп АЕ1 (68 учасників) та ВК1 (68 учасників). АЕ1 – перша експериментальна група, де після проведення констатувального зрізу, використовувалася авторська експериментальна методика формування іншомовної компетентності, в той час як ВК1 – перша контрольна група, що продовжувала підготовку за традиційною методикою.

За таким самим принципом було утворено групи АЕ2 (68 учасників) та ВК2 (68 учасників). АЕ2 – друга експериментальна група, до якої входили студенти другого року навчання, та яка згодом працювала за авторською експериментальною методикою формування іншомовної компетентності,

натомість ВК2 –контрольна група здобувачів освіти другого року навчання, підготовка яких здійснювалася за традиційною методикою.

Під час проведення констатувального зрізу студентам було запропоновано завдання, що містили в собі лексико-граматичні тести фахового спрямування, тести на аудіювання, моделювання ситуацій з робочого життя психолога, а також тестові завдання на виявлення комунікативних та навичок командної роботи.

Завдання було запропоновано в класичному паперовому вигляді в формі тестів з множинним вибором, завдань правда/неправда, аудіофайлів, творчих завдань з використанням наочного матеріалу. Нижче стисло наведемо результати констатувального зрізу, а саме рівні сформованості іншомовної компетенції майбутніх психологів за кожним із критеріїв.

Проведений нами аналіз іншомовної компетентності студентів за **лексичним критерієм** засвідчив низький (репродуктивний) рівень сформованості лексичного компоненту в експериментальних та контрольних групах (табл. 2.2). Зауважимо, що студенти другої експериментальної групи АЕ2 показали суттєво вищі результати ніж студенти групи АЕ1. На нашу думку це пов'язано з тим, що їхні знання фахової термінології ще є актуалізованими після закінчення вивчення навчальної дисципліни «Фахова іноземна мова» на першому курсі.

Таблиця 2.2

Рівні сформованості іншомовної компетенції майбутніх психологів за лексичним критерієм (констатувальний зріз)

Рівні	Експериментальна група АЕ1 (n= 68 осіб)		Експериментальна група АЕ2 (n= 68 осіб)		Контрольна група ВК1 (n= 68 осіб)		Контрольна група ВК2 (n= 68 осіб)	
	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%
Творчий	17	25,00	15	22,06	8	11,76	9	13,24
Продуктивний	22	32,35	42	61,76	22	32,25	23	33,82
Репродуктивний	29	42,65	11	16,18	38	55,88	36	52,94

де n= кількість студентів

Відомо, що володіння вузькою специфічною професійною термінологією є фундаментом для використання мови на практиці, а недостатній обсяг словникового запасу унеможливорює здійснення подальшої професійної діяльності іноземною мовою.

Під час перевірки мовленнєвих вмінь усного і письмового спілкування іноземною мовою (**продуктивний критерій**) було використано ситуативні творчі завдання, що безпосередньо імітують подальшу професійну діяльність майбутніх психологів, творчі завдання з написання есе на задану тематику, тести комунікативного спрямування тощо покликані продемонструвати здатність майбутніх фахівців продукувати зв'язні та правильні висловлювання на фахову тематику як усно так і на письмі.

Ми вважаємо цей компонент квінтесенцією іншомовної компетентності спеціаліста, оскільки він передбачає безпосередню мовну взаємодію психолога та клієнта (психолога та психолога, психолога та групи клієнтів тощо) іноземною мовою, вміння зв'язно висловлювати свої думки в розмові або монологічному мовленні (навички усного мовлення) та в листуванні, написанні наукових статей, оформленні документації тощо (навички письмового мовлення). Саме ця складова має бути розвинена не лише на продуктивному і репродуктивному рівнях, а й безпосередньо на творчому.

Таблиця 2.3

**Рівні сформованості іншомовної компетенції майбутніх психологів
за продуктивним критерієм (констатувальний зріз)**

Рівні	Експериментальна група АЕ1 (n= 68 осіб)		Експериментальна група АЕ2 (n= 68 осіб)		Контрольна група ВК1 (n= 68 осіб)		Контрольна група ВК2 (n= 68 осіб)	
	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%
Творчий	14	20,59	13	19,12	7	10,29	8	11,76
Продуктивний	17	25,00	22	32,35	22	32,35	23	33,82
Репродуктивний	37	54,41	33	48,53	39	57,35	37	54,41

де n = кількість студентів

Як бачимо, отримані результати засвідчили репродуктивний рівень сформованості мовленнєвих вмінь (табл. 2.3). На нашу думку, отримані результати свідчать про неготовність здобувачів вищої освіти до здійснення такої діяльності в майбутній роботі.

Наступним було протестовано рівень сформованості рецептивного компоненту (**рецептивний критерій**). Основні види мовленнєвої діяльності, що тестувалися на цьому етапі, були аудіювання та читання. Аналіз отриманих результатів засвідчив переважно репродуктивний рівень сформованості рецептивного компоненту (табл. 2.4).

Таблиця 2.4

Рівні сформованості іншомовної компетенції майбутніх психологів за рецептивним критерієм (констатувальний зріз)

Рівні	Експериментальна група АЕ1 (n= 68 осіб)		Експериментальна група АЕ2 (n= 68 осіб)		Контрольна група ВК1 (n= 68 осіб)		Контрольна група ВК2 (n= 68 осіб)	
	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%
Творчий	18	26,47	15	22,06	9	13,24	10	14,71
Продуктивний	19	27,94	32	47,06	28	41,18	29	42,65
Репродуктивний	31	45,59	21	30,88	31	45,59	29	42,65

де n = кількість студентів

Студенти припускалися помилок під час виконання тестових завдань на reading comprehension, трактуванні іншомовного матеріалу, співставленні та аналізі прочитаного, виконання тестових вправ на розуміння тестового матеріалу. Серед завдань, що було запропоновано, були: читання професійно орієнтованого тексту та виконання тестових завдань після нього (завдання з множинним вибором, завдання на пошук відповістей, завдання true/false, завдання на орієнтування в прочитаному матеріалі), а також – аудіативні завдання, тестові вправи на розуміння прослуханого матеріалу.

Під час вивчення курсу «Фахова іноземна мова» особлива увага приділяється формуванню ґрунтовних знань з граматики іноземної мови. Це один з тих компонентів іншомовної компетентності, що формувався починаючи з перших класів школи і мав би викликати найменше труднощів під час виконання тестових завдань. Вірогідно, тривала пандемія Covid-19, багаторічне протистояння державі-агресору, а також повномасштабне вторгнення на територію України російських загарбників у поєднанні з неготовністю шкіл до дистанційної освіти, а також іншими факторами, призвело до достатньо неоднорідних результатів констатувального зрізу іншомовної компетентності студентів за **граматичним критерієм** (табл. 2.5).

Було запропоновано тести на знання граматичних правил та тести на перевірку вмінь грамотної побудови висловлювань фахового спрямування. Серед граматичних тем, що перевірялися: word order (порядок слів у реченні), Present Simple and Present Continuous tenses, Past Simple and Present Perfect tenses, Passive Voice (вживання конструкцій пасивного стану), Conditional Mood (вживання умовних речень), degrees of comparison of adjectives (ступені порівняння прикметників тощо).

Таблиця 2.5

**Рівні сформованості іншомовної компетенції майбутніх психологів
за граматичним критерієм (констатувальний зріз)**

Рівні	Експериментальна група АЕ1 (n= 68 осіб)		Експериментальна група АЕ2 (n= 68 осіб)		Контрольна група ВК1 (n= 68 осіб)		Контрольна група ВК2 (n= 68 осіб)	
	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%
Творчий	12	17,65	13	19,12	16	23,53	17	25,00
Продуктивний	22	32,35	36	52,94	39	57,35	40	58,82
Репродуктивний	34	50,00	19	27,94	13	19,12	11	16,18

де n = кількість студентів

Дещо кращі результати показав констатувальний зріз за **міжособистісним критерієм** (табл. 2.6). Було засвідчено рівномірний розподіл між репродуктивним, продуктивним та творчим рівнями сформованості іншомовної компетентності.

Таблиця 2.6

Рівні сформованості іншомовної компетенції майбутніх психологів за міжособистісним критерієм (констатувальний зріз)

Рівні	Експериментальна група АЕ1 (n= 68 осіб)		Експериментальна група АЕ2 (n= 68 осіб)		Контрольна група ВК1 (n= 68 осіб)		Контрольна група ВК2 (n= 68 осіб)	
	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%
Творчий	19	27,94	21	30,88	18	26,47	19	27,94
Продуктивний	28	41,18	22	32,35	25	36,76	26	38,24
Репродуктивний	21	30,88	25	36,76	25	36,76	23	33,82

де n = кількість студентів

Отримані результати зрізу за міжособистісним критерієм свідчать про достатню сформованість командних вмінь, навичок міжкультурного мовлення, навичок володіння формальним та неформальним стилями спілкування і часткову готовність до міжособистісної мовної взаємодії в іншомовному середовищі.

Результати констатувального зрізу засвідчили здебільшого продуктивний (достатній) і репродуктивний (задовільний) рівень сформованості іншомовної компетентності майбутніх психологів, а аткож незначну частку студентів, що володіють іншомовною компетентністю на творчому (високому) рівні.

Результати констатувального зрізу дали підстави стверджувати, що рівень сформованості іншомовної компетентності в переважній більшості майбутніх психологів був недостатнім у аспекті вимог сучасного освітнього простору.

У цьому зв'язку актуалізувалася потреба визначення та обґрунтування змісту організаційно-педагогічних умов формування іншомовної компетентності майбутніх психологів, створення структурно-функціональної моделі формування

іншомовної компетентності та методики формування іншомовної компетентності майбутніх психологів засобами мультимедійних технологій для забезпечення сформованості кожного із зазначених компонентів та іншомовної компетентності загалом.

2.2. Обґрунтування змісту організаційно-педагогічних умов формування іншомовної компетентності майбутніх психологів засобами мультимедійних технологій

Світ швидко розвивається та змінюється, ставлячи все нові вимоги перед людством та розширюючи професійні горизонти жителів усієї планети. Сучасний фахівець будь-якої сфери має безмежний доступ до інформації. Проте часто, щоб досягнути її, знань рідної мови замало, тому необхідно мати належний рівень не просто іншомовної підготовки, а іншомовної підготовки відповідно до фаху.

Актуальність окресленого питання важко переоцінити, оскільки інтеграція мультимедійних технологій у підвищення іншомовної компетентності майбутніх психологів є надважливою та охоплює такі ключові аспекти як: глобалізацію та міжкультурну комунікацію, професійний розвиток, педагогічні інновації та адаптивність. Найважливіша якість сучасного фахівця – це його здатність до ефективної повноцінної професійної іншомовної комунікації (Демченко, 2014).

Психологія – це сфера, яка вимагає постійної взаємодії з людьми, що часто є представниками різних мовних та культурних середовищ. Знання іноземної мови допомагає психологам ефективно спілкуватися, розуміти культурні нюанси й будувати довіру з клієнтами та колегами по всьому світу.

Володіння іноземною мовою розширює доступ до міжнародних досліджень, співпраці та іншомовних професійних ресурсів. Мультимедійні технології роблять вивчення мови доступнішим і привабливішим для студентів-психологів. Використання мультимедійних технологій, таких як інтерактивні програми, відео та віртуальне моделювання, представляє сучасні, захопливі методи навчання. Ці інструменти відповідають різноманітним стилям навчання, сприяючи глибшому розумінню та формуванню іншомовної компетентності.

Питання формування іншомовної компетентності є надзвичайно актуальним, оскільки якісно сформована іншомовна компетентність є ключовим чинником успішності фахівців усіх галузей загалом та психологічної галузі

зокрема. І. Вяхк визначала педагогічні умови формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій (Вяхк, 2013), В. Дуганець, А. Рудь, Ю. Панцир, А. Поліщук досліджували педагогічні умови формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців аграрноінженерної галузі (Дуганець, Рудь, Панцир & Поліщук, 2023), М. Пилипчук виокремлювала педагогічні умови формування готовності майбутніх перекладачів до інноваційної професійної діяльності (Пилипчук, 2021), Ю. Шапран розглядав педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх учителів природничих спеціальностей в умовах інноваційного освітнього середовища (Шапран, 2018), Ю. Гвоздецька, І. Філімонова визначали педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх фахівців у галузі харчових технологій у процесі фахової підготовки (Гвоздецька & Філімонова, 2018), О. Васильченко досліджував формування іншомовної компетентності магістрів-психологів засобами онлайн освіти під час воєнного стану (Васильченко, 2024), О. Ковтун, Т. Гармаш, Н. Хайдарі вивчали формування іншомовної компетентності майбутніх перекладачів (Ковтун, Гармаш & Хайдарі, 2020), В. Дроздова, К. Рудніцька обґрунтували структуру професійної іншомовної компетентності майбутнього фахівця (Дроздова & Рудніцька, 2021), А. Заслужена розглядала формування мовленнєвої компетентності у студентів-соціологів (Заслужена, 2022).

Проте попри низку здійснених наукових досліджень педагогічних умов та іншомовної компетентності, у сучасній педагогічній науці педагогічні умови формування іншомовної компетентності майбутніх психологів засобами мультимедійних технологій досі не визначені.

Отже, необхідно визначити та обґрунтувати вибір педагогічних умов для формування іншомовної компетентності майбутніх психологів засобами мультимедійних технологій, а також проаналізувати важливість їх врахування в процесі іншомовної підготовки студентів-психологів.

У Законі України «Про застосування англійської мови в Україні» передбачено широке застосування англійської як мови міжнародного спілкування, а також зазначено, що держава сприяє вивченню англійської мови громадянами України з метою сприяння застосуванню англійської мови як однієї з мов міжнародного спілкування на всій території України в публічних сферах суспільного життя, визначених цим Законом. Що стосується освітньої галузі загалом, вищої освіти зокрема, Закон вимагає обов'язкове забезпечення вивчення англійської мови (як першої або другої іноземної мови) в закладах вищої освіти відповідно до освітньої програми, за якою відбувається освітня діяльність ЗВО (Закон про застосування англійської мови в Україні, 2024)

Цим законом освітні установи всіх рівнів зобов'язані створити умови, щоб надавати послуги з вивчення англійської мови здобувачам, враховуючи стандарти відповідних рівнів освіти на основі шкали рекомендацій Ради Європи з мовної освіти (CEFR) створюючи, впроваджуючи та поширюючи інноваційні цифрові технології та ресурси для вивчення англійської мови (The Common European Framework of Reference for Languages, 2024).

Відтак, на сучасному етапі система освіти України інтегрує англійську мову в освітній процес закладів освіти всіх рівнів, а з розвитком мережі Інтернет кожен громадянин отримує вільний доступ до мультимедійних технологій. Саме тому актуальним питанням є визначення педагогічних умов формування іншомовної компетентності майбутніх психологів засобами мультимедійних технологій.

Тлумачний словник української мови визначає поняття «умова» як необхідну обставину, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь (Словник української мови, 2024). Сучасні науковці по-різному підходять до визначення поняття «педагогічні умови». С. Літвінчук визначає педагогічні умови як фактори і правила успішного здійснення педагогічної діяльності (Літвінчук, 2002). А. Литвин розглядає педагогічні умови як комплекс спеціально спроектованих генеральних чинників впливу на зовнішні

та внутрішні обставини освітнього процесу й особистісні параметри всіх його учасників (Литвин, 2014). О. Сагач розглядає педагогічні умови як основу педагогічного процесу, що забезпечує реалізацію конкретної мети (Сагач, 2020). За М. Пилипчук педагогічні умови – це сукупність об'єктивних можливостей змісту, методів, організаційних форм і матеріальної змоги здійснення освітнього процесу, що забезпечує успішне досягнення поставленої мети (Пилипчук, 2021). В. Стасюк визначає педагогічні умови професійної підготовки як обставини, за яких здійснюється якісна професійна підготовка фахівців (Стасюк, 2003).

На основі здійсненого аналізу наукових джерел вважаємо, що *педагогічні умови* – це організаційні, методичні та психологічні чинники або обставини, які встановлені з метою досягнення певного результату та призначені для оптимізації освітнього процесу з урахуванням потреб студентів, змісту та цілей освіти, а також ресурсів, що вже існують.

Педагогічні умови охоплюють усі істотні фактори та обставини, які заздалегідь враховуються та імплементуються з метою забезпечення ефективності та якості освітнього процесу. Педагогічні умови не випадкові, вони цілеспрямовано розроблені, узгоджуються з освітніми цілями для забезпечення їх відповідності освітньому процесу.

Відтак, педагогічні умови представляють цілісний підхід до освіти, наголошуючи на синергії організаційних, методологічних та психологічних аспектів для максимізації ефективності навчання та успіху студентів.

Виокремлюємо такі загальні педагогічні умови як ключові в освітньому процесі:

- розробка навчальних програм, планів;
- доступ до матеріалів та технологій;
- стосунки між викладачами та студентами;
- зворотний зв'язок;
- заохочення та індивідуальний підхід.

Вищезазначені педагогічні умови є основними та такими, що сприяють розумовому та гармонійному розвитку споживачів освітніх послуг.

До переліку педагогічних умов, що сприяють успішному формуванню іншомовної компетентності О. Губарєва та Т. Герасимчук віднесли такі:

- розвиток у студентів мотивації до вивчення іноземних мов;
- формування професійної компетентності з іноземної мови за допомогою інформаційних технологій, ефективно поєднуючи компетентнісний, когнітивно-комунікативний, особистісно та професійно орієнтований, інтегративний підходи;
- моделювання ситуацій реального професійного спілкування в освітньому процесі;
- застосування найсучасніших інформаційних технологій (комп'ютер, Інтернет, мобільний зв'язок, вебсайт тощо) із залученням розробленої професійно орієнтованої системи вправ і завдань, впровадження інноваційних методів навчання (метод проєктів, ділові та рольові ігри) (Губарєва, Герасимчук & Воронова, 2022).

О. Чорна виокремлює такі педагогічні умови формування іншомовної комунікативної компетентності у майбутніх фахівців, як-от: мотивація до іншомовної комунікації; впровадження інноваційних форм навчання з метою оптимізації формування іншомовної комунікативної компетентності; створення багатоаспектних завдань прикладного характеру для комунікації (Чорна, 2013).

Іншомовна підготовка, поряд із професійною підготовкою, відіграє ключову роль у підготовці майбутніх психологів. Формування іншомовної компетентності вимагає збалансованого розвитку всіх форм мовленнєвої діяльності, формування комунікативних умінь, сприяння соціокультурному розвитку особистості студентів. Особливу увагу необхідно звернути на комунікативні методи навчання іноземної мови та інтеграції інтенсивних, інноваційних, інформаційно-комунікаційних та мультимедійних освітніх технологій, а також інших прогресивних підходів до навчання.

Специфіка формування іншомовної компетентності студентів-психологів засобами мультимедійних технологій передбачає вивчення фахової іноземної мови спираючись на знання, здобуті під час вивчення фахових психологічних дисциплін. Своєю чергою, студент, маючи певну підготовку з фаху, швидше та легше засвоює відповідні терміни та поняття англійською мовою. Тут викладачу необхідно правильно добирати методи, принципи та форми роботи з метою підвищення рівня зацікавленості та мотивації до вивчання іноземної мови, таким чином поступово формуючи іншомовну компетентність.

Визначаючи та обґрунтовуючи педагогічні умови формування іншомовної компетентності майбутніх фахівців психологічної галузі варто враховувати динаміку та темпи розвитку галузі, а також вимоги, котрі будуть поставлені перед випускниками після отримання диплома. Таким чином, виокремлені педагогічні умови повинні сприяти підвищенню якості освітнього процесу загалом та іншомовної підготовки шляхом застосування мультимедійних технологій зокрема.

Процес формування іншомовної компетентності майбутніх психологів вимагає необхідності дотримання деяких спеціальних педагогічних умов. Враховуючи зазначену специфіку та встановлений поняттєвий апарат дослідження ми визначили такі педагогічні умови формування іншомовної компетентності майбутніх психологів засобами мультимедійних технологій:

- використання мультимедійних технологій і сучасних ресурсів на заняттях з іноземної мови та під час самостійної підготовки студентів;
- підвищення рівня кваліфікації, самовдосконалення та розвиток у професійній сфері викладача іноземної мови фахового спрямування;
- підвищення рівня мотивації студентів до вивчення іноземної мови шляхом створення сприятливого освітнього середовища;
- адаптація навчальних матеріалів та гнучкість освітнього процесу з урахуванням індивідуальної освітньої траєкторії студента.

Зосередимось на обґрунтуванні визначених педагогічних умов.

Перша педагогічна умова – використання мультимедійних технологій і сучасних ресурсів на заняттях з іноземної мови та під час самостійної підготовки студентів – передбачає використання мультимедійних технологій та сучасних ресурсів для моделювання реальних професійних ситуацій, наприклад – багатомовних консультацій або міжнародних конференцій та ін. Сюди входять такі інструменти, як програми для вивчення мов, платформи для відеоконференцій, інтерактивні презентації, віртуальна реальність та онлайн-ресурси тощо. Саме ця умова забезпечує удосконалення таких навичок, як аудіювання (через подкасти, відео), говоріння (через інструменти розпізнавання мовлення), читання (через цифрові статті) та письмо (використовуючи онлайн-платформи для співпраці).

У зв'язку з розвитком світових технологій мова постійно змінюється шляхом утворення нових лексичних одиниць, звідси впливає *друга педагогічна умова* – підвищення рівня кваліфікації, самовдосконалення та розвиток у професійній сфері викладача іноземної мови фахового спрямування, що має на меті здобуття нових навичок, умінь та знань з метою їх передачі студентам. Кожен викладач іноземної мови фахового спрямування повинен володіти усіма аспектами мови, а з метою формування іншомовної компетентності завдання викладача фахової іноземної мови – не лише досконало володіти усіма аспектами мови, котру він викладає, а й добре розумітись на фаховій термінології, тенденціях, технологіях та новинках галузі, з якої відбувається формування іншомовної компетентності.

Дуже часто навіть будучи першокласними спеціалістами, проте нехтуючи саме цією педагогічною умовою, викладачі іноземних мов фахового спрямування стають некомпетентними через нестачу відповідних знань та вмінь продиктованих сучасним швидкозмінним світом. Тому, з метою формування іншомовної компетентності викладач повинен постійно розвиватись та цікавитись інноваціями, що стосуються спеціальності визначеної освітньо-професійною програмою.

Третя педагогічна умова – підвищення рівня мотивації студентів до вивчення іноземної мови шляхом створення сприятливого освітнього середовища, наголошує, що для посилення мотивації, педагоги повинні створити сприятливе та захопливе освітнє середовище, яке пов'язує мову з особистими та професійними цілями студентів. Мотивація – це рушійна сила, що визначає зусилля, наполегливість і залученість студентів у процес іншомовної підготовки. Реалізація цієї педагогічної умови відбувається шляхом інтеграції в освітній процес відповідних практичних навчальних матеріалів, використання інтерактивних і мультимедійних технологій, а також організацію спільних заходів, які сприяють взаємодії студентів та викладача.

Крім того, визнання досягнень студентів, надання конструктивного зворотного зв'язку та можливостей для самостійного навчання можуть ще більше посилити їхній внутрішній інтерес до опанування іноземної мови. Розвиваючи мотивацію, студенти, швидше за все, підходять до вивчення мови з ентузіазмом та завзяттям, що веде до кращого засвоєння нового матеріалу та прискорення процесу формування їх іншомовної компетентності. Своєю чергою мультимедійні технології є ключовим аспектом сприятливого освітнього середовища та мотивації, оскільки від можливості вільного доступу до них та їх якості безпосередньо залежить успіх та зацікавленість здобувачів у вивченні іноземної мови.

Четверта педагогічна умова – адаптація навчальних матеріалів та гнучкість освітнього процесу з урахуванням індивідуальної освітньої траєкторії студента передбачає адаптацію змісту навчальних матеріалів відповідно до навчальної програми, рівня знань студентів та їх потреб. Сприяє індивідуалізації процесу формування іншомовної компетентності студентів шляхом правильного підбору мультимедійних технологій, урізноманітнення та оновлення навчальних матеріалів.

Дотримання цієї педагогічної умови дозволяє викладачу підтримувати зацікавленість та мотивацію студентів. Гнучкість освітнього процесу надає змогу

формувати іншомовну компетентність студента за допомогою асинхронних і синхронних мультимедійних інструментів. Така педагогічна умова допомагає викладачу виявити прогалини у знаннях та допомогти студенту швидше їх ліквідувати, а відтак і прискорює процес формування іншомовної компетентності. Як студент, так і викладач можуть відстежувати індивідуальний прогрес в режимі реального часу для визначення рівня отриманих знань загалом та оцінки сформованості іншомовної компетентності зокрема.

Завдяки успішному врахуванню визначених педагогічних умов формування іншомовної компетентності майбутніх психологів засобами мультимедійних технологій майбутні психологи зможуть ефективніше працювати в мультикультурному середовищі, оскільки вони:

- матимуть вільний доступ до глобальних знань, оскільки володіння іноземними мовами дозволяє психологам брати участь у міжнародних дослідженнях, конференціях, семінарах і практиках, а також читати та ознайомлюватись з науковими доробками колег з інших країн мовою оригіналу;
- будуть ознайомлені з мультимедійними технологіями, що дозволить впевнено працювати з сучасним програмним забезпеченням та ресурсами з метою чіткої та висококваліфікованої взаємодії з клієнтами;
- зможуть вільно проводити різні види консультацій та сесій іноземною мовою, що буде значною перевагою на ринку праці.

Отже, інтегруючи мультимедійні технології в педагогічний процес, викладачі можуть забезпечити динамічний, інтерактивний і професійно-орієнтований досвід вивчення мови, який озброює майбутніх психологів як лінгвістичними, так і технологічними навичками, необхідними для їхньої кар'єри.

Отже, формування іншомовної компетентності у майбутніх психологів за допомогою мультимедійних технологій є сучасним та ефективним підходом до професійної освіти. Мультимедійні засоби дозволяють створювати динамічні, інтерактивні та захопливі навчальні середовища, які задовольняють потреби студентів і вимоги їхньої майбутньої професії.

Такий підхід забезпечує не тільки розвиток мовних навичок, але й підвищення соціокультурних і комунікативних компетентностей, необхідних для психологів, які працюють у багатомовному та мультикультурному середовищі. Інтегруючи інноваційні методи навчання та цифрові технології, викладачі можуть узгодити процес вивчення мови з професійними завданнями, зробивши його актуальним і практичним. Використання мультимедійних технологій підтримує індивідуальну траєкторію студента, адаптивність і мотивацію, готуючи майбутніх психологів до впевненого й ефективного орієнтування в глобальному професійному середовищі.

2.3. Структурно-функціональна модель формування іншомовної компетентності майбутніх психологів засобами мультимедійних технологій

Відповідно до загальноприйнятої категоризації моделей, що базується на їхніх безпосередніх функціях, розрізняють такі моделі:

- інформаційну;
- концептуальну;
- детерміновану;
- емпіричну;
- моделі макро і мікро рівнів;
- модель мета рівня;
- алгоритмічну;
- стохастичну;
- аналітичну;
- оптимізаційну;
- модель інтенсифікації;
- математичну;
- статистичну;
- комп'ютерну;
- структурно-функціональну.

Серед переліку моделей у процесі дослідження особливостей формування іншомовної компетентності майбутніх психологів нами було обрано використання саме структурно-функціональної моделі тому, що вона не лише характеризується математичними ознаками, що можливо представити у вигляді математичних розрахунків одним із статистичних коефіцієнтів, не лише має алгоритмічні риси, але й містить такі складові, як організаційно-педагогічні умови, вимоги та принципи, методи та підходи, критерії, рівні та показники, різноманітні вправи та завдання.

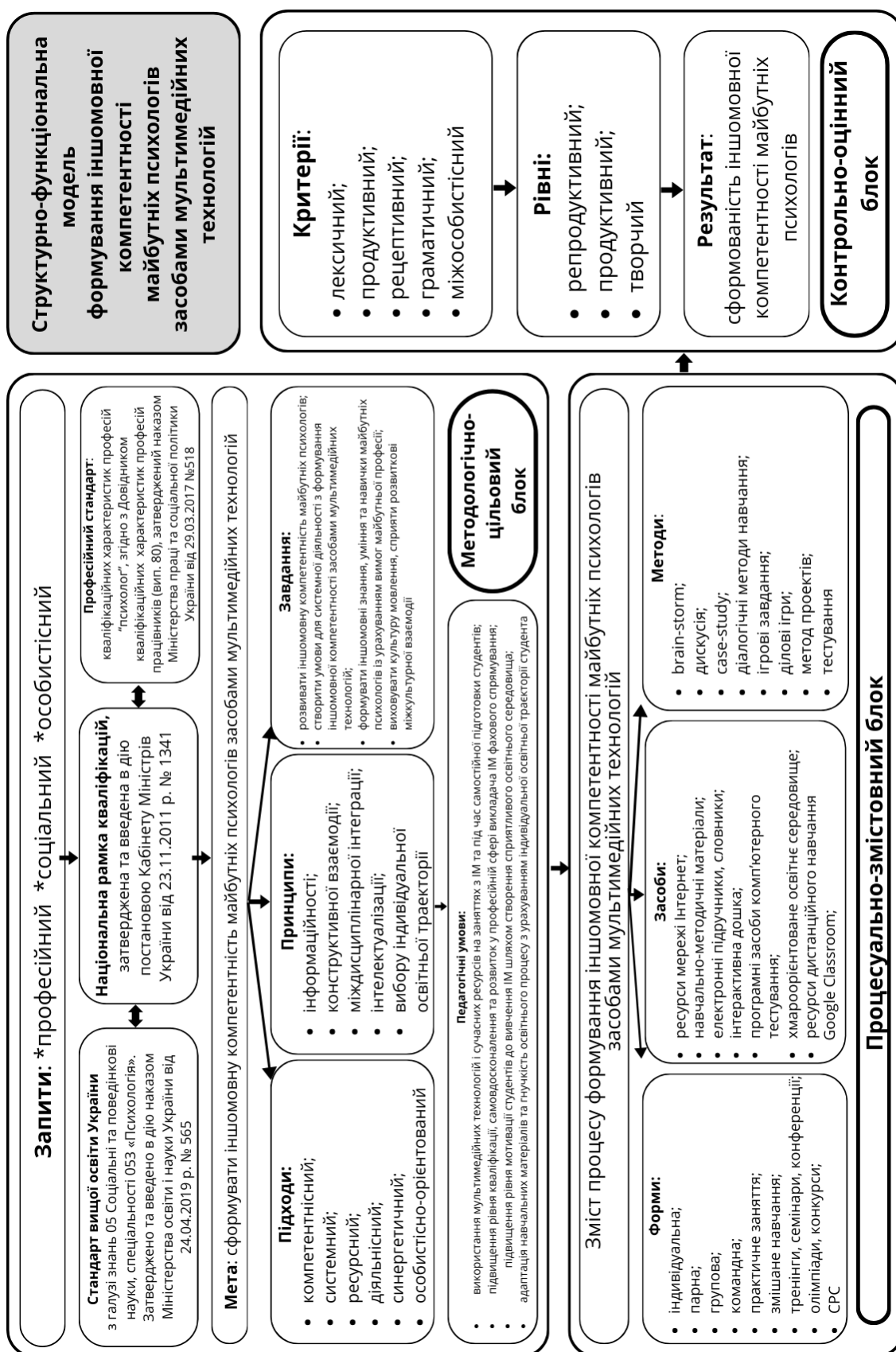
Метою побудови такої структурно-функціональної моделі було прагнення об'єднати всі складові інформаційно-освітнього середовища в єдину систему, визначити роль кожного складового компонента та показати взаємозв'язки між ними з метою підвищення ефективності формування іншомовної компетентності майбутніх психологів засобами мультимедійних технологій. Працюючи над побудовою моделі, ми змогли виявити ряд неточностей, помилкових суджень та недоліків у організації освітнього процесу і в подальшому це дозволило нам уникнути їх шляхом впорядкування, переосмислення та систематизації.

Фактично, одне з ключових завдань, що лежало перед нами в процесі побудови структурно-функціональної моделі, було виокремлення на основі аналітичних, синтетичних та корпоративних роздумів окремих елементів системи, окресленні їх функцій та ролі, а також приведення їх у відповідності один до одного, пошук синергетичних кластерів, а отже забезпечення функціонування єдиного механізму під назвою «Структурно-функціональна модель формування іншомовної компетентності майбутніх психологів засобами мультимедійних технологій».

Для зручності усі елементи моделі було згруповано в три категорії: **методологічно-цільовий блок** (що містив запити, професійні стандарти професії психолога, мету, підходи, принципи, завдання та перелік організаційно-педагогічних умов), **процесуально-змістовний блок** (що охоплював зміст процесу формування іншомовної компетентності майбутніх психологів засобами мультимедійних технологій, а саме форми, засоби і методи), а також **контрольно-оцінний блок** (що містив критерії, рівні та очікуваний результат) (Рис.2.2).

Такий розподіл передбачав закріплення за кожним блоком особливої функції та наповнення його відповідним змістом, а саме:

1. Функцією методологічно-цільового блоку було визначення професійних, соціальних та особистісних запитів, що стоять перед спеціалістами психологічного профілю, а також аналіз сучасної нормативної бази (стандарту



Структурно-функціональна модель формування іншомовної компетентності майбутніх психологів засобами мультимедійних технологій

вищої освіти України, професійних стандартів, національної рамки кваліфікацій тощо).

Цей блок визначав основні методологічні орієнтири та стратегічну мету моделі. Його основу становлять сучасні нормативно-правові документи, серед яких: Стандарт вищої освіти за спеціальністю 053 «Психологія» (наказ МОН України № 565 від 24.04.2019), Національна рамка кваліфікацій (постанова КМУ № 1341 від 23.11.2011) та Професійний стандарт «Психолог» (наказ Мінсоцполітики № 518 від 29.03.2017).

На цьому етапі було сформульовано мету: сформувати іншомовну компетентність майбутніх психологів засобами мультимедійних технологій.

Блок здебільшого стосувався цілепокладання та підбору підходів, принципів та завдань, реалізація яких мала на меті формування іншомовної компетентності.

Методологічна основа методологічно-цільового блоку базувалася на комплексі педагогічних підходів:

- **Компетентнісний підхід** – орієнтація на досягнення конкретних результатів у вигляді сформованих умінь і навичок;
- **Системний підхід** – забезпечення цілісності навчального процесу;
- **Ресурсний підхід** – акцент на активне використання цифрових і технічних ресурсів;
- **Діяльнісний підхід** – організація підготовки через практичну діяльність;
- **Синергетичний підхід** – взаємозбагачення освітніх компонентів;
- **Особистісно-орієнтований підхід** – урахування індивідуальних освітніх траєкторій студента.

