

ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБІНСЬКОГО

ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ ПСИХОЛОГІЇ ТА МИСТЕЦТВ

КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ

ДИПЛОМНА РОБОТА

на тему: «Формування міжкультурної компетентності майбутніх вчителів
англійської мови»

Студентки 1 курсу групи МДП

Галузі знань: 1801 Специфічні категорії

Напрямку підготовки: 8.18010021 «Педагогіка вищої школи****»

Батожної Інни Володимирівни

Науковий керівник: доктор педагогічних наук,
професор Акімова О. В.

Національна шкала _____

Кількість балів _____ Оцінка ECTS _____

Голова комісії _____

(підпис)

(ініціали, прізвище)

Члени комісії _____

(підпис)

(ініціали, прізвище)

(підпис)

(ініціали, прізвище)

(підпис)

(ініціали, прізвище)

м. Вінниця – 2016 рік

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ I. ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ПСИХОЛОГО - ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	7
1.1. Міжкультурна компетентність: дефінітивний аналіз.....	7
1.2. Критерії, показники та рівні сформованості міжкультурної компетентності студентів.....	42
1.3. Стан сформованості міжкультурної компетентності майбутніх вчителів англійської мови.....	53
ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ.....	64
РОЗДІЛ II. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУ- ВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	66
2.1. Педагогічні умови формування міжкультурної компетентності майбутнього вчителя англійської мови.....	66
2.2. Аналіз експериментальної перевірки умов.....	106
ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ.....	121
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	122
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖДЕРЕЛ.....	125
ДОДАТКИ.....	

ВСТУП

Актуальність дослідження: система освіти в Україні XXI століття зорієнтована на Болонську угоду, що утверджує формування основних компетентностей особистості як провідної мети та результату професійної підготовки фахівців, а також необхідність відповідної узгодженості змісту національної професійної освіти з європейською. Одним із актуальних завдань у підготовці педагогічних кадрів є формування їхньої професійної компетентності, що передбачає нові вимоги до фахової підготовки вчителя іноземної мови, ціннісними установками якої є пріоритет особистісного розвитку учнів, здатність вільно орієнтуватись у складних соціокультурних обставинах, готовність обслуговувати не тільки інноваційні процеси, але й процеси комунікації у широкому розумінні. За таких умов професійна підготовка майбутнього педагога спрямована на розвиток особистості, здатної до співпраці, ведення діалогу, виявлення гнучкості у спілкуванні, тобто особистості, яка володіє міжкультурною комунікативною компетентністю.

Ступінь розробленості проблеми: проблема професійної освіти та підготовки до професійної діяльності висвітлена в роботах О. Артеменко [5], О. Варламової [25], І. Зязюна [49], Н. Кузьміної [66], А. Маркової [79; 80], Л. Мітіної [83], В. Молодиченка [85], С. Сисоєвої [123], В. Сластьоніна [125] та ін.; стратегії фахової підготовки студентів вищих навчальних закладів у контексті впровадження компетентнісного підходу в освіті та загально-теоретичних основ формування професійної компетентності розглядали у своїх працях вітчизняні та зарубіжні вчені, зокрема В. Байденко [7], В. Беспалько [13], І. Бех [14], І. Зимня [47], О. Пометун [100], М. Степко [136], окремі аспекти вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців філологічного профілю вивчали О. Артеменко [5; 6], М. Бакулін [9], В. Баркасі [10], О. Бирюк [16], О. Варламова [25], О. Волченко [28], Н. Гез [32], О. Дуплійчук [39], О. Зеленська [43], І. Зимня [46; 47], В. Коваль [55], Ю. Пассов [93], Н. Разенкова [104], В. Редько [106], О. Семенов [118], С. Соколова [131],

Н. Сорокіна [133] та ін.; суттєво поглиблюють розуміння окресленої проблеми дослідження, що стосуються всебічного аналізу комунікативної компетентності та її компонентного складу в лінгвістичному, методичному, психологічному й педагогічному аспектах, розробки методів, засобів і технологій її формування у процесі вивчення іноземної мови наукові доробки А. Анісімової [3], Ф. Бацевича [11], І. Біма [18], В. Калініна [52], Е. Пассова [93], В. Сафонової [115] та ін. ; у зарубіжній педагогічній науці проблему формування професійної комунікативної компетентності досліджували Л. Бахман [149], М. Канейл [151], Д. Хаймз [156], М. Свейн [151], та інші.; сутність та особливості формування міжкультурної комунікативної компетентності розглядали: Everett M. Rogers, Thomas M. Steinfatt [154, с. 59—62;], , Садохин А. П. [112], Авдеева М. В. [1], Фурманова В. П. [142] та ін.

