

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ I. Теоретичні засади розвитку іншомовної компетентності майбутніх викладачів вищої школи.....	9
1.1. Поняття компетентності в сучасному педагогічному дискурсі.....	9
1.2. Іншомовна компетентність як передумова професійного розвитку майбутнього викладача.....	18
Висновки до першого розділу	25
РОЗДІЛ II. Шляхи формування іншомовної компетентності майбутніх викладачів вищої школи.....	27
2.1. Програмно-методичне забезпечення сучасної педагогічної технології розвитку іншомовної компетентності майбутніх викладачів вищої школи.....	27
2.2. Модель формування іншомовної компетентності майбутніх викладачів вищої школи.....	42
Висновки до другого розділу	55
РОЗДІЛ III. Експериментальна перевірка моделі формування іншомовної компетентності майбутніх викладачів вищої школи.....	57
3.1. Методика діагностики сформованості іншомовної компетентності в майбутніх викладачів вищої школи.....	57
3.2. Методичні принципи формування іншомовної компетенції у майбутніх викладачів.....	63
3.3. Програма та етапи експериментального дослідження.....	75
3.4. Узагальнення результатів експериментального дослідження.....	78
Висновки до третього розділу	84
ВИСНОВКИ.....	86
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	91
ДОДАТКИ.....	99

ВСТУП

Актуальність дослідження. Модернізація системи освіти України, входження її в європейський освітній простір, активізація інноваційних процесів та впровадження їх у практику функціонування вищої школи проектують підготовку викладачів нового типу, яка є найважливішою умовою відродження всієї вітчизняної культури, її інтеграції в європейське співтовариство.

Проблема підготовки педагогічних кадрів вимагає наукового переосмислення системи цінностей, формування професійно значущих якостей, актуалізує пошук оптимальних форм цього процесу в період навчання у вищому навчальному закладі.

У контексті сучасної освітньої парадигми під новим кутом зору розглядається проблема підготовки педагогічних кадрів, що вимагає наукового переосмислення системи цінностей, формування професійно значущих якостей, актуалізує пошук оптимальних форм цього процесу в період навчання у вищому навчальному закладі.

На необхідності створення умов для формування й самореалізації кожної особистості наголошено в нормативно-правових документах, що регламентують шляхи й напрями розвитку освіти в Україні: Конституції України, законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національній доктрині розвитку освіти України, Державній програмі «Вчитель», Концепції неперервної педагогічної освіти. Відповідно до чинних документів вектор розвитку освіти України спрямований на освіту розвинених країн, на докорінне реформування її концептуальних, структурних, організаційних засад.

Процес формування іншомовної компетентності передбачає не лише орієнтацію викладачів вищої школи на нові освітні стандарти, але й виконання одного з найважливіших завдань сучасної освіти – «не просто

передавати студенту необхідний обсяг знань, а навчити останнього результативно їх використовувати в професійній та соціальній діяльності, синтезувати нові знання та виховувати творчу самодостатню особистість».

Таке державне замовлення вимагає нових підходів до здійснення професійної підготовки майбутніх фахівців.

Проблемі підвищення ефективності іншомовної підготовки у вищій школі за рахунок надання їй професійно орієнтованої та профільної спрямованості присвячено праці Г. Барабанової, О. Бернацької, Н. Драб, Г. Гринюк, Л. Личко, Н. Скляренко, О. Тарнопольського та ін. Сутність та структуру іншомовної професійної комунікативної компетенції розглядали А. Андрієнко, Г. Архіпова, Н. Гез, С. Козак, О. Павленко, Н. Пруднікова, Ю. Федоренко, Н. Чернова.

Формуванню іншомовної компетентності присвячені праці таких вчених, як А. Андрієнка, В. Теніщевої, А. Насіханової, С. Козака, Е. Бібікової, Н. Копилової, Н. Хамського, О. Кравченко, С. Склярвої, Н. Ізорія, М. Кенела і М. Свейна.

У наукових дослідженнях останніх років розроблено окремі аспекти проблеми удосконалення іншомовної підготовки у вищій школі, зокрема, обґрунтовано теоретичні та методологічні засади підготовки майбутніх учителів до професійно-педагогічної комунікації визначено підходи до переструктурування змісту навчання іноземних мов як засобу вдосконалення якості оволодіння ними представлено модель формування професійної компетентності майбутніх учителів іноземної мови засобами модульної технології навчання.

Питання теорії і практики розвитку іншомовної компетентності студентів висвітлювались в наукових працях багатьох дослідників, як вітчизняних, так і закордонних, наприклад, таких, як І. Зимня, А. Маркова, Л. Мітіна, Є. Пассов, В. Сафонова, А. Хуторський, Я. Эк, Дж. Савіньон та інші.

Проблему аналізу і розвитку іншомовної компетентності сучасного фахівця та її складових нині розглядають Є. Пассов, Л. Кибирева, Е. Колларова та ін.

Проте, незважаючи на наявність у сучасній науці ряду наукових праць, присвячених цій проблемі, на сьогодні вона являється невирішеною, нагальною та актуальною.

Під поняттям «іншомовна компетентність» ми розуміємо набір умінь і навичок, достатніх знань з мови та її культури для успішного функціонування у мовному середовищі.

Мета дослідження – на основі теоретичного обґрунтування змісту і структури іншомовної компетентності підвищити рівень розвитку іншомовної компетентності майбутніх викладачів вищої школи.

Гіпотеза – успішність розвитку іншомовної компетентності майбутніх викладачів вищої школи уможлиблюється дотриманням таких педагогічних умов:

- стимулювання мотиваційного компоненту іншомовної компетентності в контексті ціле покладеної активності студентів;
- посилення професійної спрямованості змістового компоненту іншомовної компетентності на основі лінгвосемантичного моделювання, міжпредметних зв'язків фахових дисциплін і структурного моніторингу якості знань студентів;
- формування навичок міжкультурного спілкування з урахуванням соціокультурних вимог і принципів організації багаторівневої комунікативної взаємодії з іноземними партнерами.

Відповідно до мети визначено **завдання дослідження**:

1. Охарактеризувати спеціальну літературу з основ теорії і методики іншомовної компетентності.
2. Визначити прогресивні ідеї вітчизняного та закордонного досвіду для розвитку іншомовної компетентності майбутніх викладачів вищої школи.

3. Визначити зміст, форми, методи та засоби розвитку іншомовної компетентності майбутніх викладачів вищої школи.

4. Розробити, теоретично обґрунтувати модель розвитку іншомовної компетентності майбутніх викладачів вищої школи та експериментально перевірити її ефективність.

5. Розробити програмно-методичне забезпечення сучасної педагогічної технології розвитку іншомовної компетентності майбутніх викладачів вищої школи.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх викладачів вищої школи на основі іншомовної компетентності.

Предмет дослідження – зміст, форми, методи та засоби розвитку іншомовної компетентності майбутніх викладачів вищої школи.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети і реалізації завдань були використані наступні методи:

теоретичні, зокрема аналіз спеціальної літератури з основ теорії і методики розвитку іншомовної компетентності, нормативних документів з метою виявлення прогресивних ідей закордонного та вітчизняного досвіду, пов'язаного з розвитком іншомовної компетентності майбутніх викладачів вищої школи;

узагальнення – з метою визначення понятійного апарату дослідження; *моделювання* – з метою розробки та теоретичного обґрунтування моделі розвитку іншомовної компетентності майбутніх викладачів вищої школи;

емпіричні – спостереження, опитування: бесіда, інтерв'ю, анкетування, тестування, констатувальний та формувальний етапи педагогічного експерименту, експертна оцінка з метою визначення рівнів розвитку іншомовної компетентності майбутніх викладачів вищої школи й обґрунтування змісту запропонованих програм;

статистичні – аналітична та статистична обробка отриманого матеріалу з метою визначення достовірності результатів та ефективності

запропонованої моделі розвитку іншомовної компетентності майбутніх викладачів вищої школи.

Наукова новизна отриманих результатів полягає в тому, що вперше:

– виявлено, теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено педагогічні умови формування іншомовної компетентності в майбутніх викладачів у процесі вивчення фахових дисциплін (створення в навчальному закладі іншомовного комунікативного середовища для майбутніх викладачів ; формування позитивної мотивації до навчання та професійної діяльності; систематизація та узагальнення основних компонентів іншомовної компетентності в майбутніх викладачів);

– конкретизовано сутність поняття "іншомовна комунікативна компетентність" в аспекті її формування в майбутніх викладачів вищої школи;

– розроблено структурно-процесуальну модель формування іншомовної компетентності у процесі вивчення фахових дисциплін, яка представлена взаємопов'язаним і взаємообумовленим комплексом, що об'єднує такі блоки: цільовий, аналітико-діагностувальний, змістово-операційний, результативно- оцінювальний;

– теоретичні уявлення про формування іншомовної компетентності як чинника успішності професійної діяльності майбутніх викладачів.

Апробація дослідження. Результати дослідження опубліковано в збірнику наукових праць «Актуальні проблеми сучасної науки та наукових досліджень» Випуск 4(7) та у збірнику наукових праць «Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми».

Структура і обсяг дипломної роботи. Дипломна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, переліку умовних позначень, скорочень, символів і термінів, списку використаних джерел (найменувань), додатків. Загальний обсяг дипломної роботи

становить сто одиннадцять сторінок (основна частина міститься на 76 сторінках).

РОЗДІЛ І.

Теоретичні засади розвитку іншомовної компетентності майбутніх викладачів вищої школи

1.1. Поняття компетентності в сучасному педагогічному дискурсі

За сучасних умов інтеграції України до європейського та світового освітнього простору проблема іншомовної підготовки майбутніх викладачів набуває особливої значущості.

Увага науковців зосереджується на модернізації підходів щодо формування іншомовної компетентності, володіння якою дає змогу майбутньому спеціалісту ефективно здійснювати міжмовну й міжособистісну комунікацію.

Крім того, вільне спілкування іноземною мовою забезпечує можливості для створення ділових, професійних і культурних контактів, залучає студентів до світової культури, сприяє підвищенню загального культурно-професійного рівня розвитку особистості.

Процес формування іншомовної компетентності передбачає не лише орієнтацію викладачів вищої школи на нові освітні стандарти, але й виконання одного з найважливіших завдань сучасної освіти – «не просто передавати студенту необхідний обсяг знань, а навчити останнього результативно їх використовувати в професійній та соціальній діяльності, синтезувати нові знання та виховувати творчу самодостатню особистість» [1, с. 5].

Таке державне замовлення вимагає нових підходів до здійснення іншомовної підготовки майбутніх фахівців.

Проблемі підвищення ефективності іншомовної підготовки у вищій школі за рахунок надання їй професійно орієнтованої та профільної спрямованості присвячено праці Г. Барабанової, О. Бернацької, Н. Драб, Г. Гринюк, Л. Личко, Н. Склярєнко, О. Тарнопольського та ін. Сутність та

структуру іншомовної комунікативної компетенції розглядали А. Андрієнко, Г. Архіпова, Н. Гез, С. Козак, О. Павленко, Н. Пруднікова, Ю. Федоренко, Н. Чернова.

Проблема формування компетентності як складової соціально зрілої особистості є найбільш важливою в теорії і практиці виховання.

Сьогодні загальноосвітній навчальний заклад має забезпечити формування і розвиток інтелектуальної, творчої та ініціативної особистості, здатної жити у принципово нових умовах, реалізувати себе в житті, бути успішною і сприяти розвитку суспільства

Отже, завдання педагога полягає не тільки в тому, щоб дати учням певний обсяг знань і вмінь, але й сформувати людину, здатну творчо мислити, приймати рішення, мати свою позицію, брати на себе відповідальність, адаптуватися до умов життя, здатну до мобільності, швидкої зміни соціальних ролей, тобто компетентну особистість.

Компетенція — це сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), які є заданими до відповідного кола предметів і процесів та необхідними для якісної продуктивної дії по відношенню до них [4, с. 509-512].

Компетентність — це володіння людиною відповідною компетенцією, що містить її особистісне ставлення до предмета діяльності.

Тобто компетенцію, за А. Хуторським, слід розуміти як задану вимогу, норму освітньої підготовки учня, а компетентність — як його реально сформовані особистісні якості та мінімальний досвід діяльності [14, с.26].

Аналогічне розведення понять пропонує А. Дахін, говорячи про освітню компетенцію та освітню компетентність [9, с.27].

Так, освітня компетенція, ним розглядається як рівень розвитку особистості учня пов'язаний з якісним опануванням змісту освіти.

А освітня компетентність — це здатність учня здійснювати складні культуровідповідні види діяльності. Отже, освітня компетентність — це особистісна якість, що вже склалася [15, с.28].

Звідси можна дійти висновку: освітня компетенція як ідеальна, нормативна моделює властивості учня й у певному смислі обслуговує термін «освітня компетентність», більш конкретно описуючи його смислове наповнення.

Частина дослідників визначає компетенцію як результат освіти, який виражається в готовності суб'єкта ефективно організовувати внутрішні та зовнішні ресурси для досягнення поставленої мети.

Де до внутрішніх ресурсів слід віднести:

- знання;
- предметні вміння;
- навички;
- над предметні вміння;
- способи діяльності (компетентності);
- психологічні особливості;
- цінності.

Л. Бондар подає таке визначення: «Компетенції — це здатність розв'язувати проблеми, що забезпечується не лише володінням готовою інформацією, а й інтенсивною участю розуму досвіду, творчих здібностей учнів» [2, с.35-37].

А. Маркова визначає компетентність як «індивідуальну характеристику ступеня відповідності вимогам професії».

Зрозуміло, що основний акцент переноситься тут на професійну складову компетентності.

У такому ж напрямку пропонує визначення Дж. Равен: «Компетентність — це специфічна здатність, необхідна для ефективного

виконання конкретної дії у певній галузі і яка включає вузькоспеціальні знання, уміння, способи мислення, а також відповідальність за свої дії».

Специфіка поглядів андрагогіки знайшла відображення у визначенні «Компетентність — еталонна мета розвитку, досягнення якої забезпечує успішність діяльності дорослої людини в умовах, що змінюються».

С. Шишов визначає компетенцію як загальну здатність, що ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях, набутих завдяки навчанню. «Компетенція не зводиться ні до знань, ні до навичок, бути компетентним не означає бути ученим чи освіченим», — наголошує він [13, с.85].

Міжнародна комісія Ради Європи розглядає поняття компетентності як загальні або ключові вміння, базові вміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові кваліфікації, кроснавчальні вміння, ключові уявлення, опори або опорні знання.

Європейські експерти визначають поняття «компетентність» як здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти та виконувати поставлені завдання.

Кожна компетентність побудована на комбінації взаємовідповідних пізнавальних ставлень та практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і вмінь, всього того, що можна мобілізувати для активної дії.

Сучасна система освіти знаходиться в стані модернізації, що зумовлено загальними тенденціями світового розвитку, передусім переходом до постіндустріального, інформаційного суспільства.

Одним з головних напрямків модернізації освіти в рамках Болонського процесу є її інформатизація, під якою розуміється процес забезпечення сфери освіти методологією та практикою розробки та оптимального використання інформаційних та комунікаційних технологій, зорієнтованих на реалізацію й підвищення рівня психолого-педагогічних цілей професійного навчання, виховання.

Усе частіше професійна підготовка розглядається як процес виховання людини, яка усвідомлює своє місце в соціумі, здатна до самовизначення, саморозвитку та творчої діяльності.

Фахівці відзначають, що результат професійної підготовки викладачів може бути повною мірою описаний за допомогою поняття «професійна та інформаційна компетентність» (Н.І. Гендіна, В.І. Лозова, А.К. Маркова, В.В. Раєвський, Н.Ф. Родіонова, Л.Ю. Степашкіна, Н.І. Трішина, А.В. Хуторський, та ін.). Проблемі формування інформаційної культури та підготовки майбутніх учителів до використання в навчальному процесі інформаційно-комунікаційних технологій присвячені роботи Б.С. Гершунського, О.В. Готовцевої, А.П. Єршова, М.І. Жалдака, Ю.І. Машбиця, В.М. Монахова, Н.В. Морзе, І.М. Пустинникової, М.І. Шкіля та інших. Таким чином, актуальність запропонованого дослідження зумовлена необхідністю чіткого визначення та характеристики дефініцій «компетентність» та «інформаційна компетентність».

Поняття «компетентність» уперше стало використовуватися в США в 60-ті роки ХХ століття в контексті діяльнісної освіти (performance-based education), метою якого було готувати спеціалістів, що здатні з успіхом конкурувати на ринку праці. Компетентність стала розглядатися як особистісна категорія, а компетенція як складова «анатомії» компетентності. Компетентність можна представити як комплекс компетенцій, тобто виявів успішної продуктивної діяльності. Схожої думки дотримуються відомі російські педагоги В.В. Раєвський, А.В. Хуторський, які вважають, що компетенції – складні узагальнені способи діяльності, які опановують під час навчання, і компетентність є результатом набуття компетенцій. Л.Ю [28, с.158].

Степашкіна визначає компетентність як «інтегративний показник якостей особистості».

Важливим компонентом є не сума отриманих знань та вмінь, а вміння спеціаліста мобілізувати у конкретній ситуації отримані знання та досвід». А.К. Маркова вважає, що компетентність – це поєднання психічних якостей, психічних станів, що дає змогу діяти самостійно й відповідально, оволодіння людиною навичками і вміннями виконувати трудові функції.

Дослідниця обґрунтовує, що поняття «компетентність» конкретної особи вужче, ніж професіоналізм. Людина може бути професійною у своїй галузі, але не бути компетентною у вирішенні професійних питань.

В.І. Лозова, характеризуючи компетентність, підкреслює її «інтегративну природу, що її джерелом є різні сфери культури (духовної, громадської, соціальної, педагогічної, управлінської, правової, етичної, екологічної тощо), вона вимагає значного інтелектуального розвитку, включає аналітичні, комунікативні, прогностичні та інші розумові процеси» [46, с.8-10].

Таким чином, узагальнюючи наведені вище визначення і характеристики розуміємо компетентність як володіння певними знаннями, навичками та життєвим досвідом, уміння мобілізувати у конкретній ситуації отримані знання та досвід, що дозволяє індивіду вільно орієнтуватися в соціальному просторі.

Поняття компетентності та компетенції актуалізувалися в межах компетентнісного підходу до навчання, який відображає вид змісту освіти, що не зводиться до компонента, орієнтованого на знання, а пропонує цілісний досвід вирішення життєвих проблем, виконання ключових (тих, що належать до багатьох соціальних сфер) функцій, соціальних ролей, компетенцій. Ю.В. Громико, В.О. Болотов, В.В. Серіков, визначаючи своєрідність компетентнісного навчання, указують на те, що засвоюється не «готове знання», яке було кимось запропоноване до засвоєння, а відстежуються умови виникнення знання.

Сам учень формулює поняття, необхідні для вирішення завдання. Продовжуючи думку авторів, наголошуємо на тому, що компетентнісний підхід є необхідним елементом професійної підготовки сучасних спеціалістів, бо стимулює становлення та розвиток професійної компетентності спеціаліста будь-якої галузі [60, с.83-84].

Інформаційно-аналітичні вміння, що розглядаються нами як підґрунтя формування специфічної компетентності, визначаються вітчизняними та зарубіжними вченими як невід'ємна складова сучасної системи професійно-педагогічної освіти.

Зокрема А.В. Горячев серед найважливіших умінь роботи з інформацією виділяє такі: – уміння визначати можливі джерела інформації та стратегії їх пошуку; – уміння аналізувати отриману інформацію, використовуючи різноманітні схеми, таблиці для фіксації результатів; – уміння оцінювати інформацію з точки зору її достовірності, точності, корисності для вирішення проблеми (завдання); – уміння визначати потребу в додатковій інформації, отримувати її; – уміння використовувати результати процесів пошуку, отримання, аналізу та оцінки інформації для прийняття рішень та ін.

Усе це дає змогу констатувати необхідність визначення та дослідження інформаційної компетентності як однієї із ключових видів компетентностей, що перебуває у невідривному зв'язку із професійною діяльністю.

Н.В. Євладова визначає інформаційну компетентність як «інтегральну якість особистості, що характеризує вміння вирішувати типові завдання, що виникають в реальних життєвих ситуаціях, застосовуючи сучасні інформаційні технології задля досягнення значущих цілей».