Такі різноманітні підходи в поєднанні з низкою принципів (інформаційності – засвоєння інформаційно насиченого змісту, конструктивної взаємодії – співпраці між усіма учасниками освітнього процесу; міждисциплінарної інтеграції – поєднання психологічного, лінгвістичного, педагогічного компонентів;

інтелектуалізації та вибору індивідуальної освітньої траєкторії) були покликані реалізувати перелік таких завдань:

- Розвиток іншомовної компетентності майбутніх психологів;
- Створення умов для системної діяльності з формування іншомовної компетентності засобами мультимедійних технологій;
- Формування іншомовних знань, умінь та навичок майбутніх психологів із урахуванням вимог майбутньої професії;
- Виховання культури мовлення, сприяння розвитку міжкультурної взаємодії.

Усі вищезазначені елементи методологічно-цільового блоку перебувають у нерозривній єдності з визначеними організаційно-педагогічними умовами, що забезпечують практичну реалізацію принципів та завдань моделі:

- Використання мультимедійних технологій і сучасних ресурсів на заняттях з іноземної мови та під час самостійної підготовки студентів;
- Підвищення рівня кваліфікації, самовдосконалення та розвиток у професійній сфері викладача іноземної мови фахового спрямування;
- Підвищення рівнів мотивації студентів до вивчення іноземної мови шляхом створення сприятливого освітньо-інформаційного середовища;
- Адаптація навчальних матеріалів та гнучкість освітнього процесу з урахуванням індивідуальної освітньої траєкторії студента.

2. Функцією процесуально-змістовного блоку було забезпечення навчально-пізнавальної діяльності студентів-психологів шляхом імплементації окреслених нами складових освітньо-інформаційного середовища, визначення оптимального ступеня професійно-комунікативної активності майбутніх психологів.

Процесуально-змістовий блок структурно-функціональної моделі формування іншомовної компетентності майбутніх психологів засобами мультимедійних технологій є її центральною ланкою. Він безпосередньо забезпечує реалізацію поставленої мети через організацію змісту, форм, методів і

засобів навчання. Основне його призначення – створення таких умов освітнього процесу, які сприятимуть формуванню іншомовної компетентності у студентів-психологів відповідно до вимог професійної підготовки у закладах вищої освіти.

Зміст процесу формування іншомовної компетентності майбутніх психологів засобами мультимедійних технологій передбачав впровадження інтегрованого навчального матеріалу, який поєднував знання з іноземної мови та психології, наближуючи освітній процес до майбутньої фахової діяльності студентів. Основними елементами змісту є:

- Психологічна термінологія іноземною мовою, що використовується у професійній сфері;
- Моделювання реальних комунікативних ситуацій: консультативна бесіда, психологічна інтервенція, спостереження, супервізія;
- Робота з аутентичними матеріалами (наукові статті, відеолекції, доповіді, інтерв'ю з фахівцями);
- Теми психологічної спрямованості: емоційний інтелект, конфліктологія, стресостійкість, поведінкові моделі тощо;
- Міжкультурна складова – ознайомлення з мовленнєвими нормами спілкування у психологічній практиці в інших країнах.

Було обрано найефективніші форми здійснення навчальної діяльності (індивідуальну – самостійну роботу з мультимедійними ресурсами та форму виконання індивідуальних завдань; парну – що передбачала практику діалогів та рольових ігор; форми групової та командної роботи для підготовки колективних проектів і ведення групової дискусії; форму практичних занять; змішаного та дистанційного навчання за допомогою Google Classroom, Moodle, Zoom тощо; тренінги, семінари, конференції, олімпіади, конкурси та самостійну роботу студентів), а також різноманітність засобів для досягнення поставленої мети (серед яких – використання ресурсів мережі інтернет; електронних освітніх ресурсів – онлайн-курсів, підручників, глосаріїв, психологічних довідників; інтерактивних платформ Kahoot!, Quizlet, Edpuzzle, Padlet; використання

інтерактивної дошки та мультимедійного проектора; програмних засобів комп'ютерного тестування Google Forms, Socrative; хмароорієнтованого освітнього середовища Google Classroom, Google Drive, Microsoft Teams; аудіо матеріалів та відеоматеріалів – подкастів, відеоінтерв'ю, вебінарів; програм для створення презентацій Microsoft PowerPoint, Canva тощо). Ці засоби дозволили зробити навчання інтерактивним, візуально й емоційно привабливим, що сприяло підвищенню інтересу студентів до вивчення іноземної мови, наближеного до умов професійної діяльності.

Методи, що було включено до процесуально-змістовного блоку, було ретельно відібрано та застосовано в ході організації освітнього процесу, а саме – метод дискусії, що мав на меті розвиток навичок критичного мислення; метод ігрових завдань з метою моделювання реальних професійних ситуацій; різноманітні діалогічні методи навчання для роботи з ситуативними діалогами, дебатами, рольовими іграми; метод проектів (project-based learning), що використовувався для виконання міні-проектів на фахову тематику іноземною мовою; метод тестування, що використовувався для поточного, тематичного, підсумкового оцінювання; метод brain-storm – для колективного пошуку рішень, метод case-study – для розгляду й обговорення професійних випадків; метод ділових ігор тощо.

Ефективність підбору форм, засобів та методів формування іншомовної компетентності майбутніх психологів було засвідчено на формувальному етапі педагогічного експерименту.

3. Контрольно-оцінний блок структурно-функціональної моделі формування іншомовної компетентності майбутніх психологів засобами мультимедійних технологій презентує критерії сформованості іншомовної компетентності (лексичний, продуктивний, рецептивний, граматичний, міжособистісний) і визначені на їх основі рівні сформованості іншомовної компетентності – репродуктивний, продуктивний та творчий. Контрольно-оцінний блок був підсумковим і водночас наскрізним елементом, що забезпечував

постійний моніторинг, зворотний зв'язок, аналіз результатів і коригування освітнього процесу. Його функція полягала у визначенні рівня досягнення мети – сформованості іншомовної компетентності – шляхом упровадження науково обґрунтованих критеріїв, показників, рівнів та оцінювальних процедур.

Контрольно-оцінний блок забезпечував діагностику сформованості іншомовної компетентності майбутніх психологів; дав змогу виявити динаміку індивідуального розвитку студентів; дозволив об'єктивно оцінити ефективність педагогічних умов і методик, зокрема застосування мультимедійних технологій; слугував інструментом зворотного зв'язку для викладачів і студентів; формував мотивацію до самовдосконалення, самооцінювання та рефлексії.

У моделі визначено п'ять взаємопов'язаних критеріїв, що відображають основні компоненти іншомовної компетентності: (лексичний, продуктивний, рецептивний, граматичний та міжособистісний). Для кожного з критеріїв було передбачено три рівні сформованості: репродуктивний рівень, продуктивний рівень та творчий рівень.

Для реалізації контрольно-оцінного блоку застосовувався комплекс традиційних, інноваційних та цифрових форм оцінювання: поточне оцінювання (усне опитування, тести, мовленнєві вправи); тематичне оцінювання (письмові роботи, анотації, виступи, реферати); проєктне оцінювання (групові презентації, дослідження); самооцінювання та взаємооцінювання (анкети, чек-листи); онлайн-тестування (Google Forms, Socrative, Kahoot!) тощо.

Кінцевим результатом стала не лише кваліфікована оцінка рівня сформованості іншомовної компетентності кожного студента за визначеними критеріями, але й формування аналітичного уявлення про динаміку змін у знаннях, уміннях і ставленнях до навчання, виявлення сильних і слабких сторін індивідуального прогресу, що є підґрунтям для педагогічного коригування, а також підвищення мотивації студентів до удосконалення комунікативної поведінки в межах професійної діяльності.

Таким чином, контрольно-оцінний блок передбачав визначення способів здійснення контролю з метою відображення наявного рівня сформованості іншомовної компетентності студентів експериментальних та контрольних груп, а також коригування процесу формування іншомовної компетентності.

Контрольно-оцінний блок не лише завершує логіку функціонування моделі, а й надає змогу забезпечити її ефективність і гнучкість. Завдяки наявності чітких критеріїв, рівнів і різноманітних методів оцінювання, він дозволяє здійснювати об'єктивний моніторинг освітнього процесу та забезпечити його якісну реалізацію. Водночас цей блок сприяє розвитку у здобувачів вищої освіти відповідальності за результати навчання, формує вміння самостійно аналізувати власну діяльність та активно включатися у процес безперервного професійного самовдосконалення.

Розроблена структурно-функціональна модель стала основою відповідної системи роботи з формування іншомовної компетентності майбутніх психологів засобами мультимедійних технологій. Розкриттю змісту експериментальної методики навчання присвячено наступний параграф дослідження.

2.4. Реалізація методики формування іншомовної компетентності майбутніх психологів засобами мультимедійних технологій

Опишемо, як відбувалося впровадження експериментальної методики при роботі над кожним з попередньо визначених компонентів іншомовної компетентності майбутніх фахівців з психології.

Зазначимо, що реалізація процесуально-змістовного блоку структурно-функціональної моделі передбачала комплексне впровадження в освітній процес визначених педагогічних умов на всіх етапах експериментальної роботи:

- мультимедійні технології та сучасні ресурси стали основними засобами, що використовувалися на заняттях з іноземної мови для формування кожного з зазначених компонентів іншомовної компетентності;
- опанування сучасними методиками формування іншомовної компетентності з використанням широкого спектру мультимедійних технологій дозволило підвищити рівень кваліфікації у професійній сфері викладача іноземної мови фахового спрямування;
- усі подані завдання та вправи, що було розроблено в рамках реалізації методики формування іншомовної компетентності майбутніх психологів, створювали сприятливе освітнє середовище та були зорієнтовані на підвищення рівня мотивації здобувачів вищої освіти до вивчення іноземної мови;
- експериментальна робота передбачала адаптацію навчальних матеріалів та гнучкість освітнього процесу з урахуванням індивідуальної освітньої траєкторії студента.

Таким чином, усі зазначені організаційно-педагогічні умови формування іншомовної компетентності носили наскрізний характер і реалізовувалися в роботі над усіма компонентами.

1. Лексичний компонент

Робоча програма навчальної дисципліни «Фахова іноземна мова» освітньо-професійних програм «Психологія» та «Психологія бізнесу» в рамках двох

навчальних модулів передбачає структуровані та інтегровані вимоги до знання лексичних одиниць: здобувач вищої освіти повинен знати переклад професійної лексики, основні правила словотворення з фаху, володіти не менше ніж 2,5 тисячами слів і словосполучень, вміти застосовувати лексику в симульованих ситуаціях, вживати терміни в контексті.

На жаль, викладачі часто використовують виключно класичний підхід до викладання іноземної мови не враховуючи сучасні реалії і надмірно формалізуючи освітній процес. Вивчення нових лексичних одиниць студентами часто зводиться до машинального запам'ятовування, зазубрювання та, як результат, втрати мотивації. Такий підхід призводить до небажання розширювати загальний словниковий запас, вдосконалювати знання специфічної терміносистеми, а також до нестійкого запам'ятовування лексики виключно з метою отримання бажаної оцінки або виконання потрібного тесту.

Саме тому під час занять зі студентами експериментальних груп особлива увага приділялася використанню мультимедійних технологій та засобів.

Опишемо на прикладах, як реалізовувалася експериментальна методика в освітньому процесі.

Під час роботи над першим навчальним модулем у процесі вивчення теми «Сфери психології» студентам було запропоновано вивчити перелік існуючих гілок психологічної науки іноземною мовою (physiological psychology, social psychology, family psychology, clinical psychology, industrial psychology, aviation psychology, experimental psychology, school psychology etc).

Для пришвидшення вивчення цих лексичних одиниць та їх візуалізації нами було використано інтернет-ресурс **Quizlet** (<https://quizlet.com/>).

Оволодіння новими словами тут відбувалося за допомогою методу карток. Зареєструвавшись на сайті, кожен студент отримав можливість створювати навчальні модулі, папки з навчальними матеріалами або ж використовувати навчальні матеріали, запропоновані викладачем (Рис. 2.3).



Приклад використання інтернет-ресурсу Quizlet

Програма передбачала створення списку слів, що мають бути вивчені, в якому слово, що вивчається, подавалося в лівому стовпчику, а його пояснення або переклад – у правому. Студенти мали можливість відшукати велику кількість ілюстрацій на сайті для покращення візуального сприйняття слів і також їх додати до новоствореної картки.

Перевагою використання ресурсу Quizlet було те, що тестові завдання можна було виконувати як на занятті в університеті, так і вдома. Згідно з робочим планом студентів спеціальності «Психологія», значна частина від загального обсягу навчальних занять з дисципліни «Фахова іноземна мова» підпадає саме під самостійну роботу студентів. Така робота не лише закріпила та поглибила практичні знання студентів з іноземної мови, але й сприяла виробленню та удосконаленню у студентів самостійних умінь і навичок, сприяла зміцненню стійкості отриманих на аудиторних заняттях знань.

Програма **Quizlet** використовувалася для відпрацювання слів, що були додані до карток: студенти виконували завдання для тренування орфографії (правильності написання слова), вимови слова, завдання з підбору картинок чи пояснень до поданих слів, а також тести для самостійної перевірки своїх

результатів. Для зручності аудиторної роботи картки використовувалися як у режимі онлайн, так і в роздрукованому й розрізаному вигляді для виконання завдань комбінаторного типу.

Ще один інтернет-ресурс мультимедійного характеру широко використовувався під час вивчення тем «Фобії», «Галузі психології», «Пам'ять», «Стрес», «Лідерство» тощо. До початку вивчення зазначених тем нами було створено інтерактивні тести на платформі навчальних ігор **Kahoot!** (<https://kahoot.com/>).

Тестові завдання на запам'ятовування нових лексичних одиниць використовувалися як на початковому етапі ознайомлення, так і для опрацювання, запам'ятовування та систематизування отриманих знань. Зазначений онлайн ресурс уже має на своїй платформі велику кількість матеріалів, створених іншими користувачами. Тим не менш, зареєструвавшись, ми отримали доступ до створення своїх власних тестів.

Перевагою такого мультимедійного засобу були простота у використанні та можливість обрання типу гри. Класичний модуль передбачав гру студентів індивідуально, а використання командного модулю дозволило примножити ефект запам'ятовування нових слів за рахунок підвищення змагального духу при роботі в двох командах, що змагалися між собою (Рис.2.4).

Рис. 2.4



Приклад використання інтернет-ресурсу Kahoot!

Майбутні психологи з експериментальних груп отримували доступ до тестових завдань ввівши семизначний код. При роботі з **Kahoot!** великою перевагою була наявність інтерактивної дошки, що використовувалася для демонстрації питань та результатів і правильних відповідей.

Такий спосіб відпрацювання мовних лексичних одиниць за лічені хвилини дозволив перевірити і закріпити весь новий лексичний матеріал.

Широко використовувалися вправи на **розпізнавання термінів і понятійних одиниць**:

Наприклад, з метою активізації лексичних одиниць за темами «*Emotions*», «*Counseling*», «*Mental disorders*», «*Interpersonal communication*» студентам було запропоновано мультимедійне завдання зі створення ментальної карти (mind map) з використанням платформи **MindMeister**:

Завдання: *Складіть карту понять на тему «Emotions and Behavior». Поділіть поняття на позитивні та негативні емоції, додайте приклади ситуацій, у яких вони виникають, і синоніми.*

На базі Quizlet або Kahoot виконувалися тести на співвіднесення термінів та їх визначень:

Завдання: *Співставте поняття та його визначення, наприклад, Cognitive dissonance – напруження, що виникає при суперечності між переконаннями та поведінкою.*

Завдання: *Знайдіть правильні дефініції – Match the verbs on the left with their definitions on the right (тема «Research methods of psychology»):*

- | | |
|-------------|--|
| 1. acquire | a) to study a subject thoroughly, especially in order to discover new information; |
| 2. provide | b) to watch carefully the way something happens or the way someone does something; |
| 3. research | c) to judge or calculate the quality, importance, amount or value of something; |
| 4. observe | d) to get something; |

5. attempt e) to make possible or easier;
6. evaluate f) to give someone something that they need;
7. constitute g) to try to do something, especially something difficult;
8. measure h) state or describe exactly the meaning, nature or the scope of something;
9. define i) to form or make something;
10. facilitate j) to discover the exact size or amount of something

Платформи Quizlet або Kahoot дозволили легко цифровізувати частину завдань паперових підручників із вивчення фахової іноземної мови (Овсянко & Кириченко, 2021, Сорока, 2018, Вакуленко, Жароїд & Рудь, 2010, Годованець, Леган, Кравець & Бура, 2023), а також створити власні.

Вправи на **вживання термінів у контексті**:

З метою формування навичок правильного й доречного використання лексики в контекстах професійної взаємодії використовували такі завдання:

Завдання: *Перегляньте відеофрагмент консультації психолога (наприклад, з каналу APA або YouTube) та выпишіть використані терміни. Складіть діалог між психологом і клієнтом вживаючи нові слова.*

Завдання: *Створіть слайд-презентацію з 10 ключовими лексемами теми «Stress management». Кожне слово подайте з визначенням, прикладом речення та графічною ілюстрацією (з Canva або Pixabay).*

Вправи на **трансформацію лексичних одиниць**:

З метою розвитку лексико-граматичних навичок шляхом переформулювання, синонімізації, деривації виконувалися такі завдання:

Завдання: *Створіть онлайн-госарій термінів психолога в програмі Wordwall або Flippity.*

Студент, наприклад, отримував базове слово («to counsel») і повинен був створити похідні (counselor, counseling), а також синоніми (to advise, to guide), навести приклади речень з використанням цих лексичних одиниць. Сучасні технології штучного інтелекту дозволяють у лічені секунди переглянути переклад

чи транскрипцію будь-якого слова лише натиснувши на нього курсором. Більше того, вивчення навчальної дисципліни «Фахова іноземна мова» передбачало створення власного вокабуляру на базі будь-якої із зручних платформ (**Duolingo** чи подібних). Поповнення такого словникового списку відбувалося значно легше завдяки тому, що завданням було представлено в електронній формі.

Завдання: *Утворіть у програмі **Wordwall** прикметники з поданих іменників та дієслів за прикладом:*

emotion – emotional – emotional problems;

to observe – observable – observable behavior.

Experiment, cognition, to develop, engineer, industry, to educate, clinics, environment, biology, to behave, norm, to flex, intellect, evolution.

Високу ефективність продемонстрували вправи на **переклад і порівняння термінів** з метою формування здатності до міжмовної інтерпретації термінів та виявлення семантичних нюансів, формування навичок командної роботи:

Завдання: *Виконувалося в парах. Один студент озвучував визначення терміна іноземною мовою, інший – перекладав українською і знаходив український еквівалент на платформах Google Docs з функцією коментування або Zoom Breakout Rooms.*

Завдання: *Створіть коротке відео (до 2 хв) у програмі **Canva** або **Clipchamp** із поясненням терміна, наприклад «burnout», «coping strategies». Наведіть приклади з професійної практики.*

Важливими для успішного формування лексичного компоненту іншомовної компетентності були вправи на **інтегроване застосування лексики в симульованих ситуаціях** що сприяли закріпленню професійної лексики у змодельованих ситуаціях міжособистісної психологічної взаємодії:

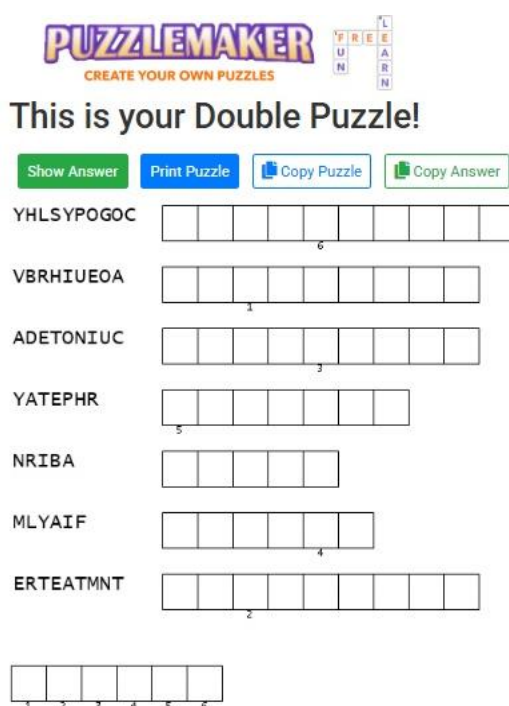
Завдання (рольова гра): *Студенти розігрували сценарій «Психологічне консультування в школі». Один студент виконував роль шкільного психолога, інший – клієнта. Фрази, що використовувалися в діалозі, було подано на екрані чи*

інтерактивній дошці: «How can I help you?», «Let's explore your feelings», «This is a safe space to talk» тощо.

Завдання: *Напишіть у Google Classroom розгорнутий аналіз випадку (case analysis) з реальної практики (адаптованої), використовуючи щонайменше 20 термінів із теми.*

Велика кількість нових лексичних одиниць вивчалася в рамках навчальної дисципліни «Англомовний психологічний дискурс». Швидшому і якіснішому засвоєнню нової лексики сприяло використання інтернет-платформи **Puzzlemaker** (<https://puzzlemaker.discoveryeducation.com>), що була ресурсом для створення різноманітних пазлів, кросвордів та подібних словникових загадок. Для кожної з тем, що вивчалися, були створені окремі види словникових загадок. Завзятість, з якою майбутні психологи виконували завдання на дешифровку загаданих лексичних одиниць та криптограм свідчила про підвищення рівня їх мотивації до вивчення іноземної мови, а контрольний зріз перевірки вивчених слів додатково засвідчив ефективність використання такого засобу мультимедійних технологій (рис. 2.5).

Рис. 2.5



Приклад використання інтернет-ресурсу Puzzlemaker

Серед вправ, що сприяли запам'ятовуванню лексики були вправи класичного характеру:

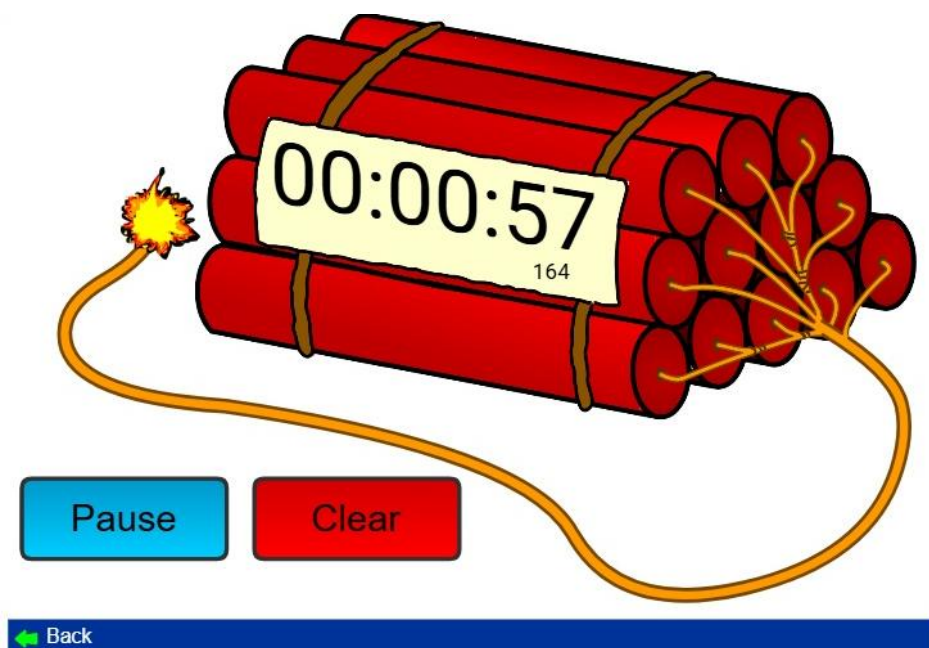
- Знайдіть синоніми до поданих слів;
- З'єднайте слова в колонках А і В щоб утворити словосполучення;
- Заповніть пропуски необхідними словами;
- Замініть підкреслені слова відповідним еквівалентом;

На відміну від застарілих методик по роботі з паперовим підручником, студентам експериментальних груп було запропоновано вправи класичного зразка, що подані вище, виконати в електронному вигляді, завантаживши їх з хмари чи з хмарного середовища **Google Classroom**. Виконання робіт вручну, в зошиті, що властиве технологіям традиційної освіти, за допомогою **Google Classroom** перетворилося на середовище, що значно більше відповідало вимогам сучасного світу, дало можливість студентам виконувати роботу в форматі **Microsoft Word** або навіть у форматі телефонного нотатника, зробило навіть завдання класичного зразка більш привабливими в очах здобувачів вищої освіти.

Серед інших онлайн-ресурсів, що використовувалися – платформа **Wordwall** (<https://wordwall.net/uk/resource>), що має всі необхідні інструменти для роботи із завданнями на пошук відповідників, істотно економить час так як є простою і водночас ефективною.

Формуванню лексичної складової іншомовної компетентності студентів експериментальних груп сприяли й інші мультимедійні засоби. Одним з таких є використання анімованого таймеру **Stopwatch** (<https://www.online-stopwatch.com/classroom-timers/>).

На заняттях він використовувався для візуалізації часових рамок, що додатково спонукало студентів до роботи під час заняття, майбутні психологи охоче долучалися до гри, в якій поставлені завдання мали бути виконані до вибуху анімованої бомби (Рис. 2.6).



Приклад використання інтернет-ресурсу Stopwatch

Серед інших навчальних платформ, що пропонувалися учасникам експериментального освітнього процесу для покращення запам'ятовування нових слів – **Duolingo**, що переважно використовувалися здобувачами вищої освіти на етапах самостійної підготовки та самостійного вивчення нового матеріалу.

У процесі самостійної роботи над лексичним матеріалом вдома студентам було запропоновано використовувати сервіс **Youghlish** (<https://youghlish.com>).

Основна задача ресурсу – наочно показати використання англійських слів у контексті мови. При вивченні будь-яких лексичних одиниць студентам було запропоновано найскладніші з них, а також такі, що мають багато значень, перевіряти на веб-сайті **Youghlish**.

Вписавши слово в пошуковий рядок, студент отримував десятки, а іноді сотні автентичних відео, в яких мовці використовували потрібне слово в контексті (Рис. 2.7).

The screenshot shows the YouGlish website interface. At the top, the logo 'YouGlish for English' is visible. A search bar contains the word 'environment', and a red button next to it says 'Say it!'. Below the search bar, there are tabs for 'All', 'US', 'UK', and 'AUS'. The main heading reads 'How to pronounce **environment** in English (1 out of 133908):'. Below this is a video player showing a man speaking. The video title is 'The Open Mind: We're All Made of Stars - Moby'. The video player includes standard controls like play, volume, and a progress bar. Below the video player, the word 'environment' is highlighted in a yellow box, followed by the text 'and separates, separates us from other people.'.

Приклад використання інтернет-ресурсу Youglish

Цей ресурс ідеально підходив для організації самостійної роботи над вокабуляром адже він має багато переваг: зручний і простий у використанні; автентичний та не адаптований; дає можливість обирати британську англійську чи американську англійську; має присутній транскрипт – студенти мали змогу прочитати те, що не сприйнялося на слух; ресурс пропонує п'ятисекундний уривок, але студенти мали можливість проглянути відео повністю.

Завдання: *Опрацюйте самостійно в додатку Youglish такі слова:*

Psychology, scientific, to study, mental, behavior, environment, pattern, human being, thought, feeling, action, mind, dream, desire, mental illness, research, psychologist, personality, habit, insight.

2. Продуктивний компонент.

На нашу думку, формування іншомовної компетентності за цим компонентом є чи не найголовнішим завданням, що постає перед майбутніми психологами, оскільки першочергово він включає в себе навички усного та письмового мовлення, а робота психолога, як відомо, здебільшого відбувається в площині усних бесід та безпосередніх консультацій з клієнтом. Ураховуючи таку специфіку, ми вважаємо за необхідне проаналізувати форми усного мовлення та особливості кожної з них.

Психолого-педагогічна література характеризує монологічне мовлення як мовленнєвий процес, що виникає у відповідь на поставлене питання або ж реалізує задум суб'єкта мовлення. Характеризується таке мовлення тривалістю, неперервністю, зв'язністю та послідовністю. Така форма усного мовлення передбачає наявність здібностей, що дозволяють мовцеві в короткий термін трансформувати думку у зв'язний словесний текст.

З іншого боку, діалогічне мовлення визначається як поєднання висловлювань, що мають спільну тематику чи стосуються однієї й тої самої ситуації, та продукуються двома або більше учасниками спілкування в процесі їх комунікації. Діалогічне мовлення характеризується широким використанням невербальних засобів, зтісністю висловлювань, інтонаційним забарвленням, переважно простими реченнями та відносно вільним синтаксичним оформленням сказаного.

У процесі формування іншомовної компетентності за продуктивним компонентом ми варіювали різні види діалогічної роботи, серед яких – використання діалогів-бесід, діалогів-інсценувань, роботу в парі чи в групі, побудову діалогів студентами між собою та з викладачем. Такі види роботи дозволили нам сформулювати вміння:

- Реагувати на сказане за принципом "стимул – реакція";
- Використовувати діалогічні мовленнєві кліше;
- Робити запит до співрозмовника на потрібну інформацію;
- Комбінувати репліки в процесі говоріння, тощо.

Нижче наведені приклади завдань, що використовувалися з метою формування продуктивного компонента:

1. Вправи на розвиток усного продуктивного мовлення:

Завдання: *Створіть мініпрезентацію на тему «My future profession in psychology» (5–7 слайдів) за допомогою PowerPoint або Canva.*

Студенти представляли майбутню професійну діяльність, види клієнтів, типові завдання, використовуючи фахову лексику, а викладач оцінював точність, логіку викладу, багатство мовлення, вживання фахової термінології.

Завдання (рольова гра «Психологічна консультація»).

У парах або малих групах студенти розігрували ситуацію першої зустрічі психолога з клієнтом за допомогою інструментів **Zoom, Google Meet, Moodle**. Використовувалися типові фрази:

«Can you tell me more about how you've been feeling?»,

«What do you think triggers your anxiety?»,

«Let's explore this thought together».

Завдання (рольова гра «Психологічна порада»).

Студенти відігравали роль клієнтів, що прийшли на консультацію до терапевта з метою вирішити проблему розладу сну. Необхідно було пояснити проблему та попросити поради, використовуючи шаблонні вирази:

«What do you suggest / recommend I do?»,

«What should I do ...?»,

«Do you know the quickest way to ...?»,

«Could you advise me on the best way to ...?»,

«What would you do if you were me?».

Завдання (відеопроєкт «Interview with a psychologist»): зніміть коротке інтерв'ю англійською мовою з умовним «експертом» (можна вдвох із партнером) у форматі talk-show за допомогою інструментів **Clipchamp, WeVideo, Movavi**. Поставте запитання, що стосуються професійних викликів, методів роботи, етичних аспектів.

2. Вправи на розвиток письмового мовлення

Завдання: *Напишіть есе «The Role of Emotional Intelligence in Psychological Counseling» обсягом мінімум 200 слів.*

В роботі над цим завданням необхідно було використовувати професійну лексику, linking words (However, In contrast, For instance...), граматичні структури (пасив, умовні речення, герундій). Виконувалося завдання на платформі **Google Docs** з функцією коментування/редагування викладача.

Завдання: *Заповніть Case Report Form.*

Використовуючи шаблон **Google Form** або **Microsoft Word** із вставленими підказками студенти працювали з адаптованим психологічним випадком. З метою вироблення навички писати фахові тексти англійською мовою за зразком студенти експериментальних груп складалі письмовий звіт, що складався зі вступу, спостереження, аналізу, рекомендацій.

Завдання: *Напишіть лист-запит/відповідь клієнту.*

Студенти відпрацьовували симульовані ситуації, наприклад, – «Клієнт надсилає психологу e-mail із проханням про допомогу», відповідали, використовуючи ввічливі форми, уточнення, фрази підтримки.

Завдання: *Перегляньте уривок з фільму. Підготуйте короткий письмовий огляд і презентуйте його групі.*

Студентам було запропоновано план написання огляду.

a) Introduction: What is the title of the film? What genre is it? When and where is the film set?

b) Summarise the film: What do we learn from this film? Describe a memorable scene.

c) **Conclusion:** What is your overall opinion of the film? Do you recommend it?

Завдання такого типу дозволили сформувати та розвинути навички професійного письмового мовлення студентів, навички використання іншомовної психологічної термінології на письмі та навички написання творчих робіт (есе, творів, оглядів тощо).

3. Вправи на інтеграцію письмового та усного мовлення

Завдання: *Проект «Створення блогу психолога».*

Студентам було запропоновано створити блог на онлайн платформах **Padlet, Blogger, Wix** зі статтями англійською мовою на теми: «How to manage stress during exams», «Tips for healthy communication in relationships», «Signs of emotional burnout and how to cope». Додатково учасники проєкту записували аудіоподкасти або відео фрагменти з викладенням основних тез.

На всіх етапах з формування продуктивного компоненту використовувалися різноманітні мультимедійні платформи (**Flipgrid** – для відеовисловлювань (монологів, консультацій); **Canva Docs** – для створення інтерактивних звітів, постів; **Quizlet та Grammarly** – для перевірки точності письмових робіт; **Kahoot та Wordwall** – для інтерактивного тренування стилістики професійного мовлення; **ChatGPT та Quillbot** – для самостійного редагування та порівняння варіантів текстів.

Згідно з методологічними дослідженнями О. Тарнопольського (Тарнопольський, 2006), існують такі моделі мовної комунікації:

1. Офіційний індивідуальний контакт;
2. Ділова розмова;
3. Вільна бесіда;
4. Групова офіційна бесіда;
5. Монолог у груповій бесіді;
6. Публічне спілкування

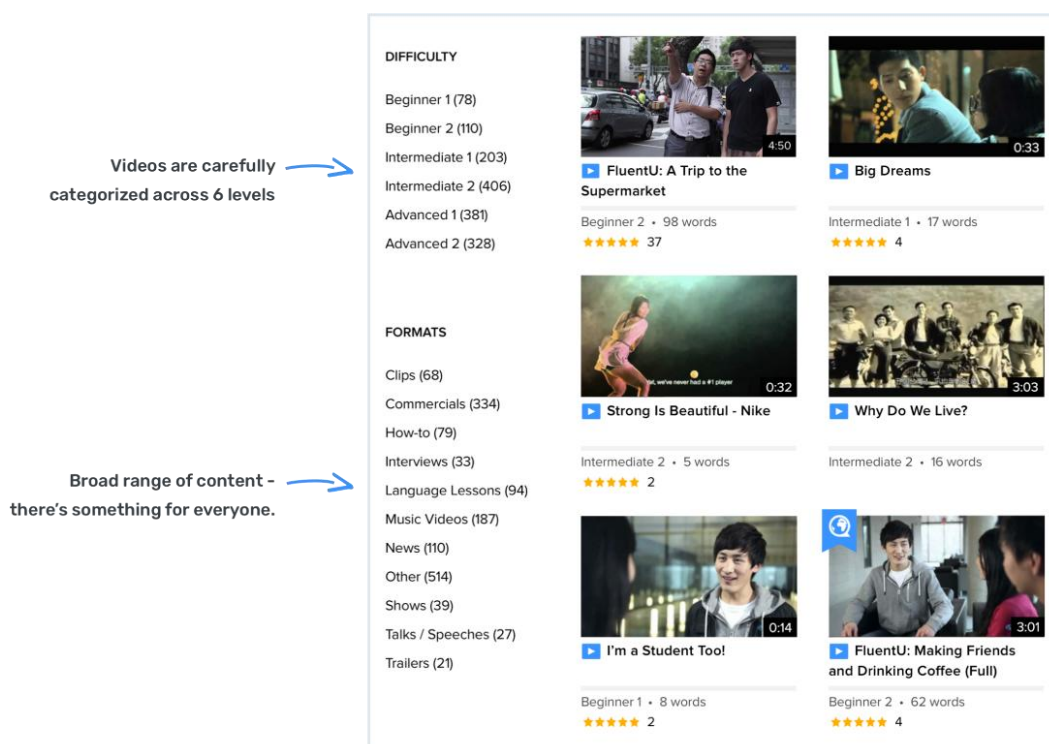
Зважаючи на це, при розробці завдань на покращення навичок говоріння (як усного так і письмового, як діалогічного так і монологічного), ми використовували ряд завдань, тестів, вправ та засобів на розвиток усіх зазначених моделей мовної комунікації.