Проведений аналіз стану формування професійної комунікативної компетентності в майбутніх учителів іноземної мови у процесі вивчення фахової дисципліни дозволив виявити низку суперечностей між:

– вимогами, що висуває суспільство до міжкультурної компетентності вчителя-філолога на етапі інтеграції України в європейський освітній простір, і рівнем його професійної підготовки у вищому закладі освіти;

– потребою сучасної школи в професійно компетентних педагогах і недостатньою розробленістю концептуальних засад підготовки вчителів іноземної мови у контексті компетентнісного підходу;

– рівнем інноваційних розробок із методики навчання студентів ВНЗ і недостатньою розробленістю методики формування міжкультурної комунікативної компетентності в майбутніх учителів іноземної мови.

Актуальність проблеми й необхідність її розв’язання на теоретичному та методичному рівнях зумовили вибір теми дипломного дослідження - **«Формування міжкультурної компетентності майбутнього вчителя англійської мови».**

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічні умови формування міжкультурної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови.

Гіпотеза дослідження: в основу дослідження покладено припущення, що процес формування міжкультурної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови буде ефективним у разі реалізації таких педагогічних умов:

- створення в навчальному закладі іншомовного комунікативного середовища для майбутніх учителів-філологів;
- формування в майбутніх учителів-філологів позитивної мотивації до навчання та професійної діяльності;
- залучення студентів до різних видів практик і волонтерської діяльності з носіями мови.

Відповідно до мети і гіпотези визначено такі *задачі дослідження*:

1. З'ясувати сутність, змістові характеристики та структуру міжкультурної компетентності майбутнього вчителя англійської мови, як наукової категорії.
2. Визначити критерії, показники та схарактеризувати рівні сформованості міжкультурної компетентності студентів – майбутніх учителів іноземної мови.
3. Теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічні умови ефективного формування міжкультурної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови.
4. Розробити методичне забезпечення визначених педагогічних умов.

Об'єкт дослідження: процес фахової підготовки майбутнього вчителя англійської мови.

Предмет дослідження: педагогічні умови формування міжкультурної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови.

Методи дослідження: для досягнення мети, реалізації задач і перевірки гіпотези використано комплекс загальнонаукових та спеціальних методів дослідження: *теоретичні* – аналіз і систематизація наукових джерел; класифікація, дедукція, індукція, моделювання з метою одержання об'єктивних висновків та теоретичних узагальнень стосовно сутності і умов формування міжкультурної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови; *емпіричні* – діагностичні (анкетування, бесіда, тестування); *статистичні* - математична обробка результатів дослідно-експериментальної роботи та їх інтерпретація.

Експериментальна база дослідження: дослідно - експериментальна робота здійснювалася на базі Вінницького державного педагогічного університету ім. Михайла Коцюбинського.

Апробація результатів дослідження: основні результати дослідження відображено в доповіді на звітній науково - практичній конференції кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського.

Публікації: Сутність проблеми міжкультурної освіти в сучасному суспільстві, актуальність вивчення іноземної мови у даному аспекті та необхідність формування соціокультурної компетентності вчителя у системі професійного навчання висвітлено у статті про «Формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів».

Структура та обсяг дисертації: дипломна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, додатків та списку використаних джерел.

РОЗДІЛ I. ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ПСИХОЛОГО - ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

1.1. Міжкультурна компетентність: дефінітивний аналіз

На сьогоднішній день значна увага приділяється зростаючій міжкультурній комунікативній взаємодії. Комунікація в міжкультурному контексті визначається як взаємодія індивідів, які є носіями різних культур, кожен з яких має свою мову, типи поведінки, ціннісні установки, звичаї і традиції. У цій взаємодії поведінка індивіда зумовлена його приналежністю до певної соціокультурної і мовної спільності. Міжкультурна комунікація ґрунтується на процесі символічної взаємодії між індивідами і групами, культурні відмінності яких можна розпізнати; сприйняття і ставлення до цих розбіжностей впливають на вид, форму і результат контакту [111, с. 67—68].

На думку Садохіна О. П., головне місце в процесах глобалізації займає здатність адекватного освоєння культурних цінностей інших народів, оскільки глибина і ефективність цієї взаємодії визначає взаємну зацікавленість партнерів один в одному, можливість задоволення ними своїх потреб та запитів, ступінь їх готовності брати участь в діалозі культур [112, с. 251].

Для досягнення взаєморозуміння між представниками різних культур необхідна певна сукупність знань, навичок та вмінь, спільних для всіх комунікантів, яка в теорії міжкультурної комунікації отримала назву "міжкультурної компетентності".

У вітчизняному науковому обігу використовується два терміни "компетенція" і "компетентність", що в англійській мові передається одним словом "competence". Ведеться багато суперечок через різні підходи до трактування цих понять та відмінностей чи схожостей між ними.

Етимологічна близькість термінів "компетенція" і "компетентність" закономірно зумовила проблему щодо їх інтерпретації: в одних випадках значення цих термінів розмежовується, "компетенція" і "компетентність" розглядаються як самостійні поняття, що виражають, перший — повноваження, права, а другий — характеристику носія цих повноважень; в інших випадках компетентність розглядається як реалізація компетенції або навіть як поняття, тотожне їй за змістом [112, с. 252].