На нашу думку, запропоноване визначення є надто загальним. Конкретизує автора Н.І. Гендіна, яка під інформаційною компетентністю розуміє здатність особистості орієнтуватися в потоці інформації, уміння працювати з різними видами інформації, знаходити і відбирати необхідний

матеріал, класифікувати його, узагальнювати, критично до нього ставитися, на основі здобутих знань вирішувати будь-яку інформаційну проблему, пов'язану з професійною діяльністю.

Виходячи із вищенаведених визначень, можна зробити висновки про те, що інформаційна компетентність, насамперед, уключає вміння збору, обробки та використання інформації у власній професійній діяльності [21, с.18].

Список доповнює О.О. Кизик, називаючи також:

- здатність до самостійного пошуку та опрацюванні інформації, необхідної для якісного виконання професійних завдань;
- здатність до групової діяльності та співпраці за допомогою використання сучасних комунікаційних технологій для досягнення професійно значущих завдань;
- готовність до саморозвитку у сфері інформаційних технологій, необхідних для постійного підвищення кваліфікації та реалізації себе в професійній праці.

Серед найважливіших особистісних якостей, необхідних для формування зазначених умінь, виділяємо такі: готовність до планування власної професійної діяльності, гнучкість розуму та позиції, що означає готовність розглядати різні варіанти рішень, збирати та аналізувати інформацію для прийняття рішень, наполегливість у розв'язанні завдань та ін.

Зміна парадигми сучасного навчання зумовлює актуалізацію проблеми компетентності та компетенції в межах компетентнісного підходу [43, с.180].

Таким чином, у педагогічному дискурсі розрізняють терміни компетентність та компетенція.

Визначаємо компетентність як сукупність компетенцій, інтегральну рису характеру, володіння певними знаннями, навичками та життєвим

досвідом, уміння мобілізувати в конкретній ситуації отримані знання та досвід, що дозволяє індивіду вільно орієнтуватися в соціальному просторі.

Виходячи із того, що сучасне суспільство може бути охарактеризоване як інформаційне, наголошуємо на надзвичайній важливості дослідження проблеми формування інформаційної компетентності як одного із ключових видів компетентності, що визначають як інтегративну якість особистості, здатність орієнтуватися в потоці інформації, уміння збору, обробки та використання інформації, здатність вирішувати будь-яку інформаційну проблему, пов'язану з професійною діяльністю на основі здобутих знань.

1.2. Іншомовна компетентність як передумова професійного розвитку майбутнього викладача

Аналізуючи проблеми розвитку національної системи освіти, слід акцентувати на тому, що в країні набирає ходи процес переосмислення та перегляду фундаментальних складників освіти: навчально-виховні та науково-методичні засади.

Оновлення сутності навчання є визначальним складником реформування освіти в Україні відповідно до сучасних потреб як особистості, так і суспільства.

Відтак виникає об'єктивна потреба посилити увагу до досліджень проблем педагогіки і психології професійної освіти, здійснити комплекс спеціальних дидактичних досліджень у галузі сучасних проблем професійного навчання фахівців [3, с.44].

Науковці відзначають, що у світовому освітньому просторі спостерігається стійка тенденція до розробки освітніх стандартів для вищої школи з наголосом на професійні стандарти й орієнтацією на компетентнісний підхід до освіти, до оновлення професійних галузевих стандартів.

Достатньою підставою для висновку щодо розвитку компетентнісного підходу як стратегічного орієнтиру міжнародної спільноти можна вважати участь відомих міжнародних організацій, що працюють у сфері освіти (ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, Рада Європи, Організація європейського співробітництва та розвитку, Міжнародний департамент стандартів) у вивченні проблем, пов'язаних з появою компетентнісно орієнтованої освіти [19, с.90].

Так, спочатку Міжнародна комісія Ради Європи розглядає поняття компетентності як загальні, або ключові, базові вміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові кваліфікації, кроснавчальні вміння або навички,

ключові уявлення, опори, або опорні знання. Згідно з визначенням Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти поняття компетентності визначається як «спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання або роботу».

Отже, корективи щодо професійно-кваліфікаційних характеристик фахівців, які привносить сучасна соціально-економічна і політична ситуація, передусім інтеграційні процеси в Європі, спонукають к змінам у сфері навчання іноземних мов.

Як зазначає В. Кремень, «інтеграція України у світову спільноту потребує досконалого володіння іноземними мовами. Без таких знань прилучитися до міжнародного співтовариства буде неможливо».

За таких умов набуття людиною іншомовною компетентністю може дати їй можливість орієнтуватися у сучасному суспільстві, швидко реагувати на запити часу, активно взаємодіяти з оточуючими, програмувати процес спілкування, переосмислювати та визначати пріоритети власного життя.

Більш того, останні роки на різних рівнях широко аналізуються вимоги до компетенцій, які мають бути сформовані у сучасних фахівців у різних сферах, особливо у зв'язку з приєднанням до Болонського процесу. Тому на вищу школу покладається особливе завдання - підготувати компетентнісного фахівця [10, с.50-54].

Відповідно до цього постає потреба в розумінні ролі, структури і функцій іншомовної комунікативної компетентності.

У сучасних дослідженнях іншомовну комунікативну компетентність розглядають як:

- здатність здійснювати міжкультурне професійно спрямоване спілкування; взаємодіяти з носіями іншої культури, беручи до уваги національні цінності, норми та уявлення; створювати позитивний настрій спілкування для комунікантів; вибирати комунікативно цілеспрямовані

способи вербальної та невербальної поведінки на основі знань про науку і культуру інших народів у межах полілогу культур;

- результат затрачених зусиль, спрямованих на формування таких іншомовних знань і вмінь, які відображають лінгвістичний, професійно-контекстуальний, психологічний, соціальний та ситуативний стан мови як засобу професійного спілкування;

- сформовану в процесі навчання інозмовної мови здатність вільно і адекватно до умов соціально-рольових ситуацій професійної діяльності розуміти й зумовлювати відповідні мовленнєві висловлювання згідно з теоретичними положеннями і знаннями, що виконують інформаційно-комунікативну функцію, а також практичні вміння та навички, які забезпечують перцептивно-комунікативну та інтеракційно-комунікативну функції спілкування за допомогою засобів іноземної мови;

- володіння індивідом необхідним рівнем знань, умінь і навичок, що визначають ступінь сформованості його професійної діяльності, стилю професійного спілкування та його особистості як носія визначених цінностей, ідеалів і професійної свідомості [32, с.6-14].

Б. Завіниченко, дослідник змістових питань комунікативної компетентності, виділяє такі компоненти іншомовної комунікативної компетентності:

1. Гностичний: система знань про сутність і особливості спілкування взагалі та професійного зокрема; знання про стилі іншомовного спілкування, загальнокультурна компетентність, яка дозволяє вловити, зрозуміти приховані змісти, асоціації співрозмовника тощо.

2. Комунікативний: комунікативні вміння, які дозволяють установлювати контакт зі співрозмовником, керувати ситуацією взаємодії з суб'єктом іншомовної комунікації; культура мовлення; експресивні, перцептивно-рефлексивні уміння, які забезпечують можливість пізнання внутрішнього світу партнера спілкування та розуміння самого себе.

3. Емоційний: гуманістична установка на спілкування, інтерес до іншої людини; готовність вступати в особистісні, діалогічні взаємини, розвинуті емпатія та рефлексія; високий рівень ідентифікації з виконуваними професійними та соціальними ролями; позитивна Я-концепція та психоемоційний стан.

Щодо визначення структури іншомовної комунікативної компетентності дослідники виділяють такі складові:

- дискурсивна компетентність (здатність поєднувати окремі речення у зв'язне усне або письмове повідомлення, дискурс, використовуючи для цього різноманітні синтаксичні та семантичні засоби);

- соціолінгвістична компетентність (здатність розуміти і продукувати словосполучення та речення з такою формою та таким значенням, які відповідають певному соціолінгвістичному контексту іншомовної комунікації);

- стратегічна компетентність (здатність ефективно брати участь в іншомовній комунікації, обираючи для цього правильну стратегію дискурсу, а також адекватну стратегію для підвищення ефективності комунікації);

- лінгвістична компетентність (здатність розуміти та продукувати вивчені або аналогічні їм висловлювання, а також потенційна здатність розуміти нові, невивчені висловлювання іншомовного середовища).

Отже, іншомовна комунікативна компетентність є інтегральною характеристикою професійної діяльності фахівця і забезпечує компетентне професійне спілкування мовою спеціальності в умовах міжкультурної комунікації [68, с.25].

Оволодіння іншомовною компетентністю передбачає сформованість комунікативних умінь у чотирьох основних видах мовленнєвої діяльності, наявність мовних знань (фонетичних, граматичних, лексичних) та навичок оперування ними.

Вагому роль у формуванні іншомовної компетентності мають комунікативні методики вивчення іноземної мови. У навчальному процесі сучасна педагогічна наука велику увагу приділяє інноваційним технологіям навчання, активним та інтерактивним методам.

Застосовуючи такі методи, викладач стає для студента взірцем наслідування моделей спілкування [64, с.11-20].

Самі студенти цінують такі форми викладання матеріалу, коли зв'язок із практичним застосуванням знань є найбільшим.

Дослідження, проведені Національним тренінговим центром США показують, що інтерактивне навчання дозволяє різко збільшити процент засвоєння матеріалу, оскільки впливає не лише на свідомість студента, а й на його почуття, волю (дії, практику).

Результати цих досліджень відображені в схемі, що отримала назву «Піраміда навчання». З піраміди видно, що найменших результатів можна досягти за умов пасивного навчання (лекція - 5%, читання -10%), а найбільших - інтерактивного.

Із численного арсеналу інтерактивних методів навчання до адекватних завдань формування комунікативної компетентності слід ще віднести метод проектів, який передбачає самостійну активну діяльність студентів, задіяння та розвиток їх творчого потенціалу, уміння самостійного опрацювання додаткових джерел, комунікативні (особливо за умови роботи у групі) та організаційні вміння [44, с.12-22].

Проект є можливістю для студентів виражати свої ідеї в зручній для них творчо продуманій формі: виготовлення колажів, афіш та оголошень, проведення інтерв'ю й досліджень (з подальшим оформленням), демонстрація країнознавчих проектів (з ілюстраціями, фотокартками).

Серед визначених переваг інтерактивного навчання англійської мови слід виділити наступні:

- 1) встановлення дружньої атмосфери і взаємозв'язків між учасниками спілкування;
- 2) студенти мають можливість бути більш незалежними і впевненими в собі;
- 3) викладач заохочує студентів до співпраці, підбадьорює їх, вони не бояться робити помилки;
- 4) студенти отримують можливість подолати страх перед мовним бар'єром;
- 5) викладач не домінує;
- 6) кожен студент залучений до роботи, має певне завдання;
- 7) слабкі студенти можуть отримати допомогу від більш сильних;
- 8) студенти можуть використовувати свої знання і досвід, набутий раніш.

Іншомовне спілкування розуміється не тільки як уміння подавати інформацію іноземною мовою, а й як процес обміну, у ході якого досягаються певні цілі й завдання, що об'єднані єдиною стратегією взаємодії, взаєморозуміння та співробітництва [41, с.51].

Для формування іншомовної компетентності до навчального процесу необхідно залучати методи активізації пізнавальної діяльності студентів.

У науковій літературі активність тлумачиться як філософське поняття, яке виражає сутність діяльності, практики і протиставляється споглядальності.

Пізнавальна активність виявляється у живому, ініціативному, зацікавленому ставленні до навчання, прагненні дізнаватися, осягати розумом незвідане, допитливості.

Людину із високим рівнем пізнавальної активності не влаштовують короткі відмовки, котрі мало що пояснюють, вона не відчуває задоволення від звичайної відповіді [6, с.10-22].

Більш важливим виявляється запитання та пошук відповіді на нього, істини. Відповідно до результатів досліджень науковців у сучасному суспільстві досить невисокий рівень людей із високим рівнем пізнавальної активності.

Розподіл ціннісних уподобань студентів збігається з теорією про ієрархію мотивів А. Маслоу, що є вкрай важливим для усвідомлення проблем низької мотивації та пізнавальної активності майбутніх фахівців.

Ситуація в країні, почуття незахищеності, відчуженість, незадоволеність життям, зневіра в можливості використання англійської мови в майбутньому, матеріальні проблеми не сприяють бажанню вивчати іноземну мову.

У той самий час студенти прагнуть до самоствердження в житті. Людина, яка хоче реалізувати свої здібності, самовідбутися в житті, за Ю. О. Будас.

Створення психологічно сприятливої атмосфери для формування професійної іншомовної компетентності сприятливих умов та правильно підібраних методів та форм навчання, може змінити своє ставлення до учіння, стати активним суб'єктом процесу становлення себе як майбутнього фахівця.

Особливою рисою методів активізації пізнавальної діяльності студентів є зміна поведінки того, хто навчається, та того, хто навчає. Учитель стає партнером-помічником [24, с.3-6].

Педагог виступає не як керівник, транслятор знань, а як людина, що допомагає й полегшує процес навчання.

ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ

Компетенція — це сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), які є заданими до відповідного кола предметів і процесів та необхідними для якісної продуктивної дії по відношенню до них.

Іншомовна компетентність майбутніх фахівців — це комплекс знань професійної лексики, умінь й навичок для адекватного використання англійської мови відповідно до професійної чи науково-дослідницької ситуації, пошуку необхідної для роботи чи самоосвіти інформації з іншомовних джерел.

Ціла низка причин негативно впливає на пізнавальну активність студентів, їхнє бажання вивчати іноземну мову, серед яких виділимо ситуацію у країні, почуття незахищеності й зневіру в можливості використання іноземної мови в майбутньому.

Сприятливе психологічне середовище на заняттях іноземною мовою, гуманістична парадигма учіння, особистісно-зорієнтований підхід та Ю. О. Будас.

Створення психологічно сприятливої атмосфери для формування професійної іншомовної компетентності особистість викладача виявляються найліпшим підґрунтям для залучення будь-яких методів чи технологій для формування професійної іншомовної компетентності.

У статті ми зосередили увагу на першому знайомстві зі студентами, оскільки від нього залежить стиль стосунків у групі, взаємодія з викладачем.

Таким чином, іншомовна комунікативна компетентність є дійовим засобом професійного розвитку майбутніх фахівців.

Ефективність її формування значною мірою залежатиме від урахування різних механізмів та чинників, що притаманні процесу вивчення іноземної мови.

Ми вважаємо, що одним з вагомих чинників формування іншомовної комунікативної компетенції майбутніх фахівців є зацікавленість у вивченні іноземної мови.

Для її формування потрібно використовувати як традиційні, так й інноваційні форми і методи навчання іноземних мов, які б, доповнюючи один одного, становили єдину систему, яку можна адаптувати до особливостей навчального процесу з метою оптимізації навчання та підготовки високо кваліфікованих фахівців.

Із численного арсеналу інтерактивних методів навчання до адекватних завдань формування комунікативної компетентності слід ще віднести метод проектів, який передбачає самостійну активну діяльність студентів, задіяння та розвиток їх творчого потенціалу, уміння самостійного опрацювання додаткових джерел, комунікативні (особливо за умови роботи у групі) та організаційні вміння.

РОЗДІЛ II.

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ

2.1. Програмно-методичне забезпечення сучасної педагогічної технології розвитку іншомовної компетентності майбутніх викладачів вищої школи

В Україні формується нова ідеологія та практика життєдіяльності сучасної школи як соціально-педагогічної системи, результатом якої є забезпечення сучасної якості освіти на підставі збереження її фундаментальності та відповідності актуальним і перспективним потребам особистості, суспільства й держави [45, с.12-18].

Проблема ефективності, результативності педагогічного процесу може бути розв'язана лише за умови забезпечення високої компетентності та професійної майстерності кожного педагога.

Феномен педагогічної майстерності вивчали багато вітчизняних науковців і практиків педагогів.

Так, В. Андрущенко, В. Бех, В. Журавський, М. Згуровський, В. Лутай, М. Михальченко, В. Огнев'юк, М. Романенко, Н. Скотна, М. Степко, В. Цикін, В. Шинкарук та інші досліджували систему професійної підготовки викладача та формування його педагогічної майстерності.

В. О. Сухомлинський зазначав, що суттєвою умовою майстерності педагога є глибина знань, широкий інтелектуальний кругозір, а причиною її втрати окремими викладачами є їх "духовне окостеніння", яке виникає тоді, коли вони не поповнюють своїх знань [7, с. 50].

Тому в основі педагогічної майстерності викладача іноземної мови загальна навчально-інформаційна компетентність, до якої входять такі уміння:

- швидко актуалізувати й відтворювати потрібну інформацію;
- самостійно шукати нову інформацію з різних джерел;
- вміння користуватися інформаційно-комунікативними технологіями;
- користуватися каталогами, складати бібліографію;
- користуватися різноманітною довідковою літературою;
- працювати з графіками, схемами, таблицями, картинами;
- знати й застосовувати прийоми швидкого читання; використовувати прийоми розуміння тексту;
- загальноомовленнєві вміння.

Найбільш важливою для педагогічної майстерності викладача іноземної мови вчені вважають комунікативну компетенцію, під якою розуміють здатність спілкуватися усно і письмово з носієм мови в реальній життєвій ситуації [11, с.45].

При цьому особлива увага приділяється смисловій правильності вислову, а не тільки правильності використаних мовних форм.

В основі дидактичної компетентності викладача іноземних мов набутий синтез знань (психолого-педагогічних, соціальних, загальноосвітніх); умінь (професійно-педагогічних, спеціальних, самоосвітніх); творчої педагогічної діяльності, що трансформується з потенційного в реальне, має діяльнісний характер і функціонує у вигляді способів діяльності, необхідних майбутньому викладачу для проектування власної технології навчання школярів, конструювання логіки навчального і виховного процесу, розв'язання труднощів і проблем.

Методична компетентність—важливий елемент педагогічної майстерності майбутнього викладача іноземної мови. На уроках іноземної мови учні повинні усвідомити, що міжкультурне взаєморозуміння пов'язане з проблемами і непорозуміннями, які не вирішуються навіть досконалим володінням іноземною мовою.

Саме викладач може підготувати особистість до толерантного сприйняття інших культур і народів і до визнання рівноправності культур та верховенства загальнолюдських цінностей [22, с.46].

До соціокультурної компетенції майбутнього викладача іноземної мови В. О. Калінін відносить такі знання та уміння [51, с. 133]:

полілогічні уміння діалогу культур, фонові знання, країнознавчі знання, знання правил вербальної та невербальної поведінки.

Дослідники педагогічної майстерності викладача іноземної мови виділяють професійну рефлексію як одну з її складових.

Рефлексивні здібності особистості характеризують інтелект людини, гнучкість її поведінки, спілкування.

На думку В. В. Боритко [1, с. 146], рефлексія не просто усвідомлення того, що є в людині, але й перетворення самої людини, її індивідуальної свідомості, особистості, здатності до пізнання та діяльності.

Педагогічна рефлексивність – це аналіз власної діяльності у напрямі усвідомлення педагогічних дій, що дозволяє виокремити складові успіху або виявити причини невдачі своєї діяльності.

Методична підготовка виступає окремим напрямом іншомовної підготовки викладача англійської мови.

Згідно словника методичних термінів іншомовна компетенція майбутнього викладача іноземної мови включає мовну компетенцію (дає уявлення про знання системи іноземної мови та про вміння нею користуватися для розуміння мовлення інших людей і для вираження власних думок в усній/ письмовій формі, а також для аналізу мовлення учнів з точки зору його відповідності нормам виучуваної мови), мовленнєву і комунікативну компетенції (здібність до використання іноземної мови як засобу спілкування в різних сферах і ситуаціях) та методичну компетенцію (здібність користуватися іноземною мовою у професійних цілях, навчаючи мови) [1, с. 264].

Р. Гургула визначає професійно-методичну підготовку майбутнього викладача як систему організації навчально-виховного процесу, яка передбачає систематизацію та поглиблення набутих методичних знань, постійне вдосконалення практичних вмінь і навичок з метою підготовки студента до організації різних видів практичної діяльності у школі, формування його методичної самостійності.

Л. Матвеева вважає, що методичну підготовку слід розглядати значно ширше, ніж тільки вивчення студентами відповідного курсу методики.