Опишемо, як це відбувалося в експериментальному освітньому процесі.

Використання інтерактивного додатку **Babbel**. На початку заняття студентам з метою актуалізації отриманих знань пропонувалося прослухати один з діалогів, розміщених на цій платформі, що передбачали також вивчення слів, що використовувалися у діалозі, граматики та вимови на основі прослуханого.

Адаптовані для вивчення мови діалоги на сайті **FluentU** ([fluentu.com](https://www.fluentu.com)). Під час вивчення тем «Що таке психологія», «Психологія та психіатрія» студентам було запропоновано прослуховування тематичних діалогів, озвучених носіями мови. Передбачалося первинне прослуховування аудіовізуальних матеріалів, повторне прослуховування, розбір діалогів на окремі фрази, реплікація прослуханого, модифікація усних висловлювань під інші професійні потреби, творча робота з компіляції отриманих знань у парах чи групах (Рис. 2.8).

Рис. 2.8



Приклад використання інтернет-ресурсу FluentU

Комплексне використання мультимедійних засобів (інтерактивної дошки, аудіо та відео пристроїв, мікрофонів, смартфонів, ноутбука тощо) на етапі реплікації дозволило не тільки надати студентам величезний перелік автентичних матеріалів професійного спрямування іноземною мовою для їх подальшої реплікації, але й сформувати навички професійної комунікації з клієнтом, вміння висловлювати власну думку щодо психологічної проблеми, навички участі в дискусіях, навички професійного та адміністративно-комунікативного письмового мовлення.

Використання штучного інтелекту, зокрема, інструментів розпізнавання голосу, під час засідань наукового гуртка «Psychological development of personality» дозволило зробити зустрічі більш інтерактивними, підвищило мотивацію до навчання, залучило більшу кількість бажаючих приєднатися до наукового гуртка, надало можливість майбутнім психологам на прикладі бесіди зі штучним інтелектом переконатися у ґрунтовності отриманих знань та впевнитися у тому, що їхній рівень володіння професійною іноземною мовою достатній для розуміння співрозмовником.

Одним із найефективніших способів застосування мультимедійних технологій у освітньому процесі є використання програми **Microsoft PowerPoint**. Цей інструмент дозволяє викладачам організовувати освітній процес на високому рівні, забезпечуючи структуроване й наочне подання навчального матеріалу відповідно до змісту дисципліни та особливостей студентської аудиторії. Завдяки широким можливостям **PowerPoint**, нам вдалося більш творчо інтегрувати наукову інформацію у навчальні заняття, представляючи її у різних форматах. Це сприяло не лише логічному викладу матеріалу, а й суттєвій економії часу на його адаптацію під час заняття. Використання мультимедійних презентацій стимулювало пізнавальний інтерес студентів, сприяло створенню яскравих візуальних образів, посилювало емоційне сприйняття матеріалу та формувало особистісне ставлення до освітнього процесу.

Основними формами навчання у ЗВО залишаються лекції, семінарські та практичні заняття відповідно до навчального плану, однак використання мультимедійних технологій дає можливість підвищити якість викладання, зробивши матеріал більш доступним та структурованим. Покращене використання наочності сприяє швидшому та глибшому засвоєнню інформації студентами.

Результати педагогічних досліджень свідчать, що одним із найпопулярніших видів мультимедійних технологій у навчальному процесі є мультимедійні презентації. Завдяки мультимедійним засобам, таким як презентації, активізується одночасно кілька каналів сприйняття, що позитивно впливає на довготривалу пам'ять студентів і сприяє ефективному засвоєнню нових знань. На думку А. Кокаревої, мультимедійні технології забезпечують інтеграцію різних способів подання інформації, зокрема тексту, графіки, відео- та аудіоматеріалів, у єдиний комплекс, що враховує індивідуальні особливості сприйняття студентів (Кокарева, 2018).

Крім того, інтеграція мультимедійних технологій допомогла зменшити розрив між традиційними та сучасними джерелами інформації, підвищила рівень залученості студентів та покращила якість засвоєння знань.

Під час подання нового навчального матеріалу мультимедійна презентація виступала ефективним інструментом, оскільки відображала ключовий контент на слайдах, а викладач, у свою чергу, міг доповнювати його власними поясненнями. Це особливо корисно для ілюстрації складних понять, зокрема через діаграми, схеми, моделі та графічні проєкції. Використання презентацій у освітньому процесі загалом сприяє підвищенню ефективності засвоєння матеріалу, оптимізації часу та покращенню концентрації уваги студентів.

Важливі елементи слайдів доповнювалися ефектами анімації, адже динамічний рух об'єктів привертав увагу, акцентуючи її на ключовій інформації. Завдяки цьому всі основні тези викладача були більш помітними та легше сприймалися студентами.

Уважаємо, що мультимедійний супровід освітнього процесу в закладах вищої освіти є одним із найпоширеніших способів інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій у навчання. Його ключова особливість полягала в поєднанні інформативності та інтерактивності, що сприяло більш ефективному засвоєнню матеріалу. Використання ілюстрацій, відеофрагментів та аудіофайлів дозволило студентам швидше опановувати навчальний контент, а ретельно підібрані мультимедійні елементи допомагали викладачеві зробити заняття цікавими, змістовними та доступними.

Серед тем, що передбачали створення мультимедійних презентацій в рамках навчальної дисципліни «Фахова іноземна мова», – «Галузі психології», «Історія гештальт терапії», «Фобії», «Психологічні техніки», «Відомі психологи» тощо. Завдяки створенню презентацій на ці теми під час самостійної роботи над матеріалом студенти демонстрували не лише підвищення рівня мотивації до вивчення іноземної мови, але й зростання обсягу вживаної термінології та впевненості у висловленні власної позиції, підвищення здатності до самостійного створення логічних, структурованих усних і письмових повідомлень на професійну тематику.

3. Рецептивний компонент.

У широкому значенні термін «рецептивний» часто пов'язується зі сприйняттям або отриманням чого-небудь, у той час як у лінгвістичній літературі рецептивними вважаються такі види мовної діяльності, які пов'язані з зоровим чи слуховим сприйняттям мовного повідомлення, закодованого за допомогою графічних символів. До рецептивних видів мовленнєвої діяльності відносяться читання та аудіювання.

У роботі над рецептивним компонентом значна увага приділялася формуванню іншомовної компетентності студентів експериментальних груп у читанні.

Формування умінь читання часто базується на класичному читанні текстів на професійну тематику та перекладі цих текстів «ланцюжком» один за одним

після кожного прочитаного абзацу. У ході вивчення дисципліни «Фахова іноземна мова» за експериментальною методикою було застосовано не тільки цей класичний метод, але й ряд інших вправ по роботі з текстовим матеріалом. Студентам було запропоновано завдання різних типів:

1. Вправи на аудіювання

Завдання: *«Watch & Reflect».*

Завдання полягало у перегляді відео на **YouTube** (наприклад, на каналах **APA, PsychU, TEDx**: «How to deal with anxiety»). До перегляду студенти активізували лексику за допомогою ресурсу **Quizlet**, після перегляду виконували тести з множинним вибором, відповідали на відкриті запитання. Завдання сприяло удосконаленню вміння інтерпретувати отриману інформацію, формувало вміння розуміти іноземні лекції, подкасти, інтерв'ю, вебінари у сфері психології.

Завдання: *«Audio Consultation».* *Прослухайте аудіофайл (імітацію психологічної консультації) й визначіть: головну проблему; методи, запропоновані психологом; реакцію клієнта.*

Виконувалося за допомогою онлайн інструментів **Podcast, Vocaroo** та **SoundCloud**. Студенти заповнювали таблицю з висновками, пропущені фрази у транскрипті. Така вправа базувалася на вміннях «listening and comprehension», формувала вміння розуміти клієнта під час проведення психологічної консультації.

Завдання: *«Interactive Listening Quiz»*

Виконання інтерактивної вправи відбувалося в **LearningApps** та **Wordwall** на основі аудіозапису під час вивчення тем «Стрес», «Захисні механізми». Завдання полягало у встановленні відповідностей, визначенні правильної послідовності подій та сприяло розвитку навичок розуміння іншомовної інформації з професійної тематики на слух.

2. Вправи на читання

Завдання: *«Text Annotation»*.

З метою розвитку навичок детального аналітичного читання професійних текстів (close reading) студентам було запропоновано адаптовану наукову статтю «The Role of Empathy in Counseling» на платформі **Google Docs**. Завдання полягало у визначенні ключових термінів, написанні короткого резюме та формулюванні 3 запитань до тексту.

Завдання: *«Skim & Scan Challenge»*.

Час виконання завдання було обмежено таймером у **Classtime (Kahoot)**. За визначений період часу студентам було необхідно знайти в тексті, що взято з підручника, **Psychology Today** або довідкових джерел **APA**, відповіді на конкретні запитання. Завдання сприяло розвитку швидкості та точності читання.

Завдання: *«Forum Feedback Reading»*

З метою розширення мовної бази для написання власних коментарів було запропоновано ознайомитися з обговоренням на професійному форумі (**Reddit Psychology, PsychCentral**) та виписати фрази підтримки, аргументи, приклади з практики.

Завдання: *«Positive psychology»*. Знайдіть у мережі інтернет статті та прочитайте одну з них на вибір. Зробіть коротке реферування прочитаного матеріалу:

1) The New Science of Happiness by Claudia Wallis at

<http://content.time.com/time/magazine/article/0,9171,1015832,00.html>

2) Positive education: positive psychology and classroom interventions by Martin E. P. Seligman, Randal M. Ernst, Jane Gillham Karen Reivich and Mark Linkins at

<http://www.ugc.ac.in/mrp/paper/MRP-MAJOR-PSYC-2013-42525-PAPER.pdf>

3) Positive Psychology: An Introduction by Martin E. P. Seligman at

https://www.researchgate.net/publication/11946304_Positive_Psychology_An_Introduction

3. Інтегративні вправи (аудіювання та читання)

Завдання: *«Complete the File».* Прослухайте частину кейсу (audio). Прочитайте короткий опис клієнта (pdf). Заповніть аналітичну картку (опис проблеми, емоцій та шляхів вирішення).

Завдання виконувалося на вибір за допомогою **Canva templates** або **Google Forms**. Студенти покращили здатність до сприймання фахової інформації з відео, подкастів, статей, сформували базові вміння аналізувати та критично оцінювати інформацію. Відзначалося зростання лексичного запасу, швидкості читання, розуміння термінології тощо

У роботі з текстовим матеріалом використовувалися завдання різного характеру: дібрати заголовки, закінчити речення, заповнити діаграму, вставити пропущені слова, співставити інформацію, визначити правдивість, обрати варіант тощо.

Завдання такого типу зазвичай використовуються також на платформах електронного тестування мережі інтернет. Міжнародні іспити **IELTS**, **TOEFL**, **PEIC** містять як завдання на аудіювання (listening), так і на читання (reading). Перелік сайтів з підготовки до міжнародних іспитів надзвичайно великий, багато з таких платформ дозволяють запрограмувати власну інформацію за представленими там шаблонами.

З огляду на це, студентам було запропоновано ознайомитися з рядом тестових завдань екзаменаційного типу, виконати їх, проаналізувати допущені помилки. Така робота підвищила готовність здобувачів вищої освіти до складання міжнародних іспитів у майбутньому з метою отримання сертифікату про знання іноземної мови рівня B2 або вище.

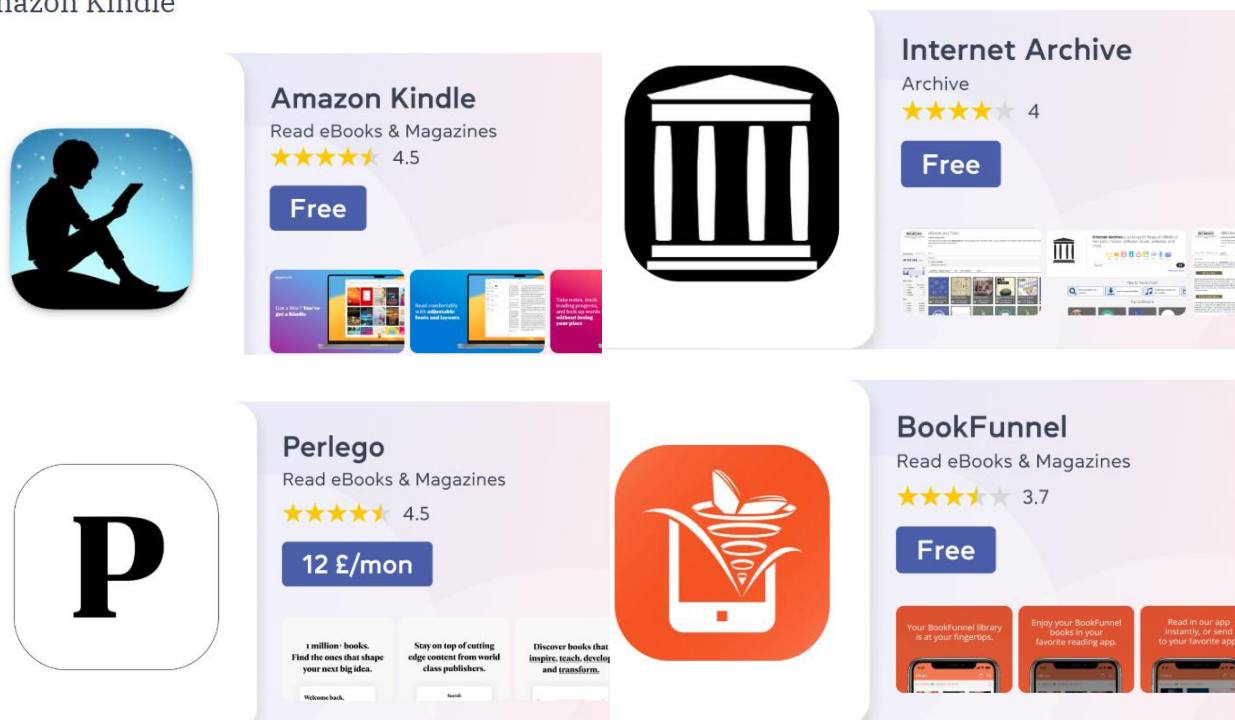
Для самостійної роботи з покращення вмінь читання студентам було запропоновано використовувати один з безкоштовних додатків, що може бути завантажений на платформах **Play Market** або **App Store**. Серед запропонованих були – **Amazon Kindle** (має вмонтований пошук та можливість виділяти та копіювати інформацію, додавати власні нотатки), **Book Funnel** (має зручний

функціонал зі зміною шрифту та розміру, редагування інтервалів та полів, створення закладок тощо), **Perlego** (має велику базу електронних книжок та журналів, може працювати офлайн), **Internet Archive** (одна з найбільших збірок мережевих та мультимедійних ресурсів в інтернеті, має понад 20 млн книг та текстів, що доступні для завантаження) тощо (Рис.2.9).

Одним із пріоритетних завдань у процесі формування рецептивного компоненту іншомовної компетентності майбутніх психологів стояло завдання розвитку рецептивних вмінь сприйняття іноземної мови на слух. У рамках відведених на навчальну дисципліну годин викладачем закладу вищої освіти надзвичайно складно створити таке освітньо-інформаційне середовище, в якому б аудіальні вміння розвивалися в повному обсязі.

Рис. 2.9

Amazon Kindle



Приклад використання інтернет-ресурсів Amazon Kindle, Book Funnel, Perlego, Internet Archive

Для досягнення поставлених цілей як в роботі гуртка «Psychological development of personality», так і в ході вивчення навчальної дисципліни «Фахова іноземна мова» під час вивчення тем «Історія психології», «Організаційна

психологія», «Соціальна психологія» було використано ряд автентичних та адаптованих аудіотекстів та відео, а також завдання до них, наприклад:

Завдання: *Перегляньте відео «Organizational Psychology» та занотуйте ключову інформацію:* <https://www.youtube.com/watch?v=DJx1By-a7-4>

Після прослуховування проводився усний зріз на сприйняття аудіоматеріалу, студенти відповідали на питання, проводили диспути, дискусії:

- *Розкрийте сутність галузі психології, що представлено у відео*
- *Що саме передбачає робота психолога?*
- *Що подобається психологам у їх роботі?*
- *Що є найбільшим викликом для психолога?*

Згідно з науковими дослідженнями, середньостатистичний фахівець розподіляє час, відведений на мовленнєву діяльність, таким чином: 29,5% припадає на слухання, 21,5% – на говоріння, а лише 10% – на письмо. Наведені дані свідчать про те, що аудіювання займає значно більшу частину комунікативного процесу порівняно з іншими видами мовленнєвої діяльності. Саме тому сприйняття інформації на слух відіграє ключову роль у роботі психолога.

Завдання, приклад яких наведено вище, розвивали аудіативні уміння слухання (listening) – здатність розрізняти фонему, діалектичні та фонетичні особливості, різні тембральні забарвлення голосу; та розуміння (comprehension) – спроможність зрозуміти, осмислити, охопити і усвідомити почуте.

Тим не менш, варто зауважити, що час, що відводився на роботу з персональними комп'ютерами та іншими пристроями мав бути чітко регламентований згідно чинних санітарно-гігієнічних норм.

Ще однією складністю в процесі імплементації мультимедійних технологій часто є недостатня матеріально-технічна база, а також неспроможність викладачів у повному обсязі використовувати сучасні мультимедійні технології.

Відтак, належну увагу в експериментальному освітньому процесі надавали реалізації другої педагогічної умови – підвищенню кваліфікації викладачів, їх

самовдосконаленню, поглибленню знань про сучасні цифрові технології та засвоєнню навичок їх використання в освітньому процесі. Реалізацію цієї педагогічної умови забезпечено підбором простих у використанні додатків та сайтів, опанування якими може стати для таких викладачів першим кроком у підвищенні кваліфікації та базовому оволодінні засобами мультимедійних технологій.

4. Граматичний компонент.

Граматичний компонент іншомовної компетентності майбутніх психологів є наскрізним оскільки володіння граматиною іноземної мови є основою як рецептивних (читання, аудіювання), так і продуктивних (говоріння, письмо) видів мовленнєвої діяльності.

Формування граматичного компоненту передбачало формування стійких навичок правильного використання граматичних конструкцій, типових для професійного мовлення психолога, у письмі та усному мовленні, зокрема у контексті консультивання, опису поведінки, діагностування та наукового аналізу.

Граматичний компонент – це сукупність знань про граматичні явища (морфологічні та синтаксичні структури) та вміння застосовувати їх у професійно орієнтованому мовленні (усному та письмовому). Він охоплює знання граматичних правил і структур (часи, модальність, пасив, умовні конструкції, інфінітиви та герундії тощо); автоматизовані навички правильного вживання граматичних форм у контексті; здатність адаптувати граматичні структури до комунікативної ситуації (особливо професійної: консультація, інтерв'ю, написання кейсу, опис проблеми клієнта тощо).

Основними граматичними явищами, необхідними майбутньому психологу, є:

- Часи дієслова (особливо Present Perfect, Past Simple, Future Forms) (для опису життєвої історії, планування, аналізу досвіду клієнта);
- Пасивний стан (для опису процедур, методів, діагностичних процесів (e.g., «The test was administered...»));

- Модальні дієслова (can, must, should – для етичної оцінки, рекомендацій, припущень («The client might be experiencing...»));
- Умовні речення (для обговорення гіпотетичних ситуацій («If the patient avoids...»));
- Інфінітивні та герундієві конструкції (для пояснення методів і технік («Learning to cope with...»));
- Узгодження часів (для передачі висловлювань клієнтів, написання case reports) тощо.

Таким чином, було розроблено комплекс вправ з метою опанування зазначених граматичних явищ:

1. Вправи на закріплення граматичних структур (Tense Review in Context)

Завдання: *Перегляньте відеоінтерв'ю з психологом (YouTube або APA, 3-5 хвилин).*

Студентам надавався транскрипт із пропущеними дієсловами, на платформі **Wordwall** потрібно було обрати правильний час (Past Simple, Present Perfect, Future for plans, тощо). Завдання сприяло розвитку вміння добирати правильний граматичну форму для побудови речення на професійну тематику, розвитку граматичної коректності.

Завдання: *Складіть власні 5 речень у контексті майбутньої професійної діяльності, використовуючи такі конструкції:*

- *used to* (опис змін у поведінці клієнта);
- *will be able to* (оцінка майбутнього прогресу);
- *should / ought to / might have* (консультативні висловлювання).

2. Вправи на умовні речення (Conditionals in Counseling Practice)

Завдання: *«Закінчіть речення».*

На базі веб-сервісу **LearningApps** студентам у ігровому форматі було представлено 10 професійних ситуацій та запропоновано завдання дописати другу частину умовного речення.

If the client refuses to speak, the psychologist should...

Завдання: *«Умовний діалог».*

Здобувачам вищої освіти необхідно було у формі рольової гри скласти діалог між психологом і клієнтом, використовуючи умовні речення другого типу.

If I were you, I'd take a break from social media.

Майбутні психологи покращили свої вміння формулювати думки обережно, емпатійно та професійно (це важливо для побудови довіри, ефективної діагностики та планування подальших кроків у терапії), навчилися моделювати та аналізувати гіпотетичні ситуації, будувати м'яке та етичне спілкування.

3. Вправи на пасивні конструкції (Passive Voice in Psychological Reports)

Завдання: *Перепишіть частину речень у пасивному стані на основі витягу із психологічного звіту.*

Наприклад: «The psychologist observed signs of anxiety» → «Signs of anxiety were observed...»

Завдання: *Напишіть 5 речень, використовуючи пасив, що стосуються психологічної діагностики.*

Наприклад: «The test results were analyzed using...»

4. Вправи на узгодження часів і складнопідрядні речення

Завдання: *«Відео-дискусія».*

Студентам було запропоновано переглянути кейс із психологічної практики та скласти звіт у формі непрямої мови (наприклад «The client said that he had felt anxious for weeks»). Завдання формувало вміння студентів будувати нейтральне, наукове, професійне мовлення, що використовується у звітах, документації, результатах досліджень.

Завдання: *«Реконструкція».*

Було запропоновано реконструювати діалог у письмовій формі, зберігаючи правильну часову послідовність.

Такі вправи дозволили навчити студентів орієнтувати висловлювання на дію, а не на виконавця, демонструвати об'єктивність і нейтральність, сприяли узагальненню досвіду.

5. Використання граматики в інтерактивних симуляціях

Завдання: «Симуляція».

Студенти створювали відеозапис за допомогою сервісів **GoReact** або **Flipgrid** у якому консультували клієнта, використовуючи задані граматичні структури:

- Modal verbs (should, must, might);
- Passive constructions;
- Conditionals.

Кожна вправа передбачала самоперевірку або автоматичне тестування за допомогою **Testportal** та **Google Forms**, на основі отриманих балів студент отримував фідбек.

Завдання з формування граматичного компонента іншомовної компетентності засобами мультимедійних технологій сприяли розвитку вмінь розрізняти граматичні явища в реченні, трансформації речень із розповідних у питальні та заперечні і навпаки, покращували знання часових форм дієслів, частин мови, правил побудови складних речень, умовних речень та пасивних конструкцій для професійної комунікації.

5. Міжособистісний компонент

Комплекс вправ для формування міжособистісного компонента іншомовної компетентності майбутніх психологів мав на меті розвинути здатність до ефективної, емпатійної, толерантної та професійної комунікації з клієнтами й колегами в іншомовному середовищі. Цей компонент охоплював уміння слухати, реагувати, демонструвати повагу до позиції іншого, дотримуватись норм психологічної етики в діалозі під час командної роботи.

Освіта – це не лише навчальний матеріал, але й вміння спілкуватися з іншими; врешті-решт, це здобуття студентами соціально-комунікативного досвіду. А отже, для успішної організації освітнього процесу потрібний діалог та когнітивна активність тих, хто навчається. Різні способи колективної роботи та

групової діяльності сприяють забезпеченню ключових принципів сучасної освітньої моделі.

У сучасному освітньому просторі командна діяльність набуває неабиякого значення. Вона не розглядається лише як проста співпраця між людьми, що працюють над спільним проектом в одній організації або вчать в одному колективі. Командна робота перш за все – це діяльність групи людей, що зосереджена на вирішенні певної задачі. У такому випадку команда розглядається як окремий елемент в механізмі функціонування будь-якої організації.

З метою розвитку навичок активного слухання, формування емоційної чутливості в міжкультурному спілкуванні, розвитку діалогічних умінь у професійних ситуаціях, удосконалення мовних засобів підтримки, розуміння, толерантного реагування було розроблено комплекс завдань та вправ. Ось деякі з них:

Завдання: «*Empathy Cards*» (Картки емпатійної реакції).

Відпрацювання відбувалося в парах. Одному студенту надавався опис ситуації клієнта (наприклад, тривожність перед іспитом), інший повинен був відреагувати фразами підтримки (наприклад, «*I understand how that feels*», «*That sounds really difficult*», «*You're not alone in this*»). Завдання спряго формуванню лексики емпатійного діалогу та інтонаційної виразності, формувало навички іншомовного діалогічного спілкування.

Завдання: «*Active Listening Practice*».

У маленьких групах використовуючи платформи **Zoom** або **Google Meet** студенти по черзі розповідали про стресову ситуацію, інші мали повторити ключову думку, поставити уточнювальне запитання та висловити підтримку (paraphrasing, mirroring, summarizing). Це спряго розвитку навичок активного слухання, інтерпретації змісту та формувало у майбутніх психологів навички адаптації мовлення та поведінки відповідно до ситуації.

Коли викладач постійно контролює студентів у процесі їх живого спілкування іноземною мовою (особливо перед аудиторією), такі студенти часто

відчують себе занадто обмеженими та «затиснутими» для того, щоб вільно обговорювати теми, які їм справді близькі. Проте, працюючи в невеликих командах, зі своїми однокурсниками, зокрема під час виконання цієї вправи, студенти мали змогу зануритися в іншомовне спілкування та успішніше долати невидимі бар'єри, що заважали їм говорити вільно.

Завдання: «Dialogue Reconstruction»

З метою тренування мовленнєвих засобів співпереживання та невербальної поведінки студентам було запропоновано завдання в парах або тріадах. Було надано уривок професійного діалогу психолога з клієнтом англійською мовою з пропущеними фразами. Студентам потрібно було відновити репліки з варіантів або власними словами. (наприклад: Клієнт: *«I'm scared all the time»*, Психолог: *(відновити фразу підтримки)*).

Завдання: «Cross-cultural Role Play».

У формі рольової гри студенти моделювали міжособистісну ситуацію (конфлікт, непорозуміння, допомогу) з урахуванням культурних відмінностей (наприклад: американець та українець у психологічному центрі обговорюють підхід до вирішення конфлікту). Завдання спрямо розвитку міжкультурної компетентності та комунікативної гнучкості, формувало навички невербальної комунікації.

Завдання: «Conflict Resolution Scripts»

З метою розвитку навичок медіації та ведення конструктивного діалогу студентам було запропоновано таку вправу: було надано опис конфліктної ситуації між психологом і клієнтом (непорозуміння, різниця очікувань). Студенти мали скласти діалог, який приведе до врегулювання ситуації з використанням фраз компромісу, ввічливості, спільного прийняття рішення (*«Let's try to find a common ground...»*, *«What would make you feel more comfortable?»* тощо). Робота відбувалася парно або в командах. Працюючи спільно, студенти успішніше засвоювали лексику, пов'язану з конкретною темою, оскільки свобода і автономія,

які були притаманні роботі в групі, робили навчання цікавішим та приємнішим для них.

Завдання: *«Empathic Feedback Essay»*

Завдання полягало в написанні короткого есе англійською мовою про значення емпатії в професії психолога з прикладами з практики або особистого досвіду. Такий вид роботи з формування міжособистісного компоненту іншомовної компетентності сприяв розвитку вмінь письмової рефлексії та вживання міжособистісно забарвленої лексики.

Завдання: *«Therapy Room» Simulation».*

Індивідуально або у групах за допомогою відео або симулятора (використовувалися мультимедійні вправи в **EdApp** та **Moodle**, інтерактивна дошка) студенти обирали правильні варіанти реакції психолога в змодельованій розмові з клієнтом. Таким чином формувалася автоматизація міжособистісно правильних фраз, реакцій і моделей поведінки майбутніх фахівців у галузі психології.

Нижче наведено деякі з вправ, що використовувалися нами для формування міжособистісного компоненту майбутніх психологів, зокрема для розвитку вмінь та навичок командної взаємодії:

Завдання: *«Психологічне консультування».*

Студенти працювали в командах. Кожній із команд в електронному вигляді пропонувалося зображення психолога та клієнта. За зовнішнім виглядом, інтер'єром, виразом обличчя учасників діалогу, їх позами команди мали вгадати запит клієнта, його історію, можливі варіанти надання психологічної допомоги. Студенти по черзі продовжували задану сюжетну лінію, доповнюючі та розширюючі деталі.

Завдання: *«Що в нас спільного?»*

Ця вправа використовувалася на початку навчального року для заохочення міжособистісної співпраці. Студенти об'єднувалися в групи по п'ять осіб і протягом п'яти хвилин спілкувалися іноземною мовою у спробі знайти щось, що

вони мають спільне між собою. Результати своєї роботи студенти демонстрували всій групі та фіксувалися у **Google Classroom**.

Завдання: *проектна робота «Practical psychology».*

Виконання цього завдання тривало декілька тижнів. Майбутнім психологам було запропоновано зняти справжній фільм іноземною мовою на задану тему та змонтувати його в одному з відео редакторів (наприклад, **Movavi** чи **Pinnacle**). Важливо було показати важливість і роль практичної психології в повсякденному житті. Здобувачі вищої освіти самостійно розподіляли ролі в команді (оператор, режисер, сценарист, монтажер тощо). Протягом всього процесу вони ділилися враженнями, співпрацювали, розв'язували поставлені задачі. Таке завдання підвищувало мотивацію студентів адже сучасна молодь майстерно використовує сучасні засоби мультимедійних технологій (смартфон, відеокамеру, ноутбук тощо) знімаючи stories у особистих соцмережах.

Завдання: *«Правда/неправда».*

Ще один вид командної роботи, що використовувався в перші місяці навчання. Він був зосереджений на знайомстві учасників команд між собою та на формуванні сприятливого психологічного клімату. Кожен із учасників команди презентував на одній з інтернет платформ декілька фактів про себе, кілька з яких були правдивими, а кілька – ні. Завданням кожного з учасників групи було визначити що є правда, а що вигадка. Важливо було не лише озвучити судження, але й аргументувати його іноземною мовою. Така вправа дозволила майбутнім психологам познайомитися один з одним краще (наприклад, у рамках гуртка «Psychological development of personality»), а також дізнатися багато нового, відшукати спільні інтереси.

Висновки до другого розділу

Згідно з поставленими завданнями, у другому розділі дисертації було розроблено й обґрунтовано методологічні та практичні основи реалізації процесу формування іншомовної компетентності майбутніх психологів із застосуванням мультимедійних технологій.

Визначено критерії, показники, схарактеризовано рівні сформованості іншомовної компетентності майбутніх психологів. Обґрунтовано, що ефективно оцінювання рівнів сформованості іншомовної компетентності можливе за п'ятьма основними критеріями: лексичним, рецептивним, продуктивним, граматичним та міжособистісним, які в сукупності дають змогу цілісно схарактеризувати рівень володіння іноземною мовою в професійному контексті.

З урахуванням структурних і функціональних характеристик іншомовної комунікативної діяльності майбутніх психологів, до кожного із зазначених критеріїв було визначено основні показники для перевірки рівнів сформованості іншомовної компетентності майбутніх психологів.

На основі викладених критеріїв та показників було визначено рівні сформованості іншомовної компетентності майбутніх психологів засобами мультимедійних технологій – репродуктивний, продуктивний та творчий.

Розроблено структурно-функціональну модель формування іншомовної компетентності майбутніх психологів, що охоплює методично-цільовий блок (визначає професійні, соціальні та особистісні запити, мету й підходи до її реалізації), процесуально-змістовний (розглядає сам процес формування компетентності через систему методів, засобів та форм навчання), а також контрольо-оцінний блок (відображає критерії та рівні сформованості іншомовної компетентності).

У моделі розкрито мету, принципи, компоненти (лексичний, граматичний, рецептивний, продуктивний, міжособистісний), організаційно-педагогічні умови, та очікувані результати процесу формування іншомовної компетентності

майбутніх психологів засобами мультимедійних технологій. Інноваційність моделі полягає у комплексному впровадженні мультимедійних технологій як засобу реалізації професійно орієнтованої іншомовної підготовки. Модель є інноваційною завдяки включенню мультимедійних технологій як системоутворюючого елемента. Вона дозволила розкрити сутність професійних, соціальних та особистісних запитів, мету та підходи до їх реалізації, зміст процесу формування іншомовної компетентності як комплекс методів, засобів і форм та ключові критерії та рівні формування іншомовної компетентності.

Визначено та теоретично обґрунтовано організаційно-педагогічні умови формування іншомовної компетентності майбутніх психологів засобами мультимедійних технологій, які забезпечують ефективність впровадження моделі, з-поміж них: 1) використання мультимедійних технологій і сучасних ресурсів на заняттях з іноземної мови та під час самостійної підготовки студентів; 2) підвищення рівня кваліфікації, самовдосконалення та розвиток у професійній сфері викладача іноземної мови фахового спрямування; 3) підвищення рівня мотивації студентів до вивчення іноземної мови шляхом створення сприятливого освітнього середовища; 4) адаптація навчальних матеріалів та гнучкість освітнього процесу з урахуванням індивідуальної освітньої траєкторії студента.

З урахуванням організаційно-педагогічних умов на базі структурно-функціональної моделі розроблено авторську методику формування іншомовної компетентності майбутніх психологів засобами мультимедійних технологій. Ретельно підібрано комплекс завдань та вправ із використанням методів дискусії, ділових ігор, тестування, діалогів, проєктів тощо в поєднанні з різноманітними формами роботи (індивідуальною, парною, груповою, командною, самостійною роботою студентів) та з використанням широкого спектру засобів мережі інтернет, хмароорієнтованого навчального середовища, ресурсів дистанційного навчання Google Classroom, інших навчально-методичних матеріалів, що в нерозривній єдності сформували зміст процесу формування іншомовної компетентності майбутніх психологів засобами мультимедійних технологій.

Основні положення першого розділу дисертаційної роботи висвітлено в таких публікаціях автора: [13,14,15,38,39].

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ:

1. Англійська мова для психологів (English for Psychologists. Part 1): навч.-метод. розробка до курсу «Англійська мова» для спеціальності «Психологія». Част. 1 / уклад.: Н. І. Годованець, В. П. Леган, О. В. Кравець, І. О. Бура. – Ужгород : Вид-во УжНУ, 2023. – 59 с.

2. Блощинський І. Г. Обґрунтування критеріїв і показників ефективності процесу формування адекватної самооцінки курсантів у навчальному процесі ВВЗО / І. Г. Блощинський // Наукові записки. – Вінниця : ВАТ «Віноблдрукарня», 2001. – Вип. 4. – С. 74–76.

3. Васильченко О. І. Формування іншомовної компетентності магістрів-психологів засобами онлайн освіти під час воєнного стану // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2024. – № 94. – С. 59–63.

4. Вінтюк Ю. Професійна підготовка майбутніх психологів: проблема та її складові // Педагогіка і психологія професійної освіти. Серія: Дидактика, методика і технології навчання. 2016. № 3. С. 92–102.

5. Вяхк І. А. Педагогічні умови формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / І. А. Вяхк. – Вінниця, 2013. – 225 с.

6. Гвоздецька Ю. В., Філімонова І. А. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх фахівців у галузі харчових технологій у процесі фахової підготовки // Наук. часопис Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. Сер. : Педагогічні науки: реалії та перспективи. – 2018. – Т. 2, № 60. – С. 196–199.

7. Гоцинець І. Соціальні мережі як додатковий інструмент формування іншомовної інформаційно-комунікативної компетентності студентів // Молодь і ринок. 2021. № 4 (190). С. 80–86

8. Губарева О. С., Герасимчук Т. В., Воронова Є. М. Педагогічні умови формування професійної іншомовної компетентності майбутніх інженерів за допомогою інформаційних технологій // Перспективи та інновації науки. Серія : Психологія, Медицина. – 2022. – № 13 (18). – С. 14–24.

9. Демченко Д. І. Формування професійної іншомовної компетентності майбутніх юристів засобами іноземної мови у фаховій підготовці : монографія / Д. І. Демченко. – Харків : Видавець Іванченко І. С., 2014. – 213 с.

10. Дроздова В. В., Рудніцька К. В. Структура професійної іншомовної компетентності майбутнього фахівця // Наук. вісн. Ужгород. ун-ту. Сер. : Педагогіка. Соціальна робота. – 2021. – Вип. 2 (49). – С. 51–56.

11. Дуганець В. І., Рудь А. В., Панцир Ю. І., Поліщук А. В. Педагогічні умови формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців аграрноінженерної галузі // Перспективи та інновації науки. Сер. : Педагогіка, Психологія, Медицина. – 2023. – № 1 (19). – С. 86–102.

12. Заслужена А. А. Формування мовленнєвої компетентності у студентів-соціологів за допомогою ресурсу TED Talks // Актуальні проблеми вищої професійної освіти : зб. наук. праць / за заг. ред. Л. В. Барановської. – Київ : НАУ, 2022. – С. 40–42.

13. Іванов Є. О., Кокарева А. М. Командна діяльність в іншомовному освітньому просторі: зарубіжний досвід // Вісник Національного авіаційного університету. Серія : Педагогіка. Психологія. 2023. № 23. С. 37–45. DOI: <https://doi.org/10.18372/2411-264X.23.18171>.

14. Іванов Є. О. Педагогічні умови формування іншомовної компетентності майбутніх психологів засобами мультимедійних технологій // Перспективи та інновації науки. Серія : Педагогіка. Психологія. Медицина. 2024. № 12 (46). С. 323–334. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-12\(46\)-323-334](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-12(46)-323-334).

15. Іванов Є. О. Інноваційні методи формування й вдосконалення іншомовної інформаційно-комунікативної компетентності студентів-психологів // Актуальні проблеми освітнього процесу в контексті європейського вибору

України : матеріали VI Міжнар. конф. (Київ, 16 листопада 2023 р.). Київ, 2024. С. 426–432.

16. Ковтун О., Гармаш Т., Хайдарі Н. Потенціал технології подкастинг у формуванні іншомовної компетентності майбутніх перекладачів // Вісник Національного авіаційного університету. Серія : Педагогіка. Психологія. 2020. № 16. С. 60–68.

17. Кокарева А. М. Особливості професійної підготовки майбутніх фахівців у системі інженерно-технічної освіти України // Вісник Національного авіаційного університету. Серія : Педагогіка. Психологія. 2018. Вип. 12(1). С. 65–69.

18. Літвінчук С. Б. Педагогічні аспекти напрямків сучасної освіти // Наукові записки. Серія : Педагогіка і психологія. 2002. Вип. 6. С. 8–10.

19. Литвин А. В. Методологічні засади поняття «педагогічні умови» : на допомогу здобувачам наукового ступеня. Львів : СПОЛОМ, 2014. 76 с.

20. Науменко У. В. Інноваційні методи навчання англійської мови у вищій школі в умовах модернізації // Молодий вчений. 2018. № 3.1 (55.1). С. 118–122.

21. Овсянко Г. В., Кириченко С. В. English for Psychologists : посібник з англійської мови для студентів 1 та 2 курсу спеціальності «Психологія». Миколаїв : НУК, 2021. 128 с.

22. Паскевська Ю. А. Моделювання ситуації мовленнєвої взаємодії як умова розвитку мовленнєвої компетентності майбутніх психологів // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки. 2005. Вип. 5 (29). С. 207–212.

23. Пилипчук М. Л. Педагогічні умови формування готовності майбутніх перекладачів до інноваційної професійної діяльності // Інноваційна педагогіка. Теорія і методика професійної освіти. 2021. Вип. 40. С. 183–187.

24. Про застосування англійської мови в Україні : Закон України від 04.06.2024 № 3760-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3760-20#Text> (дата звернення: 12.12.2024).

25. Сагач О. Теоретичний аналіз поняття педагогічні умови у контексті професійного зростання вчителів // Освітні обрії. 2020. № 1 (50). С. 32–35.

26. Сорока І. Англійська мова для студентів-психологів : навч. посіб. / І. Сорока. Київ : Університет економіки та права «КРОК», 2018. 176 с.

27. Стасюк В. Д. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх економістів у комплексі «школа – вищий заклад освіти» : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2003. 280 с.

28. Тарнопольський О. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти. Київ : Фірма «ІНК ОС», 2006. 246 с.

29. Український тлумачний словник : близько 250 000 слів / укл. та гол. ред. В'ячеслав Бусел. Київ ; Ірпінь : Перун, 2016. 1692 с.

30. Умова // Словник української мови. URL: <https://slovnyk.ua/index.php?swrd=%D1%83%D0%BC%D0%BE%D0%B2%D0%B0> (дата звернення: 13.12.2024).

31. Чорна О. О. Особливості та практика формування іншомовної комунікативної компетентності студентів технічних спеціальностей // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки. 2013. Вип. 22. С. 230–237.

32. Шапран Ю. П. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх учителів природничих спеціальностей в умовах інноваційного освітнього середовища // Професійна освіта: методологія, теорія та технології. 2018. Вип. 7/1. С. 274–291.

33. Шевченко І. Ф., Паскевська Ю. А. Практикум із основ мовленнєвої компетентності психолога // Практична психологія та соціальна робота. 2006. № 11. С. 48–71.

34. Chin-His L., Warschauer M., Blake R. Language learning through social networks: Perceptions and reality // Language Learning & Technology. 2016. Vol. 20, № 1. С. 124–143.

35. Christianto D. Speech acts in EFL classrooms // Journal of Pragmatics Research. 2020. Vol. 2, № 1. С. 68–79.

36. Gilpin D. R. Working the twittersphere: Microblogging as professional identity construction // In Papacharissi Z. (Ed.), A networked self: Identity, community, and culture on social network sites. New York : Routledge, 2011.

37. Handley A., Chapman C. C. Content rules: How to create killer blogs, podcasts, videos, ebooks, webinars (and more) that engage customers and ignite your business. Hoboken, New Jersey : John Wiley & Sons, Inc., 2014. 290 p.

38. Ivanov Ye. Методи та умови формування готовності майбутніх практичних психологів до професійної діяльності // Innovative development of science, technology and education : proceedings of the 4th International scientific and practical conference (Vancouver, Canada, 18–20 January 2024). Vancouver : Perfect Publishing, 2024. P. 397–405. URL: <https://sci-conf.com.ua/iv-mizhnarodna-naukovo-praktichna-konferentsiya-innovative-development-of-science-technology-and-education-18-20-01-2024-vankuver-kanada-arhiv/>

39. Ivanov Ye. Інноваційні методи формування й вдосконалення іншомовної інформаційно-комунікативної компетентності студентів-психологів // Modern research in science and education : proceedings of the 5th International scientific and practical conference (Chicago, USA, 11–13 January 2024). Chicago : BoScience Publisher, 2024. P. 62–627. URL: <https://sciconf.com.ua/v-mizhnarodna-naukovo-praktichna-konferentsiya-modern-research-in-science-and-education-11-13-01-2024-chicago-ssha-arhiv/>

40. McBride K. Social-networking sites in foreign language classes: Opportunities for recreation [Електронний ресурс]. URL: http://www.slu.edu/~kmcbrid8/McBride09_SNS.pdf (дата звернення: 06.01.2024).

41. Psychology : навч. посіб. / уклад. Т. О. Вакуленко, Ю. А. Жароїд, Н. П. Рудь. Київ : Вид-во Нац. авіац. ун-ту «НАУ-друк», 2010. 206 с.

42. Rao P. S. The impact of collaborative learning on EFL/ESL classrooms // Alford Council of International English & Literature Journal (ACIELJ). 2019. Vol. 2, № 4. С. 38–51.

43. Stevenson M. P., Liu M. Learning a language with Web 2.0: Exploring the use of social networking features of foreign language learning websites // Calico Journal. 2010. Vol. 27, № 2.

URL: <https://journals.equinoxpub.com/index.php/CALICO/article/view/23033>
(дата звернення: 12.12.2024).

44. The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR).
URL: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>
(дата звернення: 13.12.2024).

РОЗДІЛ 3.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ МОДЕЛІ ТА МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ЗАСОБАМИ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

3.1. Організація проведення експериментального дослідження формування іншомовної компетентності майбутніх психологів засобами мультимедійних технологій

Відомо, що будь-яка експериментальна робота передбачає перевірку заявленої гіпотези та порівняння результатів констатувального і формувального етапів цієї роботи. Проведений аналіз дозволив оцінити ефективність визначених вище структурно-функціональної моделі та експериментальної методики формування іншомовної компетентності майбутніх психологів.

Перший етап експерименту передбачав проведення констатувального зрізу, який підтвердив наше припущення про наявність проблем у організації системного використання мультимедійних засобів у процесі вивчення іноземної мови і, як наслідок, складності у формуванні іншомовної компетентності майбутніх психологів. Такий стан речей зумовлений цілою низкою наявних суперечностей, зокрема, між репродуктивною професійно-комунікативною навчально-пізнавальною діяльністю майбутніх психологів та практичними вміннями майбутніх фахівців діяти професійно в ситуаціях нестандартної мовленнєвої взаємодії; між потребою пріоритетного впровадження інноваційних мультимедійних технологій навчання та існуючою системою, що передбачає застосування застарілих форм та методів навчання; між пізнавальними задачами до рівня сформованості іншомовної компетентності майбутніх психологів для реалізації професійної діяльності та традиційним змістом їхнього навчання з відсутністю професійно-комунікативної складової.

Після констатувального етапу експерименту було зрозуміло, що іншомовна компетентність майбутніх психологів є недостатньо сформованою, а засоби, методи, способи формування іншомовної компетентності потребують подальшого дослідження, розвитку та поглибленого вивчення. Підготовчий етап педагогічного дослідження передбачав окреслення існуючої проблеми та визначення мети подальшого дослідження, було сформульовано початкову гіпотезу, а також обрано методи дослідження та техніки для опрацювання отриманих результатів, окреслено план дослідження.

До експерименту було долучено студентів спеціальності «Психологія», що навчаються за відповідними програмами у Державному університеті «Київський авіаційний інститут». Загальна кількість учасників експерименту – 272 особи.

На етапі констатувального зрізу всі учасники педагогічного експерименту були розподілені на чотири групи. Студенти першого курсу увійшли до складу двох груп: АЕ1 (68 осіб) — експериментальної, та ВК1 (68 осіб) — контрольної. У групі АЕ1 після проведення вхідного зрізу було впроваджено авторську методику формування іншомовної компетентності майбутніх психологів, тоді як у ВК1 освітній процес тривав за традиційною методикою. Аналогічно були сформовані групи студентів другого курсу: АЕ2 (68 осіб) — друга експериментальна група, що навчалася за авторською методикою, та ВК2 (68 осіб) — друга контрольна група, яка продовжила навчання за стандартною програмою.

Для учасників усіх груп було проведено констатувальне тестування, що включало комплекс завдань, зокрема: лексико-граматичні тести професійного спрямування, завдання на перевірку аудіювання, моделювання професійних ситуацій з діяльності психолога, а також тести, що дозволяли виявити рівень сформованості комунікативних навичок і вміння працювати в команді. Завдання були подані в традиційному (паперовому) форматі й охоплювали тести з множинним вибором, завдання типу «істинно/хибно», прослуховування аудіофайлів та виконання творчих вправ із використанням візуальних матеріалів.

Під час експерименту було зосереджено увагу на оцінці рівня сформованості іншомовної компетентності зазначеної категорії студентів. З цією метою перевірявся ступінь сформованості компонентів іншомовної компетентності (лексичного, продуктивного, рецептивного, граматичного та міжособистісного).

В обох експериментальних групах було забезпечено реалізацію організаційно-педагогічних умов, що були обґрунтовані вище:

1. Під час проведення занять з іноземної мови широко використовувалися засоби мультимедійних технологій та сучасні ресурси для моделювання типових професійних ситуацій.

2. Було забезпечено всебічне підвищення рівня кваліфікації, вдосконалення професійних навичок, самовдосконалення викладача іноземної мови в рамках зазначених освітньо-професійних програм.

3. Шляхом створення сприятливого та цікавого навчального середовища, залучення студентів до роботи з мультимедійними засобами, інтернет ресурсів тощо, підвищувалася мотивація студентів-психологів до вивчення іноземної мови.

4. Було суттєво оновлено навчальні матеріали, підходи, засоби відповідно до навчальної програми, а також потреб та рівня знань студентів.

У той же час, процес вивчення іноземної мови в контрольних групах протікав за класичною методикою без урахування зазначених організаційно-педагогічних умов.

Робота в експериментальних групах здійснювалася за авторською методикою формування іншомовної компетентності майбутніх психологів, що було описано у другому розділі дисертаційного дослідження.

Більш успішній реалізації експерименту сприяло використання ряду методів:

- методу дискусії, що уможлиблював реалізацію комунікативної складової, надавав студентам простір для покращення комунікативних навичок;

- методу проектів, що безпосередньо залучав студентів до здійснення проектної діяльності в рамках команди, забезпечував можливість реалізувати лідерські здібності, покращував виконавську дисципліну тощо;

- методу ділових ігор, що дозволив студентам, майбутнім фахівцям у галузі психології, змодельовати використання іноземної мови у професійних ситуаціях, що є типовими для практичного психолога;

- методу тестування, що в якості засобу контролю зміг об'єктивно і системно оцінити успіхи майбутніх психологів у вивченні іноземної мови.

Крім цього використовувалися методи ігрових завдань, діалогічні методи навчання, метод case-study тощо.

Під час проведення експерименту окрема увага приділялася дотриманню низки дидактичних принципів:

- принципу міждисциплінарної інтеграції, що передбачає наявність міждисциплінарних зв'язків з іншими дисциплінами, що вивчаються в рамках освітньо-професійної програми, комплексний підхід до здобуття знань умінь та навичок. Принцип реалізовувався під час вивчення вузькоспеціалізованих тем, що потребували розширених знань інших психологічних дисциплін, що вивчалися українською мовою;

- принципу конструктивної взаємодії, що полягає у свідомому ставленні та ефективній участі у дидактичній діяльності, ефективній взаємодії учасників освітнього процесу;

- принципу інформаційності, що передбачає забезпечення інформаційної насиченості освітнього процесу шляхом комплексного використання мережі інтернет, а також інших додаткових інформаційних ресурсів. Принцип реалізовувався шляхом впровадження мультимедійних технологій у освітній процес експериментальних груп;

- принципу вибору індивідуальної освітньої траєкторії, що реалізується у праві студента на свідомий вибір форм та методів навчання, темпу навчального

процесу та форми виконання поставлених задач. Реалізовувався шляхом використання диференційованого підходу до кожного зі здобувачів вищої освіти.

У ході проведення експерименту рівень сформованості іншомовної компетентності майбутніх психологів визначався та характеризувався рівнем сформованості за такими критеріями:

1. Лексичний (знання професійної іншомовної термінології);
2. Продуктивний (мовленнєві вміння усного і письмового спілкування іноземною мовою);
3. Рецептивний (практично-професійні вміння сприйняття та міжкультурної комунікації);
4. Граматичний (вміння грамотної побудови висловлювань);
5. Міжособистісний (навички міжособистісної взаємодії).

У процесі дослідження були визначені три рівні сформованості іншомовної компетентності майбутніх психологів: репродуктивний, продуктивний і творчий. Такий поділ зумовлений загальним рівнем комунікативної підготовки студентів та ступенем їхньої здатності до використання іноземної мови в професійній діяльності.

Результати, отримані в процесі виконання студентами комплексу завдань іноземною мовою, підлягали кількісному аналізу, на основі якого було визначено рівень їхньої успішності в сфері формуванні іншомовної компетентності. Для цього кожне завдання містило в собі 30 питань та оцінювалося за бальною системою. Бали нараховувалися відповідно до кількості правильних відповідей. Для зручності підрахунку та уніфікації й верифікації отриманих результатів зі шкалою ECTS, було розроблено авторську шкалу відповідності отриманих результатів (табл. 3.1).

У таблиці наведено відповідність оцінок трьох рівнів сформованості іншомовної компетентності оцінкам у балах по шкалі ECTS та по п'ятибальній шкалі (де творчий рівень відповідав оцінці 5 балів, продуктивний – 4 балам, а

репродуктивний – 3 балам), що виставлялися за виконання студентами стандартного тесту з 30 питань.

Таблиця 3.1

Шкала відповідності оцінок ступенів сформованості іншомовної компетентності студента бальній шкалі та оцінкам ECTS при виконанні стандартного тесту з 30 питань

Рівні сформованості іншомовної компетентності студента	Бальна оцінка	ECTS Бали/оцінка	Кількість правильних відповідей на стандартний тест з 30 питань
Творчий	5	90...100 (A)	28...30
Продуктивний	4	75...89 (C, B)	23...27
Репродуктивний	3	60...74 (E, D)	18...22
Іншомовна компетентність не сформована	<3	0...59 (F, FX)	0...17

Зосередимося детальніше на результатах перевірки сформованості компонентів іншомовної компетентності за визначеними критеріями після проведення констатувального зрізу:

1. **Лексичний критерій.** Тестування засвідчило такі результати (табл. 3.2):

Таблиця 3.2

Рівні сформованості іншомовної компетенції майбутніх психологів за лексичним критерієм

Тип групи	Творчий (відмінно)	Продуктивний (добре)	Репродуктивний (задовільно)
AE1, n=68*	25%	32,35%	42,65%
AE2, n=68	22,06%	61,76%	16,18%
BK1, n=68	11,76%	33,25%	55,88%
BK2, n=68	13,24%	33,82%	52,94%

Примітка. * n – кількість учасників

2. **Продуктивний критерій** (табл. 3.3). Комунікативно спрямовані тестові завдання дали змогу оцінити рівень сформованості усного та письмового мовлення студентів експериментальних і контрольних груп:

Таблиця 3.3

**Рівні сформованості іншомовної компетенції майбутніх психологів
за продуктивним критерієм**

Тип групи	Творчий (відмінно)	Продуктивний (добре)	Репродуктивний (задовільно)
AE1, n=68*	20,59%	25%	54,41%
AE2, n=68	19,12%	32,35%	48,53%
BK1, n=68	10,29%	32,35%	57,35%
BK2, n=68	11,76%	33,82%	54,41%

Примітка. * n – кількість учасників

3. Рецептивний критерій. Перевірка відбувалася за допомогою тестових завдань з множинним вибором, що базувалися на прочитаному текстовому матеріалі, а також за допомогою тестів на розуміння прослуханого автентичного аудіо матеріалу професійного спрямування. Результати подано нижче у таблиці 3.4:

Таблиця 3.4

**Рівні сформованості іншомовної компетенції майбутніх психологів
за реєптивним критерієм**

Тип групи	Творчий (відмінно)	Продуктивний (добре)	Репродуктивний (задовільно)
AE1, n=68*	26,47%	27,94%	45,59%
AE2, n=68	22,06%	47,06%	30,88%
BK1, n=68	13,24%	41,18%	45,59%
BK2, n=68	14,71%	42,65%	42,65%

Примітка. * n – кількість учасників

4. Граматичний критерій. Перевірялися вміння добирати правильну граматичну форму для побудови речення на професійну тематику, вміння розрізняти граматичні явища в реченні, знання часових форм дієслів, частин мови, правил побудови складних речень, умовних речень та пасивних конструкцій для

професійної комунікації, вміння трансформації речень з розповідних у питальні та заперечні та навпаки (табл. 3.5).

Таблиця 3.5

**Рівні сформованості іншомовної компетенції майбутніх психологів
за граматичним критерієм**

Тип групи	Творчий (відмінно)	Продуктивний (добре)	Репродуктивний (задовільно)
AE1, n=68*	17,65%	32,35%	50%
AE2, n=68	19,12%	52,94%	27,94%
BK1, n=68	23,53%	57,35%	19,12%
BK2, n=68	25%	58,82%	16,18%

Примітка. * *n* – кількість учасників

5. Міжособистісний критерій. Рівень сформованості вмінь роботи в команді, навичок володіння різними стилями спілкування, навичок адаптації мовлення та поведінки відповідно до ситуації, навичок невербальної комунікації, іншомовного діалогічного спілкування відображено в таблиці 3.6:

Таблиця 3.6

**Рівні сформованості іншомовної компетенції майбутніх психологів
за міжособистісним критерієм**

Тип групи	Творчий (відмінно)	Продуктивний (добре)	Репродуктивний (задовільно)
AE1, n=68*	27,94%	41,18%	30,88%
AE2, n=68	30,88%	32,35%	36,76%
BK1, n=68	26,47%	36,76%	36,76%
BK2, n=68	27,94%	38,24%	33,82%

Примітка. * *n* – кількість учасників

Аналіз узагальнених результатів тестування свідчить, що лише незначна кількість студентів експериментальних та контрольних груп демонстрували високий (творчий) рівень іншомовної компетентності на початку експерименту. Більшість учасників констатувального зрізу мали репродуктивний рівень

сформованості іншомовної компетентності, що виявлялося в неспроможності виконувати типові професійні завдання іноземною мовою на належному рівні, а також недостатньо розвинутих мовленнєвих навичках читання, письма, говоріння та аудіювання.

Формувальна частина експерименту тривала протягом 2 років. Студенти експериментальних груп АЕ1 та АЕ2 (здобувачі першого року навчання та другого відповідно) в ході вивчення дисциплін «Фахова іноземна мова», «Англомовний психологічний дискурс», під час роботи наукового гуртка «Psychological development of personality» працювали за розробленою авторською методикою формування іншомовної компетентності майбутніх психологів засобами мультимедійних технологій. Студенти груп АЕ2 та ВК2 навчалися за класичною методикою.

Формувальний експеримент передбачав впровадження визначених організаційно-педагогічних умов, організацію освітнього процесу відповідно до розробленої структурно-функціональної моделі, реалізацію експериментальної методики.

Наприкінці формувального етапу (наприкінці 2 року навчання для груп АЕ1 і ВК1 та по завершенню третього курсу для груп АЕ2 і ВК2) було проведено прикінцевий зріз, що представив кількісні та якісні показники сформованості іншомовної компетентності та засвідчив ефективність використаної методики.

Прикінцевий зріз проходив у дві стадії. На першій стадії прикінцевого зрізу студентам-майбутнім психологам усіх груп (АЕ1, АЕ2, ВК1 та ВК2) з метою оцінки ефективності реалізації авторської методики формування іншомовної компетентності пропонувалась розроблена батарея тестів.

Цю батарею тестів згодом було умовно позначено символом «спрощений варіант» – СВ («simplified version») у зв'язку з тим, що результати проведеного зрізу нас не задовольнили оскільки продемонстрували творчий рівень сформованості іншомовної компетентності в переважній більшості студентів експериментальних груп і викликали суміви щодо достовірності проведеного

прикінцевого зрізу з точки зору математичної статистики та закону нормального розподілу К. Гауса.

Для розрахунків було використано критерій Пустильника, що був покликаний визначити максимальне значення коефіцієнту асиметрії та коефіцієнту ексцесу. Очевидно, що для кожного об'єму вибірки всі коефіцієнти свої (в нашому випадку вони були представлені у формульному й чисельному вигляді саме для об'єму заданої вибірки).

Таким чином, за допомогою критерію Пустильника було розраховано величини коефіцієнтів для кожної з груп (АЕ1, АЕ2, ВК1 та ВК2) після проходження «спрощеної» версії тесту. Варто зазначити, що така спрощена версія на час проведення прикінцевого зрізу була єдиною, що пропонувалася для виконання майбутнім психологам, і на момент проведення ні в якому разі не вважалася спрощеною (тобто ускладненої версії початково не передбачалося).

Тим не менш, результати обчислень коефіцієнтів асиметрії та ексцесу показали, що отримані результати виконання тестових завдань перевищують будь-які очікування. Асиметрія мала від'ємне значення, що, відповідно до коефіцієнту Пустильника, свідчить про завищені результати. Студенти всіх груп, що мали репродуктивний чи продуктивний рівень сформованості іншомовної компетентності під час констатувального зрізу – потрапили в категорію «творчих», що, безперечно, викликало підозру. Аналіз проведених тестових завдань методами математичної статистики дозволив стверджувати, що завищені результати є наслідком дії одного з перелічених чинників:

- Надзвичайної обдарованості студентів, що виконували завдання, їх здатності до швидкого, системного, ґрунтовного засвоєння нового матеріалу та використання його на практиці;
- Необ'єктивності змісту самих текстових завдань, що виявилися занадто простими і, як наслідок, призвели до завищених результатів контролю.

Ми поставили під сумнів вірогідність, що в нашій випадковій вибірці наявні 100% обдарованих студентів, а в ході та організації констатувального та

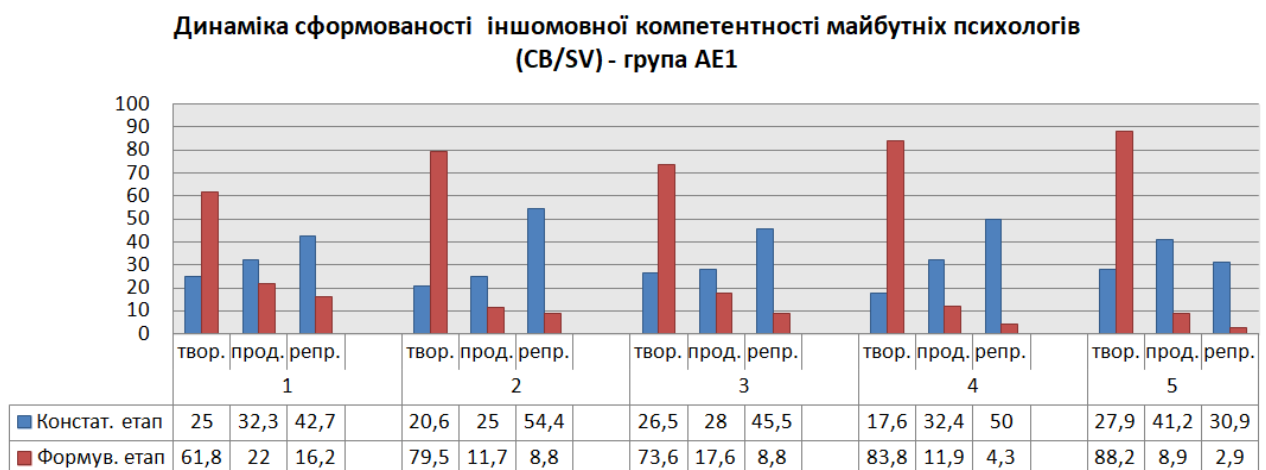
прикінцевого зрізів не виникало жодних сумнівів щодо дотримання правил академічної доброчесності.

Таким чином, з метою об'єктивної верифікації результатів експерименту, нами було прийнято рішення про проведення ще одного, повторного тесту умовно позначеного символом «ускладнений варіант» – УВ (CV – «complicated version»).

Для перевірки рівня сформованості іншомовної компетентності пропонувалось відповісти на 30 тестових питань за відповідний проміжок часу, однаковий як для контрольних так і для експериментальних груп. Тестування студентів усіх груп, що брали участь у експерименті (АЕ1, АЕ2, ВК1, ВК2), проводилось у однакових умовах та за однаковими програмами та алгоритмами тестування, що дозволяє стверджувати про коректність постановки педагогічного експерименту й тотожність (еквівалентність) умов виконання всіма студентами тестів, які їм були запропоновані.

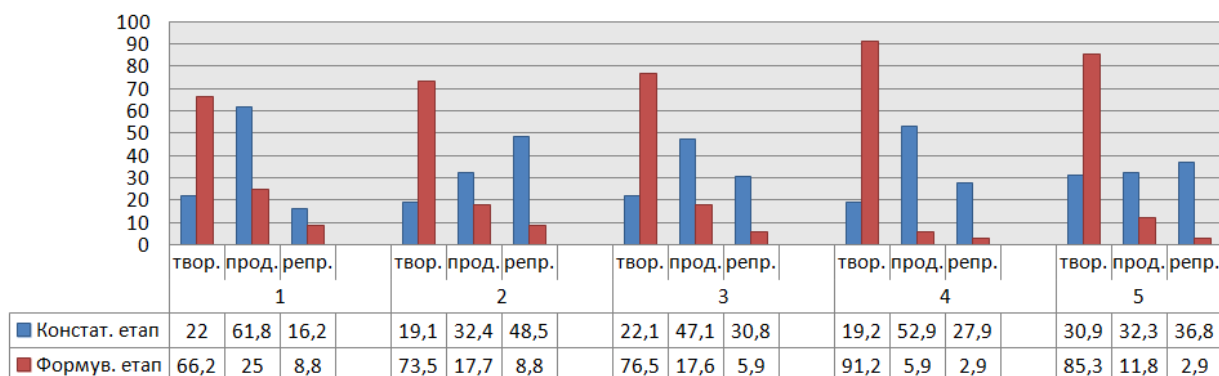
Нижче представлено візуалізовані результати проведення «спрощеного варіанту» тесту (СВ – «simplified version»). На рисунках 3.1 – 3.4 представлено рівні сформованості іншомовної компетентності за кожним критерієм у відсотковому значенні після проведення констатувального та прикінцевого зрізів:

Рис. 3.1



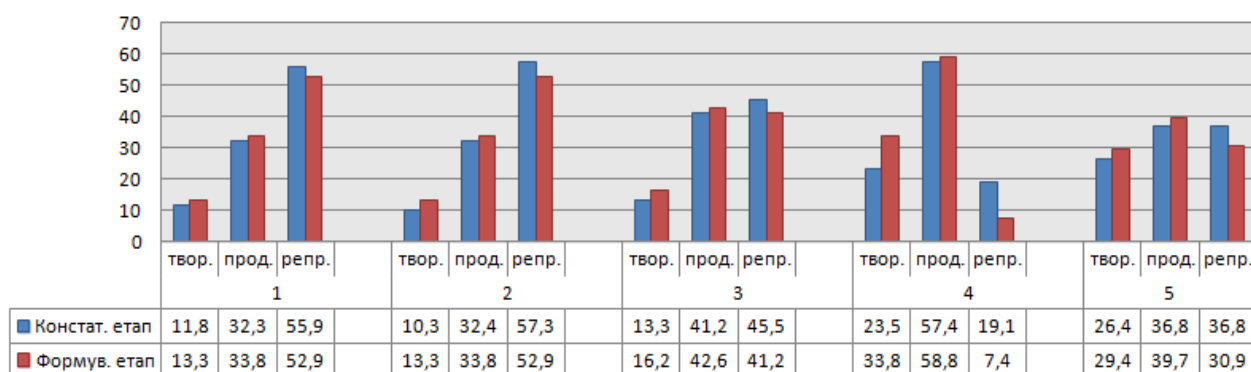
Примітка. 1 – лексичний критерій, 2 – продуктивний критерій, 3 – рецептивний критерій, 4 – граматичний критерій, 5 – міжособистісний критерій

Рис. 3.2

Динаміка сформованості іншомовної компетентності майбутніх психологів
(CB/SV) - група AE2

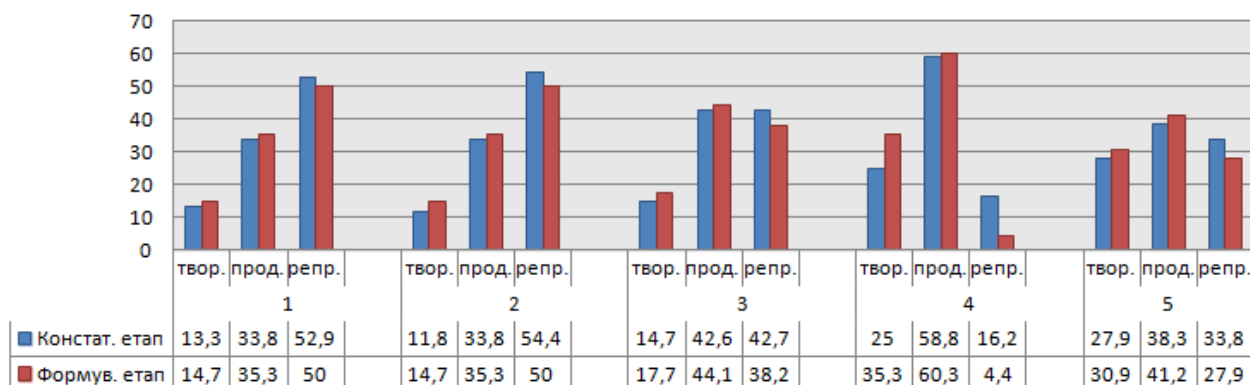
Примітка. 1 – лексичний критерій, 2 – продуктивний критерій, 3 – рецептивний критерій, 4 – граматичний критерій, 5 – міжособистісний критерій

Рис. 3.3

Динаміка сформованості іншомовної компетентності майбутніх психологів
(CB/SV) - група BK1

Примітка. 1 – лексичний критерій, 2 – продуктивний критерій, 3 – рецептивний критерій, 4 – граматичний критерій, 5 – міжособистісний критерій

Рис. 3.4

Динаміка сформованості іншомовної компетентності майбутніх психологів
(CB/SV) - група BK2

Примітка. 1 – лексичний критерій, 2 – продуктивний критерій, 3 – рецептивний критерій, 4 – граматичний критерій, 5 – міжособистісний критерій

Динаміку сформованості іншомовної компетентності майбутніх психологів за спрощеним варіантом тестування (CB/SV) відображено у таблиці 3.7.