Авторка виокремлює два взаємопов'язані компоненти методичної підготовки: – опосередковану методичну підготовку (через професійно-спрямоване викладання суспільно-політичних, психолого-педагогічних та спеціальних дисциплін); – безпосередню (через курс методики).

Трактуючи поняття «методична компетенція викладача іноземної мови» по-різному, всі дослідники вважають її основною метою методичної освіти. В процесі формування методичної компетенції студент набуває методичних знань, оволодіває методичними навичками та вміннями.

Як правило, набуття студентом методичних знань здійснюється в межах усіх організаційних форм навчання; оволодіння методичними навичками (на основі набутих методичних знань) – на практичних заняттях і навчальних конференціях; оволодіння методичними вміннями (на основі набутих методичних знань і сформованих методичних навичок) – впродовж педагогічної практики при проведенні уроків і позакласних заходів з іноземної мови, виступах на методичних семінарах, виконанні курсових робіт та дипломних проектів [12, с. 9].

Спираючись на вищесказане, можна визначити методичну підготовку як процес та результат засвоєння теоретичних знань з методики навчання англійської мови і формування спеціальних методичних знань, умінь і навичок, необхідних для викладання цього предмета.

Також методичну підготовку можна розглядати, як педагогічну систему, що має певний зміст і структуру, пов'язану із засвоєнням методичних знань і активним уключенням студента у практичну методичну діяльність.

Як вважає О. Бігич, мета системи методичної підготовки майбутнього викладача іноземної мови полягає у формуванні у студентів методичної компетенції викладача іноземної мови, яка є сукупністю його методичних знань, навичок і вмінь та індивідуальних, суб'єктивних й особистісних якостей.

Ця сукупність функціонує як здатність проектувати, адаптувати, організовувати, вмотивовувати, досліджувати й контролювати навчання, освіти, виховання і розвиток школярів засобами іноземної мови, а також спілкуватися з ними в процесі здійснення класної та позакласної діяльності з іноземної мови. З метою вирішення нагального питання поліпшення стану методичної підготовки майбутнього викладача англійської мови Міністерство освіти і науки України та Британська Рада в Україні започаткували проект «Викладач нового покоління». Основна мета проекту – вивчення сучасного стану підготовки майбутнього викладача англійської мови в Україні, досвіду університетів України, Великої Британії та інших країн, а також розробка необхідних документів та матеріалів для вдосконалення методичної підготовки майбутніх викладачів англійської мови [26, с.45-50].

Першим кроком, який ми здійснили, було проведення допроектного дослідження, спрямованого на аналіз сучасного стану підготовки майбутнього викладача іноземної мови в Україні та з'ясування його відповідності сучасним вимогам. Члени робочої проаналізували освітні стандарти, навчальні плани і програми, за якими ВНЗ України готують майбутніх викладачів англійської мови, анкетували всіх учасників навчально-виховного процесу, а саме учнів, студентів, учителів шкіл,

викладачів, деканів факультетів, завідувачів кафедр, ректорів вищих навчальних закладів.

Вивчаючи чинні нормативні документи в галузі іншомовної освіти, члени робочої групи зробили наступні висновки: спеціальним наказом Міністерства освіти і науки України було створено робочу групу для розроблення стандарту вищої освіти за освітньо-професійною програмою підготовки за спеціальністю 6.0101103 Педагогіка і методика середньої освіти, іноземна мова за напрямом підготовки 0101 Педагогічна освіта. Вищезгаданий стандарт було затверджено наказом МОН № 900 «Про затвердження складових галузевих стандартів вищої освіти за напрямом підготовки 0101 «Педагогічна освіта» від 01.12.2004 р.

Певні корективи були внесено після введення нового переліку спеціальностей і спеціалізацій у 2007 році та на підставі Листа МОН № 4.4-20/545 від 19.02.2009 р. «Про підготовку до друку та загального користування фрагменту Освітньо-професійної програми підготовки за відповідним напрямом в частині розподілу загального навчального часу, переліку та обсягу нормативних дисциплін».

Зважаючи на те, що стандарти, як правило, є чинними впродовж 10 років, у 2014 р. з'являється необхідність розроблення нових стандартів з урахуванням сучасних підходів до викладання іноземних мов і підготовки викладачів. Крім того, існує нагальна потреба у розробленні стандартів для ОКР «магістр» [33, с.10].

До розгляду бралися навчальні плани вищезазначених ВНЗ України. В результаті аналізу складових навчального плану (лінгвістична, психолого-педагогічна та методична) було встановлено, що середній показник методичної компоненти становить лише 2,3% від загальної кількості годин (8640).

Кількість годин, відведених на вивчення відповідної дисципліни (оскільки в більшості вишів методична складова представлена єдиною

дисципліною «Методика навчання іноземної мови»), знаходиться в діапазоні від 108 до 162 годин, серед них на аудиторні заняття виділено у середньому 60-100 годин. У деяких університетах методична підготовка за ОКР магістр взагалі не відбувається, а там, де вона має місце, її відсоток від загальної кількості годин є невисоким – від 2,5% до 5,8% [48].

У восьми навчальних планах підготовки спеціалістів – викладачів в двох іноземних мов – методична складова представлена тільки в одному університеті через навчальну дисципліну «Навчання іноземної мови у профільній школі» (36 год.).

Висновки з даного дослідження і перспективи подальшого розвитку в цьому напрямку. В процесі навчання необхідно зважати на наявність взаємозв'язку методичної діяльності майбутнього викладача з процесом його підготовки та станом готовності до її здійснення.

Сама підготовка виступає умовою формування готовності до методичної діяльності, яка, в свою чергу, є результатом і показником якості підготовки й реалізується та перевіряється у практичній діяльності.

В процесі навчання студента в ВНЗ паралельно повинні розвиватися три основні системи: система методичних знань, система методичних навичок і система методичних умінь [8, с.74-78].

Отже, студенти – майбутні викладачі іноземної мови – повинні володіти технологіями формування кожного виду іншомовної комунікативної компетенції у школярів. Інакше кажучи, студенти повинні набути певного рівня сформованості методичної компетенції учителя іноземної мови, достатнього для успішного формування у школярів усіх видів іншомовної комунікативної компетенції як на уроках, так і в позакласній роботі з іноземної мови.

Підвищення ефективності навчання та відповідного зростання якості методичної підготовки майбутнього викладача іноземної мови можливе за умови раціонального планування, організації та управління самостійною та

науково-дослідною роботою студентів, керівництва та контролю за проходженням ними педагогічної практики [25, с.18].

Ефективність методичної підготовки майбутніх учителів іноземної мови можна значно підвищити, якщо в системі вищої педагогічної освіти реалізувати оновлену модель професійно-методичної підготовки студентів факультетів іноземних мов. Н. Проценко додає, що методичний портфель є та- кож одним із інструментів постійної фіксації студентом своїх методичних досягнень, що посилює методичну компоненту його підготовки [9, с. 16-26].

Майбутнє методики навчання іноземної мови за поступовою її інтеграцією з загальною педагогікою, віковою та педагогічною психологією, з лінгвокраїнознавством і зарубіжною літературою, використанням комп'ютерних навчальних програм і відеокурсів.

В обґрунтуванні теоретико-методичних засад підготовки актуальною педагогічною проблемою також залишається проблема визначення педагогічних умов сучасної підготовки.

Основними умовами підготовки викладачів засобами нових технологій визначаються: необхідність створення ситуації вільного вибору; відповідність вимог і здібностей студентів; виключення ефекту зниження зовнішньої мотивації; установлення позитивних зворотніх зв'язків; запобігання ситуації цейтноту, постійного нагляду за виконанням комп'ютерних навчальних програм; виключення необхідності публічної демонстрації початкового рівня знань іноземної мови; використання позитивного прикладу викладача; достатні навички роботи з комп'ютерною навчальною програмою [16, с.40].

Проаналізуємо два шляхи розв'язання проблеми підготовки викладачів засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

Перший шлях – традиційна система професійної підготовки викладачів іноземної мови з окремими елементами інформаційно-комунікаційних технологій. Такий шлях обґрунтований складеною роками сталою

мотиваційною, організаційною, оцінювальною системою підготовки. Змінюється лише змістовий компонент.

За таких обставин підготовка викладачів є малоефективною, оскільки не спирається на проектування нової моделі підготовки, залишається поза широким масовим дослідженням.

Другий шлях – реформування традиційної системи професійної підготовки засобами інформаційно-комунікаційних технологій, поступовий перехід до інноваційної системи підготовки, функціонування нової моделі професійної підготовки з урахуванням необхідних педагогічних умов її ефективності, уникнувши формальне перенесення закордонних зразків на національне підґрунтя [39, с.50].

Цей шлях має здійснюватися засобами: - нарощування та ефективного використання наукових теоретико-методичних і методологічних досліджень визначеної проблеми; - розширення співпраці науковців, викладачів для створення національного суспільства знань в Україні; - зміни й удосконалення форм і методів організації професійної підготовки майбутніх викладачів іноземної мови в межах пропонованої моделі з усебічною, системною, масовою інтеграцією нових технологій. Розв'язання проблеми можливе з проведення таких заходів.

Таким чином, інформаційно-навчальне середовище є базовою педагогічною умовою професійної підготовки майбутнього викладача, а також джерелом будь-якої освітньої діяльності чи процесу.

Інформаційно-навчальне середовище трансформується як під впливом глобальної освітньої мережі, так і під впливом нових педагогічних технологій і педагогічних програмних засобів. Воно відкрите для підготовки майбутніх викладачів. Відтак, інформаційно-навчальне середовище дозволяє постійно вносити корективи, що робить його гнучким до адаптації [35, с.100].

Воно забезпечує оперативну доставку навчального матеріалу, поширення інтегрованих знань, умінь і навичок підготовки викладачів,

використання глобальних англомовних інформаційно-педагогічних ресурсів під час підготовки майбутніх викладачів іноземної мови. Інформаційно-навчальне середовище має низку перспективних напрямів подальшого розвитку: розширення інтеграційних знань майбутніх викладачів на основі аналізу глобальних інформаційно-педагогічних ресурсів інноваційних освітніх процесів у системі педагогічної освіти; використання й розробка інформаційно-аналітичних технологій спрямованих на підвищення якості професійно-педагогічної освіти і підготовки майбутніх викладачів; утворення науково-освітнього співтовариства педагогів іноземної мови, необхідного для дослідницької діяльності й міжнаукової комунікації на глобальному й регіональному рівнях засобами інформаційно-комунікаційних технологій — відеоконференцій, форумів, чатів (чат — обмін інформацією текстовий діалог у режимі реального часу розмова в мережі Інтернет) [30, с.4-65].

У свою чергу, процес формування іншомовної професійної компетентності майбутнього викладача має свої особливості, які полягають у навчанні комунікації через реальне іншомовне спілкування; введенні текстів в учбову ситуацію; наданні студентам можливості сфокусувати увагу не лише на мові, що вивчається, але й на процесі навчання; залученні особистого досвіду та пов'язуванні академічного вивчення мови з реальною ситуацією комунікації; введенні ігрових ситуацій, роботі з партнером, завданнях на пошук помилок і іншомовній комунікації на прикладах (відео курси, сюжети, театральна постановка) тощо.

Слід зазначити, що організація навчальних занять з іноземної мови в відображає особливості побудови програми та здійснюється відповідно до таких теоретичних положень (принципів):

1. Принцип комунікативної спрямованості навчання. За цим принципом багато уваги приділяється роботі студентів у парах, трійках, ланцюжком, навчанню в командах.

Студентам пропонуються «завдання контрольованого говоріння», за допомогою яких вони навчаються починати розмову, використовуючи ініціативну репліку, правильно і швидко реагувати на ініціативну репліку співрозмовника та підтримувати бесіду.

Формування іншомовної комунікативної компетенції також здійснюється у процесі функціонально прагматичного аналізу тексту, який вимагає від студента розвинутої інтерпретаційної здібності в розумінні процесів комунікації.

Майбутні фахівці мають простежити соціальну функцію тексту, визначити його регулятивну функцію.

У процесі аналітичної роботи студентами розкривається системна функція тексту в аспекті закономірності організації актів мовленнєвої діяльності соціальної взаємодії.

Крім того, викладачі добирають вправи з комунікативно виправданими дефіцитом інформації, вибором та реакцією.

2. Принципи ситуативності та тематичної організації навчального матеріалу. Оволодіння мовою відбувається в межах тем, визначених програмою, а основною формою організації спілкування вважається мовленнєва ситуація.

Спілкування студентів будується відповідно до ситуацій тих сфер комунікації, які зазначені в новому Державному стандарті: особистісної, публічної та освітньої.

Для майбутніх учителів викладачами кафедри створено навчальні посібники з текстами для читання, перекладу, переказування та обговорення, зміст яких орієнтований також і на формування аксіологічної складової особистості майбутнього педагога.

3. Принцип діяльнісного характеру навчання передбачає цілеспрямоване оволодіння мовленнєвими діями з метою їх подальшого використання

для розв'язання певних комунікативних завдань, забезпечуючи, таким чином, мовленнєву взаємодію студентів. [42, с.23].

Значна увага приділяється складанню мікродіалогів, власних висловлювань за мовленнєвими опорами та на основі власного досвіду. Такі діалоги- читання, навчально-мовленнєві ситуації, ігрові моменти розвивають уміння майбутніх фахівців спілкуватися в умовах спонтанної комунікації.

Прослуховування аудіо- та CD-записів, перегляд DVD та відеозаписів сприяє розвитку комунікативної мовної свідомості студентів.

Крім того, майбутні викладачі навчаються створювати тематичні презентації та лексичні портфоліо, розробляють сценарії та розігрують рольові ігри професійного спрямування, які формують творчі здібності [47, с.200].

Ще однією ефективною технологією навчання в нашому закладі є робота над навчальним проектом, яка передбачає самостійну діяльність студентів – індивідуальну, парну або групову – з метою розв'язання певної професійної проблеми, що вимагає, з одного боку, використання різноманітних методів, засобів навчання, а з іншого – інтегрування знань, умінь з різних галузей науки, творчості.

4. Принцип соціокультурного спрямування навчального процесу, який полягає в роботі майбутніх педагогів із автентичними матеріалами.

Відповідно до цього принципу, в нашому навчальному закладі введено навчальну дисципліну дитяча іноземна література, яка спрямована на ознайомлення студентів із кращими зразками автентичної англійської та американської дитячої літератури; вивчення закономірностей історичного розвитку дитячої іноземної літератури та дитячого читання; формування навичок критичної оцінки творчості дитячих письменників [17, с.95].

У результаті вивчення даного курсу в майбутніх фахівців формується цілісне уявлення про дитячу іноземну літературу як художню та художньо-

педагогічну складову світової літератури, оволодіння якою дасть змогу реалізувати мету й завдання майбутньої професійної діяльності.

У свою чергу, країнознавчий та лінгвокраїнознавчий компонент змісту навчання іноземних мов представлено в таких курсах, як лінгвокраїнознавство та історія літератури англomовних країн, що покликані формувати у студентів ціннісне ставлення до мови як культурного феномена та стимулювати сприйняття й рефлексію власних цінностей [20, с.3-9].

5. Принцип домінуючої ролі вправ і завдань полягає в організації інтенсивної тренувальної діяльності студентів та реалізується на заняттях з іноземної мови за допомогою використання групових технологій, які передбачають підготовку до виконання завдання, вирішення пізнавальної задачі, групової роботи (знайомство з матеріалом, планування роботи, виконання індивідуальних завдань, обговорення отриманих результатів) та підведення підсумків про роботу групи і виконання поставленої задачі.

На заняттях з іноземної мови також активно використовуються ігрові технології: ділові, рольові, імітаційні, операційні ігри, які дають можливість майбутніх фахівцям зрозуміти навчальний матеріал різних позицій і набути первинного педагогічного досвіду [23, с.27-33].

6. Згідно з принципом випереджаючого усного засвоєння мовленнєвих зразків, відображеному в Державному стандарті, новий мовний матеріал (лексичний і граматичний) спочатку пред'являється в певному контексті, а вже потім активізується в усному і писемному мовленні за допомогою відповідних вправ і завдань.

Вони мають комунікативно спрямований характер і сприяють формуванню у студентів знань не тільки про значення нової мовної одиниці, але й про її формоутворення та функції (застосування) у мовленні.

На основі цих знань ми формуємо у майбутніх учителів відповідні мовні навички. Такий комунікативно-когнітивний підхід до навчання

мовного матеріалу будуть використовувати наші студенти під час роботи з учнями початкової та середньої школи [27, с.11-33].

У викладанні спецкурсів та спецсеминарів англійською мовою одним із ефективних методів навчання є інтерактивна лекція.

Така форма теоретичного навчання містить проблемні питання з боку викладача, допускає переривання розповіді педагога й обговорення теми, яка викликала труднощі або зацікавила, імпровізований виступ студента або декількох студентів з теми лекції.

Різні типи інтерактивних лекцій можуть містити вікторини, різноманітні завдання, що передбачають командну взаємодію. на заняттях з практичного курсу широко використовуються технічні інформаційні технології.

Перегляд фрагментів фільмів, серіалів із взаємопов'язаним виконанням завдання на цілеспрямоване спостереження за навчальним процесом, їх подальше обговорення й пошук шляхів оптимізації певної професійно-педагогічної ситуації поєднують особистісний і діяльнісний компоненти навчання.

Це, у свою чергу, сприяє розвитку індивідуального когнітивного стилю майбутнього фахівця у рамках особистісно орієнтованого навчання.

У такий спосіб суб'єктний досвід студента спочатку розкривається, а потім узгоджується зі змістом освіти.

Отже, модернізація підходів до іншомовної професійної підготовки майбутніх учителів у контексті нового Державного стандарту сприяє підвищенню рівня їх професіоналізму, розумової культури, відповідальності за результати своєї навчальної праці [29, с.53-59].

Запровадження нового Державного стандарту зумовлює необхідність внесення змін стосовно організації процесу іншомовної професійної підготовки майбутніх педагогів.

На нашу думку, викладання іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах має здійснюватися з опорою на такі принципи: комунікативної спрямованості навчання; ситуативності та тематичної організації навчального матеріалу; діяльнісного характеру навчання; соціокультурного спрямування навчального процесу; домінуючої ролі вправ і завдань та випереджаючого усного засвоєння мовленнєвих зразків [31].

Основними підходами до формування іншомовної компетентності майбутніх учителів визначено: послідовне здійснення комунікативно-пізнавального навчання, пов'язаного з підвищенням змістовності мовлення; використання прийомів, що спонукають до вираження особистого ставлення до проблем, які обговорюються; орієнтація на формування ціннісних основ особистості майбутніх педагогів; цілеспрямована реалізація принципу індивідуалізації навчання, орієнтована на використання іноземної мови в майбутній діяльності зі школярами, широке застосування видів та форм самостійної роботи; використання інтерактивних технологій [14].

Перспективами подальших досліджень у цьому напрямі є аналіз авторських програм та методик з проблеми підвищення ефективності іншомовної професійної підготовки майбутніх учителів.

Отже, ми проаналізували три основні компоненти інформаційно-комунікаційної моделі: цільовий (мета, що визначає готовність майбутнього викладача до професійної діяльності в вищих навчальних закладах освіти), змістовно-організаційний (зміст і організація, що здійснює формування і розвиток фахової готовності викладача до роботи), контрольооцінювальний (контроль і оцінювання готовності студента до роботи). Можна зробити висновок, що якість моделі залежить від взаємозв'язку основних компонентів, а її ефективність досягається завдяки повноті, системності, взаємозв'язку компонентів моделі [34, с.93-99].

2.2. Модель формування іншомовної компетентності майбутніх викладачів вищої школи

Під моделлю процесу формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов ми розуміємо описову характеристику, що містить вимоги щодо знань та вмінь, структури й результатів діяльності, особистісних якостей майбутнього викладача, а також умови й методи її формування [36, с.22].

Модель процесу формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов створена нами на основі відбиття суттєвих характеристик і внутрішньої побудови професійної діяльності. В ній зосереджуються єдність суб'єктивного, об'єктивного та предметного компонентів професійної діяльності.

Так, суб'єктивний компонент моделює відтворення та збереження досягнутого рівня професійної компетентності, його реалізацію у професійній діяльності; об'єктивний - процес побудови й виконання діяльності; предметний - досягнуті результати.