Таблиця 3.7

**Динаміка сформованості іншомовної компетентності
майбутніх психологів (CB/SV)**

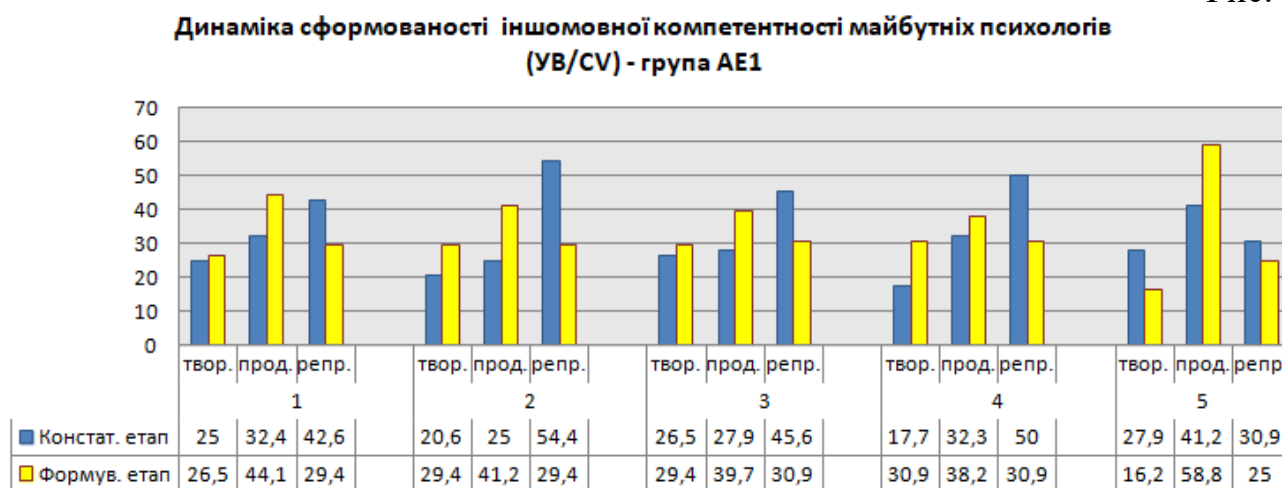
Рівень сформованості іншомовної компетентності	Експериментальні групи								Контрольні групи							
	AE1 (n= 68 осіб)				AE2 (n= 68 осіб)				BK1 (n= 68 осіб)				BK2 (n= 68 осіб)			
	Констат. зріз		Прикін- цевий зріз		Констат. зріз		Прикін- цевий зріз		Констат. зріз		Прикін- цевий зріз		Констат. зріз		Прикін- цевий зріз	
	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%
1.Лексичний компонент																
творчий	17	25,00	42	61,76	15	22, 06	45	66,18	8	11,76	9	13,24	9	13,24	10	14,71
продуктивний	22	32,35	15	22,06	42	61,76	17	25,00	22	32,25	23	33,82	23	33,82	24	35,29
репродуктивний	29	42,65	11	16,18	11	16,18	6	8,82	38	55,88	36	52,94	36	52,94	34	50,00
2.Продуктивний компонент																
творчий	14	20,59	54	79,41	13	19,12	50	73,53	7	10,29	9	13,24	8	11,76	10	14,71
продуктивний	17	25,00	8	11,76	22	32,35	12	17,65	22	32,35	23	33,82	23	33,82	24	35,29
репродуктивний	37	54,41	6	8,82	33	48,53	6	8,82	39	57,35	36	52,94	37	54,41	34	50,00
3.Рецептивний компонент																
творчий	18	26,47	50	73,53	15	22,06	52	76,47	9	13,24	11	16,18	10	14,71	12	17,65
продуктивний	19	27,94	12	17,65	32	47,06	12	17,65	28	41,18	29	42,65	29	42,65	30	44,12
репродуктивний	31	45,59	6	8,82	21	30,88	4	5,88	31	45,59	28	41,18	29	42,65	26	38,24
4.Граматичний компонент																
творчий	12	17,65	57	83,82	13	19,12	62	91,18	16	23,53	23	33,82	17	25,00	24	35,29
продуктивний	22	32,35	8	11,76	36	52,94	4	5,88	39	57,35	40	58,82	40	58,82	41	60,29
репродуктивний	34	50,00	3	4,41	19	27,94	2	2,94	13	19,12	5	7,35	11	16,18	3	4,41
5.Міжособистісний компонент																
творчий	19	27,94	60	88,24	21	30,88	58	85,29	18	26,47	20	29,41	19	27,94	21	30,88
продуктивний	28	41,18	6	8,82	22	32,35	8	11,76	25	36,76	27	39,71	26	38,24	28	41,18
репродуктивний	21	30,88	2	2,94	25	36,76	2	2,94	25	36,76	21	30,88	23	33,82	19	27,94

Результати проведеного тестування були перевірені шляхом застосування закону нормального розподілу Карла Гауса, що найчастіше використовується в подібних статистичних дослідженнях. Було проведено обрахунки середнього арифметичного або математичного очікування, стандартного відхилення або середньоквадратичного відхилення від середньої величини.

Таким чином, мабутнім психологам усіх експериментальних груп (АЕ1, АЕ2, ВК1 та ВК2) з метою повторної перевірки рівня сформованості іншомовної компетентності пропонувалась батарея тестів ускладненого типу умовно позначена символом «ускладнений варіант» – УВ (CV – «complicated version»). Ускладнений тест також складався з 30 тестових питань і виконувався у відведений проміжок часу, однаковий для усіх студентів. Умови виконання тесту були ідентичними для студентів контрольних і експериментальних груп.

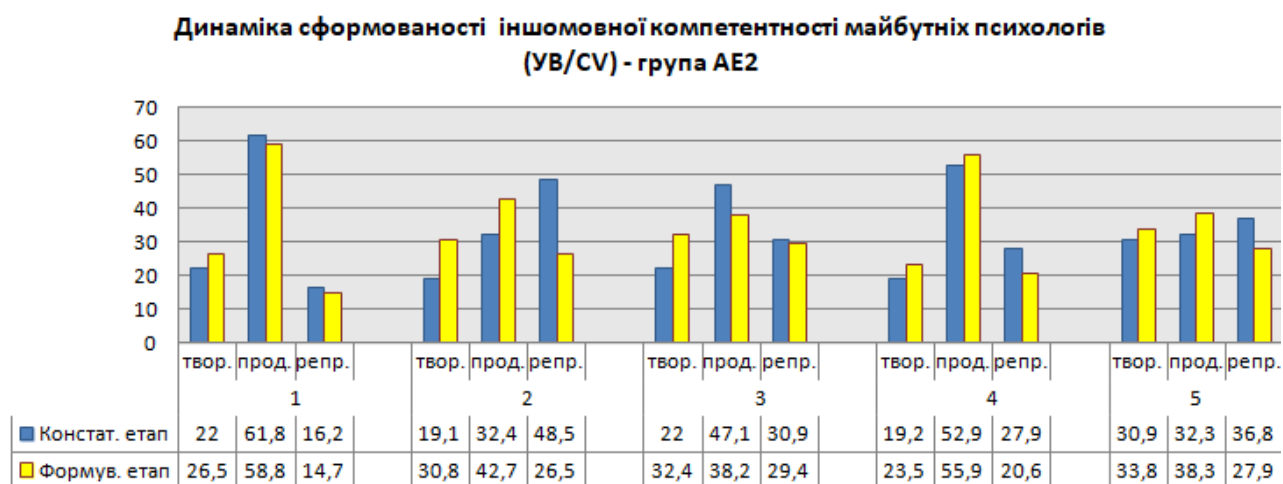
Нижче представлено візуалізовані результати проведення «ускладненого варіанту» тесту (УВ – «complicated version»). На рисунках 3.5 – 3.8 представлено рівні сформованості іншомовної компетентності за кожним критерієм у відсотковому значенні після проведення констатувального та прикінцевого зрізів:

Рис. 3.5



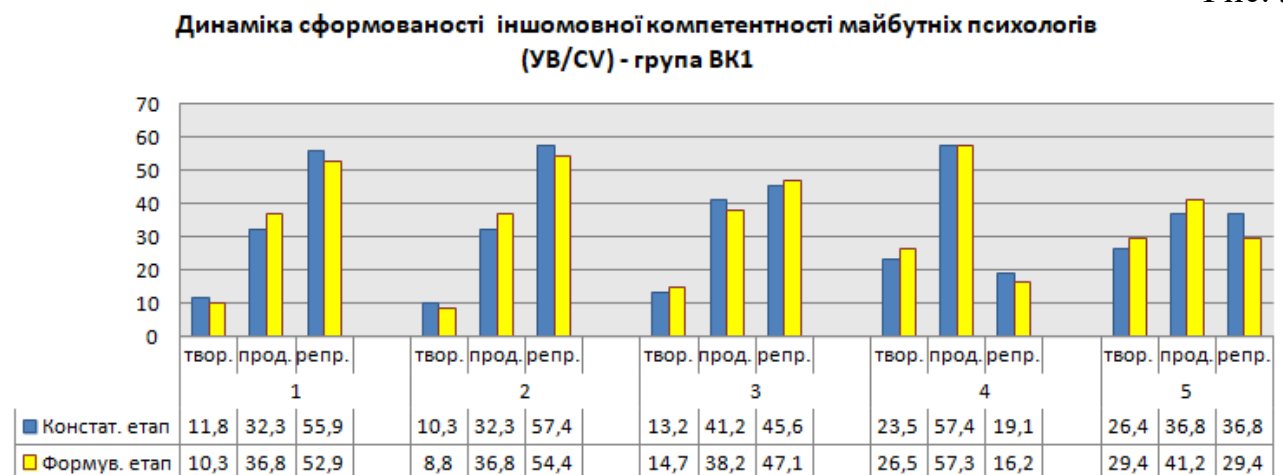
Примітка. 1 – лексичний критерій, 2 – продуктивний критерій, 3 – рецептивний критерій, 4 – граматичний критерій, 5 – міжособистісний критерій

Рис. 3.6



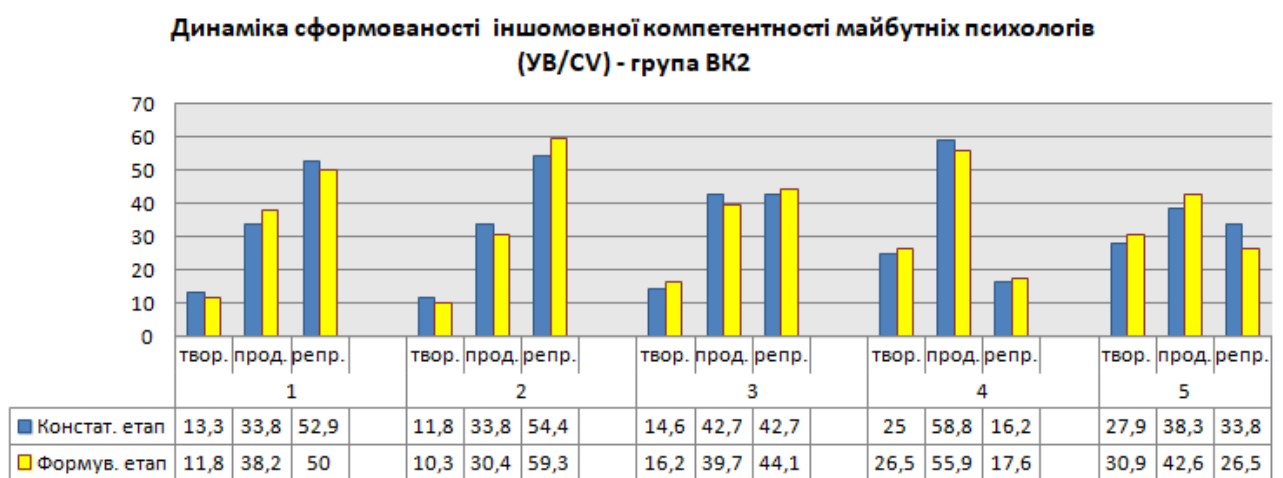
Примітка. 1 – лексичний критерій, 2 – продуктивний критерій, 3 – рецептивний критерій, 4 – граматичний критерій, 5 – міжособистісний критерій

Рис. 3.7



Примітка. 1 – лексичний критерій, 2 – продуктивний критерій, 3 – рецептивний критерій, 4 – граматичний критерій, 5 – міжособистісний критерій

Рис. 3.8



Примітка. 1 – лексичний критерій, 2 – продуктивний критерій, 3 – рецептивний критерій, 4 – граматичний критерій, 5 – міжособистісний критерій

Динаміку сформованості іншомовної компетентності майбутніх психологів за ускладненим варіантом тестування (УВ/СV) відображено у таблиці 3.8.

Таблиця 3.8

**Динаміка сформованості іншомовної компетентності
майбутніх психологів (УВ/СV)**

Рівень сформованості іншомовної компетентності	Експериментальні групи								Контрольні групи							
	АЕ1 (n= 68 осіб)				АЕ2 (n= 68 осіб)				ВК1 (n= 68 осіб)				ВК2 (n= 68 осіб)			
	Констат. зріз		Прикін- цевий зріз		Констат. зріз		Прикін- цевий зріз		Констат. зріз		Прикін- цевий зріз		Констат. зріз		Прикін- цевий зріз	
	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%
1.Лексичний компонент																
творчий	17	25,00	18	26,47	15	22,06	18	26,47	8	11,76	7	10,29	9	13,24	8	11,76
продуктивний	22	32,35	30	44,12	42	61,76	40	58,82	22	32,25	25	36,76	23	33,82	26	38,24
репродуктивний	29	42,65	20	29,41	11	16,18	10	14,71	38	55,88	36	52,94	36	52,94	34	50,00
2.Продуктивний компонент																
творчий	14	20,59	20	29,41	13	19,12	21	30,88	7	10,29	6	8,82	8	11,76	7	10,29
продуктивний	17	25,00	28	41,18	22	32,35	29	42,65	22	32,35	25	36,76	23	33,82	23	33,82
репродуктивний	37	54,41	20	29,41	33	48,53	18	26,47	39	57,35	37	54,41	37	54,41	38	59,38
3.Рецептивний компонент																
творчий	18	26,47	20	29,41	15	22,06	22	32,35	9	13,24	10	14,70	10	14,71	11	16,18
продуктивний	19	27,94	27	39,71	32	47,06	26	38,24	28	41,18	26	38,24	29	42,65	27	39,71
репродуктивний	31	45,59	21	30,88	21	30,88	20	29,41	31	45,59	32	47,06	29	42,65	30	44,12
4.Граматичний компонент																
творчий	12	17,65	21	30,88	13	19,12	16	23,53	16	23,53	18	26,47	17	25,00	18	26,47
продуктивний	22	32,35	26	38,24	36	52,94	38	55,88	39	57,35	39	57,35	40	58,82	38	55,88
репродуктивний	34	50,00	21	30,88	19	27,94	14	20,59	13	19,12	11	16,18	11	16,18	12	17,65
5.Міжособистісний компонент																
творчий	19	27,94	11	16,18	21	30,88	23	33,82	18	26,47	20	29,41	19	27,94	21	30,88
продуктивний	28	41,18	40	58,82	22	32,35	26	38,24	25	36,76	28	41,18	26	38,24	29	42,65
репродуктивний	21	30,88	17	25,00	25	36,76	19	27,94	25	36,76	20	29,41	23	33,82	18	26,47

Зазначене вище, дозволяє зробити висновок: застосування запропонованої в роботі методики формування іншомовної компетентності в порівнянні з класичним підходом до формування іншомовної компетентності у групах ВК1 та ВК2 є більш ефективним (продуктивним).

Відмінності в величинах варіацій складових сформованого рівня іншомовної компетентності груп АЕ1, ВК1 та АЕ2, ВК2 можна пояснити більшим досвідом і більш тривалим часом навчання студентів груп АЕ2 (ВК2) порівняно зі студентами груп АЕ1 (ВК1).

3.2. Кількісні та якісні результати реалізації структурно-функціональної моделі та методики формування іншомовної компетентності майбутніх психологів засобами мультимедійних технологій

Оцінка середнього значення ступеня сформованості ($\bar{X}$) іншомовної компетентності для кожної з груп студентів (АЕ1, АЕ2, ВК1, ВК2) проводилась за такою формулою (для згрупованих даних):

$$\bar{X} = \frac{1}{n} \cdot \sum_{i=1}^k n_i \cdot X_i, \quad (1)$$

де: n – об'єм вибірки ($n = 68$), k – число інтервалів групування ($k = 3$), n_i – частоти інтервалів групування, X_i – середнє значення i -го інтервалу, i – біжучий індекс, який приймає значення ($i = \overline{1, k}$), а сума добутків $n_i \cdot X_i$ знаходиться (за правилом А. Ейнштейна) по повторюваному в співмножниках індексу i .

Оцінка стандартного відхилення (S) (або середнього квадратичного відхилення) рівня сформованості іншомовної компетентності для кожної з груп студентів (АЕ1, АЕ2, ВК1, ВК2) проводилась за однією з таких формул (для згрупованих даних):

$$S = \sqrt{\frac{1}{(n-1)} \cdot \sum_{i=1}^k n_i \cdot (X_i - \bar{X})^2} = \sqrt{\frac{1}{(n-1)} \cdot \left\{ \sum_{i=1}^k n_i \cdot X_i^2 - \left(\sum_{i=1}^k n_i \cdot X_i \right)^2 / n \right\}} = \sqrt{\frac{1}{(n-1)} \cdot \left(\sum_{i=1}^k n_i \cdot X_i^2 - n \cdot \bar{X}^2 \right)}. \quad (2)$$

Оцінка коефіцієнта варіації (V , у процентній шкалі) рівня сформованості іншомовної компетентності для кожної з груп студентів (АЕ1, АЕ2, ВК1, ВК2) проводилась за такою формулою:

$$V = \frac{S}{\bar{X}} \cdot 100\%. \quad (3)$$

Оцінка середнього значення ступеня сформованості ($\bar{X}$), стандартного відхилення (S) та коефіцієнта варіації (V) іншомовної компетентності для кожної

з груп студентів (AE1, AE2, BK1, BK2), майбутніх фахівців з психології при проходженні ними процедури тестування за спрощеним варіантом (CB/SV) подана у додатку Г.

Аналіз даних, поданих у додатку Г, дозволяє стверджувати:

1) Максимальна варіація лексичного, продуктивного, рецептивного та граматичного компонентів іншомовної компетентності спостерігається в групі AE1 на етапі констатувального зрізу;

2) Максимальна варіація міжособистісного компонента іншомовної компетентності спостерігається у групі AE2 на етапі констатувального зрізу;

3) Мінімальна варіація лексичного, рецептивного та граматичного компонентів іншомовної компетентності спостерігається у групі AE2 на етапі прикінцевого зрізу;

4) Мінімальна варіація продуктивного та міжособистісного компонентів іншомовної компетентності спостерігається в групі AE1 на етапі прикінцевого зрізу;

5) У групах AE1, AE2 на етапі прикінцевого зрізу варіація усіх компонентів іншомовної компетентності суттєво нижча у порівнянні з етапом констатувального зрізу;

6) Варіація лексичного, рецептивного та граматичного компонентів іншомовної компетентності в групі AE2 менша, ніж у групі AE1 на етапі прикінцевого зрізу;

7) Варіація продуктивного та міжособистісного компонентів іншомовної компетентності в групі AE1 менша, ніж у групі AE2 на етапі прикінцевого зрізу;

8) У групи BK1 лексичний, продуктивний та рецептивний компоненти іншомовної компетентності варіюють більше на етапі прикінцевого зрізу у порівнянні з етапом констатувального зрізу, а граматичний та міжособистісний компоненти іншомовної компетентності – навпаки, варіюють більше на етапі констатувального зрізу ніж на етапі прикінцевого зрізу;

9) У групі ВК2 варіація рецептивного, граматичного та міжособистісного компонентів іншомовної компетентності менша на етапі прикінцевого зрізу, ніж на етапі констатувального зрізу, а продуктивного компонента іншомовної компетентності – навпаки, на етапі констатувального зрізу, ніж на етапі прикінцевого зрізу; щодо лексичного компонента іншомовної компетентності в цій групі, то він практично незмінний на обох етапах дослідження рівня сформованості іншомовної компетентності;

10) Порівняння варіацій лексичного та продуктивного компонентів іншомовної компетентності в групах ВК1 й ВК2 показує, що вони практично незмінні на етапі прикінцевого зрізу, а рецептивного, граматичного та міжособистісного компонентів іншомовної компетентності мають менші значення на етапі прикінцевого зрізу для групи ВК2 порівняно з групою ВК1;

11) Варіація усіх компонентів іншомовної компетентності на етапі прикінцевого зрізу у студентів груп АЕ1 та АЕ2 суттєво нижча, ніж у груп ВК1 та ВК2 на цьому ж етапі.

У якості оцінки стандартного відхилення вибіркового середнього використовується величина:

$$S_{\bar{X}} = \frac{S}{\sqrt{n}}, \quad (4)$$

яка називається стандартною помилкою середнього арифметичного.

Величина $S_{\bar{X}}$ показує, яка помилка в середньому допускається, якщо використовувати замість генерального середнього μ його вибіркoву оцінку $\bar{X}$. Тому обчислене середнє арифметичне часто вказують у вигляді $\bar{X} \pm S_{\bar{X}}$, щоб таким чином оцінити точність оцінки $\bar{X}$. У Таблиці 3.6 найменшу точність має $\bar{X}$ групи АЕ2 на етапі констатувального зрізу для міжособистісного компонента іншомовної компетентності, оскільки саме у цьому випадку $S=0,83$ і це є максимальним значенням стандартного відхилення.

Відхилення оцінок генеральних параметрів (зокрема, μ) від істинних значень цих параметрів прийнято називати статистичними помилками, або

помилками репрезентативності. Їх походження немає нічого спільного з помилками вимірювання, а виникають вони тільки тому, що не всі об'єкти генеральної сукупності представлені в конкретній вибірці. Отже, для даної ситуації розумно і логічно буде вважати, що помилка репрезентативності визначення $\bar{X}$ для всіх варіантів вибірки принаймні співпадає з величиною $S_{\bar{X}}^{(\max)} = \frac{0,83}{\sqrt{68}} \approx 0,10$.

Крім того, слід зазначити, що при обмеженому об'ємі вибірки n істинне значення генерального середнього μ не може бути визначене точно, тому при обчисленні $\bar{X}$ залишати велику кількість значущих цифр (після коми) не має ніякого сенсу. Існує емпіричне правило, згідно з яким у кінцевому результаті положення останньої значущої цифри повинне відповідати положенню першої значущої цифри у величині $S_{\bar{X}}/3$.

Щоб уникнути накопичення помилок, пов'язаних з округленням, проміжні результати слід обчислювати з точністю на один порядок більшою, ніж точність кінцевих результатів.

Для розглянутої задачі маємо: $S_{\bar{X}}/3 = \frac{0,10}{3} \approx 0,03$. Отже, значення $\bar{X}$ слід обчислювати з точністю до сотих долів балів, якщо, зрозуміло, дозволяє точність вимірювання вихідних даних. Оскільки у подальшому необхідно задаватись значенням точності обчислення вибірових характеристик, то у даному випадку цю величину (точність обчислень - d) приймаємо рівною 0,14 (тобто $d = 0,14$), оскільки $(S_{\bar{X}}^{(\max)} + S_{\bar{X}}^{(\max)})/3 > 0,13$. (Найближче верхнє до числа 0,13 є 0,14).

Нижче наведені міркування щодо коректної оцінки необхідного об'єму вибірки для отримання оцінок заданої точності. Іншими словами, існує цілком виважене й науково обґрунтоване кількісне значення об'єму вибірки, яке гарантує отримання у статистичному спостереженні оцінок заданої наперед точності.

Зазвичай дослідника цікавить питання: який мінімальний об'єм вибірки необхідний для того, щоб оцінка (найчастіше за все – вибірове середнє

арифметичне $\bar{X}$) відрізнялась від істинного значення середнього значення генеральної сукупності не більше, ніж на задану величину (d)?

Відповісти на це питання можна, якщо ввести довірчу ймовірність і обрати об'єм вибірки (n) таким чином, щоб довірчий інтервал мав заданий розмір.

Відомо, що більшість законів природи та явищ, що відбуваються в нашому житті, в статистичних дослідженнях описуються законом нормального розподілу (або законом Карла Гауса). Цей закон має у своєму формулюванні й математичному записі такі характеристики статистичних досліджень, як середнє арифметичне математичне очікування, стандартне відхилення або середньоквадратичне відхилення від середньої величини. Ці дві характеристики легко знайти по загальновживаним формулам у будь-якому статистичному експерименті. Крім того, цей закон стверджує, що вимірювання у статистичному дослідженні певної величини (наприклад, оцінки знань, умінь чи навичок студентів певної спеціальності) завжди дає такий результат: більшість оцінок лежить біля середнього значення оцінки, а меншість – зліва чи справа від середнього, тобто там, де оцінка менше середнього значення, і там, де оцінки більше середнього значення. Такий розподіл у відсотковому відношенні часто зображують за допомогою координатних вісей у вигляді дзвоника (де горизонтальна вісь демонструє величину оцінки, а вертикальна – відсоток респондентів, що показали результат із певною оцінкою).

Наш вибір зупинився на законі Гауса не тільки тому, що він є найрозповсюдженішим у природі і використовується для опису більшості явищ на нашій планеті, але й тому, що для цього закону дослідниками було створено численні таблиці, проведено багаторазові розрахунки якими надзвичайно зручно користуватись для обґрунтування нормального розподілу.

Якщо генеральна сукупність припускається нормально розподіленою (за законом К. Гауса) і її дисперсія σ^2 відома, тоді довірчий інтервал для середнього значення μ генеральної сукупності записується наступним чином:

$$\bar{X} - u_{\alpha} \cdot \frac{\sigma}{\sqrt{n}} \leq \mu \leq \bar{X} + u_{\alpha} \cdot \frac{\sigma}{\sqrt{n}}, \quad (5)$$

де: u_{α} – процентні точки нормованого нормального розподілу, котрі можна знайти для кожного значення α – числа, яке задає ймовірність того, що оцінюваний генеральний параметр виходить за межі довірчого інтервалу (Додаток Є)

Як правило, у наукових дослідженнях вважається достатньою довірча ймовірність 0,95 (95%). У деяких випадках, коли уточнюють результати попередніх досліджень або коли висновки, зроблені у дослідженні, пов'язані з великою відповідальністю, застосовуються більш високі рівні довірчої ймовірності: 99% або 99,9%.

Інтервал, у якому із заданою довірчою ймовірністю знаходиться оцінюваний генеральний параметр, називають довірчим інтервалом.

Відповідно до довірчих ймовірностей у практичних дослідженнях використовуються 95-, 99-, 99,9- процентні довірчі інтервали.

У літературі по математичній статистиці зазвичай говорять про $100 \cdot (1 - \alpha)$ – процентний довірчий інтервал, де $(1 - \alpha)$ – довірча ймовірність, а α – деяке мале число ($\alpha = 0,05; 0,01; 0,001$), котре й задає ймовірність того, що оцінюваний генеральний параметр виходить за межі довірчого інтервалу.

У подальшому, для обробки отриманих статистичних даних експериментів планується використання t -розподілу Стюдента, який, при великих значеннях об'єму вибірки (практично при $n \geq 30$), переходить у нормальний розподіл (К. Гауса). Тому, для визначення меж довірчого інтервалу для μ при великих об'ємах вибірки можна користуватись таблицями нормованого нормального розподілу для подвійного значення функції Лапласа:

$$2 \cdot \varphi(u) = \frac{2}{\sqrt{2 \cdot \pi}} \cdot \int_0^u \exp(-t^2 / 2) dt, \quad (6)$$

яка, по суті, є площею під кривою нормального розподілу між точками $-u$, u .

Або ж можна використати дані, які наведені у Таблиці 3.9.

Таблиця 3.9

Значення u_α для стандартних довірчих ймовірностей

α	$1-\alpha$	u_α
0,05	0,95	1,96
0,01	0,99	2,58
0,001	0,999	3,28

Нехай необхідно, щоб вибіркове середнє значення $\bar{X}$ відрізнялось від генерального μ не більше, ніж на задану величину d . Це означає, що половина ширини довірчого інтервалу повинна дорівнювати d , тобто половина від

$$\left(\bar{X} + u_\alpha \cdot \frac{\sigma}{\sqrt{n}} \right) - \left(\bar{X} - u_\alpha \cdot \frac{\sigma}{\sqrt{n}} \right) = 2 \cdot u_\alpha \cdot \frac{\sigma}{\sqrt{n}} \quad (7)$$

повинна дорівнювати d :

$$u_\alpha \cdot \frac{\sigma}{\sqrt{n}} = d. \quad (8)$$

Звідси необхідний об'єм вибірки визначається наступним чином:

$$n = \left(\frac{u_\alpha \cdot \sigma}{d} \right)^2. \quad (9)$$

Істинне значення параметру σ генеральної сукупності зазвичай невідоме, але за великих об'ємів вибірки ($n \geq 30$) можна використати його вибіркovu оцінку S . Тоді:

$$n = \left(\frac{u_\alpha \cdot S}{d} \right)^2. \quad (10)$$

У проведеному дослідженні параметр S для експериментальних груп АЕ1 та АЕ2 на формуючому етапі лежить у діапазоні 0,41...0,76. Тому, у якості S візьмемо його середнє арифметичне значення: 0,59. Для оцінки $\bar{X}$ обираємо точність $d=0,14$. Тоді для довірчої ймовірності 95% ($u_\alpha = 1,96$) по формулі (9) маємо:

$$n = \left(\frac{1,96 \cdot 0,59}{0,14} \right)^2 = 68,23 \approx 68. \quad (11)$$

Наведене вище обчислення об'єму вибірки обґрунтовує обрану його величину для проведення педагогічного дослідження.

Перейдемо далі до перевірки можливості використання t -критерію Стьюдента в аналізі сформованості компонентів іншомовної компетентності майбутніх психологів.

Відомо, що t -критерій Стьюдента для незалежних вибірок, який планується в подальшому використати для обчислення статистичних характеристик, отриманих на етапах констатувального та прикінцевого зрізів, базується на науково обґрунтованих положеннях, котрі наведені нижче.

Вказаний вище критерій призначений для порівняння середніх значень ознак у двох незалежних групах. Формальним критерієм незалежності вибірок є відсутність кореляції між ними. З погляду змісту – незалежними є ті вибірки, між якими відсутні жодні зв'язки. Прикладом незалежних вибірок можуть бути рандомізовані (сформовані випадковим чином) контрольна та експериментальна групи, дві професійні групи тощо.

Якщо обсяги вибірок однакові ($n=68$), а дисперсії вибірок гомогенні, тоді емпіричне значення t -критерію Стьюдента для незалежних вибірок обчислюється за формулою:

$$t = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sqrt{\frac{S_1^2 + S_2^2}{n}}}; \quad df = 2n - 2, \quad (12)$$

де:

$\bar{X}_1, \bar{X}_2$ – середнє арифметичне значення в першій та другій вибірках;

S_1, S_2 – стандартне відхилення в першій та другій вибірках;

n – загальний обсяг досліджуваних у кожній вибірці;

df – кількість ступенів свободи.

Якщо обсяги вибірок однакові ($n=68$), а дисперсії вибірок гетерогенні, тоді застосовується t -критерій Уелша для незалежних вибірок:

$$t = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sqrt{\frac{S_1^2 + S_2^2}{n}}}; \quad df = \frac{(S_1^2 + S_2^2)^2}{(S_1^4 + S_2^4)} \cdot (n - 1). \quad (13)$$

У додатку Д представлені результати тестування двох незалежних груп досліджуваних (AE1 та BK1; AE2 та BK2). Первинні дані представлені у вказаній таблиці в шкалі порядку. З метою знаходження відмінностей між вказаними групами є передумови для використання параметричного *t*-критерію Стюдента для незалежних вибірок. Перевіримо первинні дані на обмеження, щодо застосування такого статистичного критерію.

Тобто, для перевірки даних у обох вибірках (AE1 та BK1; AE2 та BK2) слід:

1) Провести дослідження на відповідність їх закону нормального розподілу, для чого використаємо критерій Пустильника Є.І.;

2) Крім того, слід здійснити перевірку даних обох пар вказаних вибірок на рівність (гомогенність) дисперсій для незалежних вибірок. Тут використовуємо критерій *F*-Фішера для перевірки гомогенності дисперсій).

Слід зазначити, що при перевірці даних незалежних вибірок вказані вище пп. 1 та 2 необхідно реалізувати щодо кожного компонента іншомовної компетентності.

Спочатку проведемо перевірку даних у обох вибірках (AE1 та BK1; AE2 та BK2) статистичного дослідження на відповідність їх закону нормального розподілу за допомогою критерію Є.І. Пустильника

Серед низький критеріїв, що використовуються для доведення права дослідника на користування формулами нормального розподілу нами було обрано критерій Пустильника, як такий, що визначає максимальне значення коефіцієнтів (асиметрії та ексцесу). За допомогою критерію Пустильника було розраховано величини коефіцієнтів для кожної з груп, що брали участь у експерименті, включаючи контрольні і експериментальні групи. Іншими словами, перед нами постала задача довести, що критерій Пустильника виконується для всієї вибірки (по кожній групі AE1, AE2, BK1, BK2).

Відомо, що розподіл вважається нормальним, якщо показники асиметрії (As) й ексцесу (Ex) менші своїх критичних значень ($A_{крит.}$ і $E_{крит.}$).