На нашу думку, модель процесу формування професійної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов повинна відповідати вимогам, визначеним її суттєвими принципами:

- вивчення процесу формування професійної компетентності в майбутніх учителів з точки зору цілісності, неповторності особистості, як соціальної, культурної та професійної індивідуальності;
- обговорення професійно-особистісного становлення в процесі навчання, самовдосконалення й коригувальної діяльності як єдиного процесу в формуванні професійної компетентності в майбутнього педагога;
- визнання студента педагогічного ВЗО суб'єктом безперервного процесу професійно-особистісного самовдосконалення: самопізнання, саморозвитку, самореалізації [56, с.90].

Отже, в результаті аналізу філософської та психолого-педагогічної літератури компонентами (перший блок моделі) професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов стали такі: соціальний; полікультурний; аутопсихологічний; когнітивно-технологічний; персональний.

Модель формування іншомовної компетентності треба будувати на основі системного, професіографічного та особистісного підходу [49, с.60].

У свою чергу, компетентнісний підхід дозволить розв'язати деякі проблеми існуючих моделей: вузький технократичний підхід до визначення змісту моделі майбутнього фахівця; відсутність єдиного смислового змісту при підборі категорій, що відображають ті або інші компоненти моделі випускника, це призводить до невизначеності, нечіткості і, як наслідок, недіагностичності мети освіти, неможливості достовірно оцінити якість освіти; деяку „односторонність” моделей, яка виражається в тому, що існуючі моделі якнайповніше задовольняють тільки професійні вимоги, в основному – соціально-психологічні, і незначною мірою, забезпечують розвиток особистісних і творчих якостей майбутнього фахівця [61, с.11].

У нашому дослідженні модель відтворює технологію формування іншомовної компетентності майбутнього викладача засобами моделювання.

Проаналізувавши існуючі типи моделей, ми прийшли до висновку, що модель відображає: системний склад елементів процесу; характер зв'язків між елементами системи; функції, які виконують елементи і модель в цілому; умови функціонування педагогічної системи.

Процес створення педагогічної моделі можна розділити на два етапи: створення якісної моделі об'єкта і побудова його кількісної моделі.

На першому етапі, на думку Н. Кузьміної, необхідно визначити об'єкт дослідження, накопичити достатньо знань про нього, обґрунтувати необхідність використання методу моделювання, вибрати найбільш суттєві зміни і постулати. Результатом цього вивчення повинна бути побудова

ідеалізованої якісної моделі явища чи процесу, що розглядається [66, с.136-144].

Створення моделей у педагогіці найчастіше закінчується побудовою якісної моделі.

Другий етап – побудова кількісної (формальної) моделі педагогічного об'єкта полягає у його вимірюванні, математичному аналізі результатів вимірювання і створенні математичної моделі.

Результат моделювання може нас не задовольнити, що виявляється на третьому етапі – змістовній інтерпретації.

У цьому випадку процес моделювання може бути повторений знову з необхідною корекцією на перших двох етапах [38, с.11].

Аналіз праць із проблем моделювання освітніх систем показав: щоб деяка дія вважалася моделюванням, необхідна наявність низки компонентів мети й об'єкта моделювання, самої моделі, а також ознак, якими повинна володіти модель залежно від природи об'єкта моделювання.

На нашу думку, метою моделювання процесу формування іншомовної компетентності майбутнього викладача є розробка такої моделі, яка дозволила б підвищити ефективність цього процесу, співвіднести його з вимогами суспільства.

У нашому дослідженні в якості об'єкта моделювання виступає процес формування іншомовної компетентності майбутнього викладача.

Під моделлю формування іншомовної компетентності майбутнього викладача ми розуміємо опис та теоретичне обґрунтування структурних компонентів даного процесу [55, с.45].

Модель формування іншомовної компетентності майбутнього викладача розкриває особливості структури (з яких елементів та етапів складається процес формування), послідовність, зв'язок цих елементів і загалом особливості конструювання змісту такого процесу.

Цільову складову моделі формування іншомовної компетентності майбутнього викладача складає соціальне замовлення компетентний учитель, мета та завдання процесу формування іншомовної компетентності.

Мета визначає загальну спрямованість усієї системи підготовки фахівця. Деякі автори визначають цілі навчання як очікуваний результат (В. Безпалько).

В. Оконь вважає, що поняття „мета” значно ширше, ніж „результат”, тому що воно передбачає ще шляхи досягнення цих результатів. Виділяють три рівні цілей навчання:

- 1) оперативні навчальні цілі конкретних видів занять;
- 2) навчальні цілі предмета;
- 3) загальнопедагогічні цілі навчання.

Саме зміст загально-педагогічних цілей відображає модель або кваліфікаційну характеристику фахівця й передбачає необхідні предметні й професійні знання, уміння і якості особистості [67, с.33-38].

Метою процесу формування є підвищення рівня іншомовної компетентності майбутнього викладача.

Конкретизуючи мету процесу формування іншомовної компетентності, ми виділили його завдання: формування мотивів навчальної діяльності, спрямованих на засвоєння знань та саморозвиток; забезпечення системою знань, умінь та навичок, необхідних для досягнення якості та результатів іншомовної діяльності; вироблення навичок самоконтролю і самооцінки у процесі професійної діяльності [62, с.10].

Наступною складовою моделі є змістова, побудована відповідно до певних принципів, вимог щодо формування іншомовної компетентності.

Нами виділено такі принципи формування іншомовної компетентності майбутнього викладача : принцип адекватності системи, що моделюється, кінцевим цілям та завданням іншомовної підготовки викладачів ; принцип інтеграції змісту навчання, що передбачає встановлення взаємозв'язків між

окремими складовими розділів, отримання єдиного змісту, що передбачає неперервну іншомовну підготовку; принцип технологічності, згідно з яким іншомовна підготовка повинна бути подана у вигляді технологічного процесу, спрямованого на формування іншомовної компетентності майбутнього викладача принцип професійно-педагогічної спрямованості; принцип індивідуалізації, що дає можливість підібрати для певного студента індивідуальну траєкторію розвитку з урахуванням його психологічних особливостей, здібностей і нахилів [50, с.50].

Іншомовна компетентність майбутнього викладача формується у цілісному навчально-виховному процесі, який реалізується в єдності й взаємозв'язку виховання й навчання, спрямованих, з одного боку, на всебічний розвиток особистості, з іншого боку – на засвоєння майбутніми викладачами систематизованих знань, умінь і навичок, необхідних у їх подальшій професійній діяльності, розвиток розумових і потенційних можливостей, вироблення і закріплення навичок самоосвіти [38, с.46].

Змістова складова містить модифіковану навчальну дисципліну.

Упровадження компетентнісного підходу в систему професійної педагогічної освіти є дієвим засобом підготовки майбутніх учителів до викладання на сучасному рівні.

У зміст курсу додано розгляд таких питань, які стосуються компетентнісного підходу і не вивчаються на інших дисциплінах майбутніми викладачами :

1. Сутність та взаємозв'язок понять „компетентність”, „компетенція”, „іншомовна компетентність учителя ”, „практико-орієнтовані технології навчання”, „інформаційні технології”.

2. Компетентнісний підхід до навчально-виховного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах [57, с.2-6].

3. Рекомендовані джерела для опанування вищерозглянутих питань та тих, які безпосередньо стосуються методики навчання. До кожного

практичного і лабораторного заняття нами було введено елементи моделювання.

У змістову складову включаються знання, уміння і навички, якими мають оволодіти майбутні викладачі.

Іншомовні уміння, будучи „клітинкою” професійної діяльності, виступають її мікромоделлю. Модель формування іншомовної компетентності майбутнього викладача містить операційну складову, до якої входять методи, засоби та форми.

У нашому дослідженні використовуються для формування іншомовної компетентності наступні методи навчання: бесіда, дискусія, метод проєктів, інтерактивні методи навчання тощо;

Навчальний процес відбувається як з використанням традиційних форм організації освітнього процесу (лекції, семінари, лабораторні роботи, самостійна (індивідуальна) робота студентів), так й інноваційних (лекція-презентація, проєктна діяльність, робота з електронною бібліотекою, індивідуальні освітні траєкторії студентів) [59, с.46].

У процесі формування іншомовної компетентності майбутнього викладача нами виділено чотири етапи:

1. Мотиваційно-орієтаційний етап (1-2-курси) спрямований на формування професійної мотивації, образу компетентного викладача.

Одночасно відбувається засвоєння мотиваційно- ціннісного, змістового та діяльнісного компонентів іншомовної компетентності учителя – навичок та умінь, пов'язаних зі змістом дисциплін, що вивчаються.

3. Змістово-теоретичний етап (2-3 курси).

4. Відбувається вивчення блоків дисциплін природничо-наукової підготовки, іншомовної та практичної підготовки, в процесі якого відбувається одночасна апробація (при проведенні ділових ігор, відвідуванні й аналізу уроків, проведених учителями під час педагогічної практики) студентами своїх іншомовних можливостей.

5. Відбувається розвиток змістового, діяльнісного, особистісного та дослідницько- рефлексивного компонентів [53, с.80].

6. Процесуально-діяльнісний етап (4-й курс).

Відбувається становлення особистісного, дослідницько-рефлексивного компонента.

Передбачає набуття досвіду реалізації іншомовної компетентності під час педагогічної практики, виконання курсових робіт з педагогіки, методики навчання, коригування тих складових іншомовної компетентності, недоліки в засвоєнні яких усвідомлює студент у процесі роботи.

7. Аналітико-коригуючий етап (5-й курс). Засвоєння творчих аспектів іншомовної компетентності, початок розвитку яких закладено на попередніх етапах; проходження педагогічної практики;

Поділ на етапи, визначення цілей та змісту кожного з них досить умовні, оскільки формування усіх компонентів іншомовної компетентності викладача певною мірою відбувається на кожному з етапів [58, с.101-106].

Реалізація моделі передбачає наявність конкретних результатів у формуванні іншомовної компетентності майбутнього викладача – перехід на більш високий рівень іншомовної компетентності.

Запропонована модель формування професійної компетентності майбутнього викладача розглядається як ефективний інструментарій організації системи підготовки компетентного виклада вищої школи.

Модель є відкритою, постійно розвивається й за необхідності може бути доповнена новими компонентами.

Коротко характеристики згаданих етапів за видами мовленнєвої діяльності зводяться до такого: аудіювання – в межах знайомих тем розуміти зміст поширених повідомлень, що включають складні типи аргументації; розуміти короткі тексти наукового характеру, а також більшість теле- та радіо новин і програм, пов'язаних з поточними подіями.

У одній із вправ підручника студентам пропонується виконати тестове завдання на розуміння прослуханого тексту радіопередачі про тенденції подорожей громадським та приватним транспортом протягом другої половини двадцятого століття аж до теперішніх днів та про причинно-наслідкові обставини створених тенденцій [65, с.35].

Післятекстове завдання полягає у правильному виборі відповідей по змісту тексту, що становить певні труднощі для студентів у правильному виборі серед подібних за змістом речень чи запитань, що у свою чергу вимагає повного розуміння прослуханого тексту.

Одним із прикладів мовленнєвої компетенції є навчання діалогічного мовлення – підтримувати спілкування зі швидкістю та спонтанністю, ступінь якого є достатнім, аби не спричинювати незручності співрозмовнику.

Такі вправи допомагають сформувати навички вербально-комунікативної компетенції, де студенти їх набувають або застосовують наявні практики опрацювання, групування, запам'ятовування і використання нових чи вже вивчених виразів та слів [62, с.75].

Видом однієї із таких вправ є дискусивно- діалогічне мовлення протягом трьох хвилин, де учасники діалогу розпитують одне одного про всі «за» і «проти» їхніх міст, погоджуючись або не погоджуючись із твердженнями, подаючи аргументи та відповідаючи на запитання, поставлені по черзі.

При цьому студенти мають змогу користуватися поданими фразами-підказками.

На перших етапах формування вербально- комунікативної компетенції у студентів виникають труднощі у зв'язному мовленні та створенні ситуації, максимально схожої до дискусії, у якій обом співрозмовникам було б цікаво спілкуватися.

Такий мовний бар'єр є причиною недостатньої практики чи браку лексичного вокабуляра по тій чи іншій тематиці.

Монологічне мовлення має на меті формування вмінь та навичок виступати з широкого кола питань, пов'язаних з колом власних інтересів; пояснювати власну точку зору на конкретну проблему, аналізуючи переваги та недоліки різних варіантів її розв'язання.

Одним із завдань вправи, яку пропонує автор, В'ячеслав Карабан, є формування елементів лінгвістичної та вербально-когнітивної компетенцій, що виробляють здібність розуміти, продукувати необмежену кількість мовно правильних та стилістично пов'язаних між собою речень за допомогою засвоєних мовних знаків і правил їх поєднання.

У такій вправі пропонується порівняти і протиставити чотири таких аспекти: вік, населення, промисловість, визначні місця, науково-дослідницька та освітня сфери [54, с.23-30].

Далі треба дати відповідь на запитання, чим вони схожі чи відмінні та як сприяють формуванню різноманітності українців як нації.

Мета навчання письма як мовленнєвого уміння досягається за рахунок вправ на написання офіційних та особистих листів і записок, опису об'єктів та подій, інструкцій, міні-творів.

Особливо привабливе для студентів завдання творчого типу, де вони можуть проявити власну індивідуальність.

Завдання для навчання письма – навчити писати стислі повідомлення або твори, обсягом від 200 слів, для передачі інформації чи викладення аргументів на користь або проти конкретної точки зору, використовуючи подані метафоричні і фразеологічні вирази, що формує навички поєднання їх до певних описових ситуацій.

Читання – читати статті та повідомлення, що стосуються сучасних проблем; розуміти фактичну інформацію, передану як експліцитно, так й імпліцитно.

У підручнику практичний курс англійської мови пропонується вправа на читання та розуміння тексту про проблеми громадського транспорту у

Британії, також потрібно заповнити таблицю, що базується на інформації, поданій у тексті, та згрупувати її згідно з особами чи установами, які подають ту чи іншу точку зору.

Унаслідок проведеного дослідження ми встановили, що всі складники формування комунікативної компетенції частково або повністю присутні у комплексі вправ підручника [1].

Але високу ефективність навчального процесу, спрямованого на формування комунікативної компетентності, забезпечує застосування таких методів, форм і прийомів навчальної роботи, як: комунікативна методика, що допомагає сформувати навички логічного, усного викладу тематичної інформації за допомогою виразів та слів, що стосуються даної теми у формі діалогу чи групової дискусії.

Для прикладу візьмемо вправу із підручника:

SPEAKING TASKS

Work in pairs.

You are expected to speak for about three minutes.

Ask your partner about her/his likes and dislikes concerning her/his town. Agree or disagree with her/him. Then answer her/his questions. Ask your questions in turn. You may use the clues in the boxes.

Function 18. Talking about likes and dislikes Like, love, interested in, hate, can't stand, etc. / Like doing v. / like to do / Do you like/ enjoy ...? Which do you prefer ..? I like/enjoy/hate/prefer/ am interested in .../ I like... /I quite like ... I really like ... I like-love ... very much ./I don't mind ... I don't like ... I don't much like ... I really don't like ... I don't like ... at all./ Are you interested in ...?

Function 9. Agreeing-I Function

10. Disagreeing - I Yes, of course. Right. I'm not sure I agree with you. I agree entirely. Of course. I mean ..I'm not sure you're right. You see .. Oh, come on. You must be joking! I see what you mean, but...Well, yes, but. Yes, but on the other hand,... Yes, but have you considered that...?

Граматично-перекладний метод тісно пов'язаний з аспектом навчання письма, де в обидвох основним дидактичним матеріалом є тексти, які перекладаються рідною мовою, аналізуючи при цьому граматичну структуру та лексику.

До цієї методики також входить аналіз фактичної інформації, вміння передавати головну думку, стисло формувати зміст і резюме.

Для прикладу візьмемо фрагмент однієї із вправ:

Translate using the lesson vocabulary and analyze the text.

Жителям Великобританії та приїжджим пропонуються послуги повітряного, автобусного, приміськ кого, місцевого, кільцевого, залізничного, наземного шляхового та підземного сполучення.

Розвинена система громадського транспорту має різні його види: наземний (автобуси, включаючи двоповерхові та пуристські міжміські, потяги, у тому числі міжміські, приміські, наземний метрополітен у лондонському районі Доклендз, швидкісні поїзди системи «Євростар» та потяги, що безперервно курсують між двома пунктами на коротких відстанях), підземний види транспорту (.метрополітен або підземка або навіть «труба», як кажуть лондонці, а також потяги, що курсують через тунель під протокою Ла-Манш до європейського континенту), морський, включаючи поромний, та повітряний, що пропонує внутрішньобританські, європейські та міжконтинентальні рейси, у тому числі, чартерні.

Проте вважаємо, що ці вправи можуть бути доповнені й іншими видами навчальної діяльності.

Зокрема, видається ефективною в оволодінні іншомовною компетенцією ділова (рольова) гра; аудіовізуальний метод навчання тощо, що також було виявлено серед студентів під час проведення нашого дослідження.

Використанні відео- та аудіоматеріалів з опорою на тексти з їх змістом, спрямованих на поліпшення пам'яті, концентрації уваги, що необхідні для розвитку навичок усного перекладу.

Аудіовізуальний метод, в якому основними способами засвоєння матеріалу є імітація, заучування напам'ять та утворення за аналогією.

Такий метод, хоча й і є більш ефективним у навчанні іноземної мови студентів технічних спеціальностей, його можна частково використовувати серед студентів мовних спеціальностей [56, с.90].

Як відомо, основним компонентом навчання мови вважають мовленнєву дію. Уточненню цього поняття допомагає узагальнення даних прикладної лінгвістики і лінгводидактики – науки, яка досліджує змістові компоненти освіти, навчання та учіння у нерозривному зв'язку з природою спілкування як соціального феномену.

Теоретичний аналіз проблеми дослідження дозволяє стверджувати, що іншомовна комунікація можлива за умови володіння суб'єктами іншомовного спілкування мовою як засобом комунікації.

Рівень ефективності комунікативного процесу зумовлений рівнем сформованості іншомовної комунікативної компетентності суб'єктів. Компетентність – це стійка готовність і здатність людини до якої-небудь діяльності «зі знанням справи».

У нашому випадку такою діяльністю виступає іншомовна комунікація студентів у процесі вивчення ними іноземної мови.

Звідси визначення іншомовної комунікативної компетентності як інтегративного утворення особистості, яке має складну структуру і виступає взаємодією і взаємопроникненням лінгвістичної, соціокультурної та комунікативної компетенцій, рівень сформованості яких дозволяє майбутньому спеціалісту ефективно здійснювати іншомовну, а отже, міжмовну, міжкультурну і міжособистісну комунікацію.

У нашому дослідженні експериментально встановлені більш ефективні методи викладання та формування іншомовної комунікативної компетенції серед студентів ВНЗ мовного факультету, проте вони будуть вимагати доповнення іншими методами.

Варто сказати, що іншомовна компетентність забезпечує певний культурний рівень усного й писемного мовлення та невербальної мовленнєвої поведінки.

Для забезпечення ефективності процесу формування іншомовної комунікативної компетентності доцільно розробляти нові методологічні підходи й визначати педагогічні умови їх реалізації, над чим сьогодні працюють вітчизняні вчені та педагоги-практики.

Зауважимо, що вчені розглядають іншомовну комунікативну компетенцію як цілісну структуру, в якій виокремлюють окремі підструктури (компоненти, складові, елементи, види компетенцій тощо).

ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ

Методична підготовка виступає окремим напрямом іншомовної підготовки викладача інозмовної мови. Згідно словника методичних термінів іншомовна компетенція викладача іноземної мови включає мовну компетенцію (дає уявлення про знання системи іноземної мови та про вміння нею користуватися для розуміння мовлення інших людей і для вираження власних думок в усній/ письмовій формі, а також для аналізу мовлення учнів з точки зору його відповідності нормам виучуваної мови), мовленнєву і комунікативну компетенції (здібність до використання іноземної мови як засобу спілкування в різних сферах і ситуаціях) та методичну компетенцію (здібність користуватися іноземною мовою у професійних цілях, навчаючи мови).

Ми проаналізували три основні компоненти інформаційно-комунікаційної моделі: цільовий (мета, що визначає готовність майбутнього викладача до професійної діяльності в вищих навчальних закладах освіти), змістовно-організаційний (зміст і організація, що здійснює формування і розвиток фахової готовності викладача до роботи), контрольюючий (контроль і оцінювання готовності студента до роботи).