Значення $\bar{X}, S$ для кожної вибірки подані додатку Е. Тому, для визначення асиметрії та ексцесу в обох вибірках (малого ($n \leq 30$) й середнього об'єму, тобто $100 \geq n > 30$) використаємо точні розрахункові формули (для згрупованих даних):

$$As_j = \frac{n \cdot \sum_{i=1}^3 n_{ij} \cdot (X_{ij} - \bar{X}_j)^3}{(n-1) \cdot (n-2) \cdot S_j^3}; \quad Ex_j = \frac{n \cdot (n+1) \cdot \sum_{i=1}^3 n_{ij} \cdot (X_{ij} - \bar{X}_j)^4}{(n-1) \cdot (n-2) \cdot (n-3) \cdot S_j^4} - 3 \cdot \frac{(n-1)}{(n-2) \cdot (n-3)}; \quad j = \overline{(1,2)}; \quad i = \overline{(1,3)}. \quad (14)$$

Тут, у (14), введені наступні позначення: j – кількість вибірок; i – кількість оцінок (у бальній шкалі), які у j -й вибірці отримали студенти; X_{ij} – i -а оцінка у j -й вибірці студента, який виконав тестові завдання; n – об'єм вибірки ($n = 68$); n_{ij} – кількість студентів, котрі отримали i -у оцінку у j -й вибірці; $\bar{X}_j$ – середня оцінка (у балах) виконання тестових завдань студентами j -ої вибірки; S_j – стандартне відхилення у j -й вибірці. Для великих об'ємів згрупованих даних, тобто при $n > 100$, можна використати неточні, спрощені формули обчислення As та Ex для згрупованих даних, а саме:

$$As_j = \frac{\sum_{i=1}^3 n_{ij} \cdot (X_{ij} - \bar{X}_j)^3}{n \cdot S_j^3}; \quad Ex_j = \frac{\sum_{i=1}^3 n_{ij} \cdot (X_{ij} - \bar{X}_j)^4}{n \cdot S_j^4} - 3; \quad j = \overline{(1,2)}; \quad i = \overline{(1,3)}. \quad (14^*)$$

У подальшому, для розрахунку центральних моментів випадкових величин третього – (As) та четвертого – (Ex) порядків, тобто відповідно, коефіцієнтів асиметрії та ексцесу для кожної складової рівня сформованості іншомовної компетентності у дослідженні використані точні формули (14).

Так, для порівняння результатів тестування в групах АЕ1 та ВК1 на етапі констатувального зрізу (при тестуванні за «спрощеним тестом» СВ/SV), маємо такі числові значення для членів, які входять у формули (14):

Група АЕ1 – $j = 1$; Група ВК1 – $j = 2$; $n = 68$;
 $X_{11} = X_{12} = 5$; $X_{21} = X_{22} = 4$; $X_{31} = X_{32} = 3$;

Для лексичного компоненту іншомовної компетентності маємо:

$$\bar{X}_1 = 4,46; S_1 = 0,76; \bar{X}_2 = 3,60; S_2 = 0,72;$$

$$n_{11} = 42; n_{21} = 15; n_{31} = 11; n_{12} = 9; n_{22} = 23; n_{32} = 36.$$

Для продуктивного компоненту іншомовної компетентності маємо:

$$\bar{X}_1 = 4,71; S_1 = 0,62; \bar{X}_2 = 3,60; S_2 = 0,72;$$

$$n_{11} = 54; n_{21} = 8; n_{31} = 6; n_{12} = 9; n_{22} = 23; n_{32} = 36.$$

Для рецептивного компоненту іншомовної компетентності маємо:

$$\bar{X}_1 = 4,65; S_1 = 0,64; \bar{X}_2 = 3,75; S_2 = 0,72;$$

$$n_{11} = 50; n_{21} = 12; n_{31} = 6; n_{12} = 11; n_{22} = 29; n_{32} = 28.$$

Для граматичного компоненту іншомовної компетентності маємо:

$$\bar{X}_1 = 4,79; S_1 = 0,51; \bar{X}_2 = 4,26; S_2 = 0,59;$$

$$n_{11} = 57; n_{21} = 8; n_{31} = 3; n_{12} = 23; n_{22} = 40; n_{32} = 5.$$

Для міжособистісного компоненту іншомовної компетентності маємо:

$$\bar{X}_1 = 4,85; S_1 = 0,43; \bar{X}_2 = 3,99; S_2 = 0,78.$$

$$n_{11} = 60; n_{21} = 6; n_{31} = 2; n_{12} = 20; n_{22} = 27; n_{32} = 21.$$

Далі розрахуємо критичні значення для показників асиметрії та ексцесу для обох вибірок дослідження, використовуючи такі формули:

$$\begin{aligned} As_{крит.1} = As_{крит.2} &= 3 \cdot \sqrt{\frac{6 \cdot (n-1)}{(n+1) \cdot (n+3)}} \approx 0,859; \\ Ex_{крит.1} = Ex_{крит.2} &= 5 \cdot \sqrt{\frac{24 \cdot n \cdot (n-2) \cdot (n-3)}{(n+1)^2 \cdot (n+3) \cdot (n+5)}} \approx 2,663; \end{aligned} \quad (15)$$

Для лексичного компоненту іншомовної компетентності маємо:

$$As_1 = -0,994; Ex_1 = -0,538; |-0,994| > 0,859; |-0,538| < 2,663; As_2 = 0,739; Ex_2 = -0,768;$$

$$|0,739| < 0,859; |-0,768| < 2,663.$$

Для продуктивного компоненту іншомовної компетентності маємо:

$$As_1 = -1,986; Ex_1 = 2,678; |-1,986| > 0,859; |2,678| > 2,663; As_2 = 0,739; Ex_2 = -0,768;$$

$$|0,739| < 0,859; |-0,768| < 2,663.$$

Для рецептивного компоненту іншомовної компетентності маємо:

$$As_1 = -1,608; Ex_1 = 1,378; |-1,608| > 0,859; |1,378| < 2,663; As_2 = 0,407; Ex_2 = -1,006;$$

$$|0,407| < 0,859; \quad |-1,006| < 2,663.$$

Для граматичного компоненту іншомовної компетентності маємо:

$$As_1 = -2,332; \quad Ex_1 = 4,908; \quad |-2,332| > 0,859; \quad |4,908| > 2,663; \quad As_2 = -0,101; \quad Ex_2 = -0,540;$$

$$|-0,101| < 0,859; \quad |-0,540| < 2,663.$$

Для міжособистісного компоненту іншомовної компетентності маємо:

$$As_1 = -3,046; \quad Ex_1 = 9,305; \quad |-3,046| > 0,859; \quad |9,305| > 2,663; \quad As_2 = 0,007; \quad Ex_2 = -1,367;$$

$$|0,007| < 0,859; \quad |-1,367| < 2,663.$$

Згідно з критерієм Пустильника, як зазначено вище, статистичні дані, отримані в ході аналізу результатів тестування студентів – майбутніх психологів за «спрощеним» тестом (CB/SV) відповідають закону нормального розподілу, якщо: $As \leq As_{крит.}$ та $Ex \leq Ex_{крит.}$

У нашому випадку: цей критерій виконується для всіх компонентів іншомовної компетентності, за якими проведений порівняльний аналіз на етапі прикінцевого зрізу для групи ВК1. Це означає, що результати навчання студентів групи ВК1 (за класичною схемою навчання) можуть бути описані законами нормального розподілу (К. Гауса).

Разом з тим, результати тестування групи АЕ1, яка навчалась за авторською методикою, згідно з критерієм Пустильника, не відповідають закону нормального розподілу, бо для всіх компонентів іншомовної компетентності (їх рівні сформованості на етапі прикінцевого зрізу), які перевірялись тестуванням, за «спрощеним» тестом CB/SV, модульне значення величини As_1 перевищує критичне значення цього показника, тобто $|As_1| > As_{крит.}$. Крім того, ці значення від'ємні ($As_1 < 0$), що свідчить про наявність у розподілі результатів тестування групи АЕ1 за авторською методикою відхилень в бік більших значень, тобто до більш високих оцінок тестів.

Подібну ситуацію можна пояснити невисокою складністю запропонованої батареї тестів (CB/SV).

Щодо величини E_{x_1} , то вона задовольняє критерію Пустильника лише по лексичному та рецептивному компонентам іншомовної компетентності для групи АЕ1 на етапі проведення прикінцевого зрізу. Для всіх інших компонентів іншомовної компетентності по ексцесу вказаний критерій для групи АЕ1 на етапі прикінцевого зрізу не виконується.

Отже, використовувати t -критерій Стюдента (або t -критерій Уелша) для проведення подальшого порівняльного аналізу результатів, досягнутих у групах АЕ1 та ВК1, неможливо, оскільки отримані статистичні результати не задовольняють критерію Пустильника.

Для порівняння результатів тестування у групах АЕ2 та ВК2 (при тестуванні за «спрощеною» програмою СВ/SV) маємо такі числові значення для членів, які входять у формули (14):

Група АЕ2 – $j = 1$; Група ВК2 – $j = 2$; $n = 68$;

$X_{11} = X_{12} = 5$; $X_{21} = X_{22} = 4$; $X_{31} = X_{32} = 3$.

Для лексичного компоненту іншомовної компетентності маємо:

$\bar{X}_1 = 4,57$; $S_1 = 0,65$; $\bar{X}_2 = 3,65$; $S_2 = 0,73$;

$n_{11} = 45$; $n_{21} = 17$; $n_{31} = 6$; $n_{12} = 10$; $n_{22} = 24$; $n_{32} = 34$.

$As_1 = -1,249$; $Ex_1 = 0,427$; $|-1,249| > 0,859$; $|0,427| < 2,663$; $As_2 = 0,628$; $Ex_2 = -0,905$;

$|0,628| < 0,859$; $|-0,905| < 2,663$.

Для продуктивного компоненту іншомовної компетентності маємо:

$\bar{X}_1 = 4,65$; $S_1 = 0,64$; $\bar{X}_2 = 3,65$; $S_2 = 0,73$;

$n_{11} = 50$; $n_{21} = 12$; $n_{31} = 6$; $n_{12} = 10$; $n_{22} = 24$; $n_{32} = 34$.

$As_1 = -1,608$; $Ex_1 = 1,378$; $|-1,608| > 0,859$; $|1,378| < 2,663$; $As_2 = 0,628$; $Ex_2 = -0,905$;

$|0,628| < 0,859$; $|-0,905| < 2,663$.

Для рецептивного компоненту іншомовної компетентності маємо:

$\bar{X}_1 = 4,71$; $S_1 = 0,57$; $\bar{X}_2 = 3,79$; $S_2 = 0,72$;

$n_{11} = 52$; $n_{21} = 12$; $n_{31} = 4$; $n_{12} = 12$; $n_{22} = 30$; $n_{32} = 26$.

$As_1 = -1,865$; $Ex_1 = 2,563$; $|-1,865| > 0,859$; $|2,563| < 2,663$; $As_2 = 0,350$; $Ex_2 = -1,001$;

$$|0,350| < 0,859; \quad |-1,001| < 2,663.$$

Для граматичного компоненту іншомовної компетентності маємо:

$$\bar{X}_1 = 4,88; \quad S_1 = 0,41; \quad \bar{X}_2 = 4,31; \quad S_2 = 0,55;$$

$$n_{11} = 62 \quad n_{21} = 4; \quad n_{31} = 2; \quad n_{12} = 24; \quad n_{22} = 41; \quad n_{32} = 3.$$

$$As_1 = -3,462; \quad Ex_1 = 12,373; \quad |-3,462| > 0,859; |12,373| > 2,663; \quad As_2 = -0,007; \quad Ex_2 = -0,577;$$

$$|-0,007| < 0,859; \quad |-0,577| < 2,663.$$

Для міжособистісного компоненту іншомовної компетентності маємо:

$$\bar{X}_1 = 4,82; \quad S_1 = 0,46; \quad \bar{X}_2 = 4,03; \quad S_2 = 0,77;$$

$$n_{11} = 58 \quad n_{21} = 8; \quad n_{31} = 2; \quad n_{12} = 21; \quad n_{22} = 28; \quad n_{32} = 19.$$

$$As_1 = -2,486; \quad Ex_1 = 6,017; \quad |-2,486| > 0,859; \quad |6,017| > 2,663; \quad As_2 = -0,052; \quad Ex_2 = -1,319;$$

$$|-0,052| < 0,859; \quad |-1,319| < 2,663.$$

Згідно з критерієм Пустильника дані відповідають закону нормального розподілу, якщо: $A \leq A_{\text{крит.}}$ та $E \leq E_{\text{крит.}}$ У нашому випадку: цей критерій виконується для всіх компонентів іншомовної компетентності, за якими проведений порівняльний аналіз на етапі проведення прикінцевого зрізу для групи ВК2. Це означає, що результати навчання студентів групи ВК2 (за класичною схемою навчання) можуть бути описані законами нормального розподілу (К. Гауса).

Разом з тим, результати тестування групи АЕ2, яка навчалась за авторською методикою, згідно з критерієм Пустильника, не відповідають закону нормального розподілу, бо для всіх компонентів іншомовної компетентності (їх рівні сформованості на етапі проведення прикінцевого зрізу), які перевірялись тестуванням, за «спрощеними» тестами СВ/SV, модульне значення величини As_1 перевищує критичне значення цього показника, тобто $|As_1| > As_{\text{крит.}}$.

Крім того, ці значення від'ємні ($As_1 < 0$), що свідчить про наявність у розподілі результатів тестування групи АЕ2 за авторською методикою відхилень у бік більших значень, тобто до більш високих оцінок тестів. Подібну ситуацію можна пояснити невисокою складністю запропонованої батареї «спрощених»

тестів (CB/SV). Щодо величини E_{x_1} , то вона задовольняє критерію Пустильника лише по лексичному, продуктивному та рецептивному компонентам іншомовної компетентності для групи AE2 на етапі проведення прикінцевого зрізу. Для всіх інших компонентів іншомовної компетентності по ексцесу вказаний критерій для групи AE2 на етапі проведення прикінцевого зрізу не виконується.

Отже, використання t - критерію Стьюдента (або t - критерію Уелша) для проведення подальшого порівняльного аналізу результатів, досягнутих у групах AE2 та BK2, неможливе.

Таким чином, отримані результати тестувань студентів груп AE1, AE2, BK1, BK2 за «спрощеною» програмою CB/SV та їх дослідження методами математичної статистики призвели до висновку, що ця програма тестування студентів виявилась невдалою, оскільки більшість із них отримали завищені оцінки за тестування в зв'язку з легкістю запропонованих для виконання у тесті завдань.

Все це спонукало провести повторне тестування за «ускладненою» програмою UB/CV, використовуючи при цьому іншу батарею тестів, яка є більш складною і виконується всіма вказаними вище групами за той самий проміжок часу, що був наданий студентам усіх, вказаних вище груп, але за програмою CB/SV.

Оцінка середнього значення ступеня сформованості ($\bar{X}$), стандартного відхилення (S), коефіцієнта варіації (V), коефіцієнта асиметрії (A_s) та коефіцієнту ексцесу (E_x) іншомовної компетентності для кожної з груп студентів (AE1, AE2, BK1, BK2), майбутніх фахівців з психології, за програмою тестування (UB/CV) подана у додатку Е.

Аналіз даних, поданих у додатку Е дозволяє стверджувати:

А) При проведенні компаративного аналізу результатів тестування груп AE1 ($j=1$) та BK1 ($j=2$) за «ускладненою» програмою UB/CV на етапі проведення прикінцевого зрізу, для всіх компонентів іншомовної компетентності маємо:

- $|A_{s_j}| < A_{s_{крит}}$; $|E_{x_j}| < E_{x_{крит}}$, тобто виконується критерій Пустильника;

- $\bar{X}_1 > \bar{X}_2$ для лексичного, продуктивного та рецептивного компонентів іншомовної компетентності;
- $\bar{X}_1 < \bar{X}_2$ для граматичного та міжособистісного компонентів іншомовної компетентності;
- $S_1 > S_2$ для лексичного, продуктивного, рецептивного та граматичного компонентів іншомовної компетентності;
- $S_1 < S_2$ для міжособистісного компонента іншомовної компетентності;
- $V_1 < V_2$ для лексичного, рецептивного та міжособистісного компонентів іншомовної компетентності;
- $V_1 > V_2$ для продуктивного та граматичного компонентів іншомовної компетентності.

Наведені вище результати дозволяють зробити наступні висновки, які подані нижче.

1. Чим більше значення оцінки $\bar{X}$, тим вищий за якістю цей компонент іншомовної компетентності.
2. Чим меншою є оцінка S , тим стабільнішим є прояв певного компоненту іншомовної компетентності у студента в реальних умовах його роботи/навчання.
3. Чим меншою є оцінка V , тим менш мінливим у групі досліджуваних студентів є прояв певного компонента іншомовної компетентності, тобто дана група студентів при тестуванні рівня сформованості конкретного компонента іншомовної компетентності більш однорідна (інакше кажучи, по величині V можна оцінити однорідність цієї групи досліджуваних студентів).

Щодо останнього, існує критерій однорідності групи досліджуваних студентів, згідно якого $V \leq V_{\text{крит.}}$. Значення $V_{\text{крит.}}$ зазвичай складає (15...20)%. Для досліджуваних груп студентів цей критерій виконується, а значить умови для проведення коректного тестування у групах АЕ1 та ВК1 виконуються, оскільки при недотриманні цієї умови щодо V можливі різкі відхилення (викиди), у більшу чи меншу сторону відносно середнього значення оцінки даного параметру тестування, а це – неприпустимо.

Б) При порівнянні результатів тестування груп АЕ2 (j=1) та ВК2 (j=2) за програмою УВ/СV на етапі проведення прикінцевого зрізу, для всіх компонентів іншомовної компетентності маємо:

- $|As_j| < As_{крит.}$; $|Ex_j| < Ex_{крит.}$, тобто виконується критерій Пустильника;
- $\bar{X}_1 > \bar{X}_2$ для лексичного, продуктивного, рецептивного та міжособистісного компонентів іншомовної компетентності;
- $\bar{X}_1 < \bar{X}_2$ для граматичного компонента іншомовної компетентності;
- $S_1 > S_2$ для продуктивного, рецептивного, граматичного та міжособистісного компонентів іншомовної компетентності;
- $S_1 < S_2$ для міжособистісного компонента іншомовної компетентності;
- $V_1 > V_2$ для граматичного та міжособистісного компонентів іншомовної компетентності;
- $V_1 < V_2$ для лексичного, продуктивного та рецептивного компонентів іншомовної компетентності.

Висновки, які можна зробити щодо знаків нерівності для оцінок сформованості компонентів іншомовної компетентності за параметрами ($\bar{X}_j, S_j, V_j, j = \overline{(1,2)}$) у групах АЕ2, ВК2 аналогічні тим, що наведені вище при проведенні компаративного/порівняльного аналізу результатів тестування у групах АЕ1, ВК1 за програмою УВ/СV.

Відмінності при оцінюванні цих параметрів у групах АЕ2, ВК2 порівняно з результатами тестування за програмою УВ/СV груп АЕ1, ВК1 обумовлені двома причинами:

а) більшим набутих досвідом навчання і тестування студентів груп АЕ2, ВК2 у порівнянні зі студентами груп АЕ1, ВК1 (так званий «ефект досвідченості в навчанні»);

б) більшим багажем знань, набутих за більш тривалий період навчання, студентами груп АЕ2, ВК2 у порівнянні зі студентами груп АЕ1, ВК1 (так званий «ефект навчання»).

Крім того, ці два «ефекти» ще й накладаються один на одного, підсилюють один одного (працюють в унісон, синхронно), тобто виникає так званий «синергетичний ефект».

Перевірка рівності (гомогенності) дисперсій для незалежних вибірок.

Використовуємо критерій F -Фішера для перевірки гомогенності дисперсій (у групах (АЕ1, ВК1) й (АЕ2, ВК2)). Визначаємо емпіричне значення:

$$F = \frac{S_1^2}{S_2^2}, \quad (16)$$

де:

$S_1^2 = D_1$ – більша дисперсія з двох вибірок (експериментальної та контрольної груп) по кожному компоненту іншомовної компетентності на етапі проведення прикінцевого зрізу;

$S_2^2 = D_2$ – менша дисперсія з двох вибірок (експериментальної та контрольної груп) по кожному компоненту іншомовної компетентності на етапі проведення прикінцевого зрізу.

Обчислюємо кількість ступенів свободи для кожної зі вказаних вище вибірок за формулою:

$$\begin{aligned} df_{\text{чисельника}} &= n_1 - 1; \\ df_{\text{знаменника}} &= n_2 - 1. \end{aligned} \quad (17)$$

Оскільки $n_1 = n_2 = n = 68$, тоді маємо: $df_{\text{чисельника}} = df_{\text{знаменника}} = 67$.

Далі визначаємо $F_{0,05}$ за таблицею критичних значень F -критерію Фішера для перевірки ненаправлених альтернатив. При цьому користуємось вказаною вище таблицею для довірчої ймовірності $(1 - \alpha) = (1 - 0,05) = 0,95$.

Критичне значення F -критерію Фішера для $df_{\text{чисельника}} = df_{\text{знаменника}} = 67$ складає: $F_{\text{крит.}} \approx 1,46$. Ця величина $F_{\text{крит.}}$ визначена із наступних міркувань: у таблиці критичних значень F -критерію Фішера для перевірки ненаправлених альтернатив для $F_{0,05}$ існує $F_{\text{крит.}} = 1,55$ при $df_{\text{чисельника}} = df_{\text{знаменника}} = 50$, а для ситуації, коли $df_{\text{чисельника}} = df_{\text{знаменника}} = 70$, $F_{\text{крит.}} = 1,44$. Тому, коли кількість ступенів свободи

зростає на величину $70 - 50 = 20$ одиниць, тоді значення $F_{\text{крит.}}$ спадає на $1,55 - 1,44 = 0,11$. Вважаючи, що при збільшенні числа ступенів свободи значення $F_{\text{крит.}}$ зменшується рівномірно, можна знайти цю величину $F_{\text{крит.}}$ за наближеною формулою:

$$F_{\text{крит.}}(df = 67) \approx F_{\text{крит.}}(df = 50) - \frac{\{F_{\text{крит.}}(df = 50) - F_{\text{крит.}}(df = 70)\}}{(70 - 50)} \cdot (67 - 50) \approx (18)$$

$$\approx 1,55 - \frac{\{1,55 - 1,44\}}{20} \cdot 17 \approx 1,55 - \frac{0,11}{20} \cdot 17 \approx 1,55 - \frac{0,11}{20} \cdot 17 \approx 1,55 - 0,09 = 1,46.$$

Отже, $F_{0,05 \text{ крит.}} = 1,46$. Саме з цим критичним значенням F – критерію Фішера необхідно порівняти емпіричне (експериментальне) значення $F_{\text{емп.}}$, котре обчислюється для кожного компонента іншомовної компетентності по формулі (16).

Якщо $F_{\text{емп.}} < F_{0,05 \text{ крит.}}$, тоді гіпотеза H_0 підтверджується, тобто дисперсії вибірок не відрізняються, а значить вибірки гомогенні (і так здійснюється перевірка гіпотези H_0 для кожного компонента іншомовної компетентності).

Якщо $F_{\text{емп.}} > F_{0,05 \text{ крит.}}$, тоді гіпотеза H_0 не підтверджується і справедливою є альтернативна гіпотеза H_1 , згідно з якою дисперсії вибірок відрізняються, а значить ці вибірки гетерогенні (і так здійснюється перевірка справедливості (істинності) гіпотези H_1 для кожного компонента іншомовної компетентності).

Перевірка справедливості (істинності) нульової гіпотези H_0 (чи альтернативної – H_1), відображена у додатку Є.

Маючи результати, відображені у додатку Є, можна застосовувати критерій t – Стюдента для незалежних вибірок з гомогенними дисперсіями, користуючись при цьому формулами (12), а для незалежних вибірок з гетерогенними дисперсіями слід застосовувати t – критерій Уелша, користуючись при цьому формулами (13).

Застосування критерію t -Стюдента для незалежних вибірок з гомогенними дисперсіями.

1. Встановлюємо рівень ймовірності помилки першого роду і формулюємо нульову (H_0) та альтернативну (H_1) гіпотези для кожного компонента іншомовної компетентності:

Рівень значущості $\alpha = 0,05$;

H_0 : середня бальна оцінка компонента іншомовної компетентності в контрольній (μ_2) та експериментальній (μ_1) групах не відрізняються ($\mu_1 = \mu_2$);

H_1 : середня бальна оцінка компонента іншомовної компетентності в контрольній (μ_2) та експериментальній (μ_1) групах відрізняється ($\mu_1 \neq \mu_2$).

2. Розраховуємо емпіричне значення t -критерію Стюдента ($t_{\text{емп.}}$) для незалежних вибірок (з гомогенними дисперсіями).

У нашому випадку обсяги двох вибірок, які порівнюються між собою (з тих, що мають гомогенні дисперсії), однакові ($n = n_1 = n_2 = 68$), тому емпіричне значення t -критерію Стюдента для кожного компонента іншомовної компетентності розраховується за формулами (12).

Згідно t -критерію Стюдента для незалежних вибірок з гомогенними дисперсіями відомо, що: при виконанні нерівності $|t_{\text{емп.}}| < t_{\text{крит.}}$ приймається гіпотеза H_0 , а гіпотеза H_1 відхиляється, тобто середні значення μ_1 та μ_2 рівні ($\mu_1 = \mu_2$), а при виконанні нерівності $|t_{\text{емп.}}| > t_{\text{крит.}}$ приймається гіпотеза H_1 , а гіпотеза H_0 відхиляється, тобто у цьому випадку середні значення μ_1 та μ_2 відрізняються між собою ($\mu_1 \neq \mu_2$).

Отже, маємо:

а) Для груп АЕ1 та ВК1 сформованість лексичного, продуктивного, рецептивного та міжособистісного компонентів іншомовної компетентності, а також для груп АЕ2 та ВК2 – сформованість усіх п'ятих компонентів іншомовної компетентності на етапі проведення прикінцевого зрізу можуть бути обчислені їх значення $t_{\text{емп.}}$ за формулами (12) – додаток Ж;

б) За таблицею критичних значень критерію t -Стюдента для $df = 2 \cdot 68 - 2 = 134$ та заданого $\alpha = 0,05$ (рівень значущості для двобічної критичної області) знаходимо $t_{крит.} = 1,96$;

Таким чином, аналіз чисельних результатів, поданих у додатку Ж, дозволяє зробити такі висновки:

1) Оцінки знань студентів по лексичному, продуктивному та рецептивному компонентам іншомовної компетентності для гомогенних вибірок груп АЕ1 та ВК1 задовольняють альтернативній гіпотезі H_1 , тобто результати навчання і тестування студентів вище згаданих груп за авторською методикою дають статистично відмінні результати щодо середніх бальних оцінок їх знань, тобто спостережувана відмінність значуща (статистично значуща) на рівні значущості $\alpha = 0,05$ (5%). При цьому у студентів групи АЕ1 середній бал оцінки знань по вказаним компонентам іншомовної компетентності вищий, ніж середній бал оцінки знань у студентів групи ВК1;

2) оцінки знань студентів по лексичному, продуктивному та рецептивному компонентам іншомовної компетентності для гомогенних вибірок груп АЕ2 та ВК2 задовольняють альтернативній гіпотезі H_1 , тобто результати навчання і тестування студентів вище згаданих груп за авторською методикою дають статистично відмінні результати щодо середніх бальних оцінок їх знань, тобто спостережувана відмінність значуща (статистично значуща) на рівні значущості $\alpha = 0,05$ (5%). При цьому у студентів групи АЕ2 середній бал оцінки знань по вказаним компонентам іншомовної компетентності вищий, ніж середній бал оцінки знань у студентів групи ВК2;

3) Оцінки знань студентів по міжособистісному компоненту іншомовної компетентності для гомогенних вибірок груп АЕ1 та ВК1 задовольняють нульовій гіпотезі H_0 , тобто результати навчання і тестування студентів групи АЕ1 за авторською методикою дають статистично (на статистичному рівні) однакові результати щодо середніх бальних оцінок їх знань у порівнянні зі студентами групи ВК1, котрі навчалися за класичною методикою, тобто спостережувані за

експериментальними даними відмінності генеральних сукупностей можуть бути пояснені тільки випадковостями вибірок, а гіпотеза H_0 приймається на рівні значущості $\alpha = 0,05$ (5%). При цьому у студентів групи АЕ1 середній бал оцінки знань по вказаному компоненту іншомовної компетентності вищий, ніж середній бал оцінки знань у студентів групи ВК1, проте ця оцінка на статистичному рівні не відрізняється від такої, яку отримали на тестуванні по міжособистісному компоненту іншомовної компетентності студенти групи ВК1;

4) Оцінки знань студентів по граматичному та міжособистісному компонентам іншомовної компетентності для гомогенних вибірок груп АЕ2 та ВК2 задовольняють нульовій гіпотезі H_0 , тобто результати навчання і тестування студентів групи АЕ2 за авторською методикою дають статистично (на статистичному рівні) однакові результати щодо середніх бальних оцінок їх знань у порівнянні зі студентами групи ВК2, котрі навчалися за класичною методикою, тобто спостережувані за експериментальними даними відмінності генеральних сукупностей можуть бути пояснені тільки випадковостями вибірок, а гіпотеза H_0 приймається на рівні значущості $\alpha = 0,05$ (5%). При цьому у студентів групи АЕ2 середній бал оцінки знань по граматичному компоненту іншомовної компетентності нижчий, ніж середній бал оцінки знань у студентів групи ВК2, а по міжособистісному компоненту іншомовної компетентності, навпаки, – вищий, проте ці відмінності в оцінках на статистичному рівні не відрізняються від тих, які отримали на тестуванні по граматичному та міжособистісному компонентам іншомовної компетентності студенти групи ВК2;

5) Висновки, котрі отримані вище у пунктах третьому та четвертому, свідчать про те, що ні при навчанні, ні при тестуванні вказаних компонентів іншомовної компетентності у групах АЕ1 та АЕ2 за авторською методикою, а також набуті на заняттях з іншомовної дисципліни знання та навички не в змозі ідентифікувати відмінності в результатах навчання студентів вказаних груп порівняно зі студентами, котрі навчаються за класичною схемою в групах ВК1 та ВК2.

Застосування критерію t -Уелша для незалежних вибірок з гетерогенними дисперсіями.

1. Встановлюємо рівень ймовірності помилки першого роду і формулюємо нульову (H_0) та альтернативну (H_1) гіпотези для кожного компонента іншомовної компетентності:

Рівень значущості $\alpha = 0,05$;

H_0 : середня бальна оцінка сформованості компонента іншомовної компетентності у контрольній (μ_2) та експериментальній (μ_1) групах не відрізняються ($\mu_1 = \mu_2$);

H_1 : середня бальна оцінка сформованості компонента іншомовної компетентності у контрольній (μ_2) та експериментальній (μ_1) групах відрізняється ($\mu_1 \neq \mu_2$).

2. Розраховуємо емпіричне значення t -критерію Уелша ($t_{\text{емп.}}$) для незалежних вибірок (з гетерогенними дисперсіями).

У нашому випадку обсяги двох вибірок, які порівнюються між собою (з тих, що мають гетерогенні дисперсії), однакові ($n = n_1 = n_2 = 68$), тому емпіричне значення t -критерію Уелша ($t_{\text{емп.}}$) для кожного компонента іншомовної компетентності розраховується за формулами (13). Отже, маємо:

а) Для груп АЕ1 та ВК1 результати тестування за програмою УВ/СV та отримані при цьому оцінки знань студентів щодо граматичного компонента іншомовної компетентності на етапі проведення прикінцевого зрізу можуть бути використані для обчислення значення $t_{\text{емп.}}$ та кількості ступенів свободи df за формулами (13) (див. додаток Є);

б) Для груп АЕ2 та ВК2 результати тестування за програмою УВ/СV та отримані при цьому оцінки знань студентів щодо всіх компонентів іншомовної компетентності на етапі проведення прикінцевого зрізу належать до вибірок з гомогенними дисперсіями (Додаток Ж);

в) За таблицею критичних значень t -критерію Уелша для значення кількості ступенів свободи (див. Табл. 9 (додаток Є)) $df = 130$ та заданого $\alpha = 0,05$ (рівень значущості для двобічної критичної області) знаходимо $t_{крит.} = 1,96$;

г) Згідно t -критерію Уелша для незалежних вибірок з гетерогенними дисперсіями відомо, що: при виконанні нерівності $|t_{емп.}| < t_{крит.}$ приймається гіпотеза H_0 , а гіпотеза H_1 відхиляється, тобто середні значення μ_1 та μ_2 рівні ($\mu_1 = \mu_2$), а при виконанні нерівності $|t_{емп.}| > t_{крит.}$ приймається гіпотеза H_1 , а гіпотеза H_0 відхиляється, тобто у цьому випадку середні значення μ_1 та μ_2 відрізняються між собою ($\mu_1 \neq \mu_2$).

З результатів, поданих у додатку Ж, видно, що для граматичного компонента іншомовної компетентності груп (АЕ1 та ВК1) необхідно прийняти гіпотезу H_0 , а гіпотезу H_1 слід відхилити, оскільки виконується нерівність: $|t_{емп.}| < t_{крит.}$. Тобто, аналіз результатів, поданих у додатку Ж, дозволяє стверджувати:

а) Оцінки знань студентів по граматичному компоненту іншомовної компетентності для гетерогенних вибірок груп АЕ1 та ВК1 задовольняють нульовій гіпотезі H_0 , тобто результати навчання і тестування студентів групи АЕ1 за авторською методикою дають статистично (на статистичному рівні) однакові результати щодо середніх бальних оцінок їх знань у порівнянні зі студентами групи ВК1, котрі навчалися за класичною методикою (отже, спостережувані за експериментальними даними відмінності генеральних сукупностей можуть бути пояснені тільки випадковостями вибірок, а гіпотеза H_0 приймається на рівні значущості $\alpha = 0,05$ (5%)). Крім того, у студентів групи АЕ1 середній бал оцінки знань по вказаному компоненту іншомовної компетентності вищий, ніж середній бал оцінки знань у студентів групи ВК1, проте ця оцінка на статистичному рівні не відрізняється від такої, яку отримали на тестуванні по граматичному компоненту іншомовної компетентності студенти групи ВК1;

б) Висновки, котрі отримані вище (в пункті а), свідчать про те, що ні навчання, ні тестування вказаного (граматичного) компонента іншомовної компетентності у групі АЕ1 за авторською методикою, а також набуті на заняттях з іншомовної дисципліни знання та навички не в змозі ідентифікувати відмінності в результатах навчання студентів вказаної групи порівняно зі студентами, котрі навчаються за класичною схемою у групі ВК1.

Оцінка розміру та рівня ефекту для різних компонентів іншомовної компетентності при порівнянні результатів тестування (на етапі проведення прикінцевого зрізу) експериментальних та контрольних груп.

Оцінка розміру ефекту навчання за розробленою авторською методикою з використанням мультимедійних засобів на етапі проведення прикінцевого зрізу для кожного компонента іншомовної компетентності при порівнянні результатів тестування студентів експериментальних та контрольних груп (тобто, наскільки відрізняється μ_1 від μ_2) здійснюється за індексом d – Коена (для незалежних вибірок однакового об'єму й в умовах гомогенності дисперсій) по формулі:

$$d = \frac{|\bar{X}_1 - \bar{X}_2|}{\sqrt{\frac{(n-1) \cdot (S_1^2 + S_2^2)}{2n-2}}} = \frac{|\bar{X}_1 - \bar{X}_2|}{\sqrt{\frac{(S_1^2 + S_2^2)}{2}}}, \quad (19)$$

й згідно інтерпретації Дж. Коена визначається рівень ефекту (Додаток І).

Аналіз статистичної літератури дозволив стверджувати, що Коен розробив власну шкалу визнання якості отриманих знань. Не всі дослідники мають до шкали Коена однозначне ставлення вважаючи її такою, що носить суб'єктивний характер. Тим не менш, аналіз педагогічної літератури не виявив більш вагомого критерію визначення якості набутих знань статистичними методами ніж критерій Коена. За основу цей критерій було взято у роботах відомого дослідника Боснюка В.Ф. (Боснюк, 2020).

Слід зазначити, що на цей момент не існує узгоджених стандартів при інтерпретації величини розміру ефекту.

Дж. Коеном у якості методичних рекомендацій були запропоновані наступні градації значення d та його модифікацій: $0,00 \leq d < 0,20$ – несуттєвий; $0,20 \leq d < 0,50$ – малий; $0,50 \leq d < 0,80$ – середній; $0,80 \leq d$ – великий. Ці діапазони необхідно сприймати тільки в якості орієнтирів, оскільки для кожного окремого дослідження повинен застосовуватися свій підхід до інтерпретації. При оцінці розміру ефекту необхідно враховувати теоретичні, економічні, етичні та практичні аспекти.

За умови гетерогенності дисперсій у незалежних вибірках до індексу d -Коена вноситься поправка Δs -Гласса, яка розраховується за наступною формулою:

$$\Delta s = \frac{|\bar{X}_1 - \bar{X}_2|}{\sqrt{S_{\text{контроль}}^2}} = \frac{|\bar{X}_1 - \bar{X}_2|}{S_{\text{контроль}}}, \quad (20)$$

де: $\bar{X}_1, \bar{X}_2$ – середнє арифметичне значення у першій та другій вибірках;
 $S_{\text{контроль}}^2$ – дисперсія (квадрат стандартного відхилення) у контрольній групі (студентів).

Для граматичного компонента іншомовної компетентності при порівнянні результатів навчання у групах АЕ1 та ВК1 (як незалежних вибірок з гетерогенними дисперсіями) загальний рівень ефекту навчання за авторською методикою складає суму індексу d -Коена та поправки Δs -Гласса.

Результати обчислення поправки Δs -Гласса наведені у додатку І.

Отже, загальний рівень сформованості граматичного компонента іншомовної компетентності при порівнянні результатів навчання у групах АЕ1 та ВК1 (як незалежних вибірок з гетерогенними дисперсіями) складає: d -Коена + Δs -Гласса = $0,14 + 0,15 =$

$= 0,29$ й у інтерпретації Дж. Коена є малим.

Загальні висновки (горизонтального аналізу)

Виходячи з чисельних розрахунків та кількісних оцінок щодо визначення величини індексу d-Коена та рівня ефекту навчання для кожного компонента іншомовної компетентності (в інтерпретації Дж. Коена) за розробленою авторською методикою, з використанням мультимедійних засобів на етапі проведення прикінцевого зрізу в експериментальних та контрольних групах студентів, можна стверджувати наступне:

1) Для груп АЕ1 та ВК1 (з незалежними вибірками, які мають гомогенні дисперсії) –

а) Лексичний та продуктивний компоненти іншомовної компетентності мають середній рівень ефекту навчання, а тому недоцільно збільшувати статистичну потужність дослідження (тобто об'єм вибірки);

б) Рецептивний компонент іншомовної компетентності має малий рівень ефекту навчання, а тому доцільно збільшити статистичну потужність дослідження;

в) Міжособистісний компонент іншомовної компетентності має несуттєвий рівень ефекту навчання, а тому доцільно збільшити статистичну потужність дослідження;

2) Для груп АЕ1 та ВК1 (з незалежними вибірками, які мають гетерогенні дисперсії) –

а) Граматичний компонент іншомовної компетентності (при врахуванні поправки Δs – Гласса) має малий рівень ефекту навчання, а тому доцільно збільшити статистичну потужність дослідження;

3) Для груп АЕ2 та ВК2 (з незалежними вибірками, які мають гомогенні дисперсії) –

а) Лексичний та продуктивний компоненти іншомовної компетентності мають середній рівень ефекту навчання, а тому недоцільно збільшувати статистичну потужність дослідження;

б) Рецептивний компонент іншомовної компетентності має малий рівень ефекту навчання, а тому доцільно збільшувати статистичну потужність дослідження;

в) Граматичний та міжособистісний компоненти іншомовної компетентності мають несуттєвий рівень ефекту навчання, а тому доцільно збільшувати статистичну потужність дослідження.

Проведений вище аналіз результатів навчання у групах АЕ1 та ВК1 й у групах АЕ2 та ВК2 відноситься до «горизонтального аналізу», за якого контрольна та експериментальна групи студентів відносяться до одного курсу навчання (АЕ1 та ВК1 – до другого курсу, АЕ2 та ВК2 – до третього курсу).

Разом з тим, для більш глибокого розуміння наслідків, які виникають у свідомості студентів – майбутніх психологів, при їх навчанні за авторською методикою, не завадить порівняти результати навчання, виходячи зі схеми «вертикального аналізу». При цьому варто використати методику Дж. Коена (з поправкою Δs – Гласса, якщо це необхідно) й порівняти результати навчання на формувальному етапі за авторською методикою студентів груп АЕ1 та АЕ2. Доцільність такого різновиду аналізу полягає у наступних міркуваннях, наведених нижче.

Зрозуміло, що освітній процес (за будь-якої педагогічної методики, при використанні будь-яких науково обґрунтованих для освітнього процесу технологій та засобів) базується на:

- Здобутому студентами раніше (на попередніх курсах навчання) багажі знань (за всіма дисциплінами, які вивчаються на певному курсі навчання);
- Здобутому студентами раніше (на попередніх курсах навчання) досвіді щодо отримання знань (вміння ретельно та швидко виконувати домашні завдання, навички та вміння виконувати тести, складати екзамени, писати й захищати курсові роботи, приймати участь у дискусіях по певним питанням, готуватись до екзаменів, колоквіумів тощо);

- Умовах, у яких відбувається освітній процес (інтенсивності занять, їх тривалості, формі занять (дистанційній, очній, змішаній, заочній);
- Розмаїтті засобів, технологій (зокрема, мультимедійних), які використовуються для навчання (та якими оснащені аудиторії, в яких навчаються студенти).

Саме останній «атрибут» освітнього процесу є відмінним у груп студентів (АЕ1, ВК1) та (АЕ2, ВК2) при виконанні «горизонтального аналізу» результатів їх навчання (у студентів експериментальних груп (АЕ1, АЕ2) та контрольних груп (ВК1, ВК2), оскільки останні отримували свої знання на кожному курсі навчання за класичною методикою (без використання мультимедійних засобів). Всі інші «атрибути» освітнього процесу, які й формують певний компонент іншомовної компетентності, а потім загальний рівень іншомовної компетентності – однакові/ідентичні.

При проведенні тестування на сформованість кожного з компонентів іншомовної компетентності на конкретному курсі навчання студентів у групах АЕ1 та АЕ2 будуть суттєво відрізнятися усі названі вище «атрибути» навчання. Крім того, треба прийняти до уваги й ту обставину, що всі вказані вище «атрибути» навчання, до того ж ще і «взаємодіють» між собою, створюючи т.з. «синергетичний ефект» навчання при набутті знань, навичок та вмінь щодо кожного компонента іншомовної компетентності. Саме такий підхід до компаративного/порівняльного аналізу знань, вмінь та навичок по кожному з компонентів іншомовної компетентності можливий лише при проведенні «вертикального аналізу».

Результати «вертикального аналізу» рівня сформованості іншомовної компетентності на формуючому етапі у групах АЕ1 та АЕ2 (в інтерпретації Дж. Коена) наведені у додатку Й.

Загальні висновки (вертикального аналізу)

«Вертикальний аналіз» результатів, поданих у додатку Й, дозволяє стверджувати, що впровадження у практику педагогічної роботи при вивченні іншомовних дисциплін розробленої автором дослідження методики формування іншомовної компетентності майбутніх психологів, призводить до:

1) Суттєвого приросту рівня сформованості лексичного компонента іншомовної комунікативної компетентності (в інтерпретації Дж. Коена), а саме: коефіцієнт d-Коена має приріст +0,19 і, відповідно, зростає середній рівень ефекту навчання (у групи АЕ2 порівняно з групою АЕ1);

2) Приросту рівня сформованості продуктивного компонента іншомовної комунікативної компетентності (в інтерпретації Дж. Коена), а саме: коефіцієнт d-Коена має приріст +0,11 і, відповідно, зростає середній рівень ефекту навчання (у групи АЕ2 порівняно з групою АЕ1);

3) Приріст (або зміна) рівня сформованості рецептивного компонента іншомовної комунікативної компетентності (в інтерпретації Дж. Коена) відсутній (відсутня), а рівень знань залишається малим (у групи АЕ2 порівняно з групою АЕ1);

4) Рівень сформованості граматичного та міжособистісного компонентів іншомовної комунікативної компетентності (в інтерпретації Дж. Коена) зменшується і, відповідно, зменшується несуттєвий рівень знань студентів (у групи АЕ2 порівняно з групою АЕ1).

Висновки, подані у пп.1 та 2, свідчать про доцільність (і корисність) впровадження розробленої методики формування іншомовної компетентності майбутніх психологів. Разом з тим, висновки, які висвітлені у пп. 3 та 4, підтверджують міркування про те, що створена автором дослідження методика формування іншомовної компетентності майбутніх психологів, не може бути універсальною й забезпечувати вищий рівень формування знань, навичок та вмінь по всіх компонентах іншомовної компетентності. У подальшому рекомендується

вдосконалювати розроблену методику й залучати якомога більше методів, засобів та мультимедійних технологій задля підвищення ролі та ефекту навчання в даній сфері педагогічної діяльності.

Висновки до третього розділу

У третьому розділі дисертаційного дослідження представлено процедуру експериментального педагогічного дослідження проведеного на базі Державного університету «Київський авіаційний інститут». В експерименті брало участь 272 здобувача вищої освіти спеціальності «Психологія», 136 учасників було включено до експериментальних груп, 136 – до контрольних.

Педагогічний експеримент було проведено в дві стадії. Перша стадія передбачала виконання батареї тестів «полегшеного» типу, аналіз середнього значення рівнів сформованості іншомовної компетентності, стандартного відхилення та коефіцієнту варіацій, перевірку шляхом застосуванням закону нормального розподілу Карла Гауса тощо. Аналіз отриманих результатів показав від'ємне значення асиметрії, а отже, згідно з коефіцієнтом Пустильника, засвідчив завищені результати.

Друга стадія експерименту передбачала виконання батареї тестів «ускладненого» типу. За результатами статистичного аналізу експерименту можна стверджувати, що відсоткова частка студентів з репродуктивним рівнем сформованості іншомовної компетентності зменшилася, в той час як чисельність студентів із продуктивним рівнем зросла, а частина тих, хто мав продуктивний рівень перемістилася в категорію «творчих».

Студенти експериментальних груп АЕ1 та АЕ2, навчання яких відбувалися з урахуванням організаційно-педагогічних умов формування іншомовної компетентності за запропоновану методикою формування іншомовної компетентності, продемонстрували зріст кращий у чисельному відношенні ніж студенти контрольних груп ВК1 та ВК2, що працювали і навчалися за класичною методикою, а отже отримали кращі результати, що вкладається в теорію математичної статистики і задовольняє усі критерії, які в ній розроблені.

Здійснено експериментальну перевірку ефективності реалізації розробленої структурно-функціональної моделі формування іншомовної компетентності

майбутніх психологів із використанням мультимедійних технологій, що дозволило виявити такі закономірності та узагальнення:

Встановлено позитивну динаміку приросту рівня сформованості іншомовної компетентності в експериментальних групах студентів, де застосовувалася авторська методика. Зокрема, за результатами горизонтального й вертикального аналізів виявлено статистично значущі відмінності в успішності студентів за всіма компонентами іншомовної компетентності порівняно з контрольними групами.

Підтверджено, що ефективність навчання в групах, де реалізовувалася авторська методика формування іншомовної компетентності засобами мультимедійних технологій, зростала завдяки поєднанню інтерактивних форм подачі матеріалу, цифрових тренажерів, аудіо- та відеоматеріалів, а також хмарних сервісів. Це сприяло підвищенню мотивації, залученості студентів та якості іншомовної підготовки.

Застосування статистичних критеріїв (індексу d-Коена, поправки Гласса, коефіцієнтів варіації та середньоквадратичного відхилення) дозволило об'єктивно оцінити зміни в рівнях іншомовної компетентності в різних групах. Показники продемонстрували достовірність і надійність отриманих результатів.

Загальні висновки горизонтального та вертикального аналізу виходячи з розрахунків та кількісних оцінок щодо визначення величини індексу d-Коена та рівня ефекту навчання для кожного з компонентів іншомовної компетентності підтверджують здогадки, що запропонована методика не є універсальною і не може забезпечувати однаково високий рівень знань, умінь та навичок всіх без виключення компонентів іншомовної компетентності.

Виявлено, що синергетичний ефект інтеграції мультимедійних технологій і традиційних підходів до викладання створює передумови для більш ефективного розвитку професійно значущих якостей майбутніх психологів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ:

1. Бабенко В. В. Основи теорії ймовірностей і статистичні методи аналізу даних у психологічних і педагогічних експериментах. Львів: Видавничий центр ЛНУ ім. І. Я. Франка, 2006. 168 с.
2. Барковський В. В., Барковська Н. В., Лопатіна О. К. Теорія ймовірностей та математична статистика. Київ: ЦУЛ, 2021. 424 с.
3. Бахрушин В. Є. Методи аналізу даних: навч. посіб. Запоріжжя: КПУ, 2011. 268 с.
4. Березовський В. Є., Лещенко С. В., Ненька Р. В., Побережець І. І. Елементи теорії ймовірностей та математичної статистики. Методичні рекомендації. Умань: ВПЦ «Візаві», 2015. 80 с.
5. Березовський В. Є., Ненька Р. В., Лещенко С. В., Побережець І. І. Вища математика з основами математичної статистики: навч. посіб. Умань: ВПЦ «Візаві», 2019. 153 с.
6. Білушак Г. І., Чабанюк Я. М. Теорія ймовірностей та математична статистика. Практикум: навч. посіб. для студентів втузів. Львів: В-во «Край», 2002. 542 с.
7. Боснюк В. Ф. Математичні методи в психології: курс лекцій. Мультимедійне навчальне видання. Харків: НУЦЗУ, 2020. 141 с.
8. Васильків І. М. Основи теорії ймовірностей і математичної статистики: навч. посіб. Львів: ЛНУ ім. І. Франка, 2020. 184 с.
9. Вашків П. Г., Пастер П. І., Сторожук В. П., Ткач Є. І. Теорія статистики: навч. посіб. Київ: Либідь, 2001. 320 с.
10. Вдовенко В. В. Математичні методи в психології: навч.-метод. посіб. Кіровоград: ПП «Центр оперативної поліграфії «Авангард», 2017. 112 с.
11. Волошин О. Р., Галайко Н. В. Математична статистика: курс лекцій. Львів: ЛьвДУВС, 2010. 88 с.

12. Волощенко А. Б., Джалладова І. А. Теорія ймовірностей та математична статистика: навч.-метод. посіб. для самост. вивч. дисц. Київ: КНЕУ, 2003. 256 с.
13. Гаркуша С. В. Методи математичної статистики в педагогічних дослідженнях: навч.-метод. посіб. для аспірантів. Чернігів, 2019. 72 с.
14. Герич М. С., Синявська О. О. Математична статистика: навч. посіб. Ужгород: ДВНЗ «УжНУ», 2021. 146 с.
15. Денисюк В. П., Бобков В. М., Погребецька Т. А., Репета В. К. Вища математика. Частина 4: Теорія ймовірностей та математична статистика. Київ: НАУ-друк, 2009. 256 с.
16. Донченко В. С., Сидоров М. В.-С. Теорія ймовірностей та математична статистика для соціальних наук: навч. посіб. Київ: ВПЦ «Київський університет», 2015. 400 с.
17. Дрогомирецька Х. Т. та ін. Теорія ймовірностей та математична статистика. Львів: Вид-во Львівської політехніки, 2012. 396 с.
18. Єжов С. М. Теорія ймовірностей, математична статистика і випадкові процеси: навч. посіб. Київ: ВПЦ «Київський університет», 2001. 140 с.
19. Єріна А. М. Статистичне моделювання та прогнозування. Київ: КНТЕУ, 2001. 196 с.
20. Жалдак М. І. та ін. Теорія ймовірностей і математична статистика з елементами інформаційної технології: навч. посіб. Київ: Вища школа, 1995. 351 с.
21. Жлуктечко В. І., Наконечний С. І., Савіна С. С. Теорія ймовірностей і математична статистика: навч.-метод. посіб. У 2-х ч. Ч. II. Математична статистика. Київ: КНЕУ, 2005. 384 с.
22. Кармелюк Г. І. Теорія ймовірностей та математична статистика. Посібник з розв'язування задач: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2007. 576 с.
23. Климчук В. О. Математичні методи у психології: навч. посіб. Київ: Освіта України, 2009. 288 с.

24. Короліук В. С., Портенко Н. І., Скороход А. В., Турбін А. Ф. Довідник з теорії вірогідності та математичної статистики / під ред. В. С. Короліука. Київ: Наукова думка, 1978. 582 с.
25. Кушлик-Дивульська О. І., Поліщук Н. В., Орел Б. П., Штабалюк П. І. Теорія ймовірностей та математична статистика: навч. посіб. Київ: НТУУ «КПІ», 2014. 212 с.
26. Лугінін О. Є., Білоусова С. В. Статистика: підручник. Київ: Центр навчальної літератури, 2005. 580 с.
27. Мармоза А. Т. Практикум з математичної статистики: навч. посіб. Київ: Кондор, 2004. 264 с.
28. Мармоза А. Т. Практикум з теорії статистики. Київ: Центр учбової літератури, 2023. 484 с.
29. Медведєв М. Г., Пашенко І. О. Теорія ймовірностей та математична статистика: підручник. Київ: Кондор, 2008. 536 с.
30. Ненька Р. В., Лещенко С. В., Побережець І. І. Елементи теорії ймовірностей та математичної статистики. Методичні рекомендації для проведення практичних занять та самостійної роботи студентів з вищої математики / під ред. В. Є. Березовського. Умань: УНУС, 2014. 80 с.
31. Огірко О. І., Галайко Н. В. Теорія ймовірностей та математична статистика. Львів: ЛьвДУВС, 2017. 292 с.
32. Перегуда О. В., Капустян О. А., Курилко О. Б. Статистична обробка даних: навч. посіб. Електронне видання, 2022. 103 с.
33. Практикум з теорії ймовірностей та математичної статистики: навч. посіб. / за ред. Р. К. Чорнея. Київ: МАУП, 2003. 328 с.
34. Пушак Я. С., Лозовий Б. Л. Теорія ймовірностей і елементи математичної статистики: навч. посіб. Львів: УАД, 2006. 428 с.
35. Руденко В. М. Математична статистика: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 304 с.

36. Руська Р. В. Теорія імовірності та математична статистика в психології: навч. посіб. Тернопіль, 2020. 112 с.\
37. Слюсарчук П. В. Теорія ймовірностей і математична статистика: текст лекцій. Ужгород: УжДУ, 1984. 65 с.
38. Турчин В. М. Математична статистика в прикладах та задачах. Дніпропетровськ: Вид-во ДДУ, 1992. 163 с.
39. Турчин В. М. Теорія ймовірностей: основні поняття, приклади, задачі: навч. посіб. Київ: А.С.К., 2004. 476 с.
40. Хом'юк І. В., Хом'юк В. В., Краєвський В. О. Теорія імовірностей та математична статистика: навч. посіб. Вінниця: ВНТУ, 2009. 189 с.
41. Чмиленко Ф. О., Смітюк Н. М. Навчальний посібник з основ статистичної обробки аналітичного експерименту. Дніпропетровськ: РВВ ДНУ, 2013. 60 с.
42. Черняк О. І., Обушна О. М., Ставицький А. В. Теорія ймовірностей та математична статистика. Збірник задач: навч. посіб. 2-ге вид., виправл. Київ: Т-во «Знання», КОО, 2002. 199 с.
43. Forsyth D. Probability and Statistics for Computer Science. Springer International Publishing, 2018. 368 p.
44. Montgomery Douglas, Runger George Applied Statistics and Probability for Engineers. Wiley, 2018. 708 p.

ВИСНОВКИ

У дисертації розглянуто вирішення актуального наукового питання, яке полягає у теоретичному і методичному обґрунтуванні процесу формування іншомовної компетентності майбутніх психологів засобами мультимедійних технологій та експериментальній перевірці методики формування іншомовної компетентності майбутніх психологів засобами мультимедійних технологій.

На підставі здійсненого дослідження зроблено такі висновки:

Проаналізовано теоретико-методологічні засади формування іншомовної компетентності як складової професійної підготовки майбутніх психологів. Розглянуто відповідність та співвідношення між термінами компетенція, компетентність та компетентнісний підхід.

З'ясовано, що іншомовна компетентність є інтегративним особистісно-професійним утворенням, що поєднує такі компоненти як усномовленнєві вміння, письмові мовленнєві вміння, навички читання, комунікативно-мовленнєві вміння міжкультурного характеру, та визначає готовність фахівця до іншомовної професійної комунікації.

Визначено ключові напрями практичного використання мультимедійних технологій у процесі формування іншомовної компетентності майбутніх психологів (використання відеоматеріалів, інтерактивних вправ, симуляцій та тренажерів, цифрових презентацій і візуалізацій, подкастів, аудіотренажерів, електронних книг, онлайн-платформ та мобільних додатків, вебквестів та проектної діяльності).

Запропоновано авторське визначення іншомовної компетентності майбутнього психолога як сукупності знань, навичок і вмінь продуктивного та рецептивного характеру, які дозволяють психологу ефективно використовувати іноземну мову для професійної діяльності, зокрема для комунікації з клієнтами, проведення психологічних досліджень, аналізу наукових джерел та літератури, а

також адаптації методів і підходів, що відповідають культурним і мовним особливостям різних груп людей.

Схарактеризовано сучасний стан формування іншомовної компетентності майбутніх психологів у закладах вищої освіти України. Встановлено, що традиційні методики навчання не забезпечують належного рівня інтеграції теоретичних знань і практичних навичок, особливо в умовах цифровізації освіти. Це зумовлює необхідність застосування інноваційних технологій, зокрема мультимедійних, які сприяють підвищенню мотивації студентів, активізації пізнавальної діяльності та розвитку комунікативних умінь. Проведено аналіз застосування компетентнісно-орієнтованого підходу до іншомовної підготовки майбутніх психологів в Україні, країнах Європи та США. Окрему увагу приділено ролі мультимедійних технологій у сучасній підготовці фахівців, що підтверджено контент-аналізом численних наукових джерел.

Визначено критерії, показники, схарактеризовано рівні сформованості іншомовної компетентності майбутніх психологів. Обґрунтовано, що ефективно оцінювання рівнів сформованості іншомовної компетентності можливе за п'ятьма основними критеріями: лексичним, рецептивним, продуктивним, граматичним та міжособистісним, які в сукупності дають змогу цілісно схарактеризувати рівень володіння іноземною мовою в професійному контексті.

З урахуванням структурних і функціональних характеристик іншомовної комунікативної діяльності майбутніх психологів, до кожного із зазначених критеріїв було визначено основні показники для перевірки рівнів сформованості іншомовної компетентності майбутніх психологів.

На основі викладених критеріїв та показників було визначено рівні сформованості іншомовної компетентності майбутніх психологів засобами мультимедійних технологій – репродуктивний, продуктивний та творчий.

Розроблено структурно-функціональну модель формування іншомовної компетентності майбутніх психологів, що охоплює методично-цільовий блок (визначає професійні, соціальні та особистісні запити, мету й підходи до її

реалізації), процесуально-змістовний (розглядає сам процес формування компетентності через систему методів, засобів та форм навчання), а також контрольньо-оцінний блок (відображає критерії та рівні сформованості іншомовної компетентності).

У моделі розкрито мету, принципи, компоненти (лексичний, граматичний, рецептивний, продуктивний, міжособистісний), організаційно-педагогічні умови, та очікувані результати процесу формування іншомовної компетентності майбутніх психологів засобами мультимедійних технологій. Інноваційність моделі полягає у комплексному впровадженні мультимедійних технологій як засобу реалізації професійно орієнтованої іншомовної підготовки.

Визначено та теоретично обґрунтовано організаційно-педагогічні умови формування іншомовної компетентності майбутніх психологів засобами мультимедійних технологій, які забезпечують ефективність впровадження моделі, з-поміж них: 1) використання мультимедійних технологій і сучасних ресурсів на заняттях з іноземної мови та під час самостійної підготовки студентів; 2) підвищення рівня кваліфікації, самовдосконалення та розвиток у професійній сфері викладача іноземної мови фахового спрямування; 3) підвищення рівня мотивації студентів до вивчення іноземної мови шляхом створення сприятливого освітнього середовища; 4) адаптація навчальних матеріалів та гнучкість освітнього процесу з урахуванням індивідуальної освітньої траєкторії студента.

З урахуванням організаційно-педагогічних умов на базі структурно-функціональної моделі розроблено авторську методику формування іншомовної компетентності майбутніх психологів засобами мультимедійних технологій. Запропоновано комплекс завдань і вправ, що включають методи дискусій, ділових ігор, тестування, діалогів, проектної діяльності, у поєднанні з різними формами навчальної роботи (індивідуальної, парної, групової, командної, самостійної тощо) та з залученням цифрових технологій (ресурсів мережі Інтернет, хмароорієнтованих освітніх платформ, дистанційних систем, зокрема Google

Classroom) для ефективного формування іншомовної компетентності студентів-психологів.

Проведено педагогічний експеримент, який підтвердив ефективність реалізації запропонованої структурно-функціональної моделі та методики формування іншомовної компетентності, що базується на ній. Встановлено позитивну динаміку приросту рівня сформованості іншомовної компетентності в експериментальних групах студентів, де застосовувалася авторська методика порівняно з контрольними. Зокрема, за результатами горизонтального й вертикального аналізів виявлено статистично значущі відмінності в успішності студентів за всіма критеріями іншомовної компетентності.

Доведено, що використання мультимедійних технологій в освітньому процесі суттєво підвищує ефективність формування іншомовної компетентності, сприяє інтеграції когнітивної, емоційної та поведінкової сфер особистості студента, формуванню навичок міжкультурної комунікації та професійного самовираження.

Таким чином, отримані результати підтверджують гіпотезу дослідження, засвідчують ефективність розробленого підходу та відкривають перспективи для подальших наукових пошуків у напрямку формування іншомовної компетентності фахівців у сфері гуманітарних наук в умовах цифрової трансформації освіти.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Тест 1 – «Спрощена» версія (CB/SV)

Складається з 30 питань, по 6 до кожного з компонентів

Частина 1. Читання

Прочитайте текст:

Anna is a student of psychology. Every day she reads about new methods of therapy. She wants to become a good specialist and help people with emotional problems. On weekends, Anna volunteers at a local support center where she talks to people and listens to their stories.

1. What does Anna study?

- a) Medicine
- b) Psychology
- c) Law

Відповідь: b

2. What does she read every day?

- a) Novels
- b) Newspapers
- c) Therapy methods

Відповідь: c

3. Where does she volunteer?

- a) Hospital

b) School

c) Support center

Відповідь: c

4. Why does she read every day?

a) To pass an exam

b) To help people

c) To become rich

Відповідь: b

5. What does she do on weekends?

a) Works in a shop

b) Goes to university

c) Talks to people

Відповідь: c

6. What can we say about Anna?

a) She is lazy

b) She is helpful

c) She is angry

Відповідь: b

Частина 2. Письмо

7. Write 3–4 sentences describing a psychological consultation using at least two linking words (e.g., and, because, but).

8. Paraphrase the sentence: «The therapist asked the client to talk about their childhood»;

9. Write a short opinion paragraph: «Is group therapy more effective than individual therapy? Why?»;

10. Complete the email: «Dear Dr. Smith, I am writing to invite you to our psychology workshop...»;

11. Correct the mistakes: «He go to therapy every week and he feel better now»;

12. Write a title for a poster about mental health awareness in schools.

Частина 3. Лексика

13. Match the word to its definition: empathy

a) feeling what others feel

b) doing math

c) watching TV

Відповідь: a

14. Choose the correct synonym for «assist»:

a) ignore

b) help

c) wait

Відповідь: b

15. Fill in the blank: The psychologist was very _____ to the patient's needs.

a) sensitive

b) loud

c) sleepy

Відповідь: a

16. Which word does NOT belong?

a) depression

b) therapy

c) computer

Відповідь: c

17. Translate into English: «емоційна підтримка»;

a) emotional support

b) emotional pressure

c) emotional health

Відповідь: a

18. Choose the correct collocation: psychological _____

a) sandwich

b) test

c) garden

Відповідь: b

Частина 4. Граматика

19. Choose the correct verb form: «She _____ to therapy every Monday»;

- a) go
- b) goes
- c) going

Відповідь: b

20. Find the mistake: «He don't understand»;

- a) He
- b) don't
- c) understand

Відповідь: b

21. Rewrite in passive voice: «The psychologist analyzed the results»;

Відповідь: The results were analyzed by the psychologist.

22. Complete the sentence: «If I _____ more confident, I would speak in public»;

- a) am
- b) was
- c) were

Відповідь: c

23. Choose the correct preposition: «She is interested ____ psychology»;

- a) in
- b) on
- c) at

Відповідь: а

24. Reported speech: «I feel nervous», she said.

Відповідь: She said she felt nervous.

Частина 5. Міжособистісна взаємодія

25. Choose the most polite response:

- a) You're wrong
- b) I see your point, but I think...
- c) No!

Відповідь: b

26. What would you ask a client in the first session?

- a) What's your favorite color?
- b) Why are you here today?
- c) Do you like pizza?

Відповідь: b

27. Show empathy: «I lost my job»;

- a) That's life.
- b) Oh, I'm sorry to hear that.
- c) Whatever.

Відповідь: b

28. What would you say when greeting a client?

- a) Sit down

b) Hi

c) Good morning, how can I help you today?

Відповідь: c

29. What does it mean if someone avoids eye contact?

a) They are angry

b) They may be shy or anxious

c) They are bored

Відповідь: b

30. Which phrase shows understanding?

a) I see what you mean

b) That's stupid

c) Never mind

Відповідь: a

Тест 2 – «Ускладнена» версія (УВ/CV)

Складається з 30 питань, по 6 до кожного з компонентів

Частина 1. Читання

Прочитайте текст:

Cognitive behavioral therapy (CBT) is a form of psychological treatment that has been demonstrated to be effective for a range of problems including depression, anxiety disorders, and severe mental illness. CBT is based on several core principles, including the idea that psychological problems are based, in part, on faulty or unhelpful ways of thinking and learned patterns of unhelpful behavior.

1. What is CBT used for?

- a) Physical therapy
- b) Psychological treatment
- c) Surgery

Answer: b

2. Which disorders can CBT help with?

- a) Broken bones
- b) Anxiety
- c) Skin diseases

Answer: b

3. CBT is based on the idea that...

- a) People think positively
- b) Behavior cannot be changed
- c) Thoughts and behaviors can be unhelpful

Answer: c

4. Which of the following is a principle of CBT?

- a) Unhelpful thinking patterns
- b) Meditation
- c) Relaxation only

Answer: a

5. What does CBT help change?

- a) Hair color
- b) Behavior and thinking
- c) Diet

Answer: b

6. What can be inferred about CBT?

- a) It's rarely used
- b) It's effective for various psychological problems
- c) It's a new trend with no proof

Answer: b

Частина 2. Письмо

7. Write 4–5 sentences summarizing the benefits of online therapy.

8. Reformulate: «The psychologist explained the concept clearly to the clients»;
9. Write a short opinion paragraph: «Should therapy sessions be anonymous or face-to-face?»;
10. Complete the letter: «Dear Mr. Johnson, I am writing to express my interest in your research project on trauma therapy...»;
11. Identify and correct the mistake: «She have been going to therapy since last year»;
12. Write a brief social media post encouraging mental health awareness among students.

Частина 3. Лексика

13. What does “coping mechanism” mean?

- a) A way to handle stress
- b) A vehicle part
- c) A gym routine

Answer: a

14. Which word is a synonym for “resilient”?

- a) Weak
- b) Flexible
- c) Strong

Answer: c

15. Which term best describes “fear of social situations”?

- a) Claustrophobia

b) Social anxiety

c) Agoraphobia

Answer: b

16. Choose the odd word out:

a) Psychologist

b) Counselor

c) Mechanic

Answer: c

17. Choose the correct collocation: «Emotional _____»

a) schedule

b) support

c) window

Answer: b

18. Fill in the blank: «He is known for his excellent _____ skills during interviews».

a) communicative

b) communicational

c) communication

Answer: c

Частина 4. Граматика

19. If she had known, she _____ have reacted differently.

- a) will
- b) would
- c) would have

Answer: c

20. Rewrite in passive voice: «The counselor advised the client»;

Answer: The client was advised by the counselor.

21. Neither of the answers _____ correct.

- a) is
- b) are
- c) be

Answer: a

22. Reported speech: «I need more time», he said.

Answer: He said he needed more time.

23. He succeeded ____ overcoming his phobia.

- a) in
- b) at
- c) of

Answer: a

24. They has studied psychology for three years. (Find the mistake)

Answer: has → have

Частина 5. Міжособистісна взаємодія

25. What is the most empathetic response?

- a) That's terrible, I'm here for you.
- b) You'll get over it.
- c) Let's not talk about it.

Answer: a

26. Choose the best follow-up question:

- a) Why do you feel that way?
- b) Why are you always sad?
- c) Do you like pizza?