Можна зробити висновок, що якість моделі залежить від взаємозв'язку основних компонентів, а її ефективність досягається завдяки повноті, системності, взаємозв'язку компонентів моделі.

Створення моделей у педагогіці найчастіше закінчується побудовою якісної моделі.

Другий етап – побудова кількісної (формальної) моделі педагогічного об'єкта полягає у його вимірюванні, математичному аналізі результатів вимірювання і створенні математичної моделі.

Результат моделювання може нас не задовольнити, що виявляється на третьому етапі – змістовній інтерпретації. У цьому випадку процес

моделювання може бути повторений знову з необхідною корекцією на перших двох етапах.

Аналіз праць із проблем моделювання освітніх систем показав: щоб деяка дія вважалася моделюванням, необхідна наявність низки компонентів мети й об'єкта моделювання, самої моделі, а також ознак, якими повинна володіти модель залежно від природи об'єкта моделювання.

На нашу думку, метою моделювання процесу формування іншомовної компетентності майбутнього викладача вищої школи є розробка такої моделі, яка дозволила б підвищити ефективність цього процесу, співвіднести його з вимогами суспільства.

У нашому дослідженні використовуються для формування іншомовної компетентності наступні методи навчання: бесіда, дискусія, метод проектів, інтерактивні методи навчання тощо.

Навчальний процес відбувається як з використанням традиційних форм організації освітнього процесу (лекції, семінари, лабораторні роботи, самостійна (індивідуальна) робота студентів), так й інноваційних (лекція-презентація, проектна діяльність, робота з електронною бібліотекою, індивідуальні освітні траєкторії студентів).

РОЗДІЛ III.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ

3.1. Методики діагностики сформованості іншомовної компетентності в майбутніх викладачів вищої школи

Як вже було зазначено, перший критерій професійної компетентності, суспільно-громадянський, розглядається за рядом показників: громадянська відповідальність, розуміння значущості педагогічної діяльності, суспільна активність, описаних вище.

При цьому, можна використовувати такі методи: анкетування, письмові роботи, бесіди, рейтинг, тестування.

Студентам може бути запропоновано написати роботу з теми: “Хто такий соціально компетентний учитель?”.

Аналіз письмових робіт дає можливість визначити рівень усвідомлення студентами значущості громадянської відповідальності викладача вищої школи перед Батьківщиною, в чому вона полягає, розуміння важливості соціальної функції викладача у вихованні та навчанні майбутніх громадян України, які поважають свою країну, символи державної влади - гімн, герб, прапор [43, с.87].

Збір емпіричних даних, які характеризують перший та другий показники соціального компоненту професійної компетентності студентів - громадянську відповідальність і розуміння значущості педагогічної діяльності - пропонується здійснювати також за допомогою рейтингу (методу компетентних суддів). З метою вивчення достовірності даних, цей показник може бути представлений кількістю більш роздільних ознак: відповідальність перед суспільством і Батьківщиною; шанування державних символів влади; патріотизм.

Виступити в ролі компетентних судів пропонується запрошувати викладачів психолого-педагогічного циклу, суспільних дисциплін та іноземних мов. Попередньо з цими викладачами слід провести бесіди, де пояснити про обрані критерії та їх показники. В цілому, кожного студента повинні оцінювати п'ять суддів.

При цьому може використовуватися така шкала оцінок: 5 балів - постійний прояв ознаки; 4 бали - ознака проявлялася в переважній більшості випадків; 3 бали - ознака проявлялась епізодично, не часто; 2 бали - ознака проявлялася слабо, в деяких випадках; 1 бал - ознака не проявлялася.

Наступний показник - суспільна активність - може визначатися за допомогою методики, розробленої Л.Л. Столяренко, що дозволяє визначити ставлення студентів до суспільної роботи на основі оцінки куратора, старости, студентського декана, однокурсників, а також за допомогою психологічного тестування.

Цей показник слід визначати за такими ознаками: потреба в громадській роботі (проявляється яскраво, систематично - 4 бали, в обмеженій мірі - 3 бали; не проявляється - 2 бали); виконання громадських доручень (активно - 5 балів, добросовісно - 4 бали, тільки пунктуально - 3 бали, пасивно, в'яло, холодно - 2 бали, відмовляється від доручень - 1 бал) [24, с.3-6].

Другий критерій професійної компетентності - культурологічний - можна продіагностувати за допомогою методики Г. Айзенка та Г. Вільсона, адаптованої нами відповідно до завдання - сформувати професійну компетентності викладача.

Це дозволить визначити соціальну та полікультурну позиції студентів, їх ставлення до представників інших рас, національностей, до расової сегрегації в країнах світу.

Для більш повного розкриття даного критерію студентам може бути запропонована письмова робота на тему "Що означає бути людиною світу?"

Студенти мають відповісти на такі питання: що означає володіти планетарним мисленням; чи усвідомлюєте Ви себе носієм національних цінностей України; чи поважаєте Ви культуру, традиції інших народів, зокрема тих, що населяють нашу країну. При цьому оцінюватиметься повнота розкриття вищезазначених понять і те, яке місце відводять їм студенти у шкалі власних життєвих цінностей.

Наступний критерій професійної компетентності - регулятивно-оцінний - пропонується діагностувати методом анкетування, що дає можливість визначити мотивацію досягнення професійної компетентності студентів. В основі цього зрізу може бути використана методика М.Ш. Магомед-Емінова, яка містить анкети, де представлені питання, пов'язані з окремими рисами характеру особистості, судженнями й почуттями з приводу життєвих ситуацій, за яких людина прагне до успіху чи уникає спроби зробити справою через страх перед невдачею та інше [45, с.12-16].

Для більш повного розкриття даного показника слід оцінювати роботу студентів з професійного самовдосконалення. Так, компетентним суддям можна запропонувати відповісти на такі запитання:

Чи прагне студент до професійного самовдосконалення?

Чи береться він за виконання завдань більш високого рівня складності або задовольняється завданнями низького та середнього рівня (при модульно-рейтинговій технології навчання)?

Припускаючись помилок, чи прагне він свідомо виправити їх, при необхідності звертаючись до довідкової та науково-методичної літератури?

У випадку невдачі чи намагається студент сам знайти вихід або поспішає звернутися до когось за допомогою?

Чи працює студент ефективніше самостійно, ніж під чийось безпосереднім керівництвом?

Чи прагне студент приймати участь у предметних олімпіадах, конференціях, науково-практичних семінарах?

До числа компетентних суддів слід включати викладачі психолого-педагогічного та професійно-орієнтованого циклів дисциплін. Загалом кожного студента оцінює п'ять суддів. При цьому, використовується така шкала оцінок: бал “5” відповідає постійному прояву ознаки; бал “4” - ознака проявляється достатньо переконливо, в переважній більшості випадків; бал “3” - ознака проявляється, але епізодично, не часто; бал “2” - ознака проявляється слабо, в рідких випадках; бал “1” - ознака не проявляється.

Наступний показник регулятивно-оцінного критерію - рівень професійної самосвідомості - пропонується діагностувати за допомогою аналізу письмової роботи та анкетування. З метою отримання найбільш достовірних даних, показник, який нас цікавить, може бути представлений кількістю роздрібнених ознак, а саме: усвідомлення значущості педагогічної діяльності; наявність педагога-ідеалу (самоідентифікація); самооцінка своїх професійних якостей.

Першокурсникам можна запропонувати роботу на тему: “Як я розумію професію викладача?” При проведенні аналізу отриманих робіт слід оцінювати повноту уявлення студентів за двома першими вищезазначеними ознаками. Адекватну самооцінку професійних якостей потрібно діагностувати за допомогою анкети” Вивчення самооцінки за П.А.Пуні”. Основними її вимірами є: міра адекватності, висота та міра стійкості. Критерієм ступені адекватності самооцінки студентів є порівняння останньої з оцінкою оточуючих. До числа компетентних суддів можуть бути залучені викладачі вузу, викладачі, в яких проходить педагогічна практика, однокурсники. Отримана самооцінка діагностується як адекватна і неадекватна. Остання може бути як завищеною, так і заниженою.

Наступний показник регулятивно-оцінного критерію - емоційна гнучкість - визначається за допомогою модифікованої нами методики О.С. Галанова. Так, студентам пропонується тест з 80 питань, який дозволяє оцінити емоційну стійкість майбутнього педагога, виявити респондентів з

ознаками нервово-психічної нестійкості, які можуть проявлятися у поведінці та діяльності.

Змістовно-процесуальний критерій має такі показники як: знання (загальнотеоретичні, методологічні, спеціальні), вміння, навички; оволодіння основами педагогічних технологій; використання прийомів педагогічного менеджменту.

При цьому, збір емпіричних даних слід здійснювати за допомогою аналізу успішності студентів з предметів професійно-орієнтованого циклу дисциплін. Інші показники - оволодіння основами педагогічних технологій, використання прийомів педагогічного менеджменту, а також показник п'ятого критерію - професійну мобільність - слід оцінювати за результатами 5 уроків і виховних заходів, які проводяться студентами під час педагогічної практики. При цьому, пропонується використовувати карту оцінки поведінки та діяльності студента під час проведення виховного заходу, яка була представлена у дослідженні А.Ф. Линенко, а також карту оцінки поведінки й діяльності студента-практиканта на уроці, розроблену нами.

П'ятий критерій - професійно-особистісний - вивчається методом ранжування. В основі цього діагностичного зрізу слід використовувати методику, описану М. Рокичем: студентам можна запропоновано проранжувати картки з зазначенням таких гуманістичних якостей, необхідних викладачу, як емпатія, повага до неповторності особистості, розвинутий інтерес до іншої людини, доброзичливість, такт, справедливість. Це дозволить в подальшому визначити гуманістичну спрямованість особистості, що проявляється у ставленні до людей, до самого себе, до навколишнього світу. Крім цього, студентам можна запропонувати тест на самооцінку таких емпатичних здібностей, як: чуйність, співчуття, вміння зрозуміти й розділити радість і біль інших, здатність зрозуміти людину без слів та інше, розроблений Ю.М. Орловим й Ю.М. Ємельяновим.

Останній показник п'ятого критерію, комунікативність, пропонується діагностувати за допомогою тестування, при цьому можна використовувати методики В.Ф. Ряховського й М. Снайдера. Так, перша з них дає можливість визначити загальний рівень комунікативності, а друга - вміння самоконтролю у спілкуванні. Звернення до цих методик диктується необхідністю отримання повного й об'єктивного уявлення про предмет, який вивчається.

Отже, означений комплекс методик пропонується використовувати для діагностики сформованості професійної компетентності у майбутніх викладачів вищої школи.

3.2. Методичні принципи формування іншомовної компетенції у майбутніх викладачів

Кожна раціональна методика навчання ґрунтується на сукупності принципів, що є науковою основою для її створення та сприяє забезпеченню її ефективної реалізації у навчальному процесі.

В методиці навчання іноземної мови (далі ІМ) дослідники виділяють низку принципів. Окрім класичної ієрархії (загальнодидактичних, загальних методичних і окремих методичних чи спеціальних), якій ми надаємо перевагу, науковцями виділено: лінгвістичні, психологічні, дидактичні і власне методичні принципи (А. М. Щукін), соціально-педагогічні, психологічні і лінгводидактичні (В. В. Сафонова), організуючі і мобілізуючі (Р. П. Мільруд), концептуальні і рефлексивні (Р. П. Мільруд, Н. Р. Максимова), рядові і верхнього порядку (Г. Є. Ведель), дійсно дидактичні і кон'юнктурні (Р. К. Міньяр-Белоручев). Звісно, принципи повинні синтезувати досягнення науки і обновлюватись під їх впливом.

З огляду на сьогоденні загальноєвропейські вимоги до мовної освіти, сучасні тенденції навчання і викладання ІМ у контексті "діалогу культур", компетенція в медіації, що характеризується відсутністю науково обґрунтованої методики і технології формування, є важливим і необхідним компонентом міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції майбутніх викладачів. Компетенцію в медіації ми розглядаємо як інтегровану єдність, що складається з декількох компонентів, і визначаємо її як здатність здійснювати мовленнєву діяльність адекватно ситуації міжкультурного спілкування, переключаючись з одного мовного / культурного коду на інший, проявляючи сенситивність до відмінностей у двох культурах і налагоджуючи взаєморозуміння між комунікантами. Питання виділення принципів указаної компетенції ще не порушувалось у методичній науці (наскільки нам відомо).

Під методичними принципами, слідом за С. О. Ламзіним, розуміємо основні положення теорії навчання ІМ, які відображають об'єктивні закономірності оволодіння мовою і визначають системно-структурну організованість, функціонування, розвиток і вдосконалення процесів навчання ІМ, формування іншомовної здатності, а також детермінують діяльність викладача з організації цих процесів.

На наш погляд, при визначенні й обґрунтуванні методичних принципів необхідно дотримуватись певних вимог. По-перше, принципи мають виходити як із закономірностей методики навчання ІМ, так і суміжних з методикою наук. Серед виділених принципів не повинно бути антагоністичних один одному.

По-друге, серед принципів слід виділяти один чи декілька головних - "принципи верхнього порядку" (Г. Є. Ведель), які визначають "стратегічну ідею навчання" (Ю. І. Пассов), "головне методичне завдання" (М. В. Ляховицький) і "рядові принципи", які не мають вирішального значення, але сприяють оптимізації навчання.

По-третє, кожному компоненту методичної системи (цілям навчання, змісту, сукупності прийомів, засобам) повинен відповідати певний принцип, відповідно до якого компонент створюється. Проте, така співвіднесеність компонентів і принципів є умовною: виділений принцип так чи інакше має відобразитися в будь-якому компоненті системи і сприяти підвищенню ефективності навчального процесу. По-четверте, необхідно враховувати як психолого-педагогічні закономірності пізнавальної діяльності особистості, так і конкретні цілі, умови навчання, контингент студентів.

Методичні принципи навчання ІМ у мовному вищому навчальному закладі (ВНЗ) повинні підпорядковуватись також таким сучасним (дидактичним) принципам:

1) відповідності змісту професійної лінгвістичної освіти сучасним і прогнозуючим тенденціям розвитку науки;

2) раціонального застосування сучасних методів і засобів навчання на різних етапах підготовки фахівців з міжкультурного іншомовного спілкування;

3) відповідності результатів підготовки фахівців вимогам, які висуваються конкретною сферою їх діяльності (Н. М. Андронкіна).

Аналіз робіт, присвячених зазначеній проблемі з урахуванням цих вимог дозволяє зробити висновок, що актуального значення для формування компетенції в медіації набувають загальні методичні принципи - "нерозривна трійця": комунікативності, інтегрованого і диференційованого навчання ІМ, урахування РМ, а також, принцип навчання ІМ в контексті міжкультурної парадигми.

Принцип комунікативності є провідним та означає спрямованість усього навчального процесу на формування комунікативної компетенції, організацію навчання як моделі реального процесу спілкування. Медіація є комплексною мовленнєвою діяльністю, якій притаманні всі характерні риси спілкування: вмотивованість, цілеспрямованість, адресованість, контактність, контекстуальність, евристичність, інформативність, особистісний смисл, творчий характер тощо.

З іншого боку, її метою є забезпечення взаєморозуміння між різномовними комунікантами в процесі міжкультурного спілкування. Цей принцип передбачає організацію активної творчої діяльності студентів, раціональне застосування колективних та індивідуальних форм навчання. Він визначає зміст навчання (відбір мовно-мовленнєвого матеріалу, тем і ситуацій спілкування), організацію навчання, створення системи вправ.

Принцип комунікативності є багатограним, в якому знаходять втілення дидактичні принципи свідомості, активності, наочності, доступності і посильності, індивідуалізації тощо. Він конкретизується і в методичних "рядових" принципах: ситуативності і систематичного використання ролей.

Принцип ситуативності імпліцитно входить у поняття комунікативної спрямованості навчання, оскільки мовлення в своїй основі ситуативне. За словами Ю. І. Пассова, ситуація є універсальною формою функціонування процесу спілкування, яка існує як інтегративна динамічна система соціально-статусних, рольових, діяльнісних і моральних взаємовідношень суб'єктів спілкування.

Ситуація детермінує не тільки зміст комунікативного акту, але і його структуру, вибір мови і мовленнєвих засобів, темп мовлення, канал комунікації, тобто вона є певним фільтром, який відіграє свою особливу роль у медіації. Проникнення в ситуацію дійсності та врахування соціально, психологічно й культурно значущих умов та обставин спілкування, тобто всіх об'єктивних і суб'єктивних факторів комунікативної ситуації, є необхідністю для медіатора, без якої неможливе досягнення взаєморозуміння в акті спілкування.

Принцип ситуативності в процесі формування компетенції в медіації має дві грані. По-перше, він передбачає необхідність моделювання ситуацій міжкультурного двомовного спілкування, які характеризуються значною варіативністю і вимагають врахування більшої кількості чинників, ніж при одномовному спілкуванні. У процесі навчання моделюються ситуації двох рівнів: 1) ситуації мовленнєвої взаємодії, метою яких є формування у студентів окремих умінь чи групи вмінь, характерних для певного виду медіації; 2) більш складні багатофакторні ситуації, які передбачають розвиток і вдосконалення комплексних умінь, де ретранслюючі вміння поєднуються з вміннями вирішення конфліктних питань.

По - друге, він зводиться до того, щоб навчити студентів визначати компонентний склад комунікативної ситуації та відповідним чином враховувати його у продукуванні висловлювання. Алгоритм дій по визначенню компонентного складу ситуації, на наш погляд, включає: виявлення типу комунікативної ситуації в залежності від виду медіації;

визначення теми, предмету і мети розмови; виявлення соціальних ролей, соціокультурного статусу продуцента і реципієнта; визначення інтенцій, мотивів, інтересів комунікантів; встановлення культурного фону ситуації і врахування соціокультурного модусу поведінки.

Таким чином, ситуації, які створюються для навчання медіації, виконують декілька функцій. Вони є засобом:

- 1) розвитку вмінь двомовного спілкування, формування культури спілкування з урахуванням культурологічних особливостей комунікантів;
- 2) формування комплексної мотивації та відповідних ставлень, активізації творчих можливостей студентів;
- 3) умовою формування психологічної і мовленнєвої готовності студентів до міжкультурного діалогу.

З принципом ситуативності тісно пов'язаний принцип систематичного використання ролей. Навчання медіативної діяльності зумовлює необхідність введення ролі медіатора в ситуації спілкування.

Однак, студенти, виконуючи єдину роль - медіатора / посередника в процесі спілкування, повинні одночасно емпатично вживатися і в ролі інших комунікантів, що додає складності у виконання тригранної ролі. Така роль сприяє розвитку комунікативних мовленнєво-розумових умінь, поєднаних з соціальними вміннями і відповідальністю, допомагає студентам побачити себе соціальними агентами й авторами власного опанування знаннями, вміннями, стратегіями.

Наступним важливим методичним принципом є принцип інтегрованого і диференційованого навчання ІМ. Інтегрованість передбачає взаємопов'язане навчання всіх видів мовленнєвої діяльності (далі МД) в навчальному процесі і важливість їх розгляду як взаємопов'язаних та взаємообумовлюючих частин мовленнєвої практики.

Диференційованість визначає необхідність розмежовувати навчання усного і писемного мовлення, підготовленого і непідготовленого, оскільки в навчанні кожного виду МД вирішуються свої методичні завдання.

В контексті нашого дослідження цей принцип приймає специфічні риси. Навчання медіації передбачає постійну комплексну роботу з усіх видів МД при одночасній диференціації. Кожний із видів має рівноправну практичну значимість для розвитку вмінь медіативної діяльності, і опанування нею можливе лише за умови володіння певними вміннями читання, аудіювання, говоріння і письма.

Тобто вони виступають допоміжними, на основі яких і лише при їх комбінуванні можливо здійснення медіативної діяльності. Сутність диференціації проявляється у врахуванні специфіки основних видів у медіації і полягає в тому, що в процесі формування компетенції ми створюємо різні вправи в залежності від видів медіації, етапів формування компетенції, задіяних психологічних механізмів тощо.

Отже, вказаний принцип реалізується у рішенні специфічних методичних завдань: відбір та організація змісту навчання; визначення форм, прийомів і методів навчання; укладання відповідної системи вправ; конкретизація засобів.

Принцип урахування рідної мови студентів означає, що процес навчання організується з урахуванням як інтерферентного впливу рідної мови (далі РМ) на ІМ, так і можливості використання трансференції знань, навичок і вмінь РМ. Процес навчання двосторонньої медіативної діяльності, де РМ виступає як у ролі вихідної мови, так і цільової, зумовлює необхідність аналізу паралельних структур, залучення асоціацій із РМ, порівняння семантичних нюансів у двох мовах, пошук і створення смислових відповідників, порівняння культурних феноменів. Таким чином, цей принцип модифікується і конкретизується в окремому методичному принципі компаративності. Ми погоджуємося з думкою Н. І. Алмазової, І. Є. Бриксіної,

О. О. Миролюбова, які зазначають, що вказаний принцип має бути одним із основних принципів навчання ІМ. Він неофіційно присутній у процесі навчання, хоча ставлення методистів до нього неоднозначне.

Принцип навчання ІМ в контексті міжкультурної парадигми передбачає формування у студентів готовності і здатності до соціальної взаємодії, яка полягає у співпраці і спільному вирішенні проблем різного характеру з представниками іншої лінгвокультури в ситуаціях міжкультурного спілкування.

Цей принцип перекликається з принципом "гуманістичного розвитку учнів / студентів засобами ІМ і в контексті діалогу культур". В. В. Сафонова зазначає, що вказаний принцип спрямований не лише на опанування комунікативної компетенції, але й на позитивну комунікативну соціалізацію засобами ІМ, яка сприяє формуванню у студентів цінностей гуманістично мислячої особистості, системи соціальних і професіональних ідеалів міжнародно-орієнтованої особистості.

Наведений принцип передбачає розвиток культури сприйняття полікультурного світу в цілому, відкритості й поваги до різних культур, розуміння того, що не існує "своїх" і "чужих", а є просто "ми", хоч і різні.

У процесі формування компетенції в медіації принцип переосмислюється й відповідно теоретично інтерпретується з урахуванням певних факторів. По-перше, медіація є особливою технікою здійснення міжкультурного спілкування, яка сприяє міжкультурному діалогу. По-друге, в процесі навчання відбувається постійна взаємодія на рівні: а) мов, які відображають культури народів і виступають як відповідні форми культурної поведінки; б) культур, які передають своєрідність суспільно-історичних умов; в) особистостей, психічний склад яких сформований у ході практичної діяльності (В. П. Фурманова).

Вищезазначене дає нам підстави для визначення специфічних окремих принципів формування компетенції в медіації. Один із основних, на нашу

думку, може бути сформульований як принцип гармонізації міжкультурного діалогу. Він відображає специфіку мети і характеризує загальну спрямованість навчання.

Процес оволодіння іншомовними знаннями, навичками й уміннями є багаторівневим діалогом, який розгортається передусім на трьох основних рівнях: на особистісному рівні як "діалог з самим собою", що відображає спосіб подолання стереотипів; на міжособистісному рівні як "діалог з іншими", що є відображенням способу уникнення і вирішення непорозуміннь у спілкуванні; на міжособистісному міжкультурному рівні як "діалог культур", який відповідає способу досягнення взаєморозуміння між представниками різних культур.

Відповідно до загальноєвропейського тлумачення, міжкультурний діалог це - процес, який базується на установках взаєморозуміння і поваги, і який є відкритим обміном думками між особами та соціальними групами з різними етнічними, культурними, релігійними і мовними характеристиками. Досягнення оптимального рівня міжкультурного діалогу дослідники вбачають у чотири-кроковому підході:

- 1) "mapping roads" (визначення шляхів, складання плану дій),
- 2) "breaking down walls" (руйнування перешкод),
- 3) "building bridges" (формування метафоричних "мостів"),
- 4) "sharing spaces" (гармонійне співіснування і співпраця).

Таким чином, навчання медіативної діяльності як особливої техніки оптимізації міжкультурного діалогу передбачає дотримання чотири-крокового алгоритму. Перший крок спрямований на розвиток умінь "цілепокладання".

Майбутні фахівці повинні чітко визначати проблему, бачити шляхи досягнення мети і ретельно планувати свою діяльність. Проте, для того, щоб правильно спланувати свою діяльність, необхідно, як зазначає М. Хьюбер-Кріглер, спочатку подивитися у дзеркало власної культури і потім виглянути

у вікно на культуру, з представниками якої ви хочете взаємодіяти. Важливо бачити не тільки відмінності, але і спільне між культурами, сприймати розбіжності, як норму співіснування культур в сучасному полікультурному світі. Другий крок передбачає розвиток мовної і культурної сенситивності (чуйності й уваги), розгляд різних факторів (соціокультурних, лінгвістичних, ситуативних, ідеологічних, психологічних), що можуть негативно впливати на процес взаєморозуміння.

Важливо створювати такі умови, які б змушували студентів розмірковувати над перешкодами і сприяли б виникненню бажання їх долати, при цьому уникаючи як некритичного сприйняття іншомовної культури, захоплення нею, так і скептицизму. Третій крок спрямований на розвиток умінь медіації, набуття відповідних знань і ставлень, які є необхідними для гармонізації діалогу.

Четвертий крок це - здатність управляти розумінням суб'єктів міжкультурного спілкування, перетворювати комунікативну ситуацію з рівня невизначеності до рівня єдиного смислового розуміння.

Отже, цей принцип у нашій методиці проявляється на організаційному рівні у створенні відповідної технології при різних способах і видах міжкультурної взаємодії, у застосуванні форм і прийомів, які сприяють формуванню у студентів як особистих якостей, ціннісних відношень, установок, так і відповідних умінь.

Принцип компаративності є одним із основних, оскільки викладач ІМ повинен знати специфіку двох мов і культур у порівнянні. Порівняння ІМ і РМ дозволяє студентам більш свідомо підійти до ІМ, сприйняти та зрозуміти як лінгвістичні, так і екстралінгвістичні особливості, зумовлені відмінностями менталітету представників відповідних культур. Якщо у процесі навчання ІМ порівняння відбувається імпліцитно у більшості випадків, то медіація робить його експліцитним.

Зміст цього принципу полягає у свідомому порівнянні, в імпліцитному й експліцитному співставленні іншомовної та рідної культур.

Майбутній фахівець повинен аналізувати, порівнювати й усвідомлювати:

1) контактуючі мови і культури, лінгвосоціокультурні особливості іншомовного та українського дискурсів;

2) предметні, фонові знання продуцента і реципієнта та їх емоційний стан, бажання взаємодіяти і розуміти один одного. Порівняння охоплює широкий спектр об'єктивних і суб'єктивних факторів комунікативної ситуації, які впливають (чи впливали) на створення висловлювання продуцентом, на його розуміння посередником і передачу реципієнту, на розуміння повідомлення реципієнтом.

У процесі порівняння медіатор повинен виявити як спільні, так і відмінні риси, що будуть потребувати відповідних модифікацій у висловлюванні.

Таким чином, порівняльний аналіз спрямований не тільки на розуміння, інтерпретацію вихідного тексту, але і на створення відповідної стратегії медіації. Цей принцип навчання двосторонньої медіації потребує рівнозначної присутності культурологічного матеріалу як ІМ, так і РМ. Він реалізується як у відборі автентичних текстів двома мовами, так і в організації тренування і практики у двомовному міжкультурному спілкуванні.

Ми розглядаємо принцип проблемності і пріоритету творчої активності як окремий методичний принцип, оскільки проблемність і креативність закладені в характері самої медіативної діяльності. Особлива важливість цього принципу полягає в тому, що в контексті формування компетенції в медіації ми маємо справу з навчанням способів творчого вирішення завдань, які носять проблемний характер. Такі завдання характеризуються як

відсутністю готової інформації про їх вирішення, так і відсутністю їх точної кількості в кожній конкретній ситуації.

В будь-якій ситуації медіатор постає перед проблемою вибору тієї чи іншої лінії поведінки, оптимальної для конкретних умов, при цьому одночасно переслідуючи різноманітні, різнорівневі і різнотипні цілі, які неминуче конкурують між собою. З метою підготовки майбутніх фахівців до адекватного вирішення проблем міжкультурного спілкування в процесі навчання варто дотримуватися трьох умов:

- 1) усвідомлення студентом проблеми, яку необхідно вирішити;
- 2) проявлення студентом інтересу до неї, тобто проблема має постати перед ним як щось важливе в пізнавальному чи практичному відношенні, як те, що може позитивно вплинути на емоційну сферу і психологічний стан;
- 3) проблема має бути посильною, пов'язаною з попереднім досвідом, не пригнічувати складністю, а стимулювати бажання і здібності до самостійного творчого її вирішення і пізнання (Л. П. Халяпіна). Зазначений принцип проявляється у розробці адекватної методики навчання.

На наш погляд, перелік основних принципів формування компетенції в медіації буде неповним без принципу "позитивного досвіду", який означає органічний зв'язок нового матеріалу з тим, що вже опановано. Майбутньому фахівцю необхідно використовувати весь накопичений мовленнєвий досвід ІМ, РМ і знання, отримані в процесі вивчення різних дисциплін: країнознавства, культурології, історії, психології тощо. Отже, мова йде про урахування зв'язків у межах предмету "іноземна мова" та про міжпредметну координацію.

Процес формування компетенції в медіації потребує оптимального поєднання різних форм роботи, які мають навчальний характер. Важливе значення має позааудиторна соціальна діяльність студентів: проведення екскурсій по місту і музеях, медіація рекламних проспектів і схем туристичних маршрутів, медіація в громадських місцях, переклад і пояснення

прагматичних текстів для друзів, членів сім'ї, переклад пісень, відеофільмів тощо. Такі види діяльності викликають природну мотивацію і сприяють підвищенню рівня самооцінки студентів.

Таким чином, ми визначили сукупність методичних принципів, які відображають найбільш значимі закономірності процесу формування компетенції. Зазначені принципи можуть конкретизуватись певними іншими положеннями. Звичайно, принцип гармонізації міжкультурного діалогу вважаємо головним.

Перспективним напрямом подальшого наукового пошуку є недосліджена глибока "ніша", назва якої "медіація".

3.3. Програма та етапи експериментального дослідження

Технологія може бути розглянута через систему структурних компонентів: мотиваційного (що передбачає систему усвідомлених спонукань до виконання іншомовної діяльності), когнітивного (що передбачає поінформованість майбутніх викладачів про межі досліджуваного предмета, наявний у майбутніх викладачів обсяг знань, актуальні для студентів аспекти досліджуваного предмета), операційного (що передбачає необхідність гнучкості у відборі видів діяльності студентів відповідно до ситуативних потреб), результативного (рівні сформованості іншомовної компетенції у студентів: низький (грамотність), середній (освіченість), високий (іншомовна компетенція)) [5, с.9].

Сутнісною характеристикою педагогічної технології формування іншомовної компетенції майбутніх викладачів вищої школи ВНЗ є усвідомлена самостійна діяльність майбутніх викладачів як в інтелектуальному, так і в емоційно-особистісному плані.

Інтенсифікація усвідомленої діяльності здійснюється за наступними напрямками: спеціальне навчання пошуковим процедурам у процесі занять із застосуванням можливостей Інтернет (робота з пошуковими серверами для підбора необхідної контекстної інформації із заданої теми); спеціальне навчання процедур обговорення в процесі організації й проведення тренінгів, ділових і рольових ігор; формування дискусійної культури в процесі підготовки й проведення рольових ігор, ведення сократичного діалогу й організації e-mail- проектів; формування навичок виступу перед аудиторією в процесі спонтанного формування монологічних висловлень і побудови полілогів у рамках аудиторних інтерактивних занять; емоційна й інтелектуальна рефлексія ходу навчання в процесі осмислення, аналізу й обговорення інтерактивних занять.

Становлення особистості студента як професіонала розвивається відповідно до наступних етапів: емоційне сприйняття, засноване на інтуїтивному способі професійної діяльності; осмислення, засноване на рефлексивному-когнітивному способі професійної діяльності; системне освоєння, засноване на частково-пошуковому способі діяльності; творче застосування, засноване на евристичному способі професійної діяльності.

Робота педагога також повинна вибудовуватися поетапно: перший етап – визначення потреб в одержанні нових знань із метою підвищення мотивації; другий етап – систематизація знань студентів і визначення аспектів вивчення предмета; третій етап – організація процесу формування іншомовної компетенції студентів; четвертий етап – контроль та перевірка сформованості іншомовної компетенції студентів [41, с.51].

На підставі співвідношення виділених критеріальних показників у структурі педагогічної технології, ми виділяємо наступні рівні сформованості іншомовної компетенції у студентів:

низький (репродуктивний);

середній (продуктивний); високий (творчий).

Навчальна взаємодія, що визначає суть педагогічної технології формування іншомовної компетенції із застосуванням інтерактивного методу, проводиться із застосуванням блочно-модульного підходу, рейтингової системи оцінки знань студентів, інтенсивного навчання. Інтенсифікація передбачає принцип особистісного спілкування, принцип рольового спілкування, принцип колективної взаємодії, принцип концентрованості й поліфункціональності вправ.

В експерименті брали участь 120 осіб. Експеримент підрозділявся на два етапи: констатуючий і формуючий.

Метою констатуючого етапу був аналіз стартового рівня іншомовної компетенції студентів і їхніх навичок роботи з комп'ютером.

Показові в цьому плані результати анкетування студентів: 38% студентів вважають, що досліджуваний курс «Іноземна мова професійного спрямування» не буде ними затребуваний у подальшій професійній діяльності; 60% думають, що при бажанні зможуть самостійно вивчити запропонований курс, якщо виникне така необхідність; 64% переконані в необхідності освоєння курсу «Іноземна мова» у рамках інтенсивних інтерактивних занять із наступним застосуванням її для професійного росту майбутнього фахівця; 59% побажали освоїти засоби інформаційних технологій і прикладні програми для підвищення ефективності формування іншомовної компетенції майбутнього викладача вищої школи.

Таблиця 3.1

Результати попереднього зрізу:

Група	Вибірка	Рівні сформованості іншомовної компетенції		
		Грамотність (низький)	Освіченість (середній)	Професійна компетенція (високий)
Е-27	18	7 осіб 38,89 %	9 осіб 50%	2 особи 11,11%
МЕ-17	32	10 осіб 31,25%	17 осіб 53,125%	5 осіб 15,625%
МВ-47	19	10 осіб 52,63 %	6 осіб 31,58 %	3 особи 15,79%
МВ-37	19	12 осіб 63,158 %	5 осіб 26,316%	2 особи 10,526 %

Розподіл студентів по рівнях розвитку їхньої іншомовної компетенції здійснювався за концепцією Б.С. Гершунського й включав три рівні результативності: грамотність - освіченість – іншомовна компетенція.

3.4. Узагальнення результатів експериментального дослідження

Аналіз результатів даного етапу експерименту, а також аналіз тенденцій інтенсифікації й інформатизації освіти дозволили виявити необхідність:

- 1) врахування професійних інтересів,
- 2) розробки нової моделі навчання й проектування курсу «Іноземна мова професійного спрямування» з виділенням інтерактивних занять (рольові ігри, вибіркоче застосування мультимедійних навчальних посібників) для формування процесуального аспекту іншомовної компетенції, а також традиційних аудиторних занять і інтенсивних інтерактивних занять у комп'ютерному класі для формування когнітивного аспекту іншомовної компетенції.

Цілеспрямована робота з формування іншомовної комунікативної компетенції розумілася нами як цілісний процес, заснований на узгодженні його провідних компонентів: цільового, що відбиває вимоги одночасної участі всіх студентів у виконанні окремих завдань; змістовного, заснованого на відборі завдань, що сприяють успішному формуванню іншомовної компетенції; технологічного, що визначає умови, методи й засоби формування іншомовної компетенції; оціночно-результативного, заснованого на конструюванні діагностичних методик визначення сформованості іншомовної компетенції.

Загальна мета: досягнення майбутніми викладачами вищої школи продуктивного й творчого рівнів сформованості іншомовної компетенції.

Конкретні цілі: формування лінгвістичних знань і комунікативних навичок читання, перекладу, писання, аудіювання, говоріння; виховання особистісних якостей (творчий саморозвиток особистості); формування ПКК

Зміст. Виражений через залучення майбутніх викладачів вищої школи у процес навчання й умовно розділений на два тісно зв'язаних і

взаємодоповнюючих напрямки: розвиток всіх складових іншомовної компетенції; моральний розвиток студентів.

Форми. Традиційні аудиторні заняття, інтерактивні заняття: навчальні ігри (рольові ігри, моделювання, ділові ігри,); вивчення й закріплення нового інформативного матеріалу (тренінг, case study, сократичний діалог, навігація web-середовища, пошук інформації в Інтернет, інтерактивні мультимедійні навчальні посібники); вирішення проблем («мозковий штурм», «велике коло»); поточний і підсумковий контроль рівнів сформованості іншомовної компетенції (комп'ютерні тести)

Методи. Інтерактивний метод у рамках лінгвосоціокультурного підходу, а саме метод гри, навчання зануренням, метод навчальної роботи з комп'ютером, демонстраційний і частково-пошуковий метод, інтенсивний комунікативний метод, метод моделювання

Дидактичний матеріал: програми, навчальні посібники, роздавальний матеріал.

Засоби інформаційних технологій: навчальні програми, тестові оболонки, засоби Інтернет Контроль Комп'ютерне тестування, фронтальне опитування, анкетування, індивідуальна бесіда, проміжні тестові завдання, міні-проекти, аналіз роботи в групі під час проведення інтерактивних рольових занять.

Результат. Рівні сформованості іншомовної компетенції: низький (репродуктивний), середній (продуктивний), високий (творчий).

У ході педагогічного експерименту були виявлені умови й комплекс дидактико-методичних засобів формування іншомовної компетенції майбутніх викладачів вищої школи .

Під умовами маються на увазі як внутрішні умови, так і зовнішні умови. Внутрішні умови визначаються наявністю внутрішньої мотивації студентів до вивчення іноземної мови, їхнім бажанням використовувати в

процесі навчання засоби мультимедіа, Інтернет, а також аудиторні рольові інтерактивні ігри й тренінги.

Також передбачається сформованість стартового рівня іншомовної компетенції й сформованість комп'ютерної компетентності на середньому рівні.

Зовнішні умови – це наявність комп'ютерного класу, дидактичних посібників, навчально-методичних матеріалів, комп'ютерних навчальних програм і тестових оболонок.

Завдання й вправи, які використовувалися на даному етапі, були спрямовані на розвиток позитивної мотивації через пробудження первісного інтересу до предмета.

Інтерес викликали не тільки аудиторні заняття, але іноді більшою мірою, заняття, пов'язані із застосуванням можливостей комп'ютера – або використання завдань, підібраних у мультимедійних посібниках 'Bridge to English', 'Business English', або серії граматичних інтерактивних вправ навчальної системи з граматики англійської мови, або можливостей Інтернету (на даному етапі завдання обмежувалися тематичним пошуком матеріалу англійською мовою з використанням можливостей пошукових серверів www.yahoo.com, www.google.com, www.altavista.com).

Формуючий експеримент передбачав перевірку ефективності реалізації розробленої нами технології. Під час формуючого експерименту ми спиралися на комплексний підхід до інтенсифікації й інформатизації професійного навчання.

Була відзначена зміна в співвідношенні цілей і змісту дисципліни «Іноземна мова професійного спрямування»:

1) перехід до впровадження інтерактивних занять не тільки в рамках вибіркового використання комп'ютерних програм, але й у рамках аудиторних занять із застосуванням не тільки можливостей моделювання, але й більш складних за будовою й здійсненню рольових ігор;

2) посилення уваги до застосування інформаційних технологій у рамках аудиторних занять (проведення ряду занять у комп'ютерному класі під час пошуку інформації з окремих тем в мережі Інтернет, при використанні стартового й рівневого комп'ютерного тестування з окремих граматичних і лексичних тем, вибіркоче застосування можливостей мультимедійних навчальних посібників).

Аналіз результатів формуючого експерименту, бесід, анкетування показав, що 65% студентів виявили цікавість до запропонованих інтерактивних рольових завдань; 78% студентів відзначили, що відкрили нові можливості в застосуванні можливостей комп'ютера для майбутньої професійної діяльності.