Answer: a

27. In a professional session, you should:

- a) Interrupt often
- b) Maintain appropriate eye contact
- c) Avoid listening actively

Answer: b

28. How can a therapist build trust?

- a) By being judgmental
- b) By staying silent
- c) By being consistent and respectful

Answer: c

29. Select the phrase that shows understanding:

- a) I understand how that must feel
- b) That's weird
- c) I don't care

Answer: a

30. What is an appropriate way to express disagreement?

- a) I totally disagree, you're wrong
- b) I see your point, but have you considered...
- c) That's nonsense

Answer: b

ДОДАТОК В

Динаміка сформованості іншомовної компетентності майбутніх психологів
(CB/SV)

Рівень сформованості іншомовної компетентності	Експериментальні групи								Контрольні групи							
	АЕ1 (n= 68 осіб)				АЕ2 (n= 68 осіб)				ВК1 (n= 68 осіб)				ВК2 (n= 68 осіб)			
	Констат. зріз		Прикін- цевий зріз		Констат. зріз		Прикін- цевий зріз		Констат. зріз		Прикін- цевий зріз		Констат. зріз		Прикін- цевий зріз	
	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%
1.Лексичний компонент																
творчий	17	25,00	42	61,76	15	22,06	45	66,18	8	11,76	9	13,24	9	13,24	10	14,71
продуктивний	22	32,35	15	22,06	42	61,76	17	25,00	22	32,25	23	33,82	23	33,82	24	35,29
репродуктивний	29	42,65	11	16,18	11	16,18	6	8,82	38	55,88	36	52,94	36	52,94	34	50,00
2.Продуктивний компонент																
творчий	14	20,59	54	79,41	13	19,12	50	73,53	7	10,29	9	13,24	8	11,76	10	14,71
продуктивний	17	25,00	8	11,76	22	32,35	12	17,65	22	32,35	23	33,82	23	33,82	24	35,29
репродуктивний	37	54,41	6	8,82	33	48,53	6	8,82	39	57,35	36	52,94	37	54,41	34	50,00
3.Рецептивний компонент																
творчий	18	26,47	50	73,53	15	22,06	52	76,47	9	13,24	11	16,18	10	14,71	12	17,65
продуктивний	19	27,94	12	17,65	32	47,06	12	17,65	28	41,18	29	42,65	29	42,65	30	44,12
репродуктивний	31	45,59	6	8,82	21	30,88	4	5,88	31	45,59	28	41,18	29	42,65	26	38,24
4.Граматичний компонент																
творчий	12	17,65	57	83,82	13	19,12	62	91,18	16	23,53	23	33,82	17	25,00	24	35,29
продуктивний	22	32,35	8	11,76	36	52,94	4	5,88	39	57,35	40	58,82	40	58,82	41	60,29
репродуктивний	34	50,00	3	4,41	19	27,94	2	2,94	13	19,12	5	7,35	11	16,18	3	4,41
5.Міжособистісний компонент																
творчий	19	27,94	60	88,24	21	30,88	58	85,29	18	26,47	20	29,41	19	27,94	21	30,88
продуктивний	28	41,18	6	8,82	22	32,35	8	11,76	25	36,76	27	39,71	26	38,24	28	41,18
репродуктивний	21	30,88	2	2,94	25	36,76	2	2,94	25	36,76	21	30,88	23	33,82	19	27,94

ДОДАТОК Г

Оцінка середнього значення ступеня сформованості ($\bar{X}$), стандартного відхилення (S) та коефіцієнта варіації (V) іншомовної компетентності для кожної з груп майбутніх психологів (АЕ1, АЕ2, ВК1, ВК2), (СВ/СV)

Рівень сформованості іншомовної компетентності	Експериментальні групи								Контрольні групи			
	АЕ1 (n= 68 осіб)				АЕ2 (n= 68 осіб)				ВК1/ВК2 (n= по 68 осіб)			
	Констат. зріз		Прикінцевий зріз		Констат. зріз		Прикінцевий зріз		Констат. зріз		Прикінцевий зріз	
	n_i	$\bar{X}_i$	n_i	$\bar{X}_i$	n_i	$\bar{X}_i$	n_i	$\bar{X}_i$	n_i	$\bar{X}_i$	n_i	$\bar{X}_i$
1. Лексичний компонент												
творчий	17	5	42	5	15	5	45	5	8/9	5/5	9/10	5/5
продуктивний	22	4	15	4	42	4	17	4	22/23	4/4	23/24	4/4
репродуктивний	29	3	11	3	11	3	6	3	38/36	3/3	36/34	3/3
$\bar{X}$	3,82		4,46		4,06		4,57		3,56/3,60		3,60/3,65	
S	0,81		0,76		0,62		0,65		0,70/0,72		0,72/0,73	
V, %	21,20		17,04		15,27		14,22		19,66/20,00		20,00/20,00	
2.Продуктивний компонент												
творчий	14	5	54	5	13	5	50	5	7/8	5/5	9/10	5/5
продуктивний	17	4	8	4	22	4	12	4	22/23	4/4	23/24	4/4
репродуктивний	37	3	6	3	33	3	6	3	39/37	3/3	36/34	3/3
$\bar{X}$	3,66		4,71		3,71		4,65		3,53/3,57		3,60/3,65	
S	0,80		0,62		0,77		0,64		0,68/0,70		0,72/0,73	
V , %	21,86		13,16		20,75		13,76		19,26/19,61		20,00/20,00	
3.Рецептивний компонент												
творчий	18	5	50	5	15	5	52	5	9/10	5/5	11/12	5/5
продуктивний	19	4	12	4	32	4	12	4	28/29	4/4	29/30	4/4
репродуктивний	31	3	6	3	21	3	4	3	31/29	3/3	28/26	3/3
$\bar{X}$	3,81		4,65		3,91		4,71		3,68/3,72		3,75/3,79	
S	0,83		0,64		0,73		0,57		0,70/0,71		0,72/0,72	
V , %	21,78		13,76		18,67		12,10		19,02/19,09		19,20/19,00	

Продовж. табл.

4.Граматичний компонент												
творчий	12	5	57	5	13	5	62	5	16/ 17	5/5	23/ 24	5/5
продуктивний	22	4	8	4	36	4	4	4	39/ 40	4/4	40/ 41	4/4
репродуктивний	34	3	3	3	19	3	2	3	13/ 11	3/3	5/3	3/3
$\bar{X}$	3,68		4,79		3,91		4,88		4,04/4,09		4,26/4,31	
S	0,76		0,51		0,69		0,41		0,66/0,64		0,59/0,55	
V , %	20,65		10,65		17,65		8,40		16,34/15,65		13,85/12,76	
5.Міжособистісний компонент												
творчий	19	5	60	5	21	5	58	5	18/ 19	5/5	20/ 21	5/5
продуктивний	28	4	6	4	22	4	8	4	25/ 26	4/4	27/ 28	4/4
репродуктивний	21	3	2	3	25	3	2	3	25/ 23	3/3	21/ 19	3/3
$\bar{X}$	3,97		4,85		3,94		4,82		3,90/3,94		3,99/4,03	
S	0,77		0,43		0,83		0,46		0,79/0,79		0,78/0,77	
V , %	19,40		8,87		21,07		9,54		20,26/20,05		19,55/19,11	

ДОДАТОК Д

Динаміка сформованості іншомовної компетентності майбутніх психологів
(УВ/СV)

Рівень сформованості іншомовної компетентності	Експериментальні групи								Контрольні групи							
	АЕ1 (n= 68 осіб)				АЕ2 (n= 68 осіб)				ВК1 (n= 68 осіб)				ВК2 (n= 68 осіб)			
	Констат. зріз		Прикін- цевий зріз		Констат. зріз		Прикін- цевий зріз		Констат. зріз		Прикін- цевий зріз		Констат. Зріз		Прикін- цевий зріз	
	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%
1.Лексичний компонент																
творчий	17	25,00	18	26,47	15	22,06	18	26,47	8	11,76	7	10,29	9	13,24	8	11,76
продуктивний	22	32,35	30	44,12	42	61,76	40	58,82	22	32,25	25	36,76	23	33,82	26	38,24
репродуктивний	29	42,65	20	29,41	11	16,18	10	14,71	38	55,88	36	52,94	36	52,94	34	50,00
2.Продуктивний компонент																
творчий	14	20,59	20	29,41	13	19,12	21	30,88	7	10,29	6	8,82	8	11,76	7	10,29
продуктивний	17	25,00	28	41,18	22	32,35	29	42,65	22	32,35	25	36,76	23	33,82	23	33,82
репродуктивний	37	54,41	20	29,41	33	48,53	18	26,47	39	57,35	37	54,41	37	54,41	38	59,38
3.Рецептивний компонент																
творчий	18	26,47	20	29,41	15	22,06	22	32,35	9	13,24	10	14,70	10	14,71	11	16,18
продуктивний	19	27,94	27	39,71	32	47,06	26	38,24	28	41,18	26	38,24	29	42,65	27	39,71
репродуктивний	31	45,59	21	30,88	21	30,88	20	29,41	31	45,59	32	47,06	29	42,65	30	44,12
4.Граматичний компонент																
творчий	12	17,65	21	30,88	13	19,12	16	23,53	16	23,53	18	26,47	17	25,00	18	26,47
продуктивний	22	32,35	26	38,24	36	52,94	38	55,88	39	57,35	39	57,35	40	58,82	38	55,88
репродуктивний	34	50,00	21	30,88	19	27,94	14	20,59	13	19,12	11	16,18	11	16,18	12	17,65
5.Міжособистісний компонент																
творчий	19	27,94	11	16,18	21	30,88	23	33,82	18	26,47	20	29,41	19	27,94	21	30,88
продуктивний	28	41,18	40	58,82	22	32,35	26	38,24	25	36,76	28	41,18	26	38,24	29	42,65
репродуктивний	21	30,88	17	25,00	25	36,76	19	27,94	25	36,76	20	29,41	23	33,82	18	26,47

ДОДАТОК Е

Оцінка середнього значення ступеня сформованості ($\bar{X}$), стандартного відхилення (S) та коефіцієнта варіації (V), коефіцієнта асиметрії (As) та коефіцієнту ексцесу (Ex) іншомовної компетентності для кожної з груп майбутніх психологів (АЕ1, АЕ2, ВК1, ВК2), (УВ/СВ)

Рівень сформованості іншомовної компетентності	Експериментальні групи								Контрольні групи			
	АЕ1 (n= 68 осіб)				АЕ2 (n= 68 осіб)				ВК1/ВК2 (n= по 68 осіб)			
	Констат. зріз		Прикінцевий зріз		Констат. зріз		Прикінцевий зріз		Констат. зріз		Прикінцевий зріз	
	n_i	$\bar{X}_i$	n_i	$\bar{X}_i$	n_i	$\bar{X}_i$	n_i	$\bar{X}_i$	n_i	$\bar{X}_i$	n_i	$\bar{X}_i$
1.Лексичний компонент												
творчий	17	5	18	5	15	5	18	5	8/9	5/5	7/8	5/5
продуктивний	22	4	30	4	42	4	40	4	22/23	4/4	25/26	4/4
репродуктивний	29	3	20	3	11	3	10	3	38/36	3/3	36/34	3/3
$\bar{X}$	3,82		3,97		4,06		4,12		3,56/3,60		3,57/3,62	
S	0,81		0,75		0,62		0,64		0,70/0,72		0,68/0,69	
V, %	21,20		18,89		15,27		15,53		19,66/20,00		19,05/19,06	
As	0,34		0,05		-0,04		-0,11		0,83/0,74		0,75/0,66	
Ex	-1,43		-1,22		-0,37		-0,61		-0,54/-0,77		-0,60/-0,70	
2.Продуктивний компонент												
творчий	14	5	20	5	13	5	21	5	7/8	5/5	6/7	5/5
продуктивний	17	4	28	4	22	4	29	4	22/23	4/4	25/23	4/4
репродуктивний	37	3	20	3	33	3	18	3	39/37	3/3	37/38	3/3
$\bar{X}$	3,66		4,00		3,71		4,04		3,53/3,57		3,60/3,54	
S	0,80		0,77		0,77		0,76		0,68/0,70		0,66/0,71	
V, %	21,86		19,25		20,75		18,81		19,26/19,61		16,67/20,06	
As	0,69		0,00		0,55		-0,06		0,89/0,80		0,53/0,76	
Ex	-1,09		-1,32		-1,11		-1,27		-0,38/-0,60		-0,74/-0,87	
3.Рецептивний компонент												
творчий	18	5	20	5	15	5	22	5	9/10	5/5	10/11	5/5
продуктивний	19	4	27	4	32	4	26	4	28/29	4/4	26/27	4/4
репродуктивний	31	3	21	3	21	3	20	3	31/29	3/3	32/30	3/3
$\bar{X}$	3,81		3,99		3,91		4,03		3,68/3,72		3,68/3,72	
S	0,83		0,78		0,73		0,79		0,70/0,71		0,72/0,73	
V, %	21,78		19,55		18,67		19,60		19,02/19,09		19,57/19,62	
As	0,37		0,01		0,14		-0,05		0,52/0,45		0,55/0,48	
Ex	-1,47		-1,37		-1,13		-1,41		-0,86/-0,95		-0,91/-1,01	

Продовж. табл.

4.Граматичний компонент												
творчий	12	5	21	5	13	5	16	5	16/17	5/5	18/18	5/5
продуктивний	22	4	26	4	36	4	38	4	39/40	4/4	39/38	4/4
репродуктивний	34	3	21	3	19	3	14	3	13/11	3/3	11/12	3/3
$\bar{X}$	3,68		4,00		3,91		4,03		4,04/4,09		4,10/4,09	
S	0,76		0,79		0,69		0,67		0,66/0,64		0,65/0,66	
V, %	20,65		19,75		17,65		16,63		16,34/15,65		15,85/16,14	
As	0,60		0,00		0,12		-0,03		-0,02/-0,08		-0,09/-0,11	
Ex	-1,03		-1,41		-0,92		-0,76		-0,71/-0,55		-0,79/-0,82	
5.Міжособистісний компонент												
творчий	19	5	11	5	21	5	23	5	18/19	5/5	20/21	5/5
продуктивний	28	4	40	4	22	4	26	4	25/26	4/4	28/29	4/4
репродуктивний	21	3	17	3	25	3	19	3	25/23	3/3	20/18	3/3
$\bar{X}$	3,97		3,91		3,94		4,06		3,90/3,94		4,00/4,04	
S	0,77		0,64		0,83		0,79		0,79/0,79		0,77/0,76	
V, %	19,40		16,37		21,07		19,46		20,26/20,05		19,25/18,81	
As	0,06		0,09		0,12		-0,11		0,19/0,11		0,00/-0,06	
Ex	-1,43		-0,71		-1,68		-1,52		-1,49/-1,52		-1,43/-1,39	

ДОДАТОК Є

Перевірка справедливості (істинності) гіпотез щодо дисперсій для незалежних вибірок

Групи студентів		Компонент іншомовної компетентност і	F _{емп.} = =(S ₁ /S ₂) ²	Справедлива гіпотеза
Контрольна	Експериментальна			
ВК1	АЕ1			
S ₂ =0,68	S ₁ =0,75	Лексичний	1,21	H ₀
S ₂ =0,66	S ₁ =0,77	Продуктивний	1,36	H ₀
S ₂ =0,72	S ₁ =0,78	Рецептивний	1,17	H ₀
S ₂ =0,65	S ₁ =0,79	Граматичний	1,48	H ₁
S ₁ =0,77	S ₂ =0,64	Міжособистісний	1,45	H ₀
ВК2	АЕ2			
S ₁ =0,69	S ₂ =0,64	Лексичний	1,16	H ₀
S ₂ =0,71	S ₁ =0,76	Продуктивний	1,15	H ₀
S ₂ =0,73	S ₁ =0,79	Рецептивний	1,17	H ₀
S ₂ =0,66	S ₁ =0,67	Граматичний	1,03	H ₀
S ₂ =0,76	S ₁ =0,79	Міжособистісний	1,08	H ₀

ДОДАТОК Ж

Розрахунок $t_{\text{емп.}}$ незалежних гомогенних вибірок для оцінки сформованості компонентів

іншомовної компетентності при порівнянні результатів тестування
(на етапі прикінцевого зрізу) експериментальних та контрольних груп

Групи студентів		Компонент іншомовної компетентності	t _{емп.}	Справедлива гіпотеза
Контрольна	Експериментальна			
ВК1	АЕ1			
$\bar{X}_2 = 3,57; S_2 = 0,68$	$\bar{X}_1 = 3,97; S_1 = 0,75$	Лексичний	3,26	H ₁
$\bar{X}_2 = 3,60; S_2 = 0,66$	$\bar{X}_1 = 4,00; S_1 = 0,77$	Продуктивний	3,25	H ₁
$\bar{X}_2 = 3,68; S_2 = 0,72$	$\bar{X}_1 = 3,99; S_1 = 0,78$	Рецептивний	2,41	H ₁
$\bar{X}_2 = 3,91; S_2 = 0,77$	$\bar{X}_1 = 4,00; S_1 = 0,64$	Міжособистісний	0,74	H ₀
ВК2	АЕ2			
$\bar{X}_2 = 3,62; S_2 = 0,69$	$\bar{X}_1 = 4,12; S_1 = 0,64$	Лексичний	4,38	H ₁
$\bar{X}_2 = 3,54; S_2 = 0,71$	$\bar{X}_1 = 4,04; S_1 = 0,76$	Продуктивний	3,96	H ₁
$\bar{X}_2 = 3,72; S_2 = 0,73$	$\bar{X}_1 = 4,03; S_1 = 0,79$	Рецептивний	2,38	H ₁
$\bar{X}_2 = 4,09; S_2 = 0,66$	$\bar{X}_1 = 4,03; S_1 = 0,67$	Граматичний *	0,53	H ₀
$\bar{X}_2 = 4,04; S_2 = 0,76$	$\bar{X}_1 = 4,06; S_1 = 0,79$	Міжособистісний	0,15	H ₀

***Примітка.** Якщо $\bar{X}_1 < \bar{X}_2$, тоді при обчисленні $t_{\text{емп.}}$, у чисельнику формули (12) треба замінити різницю $\bar{X}_1 - \bar{X}_2$ на модульний вираз $|\bar{X}_1 - \bar{X}_2|$.

ДОДАТОК 3

Розрахунок $t_{\text{емп.}}$, $t_{\text{крит.}}$ та df незалежних гетерогенних вибірок для оцінки сформованості граматичного компонента іншомовної компетентності при порівнянні результатів тестування (на етапі прикінцевого зрізу) експериментальної та контрольної груп

Групи студентів		Компонент іншомовної компетентності	df; $t_{\text{емп.}}$	$t_{\text{крит.}}$ (Справедлива гіпотеза)
Контрольна	Експериментальна			
ВК1	АЕ1			
$\bar{X}_2 = 4,00; S_2 = 0,65$	$\bar{X}_1 = 4,10; S_1 = 0,79$	4	130; 0,81	1,96 (H_0)

ДОДАТОК І

Оцінка індексу d- Коена та рівня ефекту навчання кожного компонента іншомовної компетентності за розробленою методикою з використанням мультимедійних засобів на етапі прикінцевого зрізу для експериментальних та контрольних груп студентів

Групи студентів		Компонент іншомовної компетентності	Індекс d- Коена	Рівень ефекту навчання (інтер- претація Дж. Коена)
Контрольна	Експериментальна			
ВК1	АЕ1			
$\bar{X}_2 = 3,57; S_2=0,68$	$\bar{X}_1 = 3,97; S_1=0,75$	Лексичний	0,56	середній
$\bar{X}_2 = 3,60; S_2=0,66$	$\bar{X}_1 = 4,00; S_1=0,77$	Продуктивний	0,56	середній
$\bar{X}_2 = 3,68; S_2=0,72$	$\bar{X}_1 = 3,99; S_1=0,78$	Рецептивний	0,41	малий
$\bar{X}_2 = 4,00; S_2=0,65$	$\bar{X}_1 = 4,10; S_1=0,79$	Граматичний *	0,14	несуттєвий (без поправки Гласса)
$\bar{X}_2 = 3,91; S_2=0,77$	$\bar{X}_1 = 4,00; S_1=0,64$	Міжособистісний	0,14	несуттєвий
ВК2	АЕ2			
$\bar{X}_2 = 3,62; S_2=0,69$	$\bar{X}_1 = 4,12; S_1=0,64$	Лексичний	0,75	середній
$\bar{X}_2 = 3,54; S_2=0,71$	$\bar{X}_1 = 4,04; S_1=0,76$	Продуктивний	0,68	середній
$\bar{X}_2 = 3,72; S_2=0,73$	$\bar{X}_1 = 4,03; S_1=0,79$	Рецептивний	0,41	малий
$\bar{X}_2 = 4,09; S_2=0,66$	$\bar{X}_1 = 4,03; S_1=0,67$	Граматичний	0,09	несуттєвий
$\bar{X}_2 = 4,04; S_2=0,76$	$\bar{X}_1 = 4,06; S_1=0,79$	Міжособистісний	0,03	несуттєвий

***Примітка.** За умови гетерогенності дисперсій у незалежних вибірках до індексу d-Коена вноситься поправка Δs -Гласса, яка розраховується за наступною формулою:

$$\Delta s = \frac{|\bar{X}_1 - \bar{X}_2|}{\sqrt{S_{\text{контроль}}^2}} = \frac{|\bar{X}_1 - \bar{X}_2|}{S_{\text{контроль}}},$$

де: $\bar{X}_1, \bar{X}_2$ – середнє арифметичне значення у першій та другій вибірках;
 $S_{\text{контроль}}^2$ – дисперсія (квадрат стандартного відхилення) у контрольній групі (студентів).

ДОДАТОК І

Поправка Δs – Гласса для незалежних вибірок за умови гетерогенності їх дисперсій

Групи студентів		Компонент іншомовної компетентності	Поправка Δs – Гласса
Контрольна	Експериментальна		
ВК1	АЕ1		
$\bar{X}_2 = 4,00; S_2 = 0,65$	$\bar{X}_1 = 4,10; S_1 = 0,79$	Граматичний	0,15

**Результати «вертикального аналізу» рівня сформованості
компонентів
іншомовної компетентності на етапі прикінцевого зрізу у групах АЕ1 та АЕ2
(в інтерпретації Дж. Коена)**

Групи студентів		Компонент іншомовної компетентності	Різниця індексів d- Коена ($d_{AE2}-d_{AE1}$)	Зміна рівня ефекту навчання (в інтерпретації Дж. Коена)
Експеримен- тальна	Експеримен- тальна			
АЕ2	АЕ1			
$\bar{X}_1 = 4,12; S_1=0,64$	$\bar{X}_1 = 3,97; S_1=0,75$	Лексичний	0,19	Приріст середнього
$\bar{X}_1 = 4,04; S_1=0,76$	$\bar{X}_1 = 4,00; S_1=0,77$	Продуктивний	0,12	Приріст середнього
$\bar{X}_1 = 4,03; S_1=0,79$	$\bar{X}_1 = 3,99; S_1=0,78$	Рецептивний	0,00	Малий (без приросту)
$\bar{X}_1 = 4,03; S_1=0,67$	$\bar{X}_1 = 4,10; S_1=0,79$	Граматичний	-0,2	Несуттєвий (зменшення рівня)
$\bar{X}_1 = 4,06; S_1=0,79$	$\bar{X}_1 = 4,00; S_1=0,64$	Міжособистісний	-0,11	Несуттєвий (зменшення рівня)

**Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати
дисертації**

Статті у наукових фахових виданнях України

1. Іванов Є. О. Контент-аналіз тлумачення іншомовної компетентності в психолого-педагогічній літературі. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія*. 2023. № 22. С. 34–44.

DOI: <https://doi.org/10.18372/2411-264X.22.17602>

2. Іванов Є. О., Кокарева А. М. Командна діяльність в іншомовному освітньому просторі: зарубіжний досвід. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія*. 2023. № 23. С. 37–45.

DOI: <https://doi.org/10.18372/2411-264X.23.18171>

3. Іванов Є. О. Педагогічні умови формування іншомовної компетентності майбутніх психологів засобами мультимедійних технологій. *Перспективи та інновації науки. Серія: Педагогіка. Психологія. Медицина*. 2024. № 12 (46). С. 323–334. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-12\(46\)-323-334](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-12(46)-323-334)

Наукові праці, які додатково відображають наукові результати дисертації

1. Іванов Є. О. Теоретичні аспекти формування компетентності майбутніх фахівців. *Актуальні проблеми вищої професійної освіти: тези доповідей XI міжнар. наук.-практ. конф.* (Київ, 27 квітня 2024 р.). 2024. С. 121–123.

2. Іванов Є. О. Складові професійної компетентності майбутніх психологів. *Подолання мовних та комунікативних бар'єрів: освіта, наука, культура: тези доповідей X міжнар. наук.-практ. конф.* (Київ, 18 листопада 2022 р.). 2022. С. 106–113.

3. Іванов Є. О. Використання мультимедійних технологій у викладанні іноземної мови. *Подолання мовних та комунікативних бар'єрів: освіта, наука,*

культура: тези доповідей XI міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 17 листопада 2023 р.). 2023. С. 136–144.

4. Іванов Є. О. Використання мультимедійних технологій в процесі викладання іноземної мови. *Актуальні проблеми вищої професійної освіти: тези доповідей X міжнар. наук.-практ. конф.* 2023. С. 106–109.

5. Іванов Є. О. Обґрунтування змісту та структури складових формування іншомовної компетентності майбутніх психологів засобами мультимедійних технологій. *Подолання мовних та комунікативних бар'єрів: освіта, наука, культура: тези доповідей XII міжнар. наук.-практ. конф.* (Київ, 17 листопада 2024 р.). 2024. С. 81–88.

6. Ivanov Ye. Формування компетентностей майбутніх психологів. *Current challenges of science and education: proceedings of the 5th International scientific and practical conference* (Berlin, Germany, 15–17 January 2024). 2024. P. 378–392.

URL: <https://sci-conf.com.ua/v-mizhnarodna-naukovo-praktichna-konferentsiya-current-challenges-of-science-and-education-15-17-01-2024-berlin-nimechchina-arhiv/>

7. Іванов Є. О. Інноваційні методи формування й вдосконалення іншомовної інформаційно-комунікативної компетентності студентів-психологів. *Актуальні проблеми освітнього процесу в контексті європейського вибору України: матеріали VI Міжнародної конференції* (Київ, 16 листопада 2023 р.). 2024. С. 426–432.

8. Ivanov Ye. Методи та умови формування готовності майбутніх практичних психологів до професійної діяльності. *Innovative development of science, technology and education: proceedings of the 4th International scientific and practical conference* (Vancouver, Canada, 18–20 January 2024). 2024. P. 397–405.

URL: <https://sci-conf.com.ua/iv-mizhnarodna-naukovo-praktichna-konferentsiya-innovatedevelopment-of-science-technology-and-education-18-20-01-2024-vankuver-kanadaarhiv/>

9. Ivanov Ye. Інноваційні методи формування й вдосконалення іншомовної інформаційно-комунікативної компетентності студентів-психологів. *Modern*

research in science and education: proceedings of the 5th International scientific and practical conference (Chicago, USA, 11–13 January 2024). 2024. P. 62–627.

URL: <https://sciconf.com.ua/v-mizhnarodna-naukovo-praktichna-konferentsiya-modern-research-inscience-and-education-11-13-01-2024-chikago-ssha-arhiv/>



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА**

01601, м. Київ, вул. Пирогова, 9

Телефон: 234-11-08

E-mail: rector@upu.edu.ua; код ЄДРПОУ 02125295

18.03.2025р. № 297

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Іванова Євгена Олександровича

**"Формування іншомовної компетентності майбутніх психологів
засобами мультимедійних технологій"**

на здобуття наукового ступеня доктора філософії
за спеціальністю 015 – Професійна освіта.

Апробація результатів дисертаційного дослідження Іванова Євгена Олександровича "Формування іншомовної компетентності майбутніх психологів засобами мультимедійних технологій" в Українському державному університеті імені Михайла Драгоманова для здобувачів освітнього ступеня Бакалавр, спеціальності 053 Психологія, протягом 2023-2024 рр. Обґрунтовані Івановим Євгеном Олександровичем теоретичні та методичні засади змісту, форм та методів формування іншомовної компетентності були застосовані з метою вдосконалення професійної підготовки майбутніх психологів.

Цілеспрямована реалізація моделі з використанням комплексу визначених організаційно-педагогічних умов забезпечила можливість ефективного формування іншомовної компетентності психологів-бакалаврів. Впровадження експериментальної методики застосування мультимедійних засобів в освітньо-інформаційному навчальному середовищі сприяло поглибленню фахових знань з іноземної мови, розвивало самостійність та відповідальність здобувачів освіти. Комплекс вправ, завдань комунікативного спрямування, ділових ігор та завдань проектного спрямування з використанням сучасних засобів мультимедійних технологій дозволили суттєво покращити знання, уміння та навички студентів у сфері іншомовної підготовки.

Дане дослідження має теоретичну та практичну цінність, тому вважаємо за доцільне впровадження отриманих результатів в освітній процес закладів вищої освіти України.

Довідка видана Іванову Є.О., здобувачу наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 015 – Професійна освіта, для подання за місцем захисту дисертації.

Проректор з наукової роботи

Декан педагогічного факультету



Григорій ТОРБІН

Тарас ОЛЕФІРЕНКО



ЗАТВЕРДЖУЮ

Проректор з наукових досліджень та
трансферу технологій ДУ «КАІ»

Сергій ГНАТЮК

«20» 09 2025 р.

АКТ

про впровадження результатів дисертаційної роботи
ІВАНОВА Євгена Олександровича

«ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ЗАСОБАМИ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ»

на здобуття наукового ступеня доктора філософії
зі спеціальності 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)»

Комісія у складі:

Голови комісії

МЕЛЬНИК
Наталії Іванівни

– в.о. декана факультету психології,
комунікацій та перекладу
Державного університету
«Київський авіаційний інститут»,
докторки. пед. наук, доцентки

членів комісії:

АЛПАТОВОЇ
Олександри Валентинівни

– заступниці декана з навчально-
методичної роботи, канд. психол.
наук, доцентки

КОКАРСВОЇ
Анжеліки Миколаївни

– заступниці декана з наукової та
міжнародної діяльності, канд. пед.
наук, доцентки,

засвідчує, що результати дисертації Іванова Є.О. «Формування іншомовної компетентності майбутніх психологів засобами мультимедійних технологій» протягом 2022-2023 та 2023-2024 навчальних років було впроваджено в освітній процес при викладанні дисциплін «Фахова іноземна мова» та «Англомовний психологічний дискурс», а також наукового гуртка «Psychological development of personality» для студентів спеціальності 053 «Психологія» освітнього ступеня «Бакалавр».

На теоретичному й методичному рівні проведено тестування здобувачів вищої освіти спеціальності 053 "Психологія" Факультету психології, комунікацій та перекладу, визначено стан готовності майбутніх психологів до професійної діяльності, обґрунтовано доцільність використання педагогічних умов та структурно-функціональної моделі формування іншомовної компетентності майбутніх психологів засобами мультимедійних технологій, експериментальним шляхом доведено ефективність їх впровадження на заняттях з дисциплін «Фахова іноземна мова», «Англомовний психологічний дискурс» та на засіданнях наукового гуртка «Psychological development of personality». На формувальному етапі експериментального дослідження (2022-2023 н.р.) дисертантом було проведено комплексне тестування мовленнєвих

здібностей майбутніх психологів, в результаті якого було визначено недостатній рівень готовності здобувачів вищої освіти до здійснення професійної діяльності у майбутньому.

Впродовж 2023 н.р. дисертантом було дібрано навчально-методичний матеріал для формування основних видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, усного мовлення, письмового мовлення та читання). Добір матеріалів здійснювався з урахуванням використання в освітньо-інформаційному середовищі сучасних мультимедійних технологій як одного з основних засобів формування вищезазначених навичок. На цьому етапі було визначено основні критерії іншомовної компетентності майбутніх психологів (лексичний, продуктивний, рецептивний та граматичний), навички міжособистісної взаємодії та командної роботи для досягнення поставлених задач було виділено в окремий – міжособистісний критерій.

Впродовж 2023-2024 н.р. визначені педагогічні умови реалізувалися в навчальному процесі з дотриманням принципів інформаційності, конструктивної взаємодії, міждисциплінарної інтеграції та вибору індивідуальної освітньої траєкторії; дисертантом використовувалися діяльнісний, компетентнісний, синергетичний та особистісно-орієнтовані підходи.

Протягом 2023-2024 н.р. також було проведено пропедевтичну роботу щодо аналізу та корекції навчальних програм вказаних дисциплін з метою включення додаткових тем, пов'язаних з підготовкою студентів до майбутньої професійної діяльності. Також було суттєво розширено перелік засобів, що сприяли створенню ресурсного освітньо-інформаційного середовища: використання мережі інтернет, ресурсів дистанційного навчання Google Classroom, електронних підручників та словників, хмароорієнтованого навчального середовища, програмних засобів комп'ютерного тестування в процесі викладання навчальної дисципліни "Фахова іноземна мова" дозволило покращити кількісні та якісні показники іншомовної готовності майбутніх психологів, щодо введено результатами констатувального експерименту.

Досвід впровадження результатів дисертаційної праці Іванова Є.О. був розглянутий та схвалений на засіданні кафедри педагогіки та психології професійної освіти ДУ «КАІ» (протокол № 4 від 07.03.2025), що дає підстави для висновків про ефективність її застосування в процесі підготовки майбутніх психологів.

Голова комісії

 Наталія МЕЛЬНИК

Члени комісії

 Олександра АЛПАТОВА

 Анжеліка КОКАРСВА



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УМАНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ПАВЛА ТИЧИНИ
20300, Черкаська обл., м. Умань, вул. Садова, 2, тел. (04744) 3-45-82, факс (04744)
3-45-82, E-mail: post@udpu.edu.ua УДПУ імені Павла Тичини р/р UA14 820172 0343 12100 22 0000 4420,
банк одержувача Державна казначейська служба України, м. Київ МФО 820172, код 02125639

31.03.2025 № 553/01

Г

Г

На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Г

Іванова Євгена Олександровича

на тему: «Формування іншомовної компетентності майбутніх психологів засобами
мультимедійних технологій»

на здобуття ступеня доктора філософії
зі спеціальності 015 – Професійна освіта

Результати дисертаційного дослідження Євгена Олександровича Іванова на тему: «Формування іншомовної компетентності майбутніх психологів засобами мультимедійних технологій» впроваджувалися в освітній процес факультету іноземних мов Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини впродовж 2024–2025 рр. під час реалізації відповідних освітніх програм.

Запропонована дисертантом авторська методична система професійної підготовки майбутніх психологів засобами мультимедійних технологій та інші науково-методичні матеріали за темою дисертаційної роботи впроваджувалися науково-педагогічними працівниками кафедри іноземних мов у процесі викладання освітніх компонентів «Іноземна мова», Іноземна мова за професійним спрямуванням на першому (бакалаврському) рівні та «Ділова іноземна мова» та другому (магістерському) рівні освіти за спеціальністю 053 «Психологія».

Формами впровадження результатів дисертаційного дослідження Іванова Є. О. визначені: виявлення знань, умінь та навичок студентів, зокрема рівня сформованості різних видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письмо), а також рівні сформованості іншомовної компетентності загалом, застосування сучасних мультимедійних засобів навчання для підвищення ефективності формування мовної компетентності. Встановлено, що педагогічним ресурсом забезпечення позитивної динаміки процесу формування іншомовної компетентності майбутніх психологів є реалізація зазначених Івановим Є. О. педагогічних умов та імплементація створеної ним організаційно-функціональної моделі формування іншомовної компетентності, що в свою чергу сприяє формуванню готовності майбутніх спеціалістів психологічного профілю до професійної діяльності.

Основні положення і результати дисертаційного дослідження Іванова Євгена Олександровича на тему: «Формування іншомовної компетентності майбутніх психологів засобами мультимедійних технологій» обговорено і схвалено на засіданні кафедри іноземних мов Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (протокол № 13 від 20.03.2025 р.) та рекомендовано для впровадження в освітній процес іншими закладами вищої освіти.

- 114 Ректор

Олександр БЕЗЛЮДНИЙ



AnyScanner