Інтегруючий етап експерименту мав своїм завданням оволодіння технологією із застосуванням інтерактивних занять всіма студентами - учасниками експерименту.

У цей період вирішувалися різні завдання, спрямовані на досягнення рівня «застосування» і рівня «творчість» сформованості іншомовної компетенції.

До всіх форм інтерактивних занять додалася також форма case study (що вимагає найбільш зрілого рівня іншомовної комунікативної компетенції).

На заключному етапі експерименту був проведений контрольний зріз, метою якого було встановлення рівнів сформованості іншомовної комунікативної компетенції студентів.

Ефективність запропонованої технології формування іншомовної компетенції під час вивчення курсу «Іноземна мова професійного спрямування» визначалася за допомогою запропонованих В. П. Беспалько показників: успішність, ефективність навчально-пізнавальної діяльності студентів, ефективність процесу навчання.

Отримані в ході експерименту показники кількісно підтверджують ефективність проведених інтерактивних форм занять (Кеф - коефіцієнт

ефективності процесу навчання - у контрольній групі склав 0,4; в експериментальній групі - 0,81).

Іншомовна компетенція майбутніх викладачів вищої школи, сформована в рамках розробленої технології, передбачає кілька основних складових: лінгвістичну, соціокультурну й професійну компетенції.

Змодельована технологія також сприяє творчому саморозвитку особистості, тобто формує ряд якостей, необхідних для майбутнього викладача вищої школи (самостійність у прийнятті рішень, відповідальність, співпереживання, терпимість, доброзичливість, готовність надавати допомогу, потреба в пізнанні й самопізнанні, рефлексія, спілкування, розвинені здібності, потреба в творчій діяльності, розвинутий інтелект, інтуїція, гарні манери).

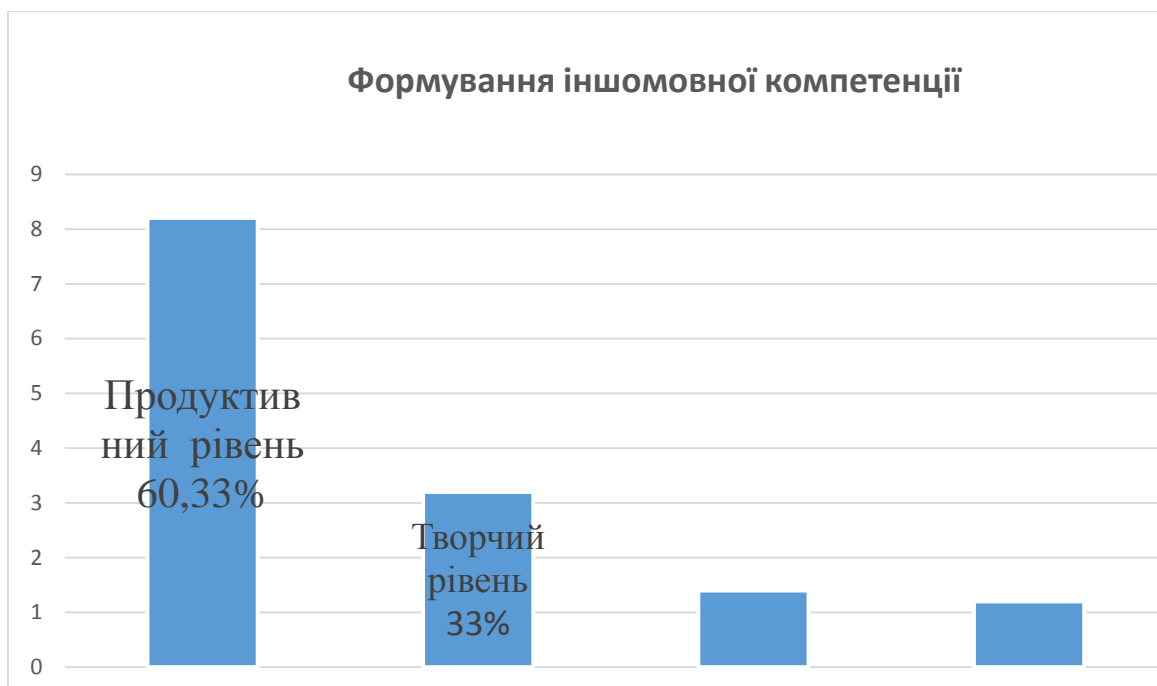
На завершальному етапі навчання пропонувалися контрольні завдання, за результатами яких визначалася їхня компетенція в досліджуваному матеріалі за визначеними критеріями та рівнями.

Результати оцінювання показали, що ефективність діяльності в експериментальній групі вище, ніж у контрольній, а отже, пропонована технологія має позитивний ефект.

Таблиця 3.2

Результати контрольного зрізу

Групи	Вибірки	Рівні засвоєння			
		Низький (грамотність)	Середній (освіченість)		Високий (професійна компетенція)
			Упізнавання	Відтворення	
Експер	60 осіб	3 о. 5%	2 о. 3,33%	35 о. 58,33%	20 о. 33%
Контр	60 осіб	18 о. 30%	10 о. 16,67%	24 о. 40%	8 о. 13,33%



ВИСНОВКИ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ

Оцінювання сформованості іншомовних компетенцій майбутніх викладачів вищої школи необхідно здійснювати за системою критеріїв (лінгво-прагматичний, когнітивний, когнітивно-навчальний, емпатійний, мотиваційний, професійно-функціональний), які дозволять викладачеві здійснювати ефективну процедуру контролю сформованості навичок і вмінь, необхідних для здійснення професійної іншомовної комунікації.

Розподіл студентів по рівнях розвитку їхньої іншомовної компетентності включає три рівні результативності: грамотність - освіченість - іншомовна компетентність.

Теоретично змодельована й практично реалізована педагогічна технологія визначає дидактичні засоби й умови оптимізації навчальної діяльності майбутніх викладачів вищої школи шляхом впровадження в процес викладання комплексного підходу до інтерактивного методу формування професійної іншомовної комунікативної компетенції, що передбачає розвиток всіх аспектів іншомовної компетенції, а саме: її кількісного аспекту (знань про мову як системі), якісного аспекту (розвитку вмінь і навичок), аксіологічного аспекту (ціннісного становлення суб'єкта як у плані мотивації до вивчення іноземної мови, так і в плані формування різних якостей, необхідних для майбутніх викладачів вищої школи).

Розроблена технологія з комплексним і поетапним застосуванням інтерактивного методу дозволяє оптимізувати процес формування іншомовної компетенції майбутніх викладачів вищої школи на продуктивному й творчому рівнях. Ефективності формування іншомовної компетенції студентів сприяє також інтенсифікація навчання із застосуванням комп'ютера як у рамках контекстного, так і комунікативного

підходу. Коефіцієнт ефективності процесу навчання в експериментальній групі склав 0,81.

Комплексне й поетапне застосування можливостей комп'ютера для окремих дидактичних цілей, використання самостійної роботи, впровадження різних форм інтерактивних занять сприяють формуванню внутрішньої мотивації до вивчення іноземної мови, його застосуванню в обраній професії, формують творчі здібності майбутніх викладачів вищої школи, виводячи їх на новий інформаційний і креативно-когнітивний рівень.

Реалізація запропонованої технології в повному обсязі забезпечує формування продуктивного рівня іншомовної комунікативної компетенції у 60,33% студентів, творчого рівня - у 33% студентів.

У процесі навчання формуються також особистісні якості, необхідні майбутнім викладачам вищої школи.

Розроблена критеріальна база дозволяє кількісно оцінити сформованість іншомовної компетенції майбутніх викладачів вищої школи за інтегративним принципом. Дані, отримані в ході формуючого експерименту, вказують на результативність і завершеність технології, що доводить доцільність її впровадження в педагогічну практику й підтверджує справедливність висунутої гіпотези.

ВИСНОВКИ

Формуванню іншомовної компетентності присвячені праці таких вчених, як А. Андрієнка, В. Теніщевої, А. Насіханової, С. Козака, Е. Бібікової, Н. Копилової, Н. Хамського, О. Кравченко, С. Складарової, Н. Ізорія, М. Кенела і М. Свейна.

Проблемі підвищення ефективності іншомовної підготовки у вищій школі за рахунок надання їй професійно орієнтованої та профільної спрямованості присвячено праці Г. Барабанової, О. Бернацької, Н. Драб, Г. Гринюк, Л. Личко, Н. Складаренко, О. Тарнопольського та ін. Сутність та структуру іншомовної професійної комунікативної компетенції розглядали А. Андрієнко, Г. Архіпова, Н. Гез, С. Козак, О. Павленко, Н. Пруднікова, Ю. Федоренко, Н. Чернова.

У першому розділі дослідження було розглянуто теоретичні засади розвитку іншомовної компетентності майбутніх викладачів вищої школи.

Компетенція — це сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), які є заданими до відповідного кола предметів і процесів та необхідними для якісної продуктивної дії по відношенню до них.

Іншомовна компетентність майбутніх фахівців — це комплекс знань професійної лексики, умінь й навичок для адекватного використання англійської мови відповідно до професійної чи науково-дослідницької ситуації, пошуку необхідної для роботи чи самоосвіти інформації з іншомовних джерел. Ціла низка причин негативно впливає на пізнавальну активність студентів, їхнє бажання вивчати іноземну мову, серед яких виділимо ситуацію у країні, почуття незахищеності й зневіру в можливості використання іноземної мови в майбутньому. Сприятливе психологічне середовище на заняттях іноземною мовою, гуманістична парадигма учіння, особистісно-зорієнтований підхід та Ю. О. Будас.

Створення психологічно сприятливої атмосфери для формування професійної іншомовної компетентності особистість викладача виявляються найліпшим підґрунтям для залучення будь-яких методів чи технологій для формування професійної іншомовної компетентності. У статті ми зосередили увагу на першому знайомстві зі студентами, оскільки від нього залежить стиль стосунків у групі, взаємодія з викладачем.

Таким чином, іншомовна комунікативна компетентність є дійовим засобом професійного розвитку майбутніх фахівців. Ефективність її формування значною мірою залежатиме від урахування різних механізмів та чинників, що притаманні процесу вивчення іноземної мови. Ми вважаємо, що одним з вагомих чинників формування іншомовної комунікативної компетенції майбутніх фахівців є зацікавленість у вивченні іноземної мови. Для її формування потрібно використовувати як традиційні, так й інноваційні форми і методи навчання іноземних мов, які б, доповнюючи один одного, становили єдину систему, яку можна адаптувати до особливостей навчального процесу з метою оптимізації навчання та підготовки високо кваліфікованих фахівців.

Із численного арсеналу інтерактивних методів навчання до адекватних завдань формування комунікативної компетентності слід ще віднести метод проектів, який передбачає самостійну активну діяльність студентів, задіяння та розвиток їх творчого потенціалу, уміння самостійного опрацювання додаткових джерел, комунікативні (особливо за умови роботи у групі) та організаційні вміння.

У другому розділі досліджено шляхи формування іншомовної компетентності майбутніх викладачів вищої школи. Методична підготовка виступає окремим напрямом іншомовної підготовки викладачів іноземної мови. Згідно словника методичних термінів іншомовна компетенція викладачів іноземної мови включає мовну компетенцію (дає уявлення про знання системи іноземної мови та про вміння нею користуватися для

розуміння мовлення інших людей і для вираження власних думок в усній/письмовій формі, а також для аналізу мовлення учнів з точки зору його відповідності нормам ви-учуваної мови), мовленнєву і комунікативну компетенції (здібність до використання іноземної мови як засобу спілкування в різних сферах і ситуаціях) та методичну компетенцію (здібність користуватися іноземною мовою у професійних цілях, навчаючи мови).

Ми проаналізували три основні компоненти інформаційно-комунікаційної моделі: цільовий (мета, що визначає готовність майбутнього викладача до професійної діяльності в вищих навчальних закладах освіти), змістовно-організаційний (зміст і організація, що здійснює формування і розвиток фахової готовності викладача до роботи), контрольооцінювальний (контроль і оцінювання готовності студента до роботи). Можна зробити висновок, що якість моделі залежить від взаємозв'язку основних компонентів, а її ефективність досягається завдяки повноті, системності, взаємозв'язку компонентів моделі.

Створення моделей у педагогіці найчастіше закінчується побудовою якісної моделі. Другий етап – побудова кількісної (формальної) моделі педагогічного об'єкта полягає у його вимірюванні, математичному аналізі результатів вимірювання і створенні математичної моделі.

Результат моделювання може нас не задовольнити, що виявляється на третьому етапі – змістовній інтерпретації. У цьому випадку процес моделювання може бути повторений знову з необхідною корекцією на перших двох етапах. Аналіз праць із проблем моделювання освітніх систем показав: щоб деяка дія вважалася моделюванням, необхідна наявність низки компонентів мети й об'єкта моделювання, самої моделі, а також ознак, якими повинна володіти модель залежно від природи об'єкта моделювання.

На нашу думку, метою моделювання процесу формування іншомовної компетентності майбутнього викладача вищої школи є розробка такої моделі,

яка дозволила б підвищити ефективність цього процесу, співвіднести його з вимогами суспільства.

У нашому дослідженні використовуються для формування іншомовної компетентності наступні методи навчання: бесіда, дискусія, метод проєктів, інтерактивні методи навчання тощо;

Навчальний процес відбувається як з використанням традиційних форм організації освітнього процесу (лекції, семінари, лабораторні роботи, самостійна (індивідуальна) робота студентів), так й інноваційних (лекція-презентація, проєктна діяльність, робота з електронною бібліотекою, індивідуальні освітні траєкторії студентів).

У третьому розділі було проведено експериментальна перевірка моделі формування іншомовної компетентності майбутніх викладачів вищої школи.

Оцінювання сформованості іншомовних компетенцій майбутніх викладачів вищої школи необхідно здійснювати за системою критеріїв (лінгво-прагматичний, когнітивний, когнітивно-навчальний, емпатійний, мотиваційний, професійно-функціональний), які дозволять викладачеві здійснювати ефективну процедуру контролю сформованості навичок і вмінь, необхідних для здійснення професійної іншомовної комунікації.

Розподіл студентів по рівнях розвитку їхньої іншомовної компетентності включає три рівні результативності: грамотність - освіченість - іншомовна компетентність.

Теоретично змодельована й практично реалізована педагогічна технологія визначає дидактичні засоби й умови оптимізації навчальної діяльності майбутніх викладачів вищої школи шляхом впровадження в процес викладання комплексного підходу до інтерактивного методу формування професійної іншомовної комунікативної компетенції, що передбачає розвиток всіх аспектів іншомовної компетенції, а саме: її кількісного аспекту (знань про мову як системі), якісного аспекту (розвитку вмінь і навичок), аксіологічного аспекту (ціннісного становлення суб'єкта як

у плані мотивації до вивчення іноземної мови, так і в плані формування різних якостей, необхідних для майбутніх викладачів вищої школи).

Розроблена технологія з комплексним і поетапним застосуванням інтерактивного методу дозволяє оптимізувати процес формування іншомовної компетенції майбутніх викладачів вищої школи на продуктивному й творчому рівнях. Ефективності формування іншомовної компетенції студентів сприяє також інтенсифікація навчання із застосуванням комп'ютера як у рамках контекстного, так і комунікативного підходу. Коефіцієнт ефективності процесу навчання в експериментальній групі склав 0,81.

Комплексне й поетапне застосування можливостей комп'ютера для окремих дидактичних цілей, використання самостійної роботи, впровадження різних форм інтерактивних занять сприяють формуванню внутрішньої мотивації до вивчення іноземної мови, його застосуванню в обраній професії, формують творчі здібності майбутніх викладачів вищої школи, виводячи їх на новий інформаційний і креативно-когнітивний рівень.

Реалізація запропонованої технології в повному обсязі забезпечує формування продуктивного рівня іншомовної комунікативної компетенції у 60,33% студентів, творчого рівня - у 33% студентів.

У процесі навчання формуються також особистісні якості, необхідні майбутнім викладачам вищої школи.

Розроблена критеріальна база дозволяє кількісно оцінити сформованість іншомовної компетенції майбутніх викладачів вищої школи за інтегративним принципом. Дані, отримані в ході формуючого експерименту, вказують на результативність і завершеність технології, що доводить доцільність її впровадження в педагогічну практику й підтверджує справедливність висунутої гіпотези.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авво Б. В. Методология компетентностного подхода в высшем образовании [Электронный ресурс] / Б. В. Авво. – Режим доступа: www.emissia.org/offline/2005/978.htm.
2. Акулова О. В. Ключевые компетенции как цель и результат современного образования // Академические чтения. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2002. Вып. 3 : Теория и практика модернизации образования. – С. 35–37.
3. Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи. Модульне навчання: посібник [для студ. ВНЗ] / А. М. Алексюк. – К. : ІСДО, 1993. – 286 с.
4. Амеліна С. М. Особливості методів професійної підготовки майбутніх економістів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін [Електронний ресурс] / С. М. Амеліна // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2013. – Вип. 30. – С. 509–512. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Pfto_2013_30_81.pdf
5. Англо-український словник / під заг. кер. Є. Г. Гороть. – Вінниця: Нова книга. – 2006, – 1700с.
6. Андрущенко В. П. Освіта в Україні в світлі суспільних проблем і суперечностей [Текст] / В. П. Андрущенко // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. – 2002. – № 2. – С. 10–22.
7. Анісімова А. І., Кошова Л. С. Сучасні аспекти методики викладання англійської мови. Теорія і практика / Алла Ігорівна Анісімова, Любов Сергіївна Кошова. – Д. : РВВ ДНУ, 2010. – 326с.
8. Анохина Г. М. Психологические и дидактические условия для развития личности ученика в технологии адаптивного обучения естественнонаучным дисциплинам / Г. М. Анохина // Вестник ВГУ: Серия "Проблемы высшего образования". – 2006. – №2. – С. 74–78.176

9. Артеменко О. В. Особливості підготовки майбутнього вчителя-філолога в сучасних психолого-педагогічних дослідженнях / О. В. Артеменко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі. – 2011. – Вип.16. – С. 16–24.

10. Артеменко О. В. Педагогічні умови розвитку професійної успішності майбутнього вчителя-філолога / О. В. Артеменко // Проблеми підготовки сучасного вчителя : зб. наук. пр. Ч. 2. вип. 4 / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Уманський держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. – Умань : Жовтий О. О., 2011. – С. 50–54.

11. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе и его закономерные основы и методы: учеб.-метод. пособие / С. И. Архангельский. – М.: Высшая школа, 1980. – 368 с.

12. Байденко В. И. Выявление состава компетентностей выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: Методическое пособие / В. И. Байденко – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. – 2006. – С. 9.

13. Байша К. М. Соціально-педагогічні умови морального виховання студентів у поза навчальній діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Кіра Миколаївна Байша. – Херсон, 2000. – 193 с.

14. Бакулин М. А. Формирование профессиональной компетентности у студентов-филологов в курсе стилистики: Электронный научно-образовательный журнал ВГПУ "Грани познания". – №1(6). Май 2010 / М. А. Бакулин. – Режим доступа: www.grani.vspu.ru.

15. Балл Г. О., Перепелиця П. С. Формування готовності до професійної праці у контексті гуманізації освіти // Психологічні аспекти гуманізації освіти. Книга для вчителя / За ред. Г. О. Балла. – Київ – Рівне, 1996.

16. Баркасі В. В. Формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04

"Теорія і методика професійної освіти" / Баркасі Вікторія 177 Володимирівна. – Одеса, 2004. – 212 с.

17. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : [підручник] / Ф. С. Бацевич. – К. : Академія, 2004. – 344 с.

18. Бендера І. М. Теорія і методика організації самостійної роботи майбутніх фахівців з механізації сільського господарства у вищих навчальних закладах [Текст] : автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Іван Миколайович Бендера; АПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. – К., 2009. – 42 с.

19. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В. П. Беспалько. – М. : Высш. школа, 1995. – 208 с.

20. Беспалько В. П. О критериях качества подготовки специалистов / В. П. Беспалько // Вестник высшей школы. – 1988. – №1. – С. 3–9.

21. Беспалько В. П. Программированное обучение / В. П. Беспалько. – М., 1970. – 299 с.

22. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Наук.-метод. посібник для студ. ВНЗ / Іван Дмитрович Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.

23. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці / Іван Дмитрович Бех // Педагогіка і психологія : Вісник АПН України. – 2009. – №2. – С. 27–33.

24. Бим И. Л. Некоторые исходные положения теории учебника иностранного языка / Инесса Львовна Бим // Иностранные языки в школе. – 2002. – №3. – С. 3–6.

25. Бирюк О. В. Методика формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів у навчанні читання англомовних публіцистичних текстів: дис. ... канд. пед. наук: 13. 00. 02 / О. В. Бирюк. – К., 2006. – 180 с.

26. Бібик Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н. М. Бібик // Компетентнісний підхід у сучасній освіті:

світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики. – К. : "К.І.С.", 2004. – С. 45–50.178

27. Бігич О. Б. Теорія і практика формування методичної компетентності вчителя іноземних мов в початковій школі. – К.: Ленвіт, 2006. – С. 11–32.

28. Бідюк Н. М. Комунікативна компетентність майбутнього вчителя-філолога: зміст і структура / Н. М. Бідюк // Збірник наукових праць третьої Міжнародної науково-практичної конференції "Інформаційно- комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи". – С. 158–160.

29. Блинов В. И. Содержание и методика проведения аттестации профессиональной деятельности учителя иностранного языка среднего общеобразовательного учебного заведения / В. И. Блинов, К. С. Махмурян, Е. Н. Соловова. – С. 51–59.

30. Богатырев А. И. Моделирование в теории развивающего образования / А. И. Богатырев, И. М. Устинова. – М. : Просвещение, 2006. – С. 4–65.

31. Богатырев А. И., Устинова И. М. Теоретические основы педагогического моделирования (сущность и эффективность) [Электронный ресурс] / А. И. Богатырев // Издательский дом "Образование и наука". – Реж. доступа:http://www.rusnauka.com/SND/Pedagogica/2_bogatyrev%20a.i..doc.htm.

32. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогіка. – 2003. – №10. – С. 8–14.

33. Бондар В. І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів / В. І. Бондар – К. : Вересень, 1996. – 129 с.

34. Бондар С. П. Термінологічний аналіз понять "компетенція" і "компетентність" у педагогіці : сутність та структура / С. П. Бондар // Освіта і управління. – 2007. – Т. 10. – № 2. – С. 93–99.

35. Бордовский Г. А. Управление качеством образовательного процесса: монография / Г. А. Бордовский, А. А. Нестеров, С. Ю. Трапицын. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. –с.179

36. Борисов В. В. Формування готовності учителя до дослідницької педагогічної діяльності в умовах поетапної підготовки студентів педагогічного вузу [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13. 00. 04 "Теорія і методика професійної освіти" / В. В. Борисов. – К., 1997. – 22 с.

37. Бородулина М. К. Основы преподавания иностранных языков в языковом вузе / М. К. Бородулина, Н. М. Минина. – М.: Высш. школа, 1968. – 118 с.

38. Борытко Н. М. Теория и практика становления профессиональной позиции педагога-воспитателя в системе непрерывного образования [Текст] : автореф. дисс. ... докт. пед. наук: 13. 00. 04 "Теория и методика профессионального образования" / Н. М. Борытко. – Волгоград, 2001. – 46 с.

39. Бражнич О. Г. Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи: дис. канд. пед. наук / О. Г. Бражнич. – Кривий Ріг, 2001. – 238 с.

40. Будагян И. С. Психолого-педагогические условия формирования готовности учителя-словесника – носителя русского языка к профессиональной деятельности / И. С. Будагян // Проблемы становления профессионала : материалы международной научно-практической конференции 25–26 сентября 2013 года. – Прага :Vědecko vydavatelské centrum "Sociosféra-CZ", 2013. – 139 с.

41. Варданын Ю. В. Становление и развитие профессиональной компетентности педагога и психолога / под науч. ред. В. А. Сластенина. : М., 1998. – 180 с.

42. Варламова Е. Ю. Формирование лингводидактической компетентности будущих учителей иностранного языка как второй специальности [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 "Теория и

методика професійного образования" / Е. Ю. Варламова. – Чебоксары, 2005. – 23с.

43. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з. Дод., допов. на CD) / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К.: Ірпінь: ВТФ "Перун", 180 2009. – 1736 с.

44. Вербицкий А. А., Бакшаева Н. А. Проблема трансформации мотивов в контекстном обучении // Вопросы психологии. – 1997. – № 3. – С. 12–22.

45. Вербицкий А. А., Ермакова О. Б. Школа контекстного обучения как модель реализации компетентностного подхода в общем образовании // Педагогика. – 2009. – №2. – С. 12–18.

46. Волкова І. В. Освітні компетенції. Мовна й мовленнєва компетенції як особлива складова освітніх / Ірина Вікторівна Волкова // Матеріали II Міжнародної Інтернет-конференції "Нові виміри сучасного світу". Том 2. – Мелітополь 2006. – С. 8–10.

47. Волченко О. М. Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах [Текст] : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ольга Михайлівна Волченко. – К., 2006. – 261 с.

48. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский // Собрание сочинений. Т.2. – М., 1982.

49. Галузяк В. М. Педагогіка : навчальний посібник / В. М. Галузяк, М. І. Сметанський, В. І. Шахов. – Вінниця : ДП "Державна картографічна фабрика", 2007. – 400 с.

50. Гальперин П. Я. К психологии формирования речи на иностранном языке / П. Я. Гальперин // (в кн.: Психолінгвістика при обучении иностранцев рус. яз.). – М., 1972. – С. 50.

51. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: [пособие для учителя] / Н. Д. Гальскова. – М., Аркти-Глосса, 2000. – С. 16–120.
52. Гез Н. И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований / Н. И. Гез // Иностранные языки в школе. – 1985. – №2. – С. 17–24.
53. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века: 181 (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский – М. : Изд-во "Совершенство", 1998. – 608 с.
54. Головань М. С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду / Микола Степанович Головань // Вища освіта України. – 2008. – №3. – С. 23–30.
55. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: [метод. поради молодим науковцям] / Семен Устимович Гончаренко. – К. : АПН України, 1995. – 45 с.
56. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – К. : Либідь. – 1997. – 376 с.
57. Гончаренко С. У. Фундаменталізація професійної освіти як дидактичний принцип / Семен Устимович Гончаренко // Шлях освіти. – 2008. – № 1. – С. 2–6.
58. Горчев А. Ю. О некоторых важнейших условиях эффективности использования ТСО // Иностранные яз. в школе. – 2004. – №4. – С. 101–106.
59. Грабарь М. И., Краснянская К. А. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы. – М. : "Педагогика", 1977 – 136 с.
60. Гуменникова Т. Р. Програмно-методичне забезпечення підготовки майбутнього учителя до особистісного орієнтованого виховання / Т. Р. Гуменникова // Інформаційні технології в освіті, науці і техніці: [матеріали IV Всеукраїнської конференції молодих науковців ІТОНТ – 2004]. – Черкаси : ЧНУ, 2004. – Ч. 2. – С. 88–89.

61. Гуржій А. М. Методологія критеріїв оцінювання / А. М. Гуржій // Освіта України. – 2000. – № 44–45. – 1 листопада. – С. 11.
62. Дахин А. Н. Моделирование компетентности участников открытого образования [Текст]: монография / А. Н. Дахин. – М: Изд-во НИИ школьных технологий, 2009. – 292 с.
63. Дахин А. Н. Моделирование образовательной компетентности [Текст]: монография / А. Н. Дахин. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2008. – 246 с.182
64. Дахин А. Н. Моделирование в педагогике / А. Н. Дахин // Идеи и идеалы. – 2010. – № 1(3). – Т. 2. – С. 11–20.
65. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование [Текст]: монография / А. Н. Дахин. – Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2005. – 230 с.
66. Дахин А. Н. Компетенция и компетентность : сколько их у российского школьника? / Александр Николаевич Дахин // Народное образование. – 2004. – №4. – С. 136–144.
67. Делимова Ю. О. Моделирование в педагогике и дидактике [Текст] / Ю. О. Делимова // Вестник Шадринского государственного педагогического института : науч. журн. – 2013. – № 3(19). – С. 33–38.
68. Деркач А. А. Взаимосвязь структурных компонентов состояния психической готовности студентов к педагогической деятельности / А. А. Деркач // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся [под ред. А. А. Бодалева, В. Я. Ляудис]. – М., 1980. – 25 с.

ДОДАТКИ

Додаток А

Рівні володіння іноземною мовою студентів мовних спеціальностей

Однак, якщо повернутись до поняття «компетентність», яке передбачає також вміння постійно навчатись та підвищувати свій професійний рівень, логічно до вищезазначених складових іншомовної комунікативної компетенції включити навчально-стратегічну компетенцію, володіння якою дає змогу здобувати, зберігати та використовувати інформацію, вирішувати комунікативні завдання в різних ситуаціях спілкування, планувати свою діяльність та прогнозувати її результати тощо.

Докладніше зупинимось на питанні визначення мети формування у студентів компетенції в говорінні, тому що їхня фахова компетентність значною мірою залежить від володіння цим видом мовленнєвої діяльності. Згідно із Загальноєвропейськими Рекомендаціями студенти мовних спеціальностей мають досягти рівня досвідченого користувача (C1 та C2). Однак необхідно зауважити, що процес оволодіння студентами-філологами іноземною мовою як засобом спілкування повинен набути також і фахової спрямованості. Отже, практичну мету навчання іншомовного говоріння студентів мовних спеціальностей ми можемо визначати таким чином: опанування студентами загальною та професійно орієнтованою іншомовними комунікативними компетенціями на рівнях C1 та C2.

Представимо у таблиці, якими вміннями говоріння рівнів C1 та C2 мають володіти студенти мовних спеціальностей.

Однак для майбутніх викладачів іноземної мови важливими є ще і професійно спрямовані вміння, а саме:

- створювати сприятливий емоційний клімат в класі/групі;
- пред'являти та пояснювати новий навчальний матеріал;

- організовувати парну та групову роботу учнів/студентів;
- стимулювати учнів/студентів до самостійної та колективної роботи;
- мотивувати учнів/студентів в процесі навчання;
- створювати умови для стимулювання іншомовного мовлення учнів/студентів;
- працювати з науковою та художньою літературою;
- робити презентації та доповіді з професійних питань;
- брати участь в обговореннях та дискусіях з проблем методики викладання іноземних мов;
- обмінюватись досвідом з фахівцями - носіями мови;
- здійснювати усний та письмовий переклад.

Важливим питанням є також уточнення рівнів володіння студентами-філологами іншомовним говорінням протягом всього періоду навчання у вищому навчальному закладі. Необхідно зазначити, що початковий етап для цієї категорії студентів має характеризуватися рівнем B2 - незалежний користувач (просунутий) відповідно до рівнів, визначених у Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти. Студенти другого курсу в діалогічному мовленні удосконалюють уміння рівня B2, а в монологічному - виходять на рівень C1, тобто можуть представляти чіткі, докладні висловлювання на складні теми, розвиваючи окремі точки зору, доходити логічного висновку. При цьому вони мають володіти достатнім набором різноманітних мовленнєвих засобів, який дає змогу обирати формулювання для чітких висловлювань у певному стилі на широке коло загальних, академічних, професійних та побутових тем. Мовлення студентів має характеризуватися високим ступенем граматичної правильності.

В період третього року навчання вміння монологічного мовлення студентів удосконалюються на рівні C1, а вміння діалогічного мовлення мають досягти вказаного рівня. Четвертий курс відзначається поглибленням рівня C1 для діалогічного мовлення та переходом на рівень C2 для

монологічного мовлення. Для цього рівня характерним є вміння представляти чітке, рівне і повне значення або аргумент у стилі, що відповідає контексту. Висловлювання повинно мати логічну структуру, яка допомагає співрозмовникам виділити і запам'ятати значущі пункти. При цьому студент має демонструвати високу гнучкість мовлення, формулюючи думки з використанням різноманітних мовленнєвих засобів. Нагадаємо, що зміст навчання пов'язаний з питанням «чого навчати?» і має забезпечити досягнення вміння передачі найтонших відтінків значень, виділення, диференціації та усунення двозначності. Студент оволодіває також великим набором ідіоматичних виразів та колоквіалізмів (розмовні слова та вирази). В процесі спілкування він також здійснює постійний контроль власного мовлення.

На п'ятому курсі вміння монологічного мовлення студентів та магістрантів удосконалюються на рівні C2, а вміння діалогічного мовлення переходять на щабель C2, тобто майбутні викладачі вищої школи можуть без зусиль брати участь у будь-якій розмові чи дискусії, легко вживаючи ідіоматичні звороти та колоквіалізми. Вони також можуть вільно висловлюватись, розрізняючи найтонші відтінки смислу, при виникненні утруднень усувають їх непомітно для інших. Студент легко і вправно має здійснювати інтеракцію, добираючи й застосовуючи невербальні та інтонаційні засоби з очевидною легкістю, може також особисто брати участь у спільній дискусії, природно підтримуючи розмову, звертаючись до співрозмовника, роблячи натяки тощо. Розмова має вестись спонтанно і поширено з природною швидкістю, труднощі усуваються так легко, що співрозмовник цього навіть не помічає.

Після уточнення цілей навчання іншомовного говоріння студентів мовних спеціальностей важливим є також визначення змісту навчання. В різні періоди розвитку методики викладання іноземних мов науковці по-різному визначали компонентний склад змісту навчання. Найбільш

адекватним сучасному рівню методичної науки є зміст з такими складниками:

- сфери спілкування, теми, проблеми, ситуації;
- мовний, мовленнєвий та лінгвосоціокультурний матеріал;
- знання, які поділяються на мовні (знання правил оперування мовним матеріалом), країнознавчі (знання про культуру країни, мова якої вивчається), лінгвокраїнознавчі (знання моделей мовленнєвої та немовленнєвої поведінки носіїв мови);
- мовленнєві навички (фонетичні, лексичні, граматичні);
- уміння, що передбачають мовленнєві (уміння говоріння), вміння користуватися навчальними та комунікативними стратегіями в процесі оволодіння міжкультурним спілкуванням, професійні вміння викладача / перекладача.

Зупинимось докладніше на такій складовій змісту навчання, як сфери спілкування. Сфери спілкування - це зони комунікації, що склалися історично і яким властиві певні цілі, мотиви, форми і мовні засоби (Е. А. Азімов, А. М. Щукін). У відомій роботі «Основы обучения устной иноязычной речи» В. Л. Скалкін визначив вісім таких сфер, а саме:

1. Соціально-побутова сфера.
2. Сімейна сфера.
3. Професійно-трудова сфера.
4. Соціально-культурна сфера.
5. Сфера суспільної діяльності.
6. Адміністративно-правова сфера.
7. Сфера ігор та розваг.
8. Сфера масових видовищ.

Докладний аналіз функцій, які передбачаються при діяльності в тій чи іншій сфері, дає змогу дійти висновку, що найбільш актуальними для студентської аудиторії можна вважати такі сфери: соціально-побутову,

сімейну, професійно-трудова, соціально-культурну. До кожної сфери комунікативної діяльності визначаються тематика спілкування, проблеми для обговорення та відповідні найбільш поширені мовленнєві ситуації. Пояснимо необхідність включення до змісту навчання говоріння такого компонента, як проблеми. Ю. І.Пассов справедливо зауважив, що саме проблема має бути змістовою основою організації навчального матеріалу, адже в ній акумулюється досвід людей в тій чи іншій сфері діяльності, вона є поліпредметною, об'єднує декілька розмовних тем. Проблему в даному контексті можна розглядати як суб'єктивно-об'єктивну даність, виникнення якої пов'язано із діяльністю суспільства, вирішення її залежить від кожної особистості, наприклад, проблема охорони навколишнього середовища.

Додаток В

Дії викладача та дії студента на кожній окремій фазі

Етап роботи	Дії викладача	Дії студента
До заняття	<ol style="list-style-type: none"> 1. Підбирає кейс. 2. Визначає основні та допоміжні матеріали для підготовки студентів. 3. Розробляє сценарій заняття 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Отримує тему для підготовки. 2. Індивідуально готується до заняття: повторення іншомовного фахово-спрямованого лексичного матеріалу
Під час заняття	<ol style="list-style-type: none"> 1. Роздає для індивідуального вивчення текст ситуації: видається завдання, методичні вказівки, роздатковий матеріал. 2. Організує попереднє обговорення кейсу, акцентуючи увагу на ключових моментах casestudy. 3. Ділить групу на підгрупи, призначає модератора для кожної підгрупи окремо. 4. Керує обговоренням кейсу в підгрупах, у разі 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Опрацьовує отриманий іншомовний текстовий матеріал з теми (читання, у разі необхідності переклад). 2. Ставить питання, які допомагають краще зрозуміти кейс і поставлену проблему. 3. Розробляє варіанти рішень, слухає, що кажуть інші та обмінюється думками. 4. Бере участь у прийнятті рішення

	необхідності надає додаткові відомості	
Після заняття	<p>1. Оцінює роботу студентів: аналізує хід роботи кожної підгрупи та кожного учасника обговорення окремо.</p> <p>Критерії оцінок: активність, вміння робити логічні висновки та заключення, доцільність прийнятих рішень, мовленнєва компетентність.</p> <p>2. Оцінює прийняті рішення і питання, які було задано.</p>	Робить висновки після проведеного заняття, записує помилки / нові слова тощо



Додаток В

**Схема технології формування іншомовної компетенції студентів у
немовному ВНЗ**

Ціль	Загальна мета: досягнення студентами продуктивного й творчого рівнів сформованості іншомовної компетенції. Конкретні цілі: формування лінгвістичних знань і комунікативних навичок читання, перекладу, писання, аудіювання, говоріння; виховання особистісних якостей (творчий саморозвиток особистості); формування ПКК
Зміст	Виражений через залучення студентів у процес навчання й умовно розділений на два тісно зв'язаних і взаємодоповнюючих напрямки: розвиток всіх складових іншомовної компетенції; моральний розвиток студентів
Форми	Традиційні аудиторні заняття, інтерактивні заняття: навчальні ігри (рольові ігри, моделювання, ділові ігри,); вивчення й закріплення нового інформативного матеріалу (тренінг, case study, сократичний діалог, навігація web-середовища, пошук інформації в Інтернет, інтерактивні мультимедійні навчальні посібники); вирішення проблем («мозковий штурм», «велике коло»); поточний і підсумковий контроль рівнів сформованості іншомовної компетенції (комп'ютерні тести)
Методи	Інтерактивний метод у рамках лінгвосоціокультурного підходу, а саме метод гри,

	навчання зануренням, метод навчальної роботи з комп'ютером, демонстраційний і частково-пошуковий метод, інтенсивний комунікативний метод, метод моделювання
Засоби	Дидактичний матеріал: програми, навчальні посібники, роздавальний матеріал. Засоби інформаційних технологій: навчальні програми, тестові оболонки, засоби Інтернет
Контроль	Комп'ютерне тестування, фронтальне опитування, анкетування, індивідуальна бесіда, проміжні тестові завдання, міні-проекти, аналіз роботи в групі під час проведення інтерактивних рольових занять
Результат	Рівні сформованості іншомовної компетенції: низький (репродуктивний), середній (продуктивний), високий (творчий)

Додаток Г



Додаток Д

Рольова гра як метод формування іншомовної компетенції

В сучасні методичній науці рольовою грою називають:

- тематично і ситуативно обумовлені висловлення студентів, які створюються за раніш розробленим сценарієм та демонструють вміння володіти вивченим матеріалом на підсумковому занятті з теми;

- вправу, яка має у своїй структурі мовленнєву ситуацію, ролі, комунікативне завдання, та яка використовується з певною періодичністю на різних етапах формування усно-мовленнєвих навичок і вмінь;

- форму організації навчального процесу, що передбачає активне спілкування студентів один з одним в ролях на фоні мовленнєвих ситуацій, які утворюють зв'язний комунікативний контекст. Будь-яка рольова гра формується таким чином, що її рішення вимагає від студента актуалізації максимального обсягу знань, які він має. Можливо⁶⁴ підвести студентів до необхідності самостійно вирішувати неординарні проблемні завдання, створювати і долати ситуації, що складаються під час гри. Це підтверджує важливість здобуття для студентів певних знань у різних галузях. Рольова гра має можливість сподобити навчальний процес реальній комунікації, завуалювати навчальні корні та задачі, що підвищує рівень зацікавленості студента до навчання.