Садохін О. П. зазначає, що у сучасній науковій літературі немає єдності щодо змісту цих понять. Так, у "Словнику іншомовних слів" терміни "компетенція" і "компетентність" трактуються по-різному. Компетенція там розуміється у двох значеннях: 1) як коло повноважень будь-якого органу або посадової особи; 2) як коло питань, в яких дана особа володіє знаннями і досвідом [110, с. 127]. Термін "компетентний" представлений як: 1) той, хто володіє компетенцією; 2) знаючий, обізнаний у певній галузі. Поняття "компетентність" має два тлумачення: 1) володіння компетенцією; 2) володіння знаннями, що дозволяють давати оцінку чому-небудь.

Головною підставою для розмежування понять "компетенція" та "компетентність" варто вважати суб'єктивний та об'єктивний фактори, які складають нерозривну єдність в діяльності індивіда. Об'єктивний фактор визначає компетенцію індивіда, оскільки встановлює сферу його діяльності, можливості, права і обов'язки, закріплені в законах, указах, положеннях та інструкціях. Суб'єктивний фактор слугує основою для компетентності індивіда, оскільки визначає його здатність до удосконалення відповідної діяльності [88].

У вітчизняній теорії комунікацій термін "компетентність" вживається в значенні "сукупність знань, навичок і вмінь", як "здатність особистості до здійснення будь-якої діяльності, будь-яких дій", як "рівень сформованості міжособистісного досвіду, тобто навченості взаємодії з оточуючими, який потрібен індивіду, щоб у рамках своїх здібностей і соціального статусу успішно функціонувати в даному суспільстві", або ж як "здатність до вибору і реалізації

програм мовної поведінки в залежності від здатності людини орієнтуватися в різній обстановці, тобто вміння оцінювати ситуації з урахуванням теми, завдань, комунікативних установок, що виникають в учасників до і під час бесіди" [110, с. 129].

Англійські дослідники в структурі компетентності виділяють три рівні:

- інтегративну компетентність
- здатність до інтеграції знань і навичок та їх використання у практичній життєдіяльності;
- психологічну компетентність
- розвинену систему емоцій, здатну забезпечити адекватне сприйняття навколишнього світу і практичну поведінку людей;
- компетентність у конкретних сферах діяльності, що виражається в умінні працювати з людьми, долати невизначеність, реалізовувати намічені плани тощо [110, с. 130].

Британський психолог Джон Равен трактує компетентність як специфічну здатність, необхідну для виконання конкретної дії в конкретній предметній сфері і включає вузькоспеціалізовані знання, особливого роду навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії [103, с. 41—42]. Він вважає, що бути компетентним означає володіти набором специфічних компетентностей різного рівня, серед яких він розмежовує спеціальну, соціальну та особистісну компетентність. Окрім того, Джон Равен виокремлює вищі компетентності, які характеризуються ініціативністю, здатністю організовувати людей для виконання поставлених завдань, вмінням аналізувати можливі наслідки своїх дій. Психолог наголошує, що оцінюючи компетентність індивіда у певній галузі діяльності, потрібно враховувати його власні інтереси, цілі та пріоритети. Равен зазначає, що складові компетентності проявляються і

розвиваються тільки в умовах цікавої для людини діяльності, і називає їх "мотивованими здібностями".

У контексті досліджуваного питання щодо сутності компетентності, цікавим є дослідження Слюсаренко О. М., яка проводить критеріальну діагностику компетентності [128].

Вона зазначає, що компетентність коректно визначати через ефективність та дієздатність, тобто спроможність виконати на належному рівні певне завдання, місію, роботу тощо. За її словами, парадигма компетентності віддзеркалює вміння розв'язувати реальні проблеми, бути фахівцем у конкретній сфері діяльності, забезпечувати необхідний результат [128, с. 288—289].

Як зазначає Слюсаренко О. М., компетентність є самостійно реалізованою спроможністю, зумовленою набутими знаннями та життєвим досвідом, цінностями і здібностями, розвинутими в результаті пізнавальної діяльності та освітньої практики. Компетентність як ознака особистості є ширшою за знання, вміння та навички, бо містить у собі всі ці поняття як необхідні сутнісно-функціональні складові. Автор наголошує, що компетентність передбачає володіння та вмиле користування знаннями, вміннями та навичками, а не просту їх "формально-механічну" наявність [128, с. 290].

Згідно її розуміння, ядром компетентності є діяльнісні спроможності, основним компонентом яких є досвід, що зумовлює інтеграцію засвоєних індивідом способів та прийомів розв'язання проблем в єдине ціле. Слюсаренко О. М. підсумовує, що "компетентність передбачає не стільки наявність значного обсягу знань і досвіду, скільки вміння актуалізувати ці знання та вміння в потрібний момент з метою реалізації своїх професійних функцій" [128, с. 290].

Проведений Садохіним О. П. аналіз літератури з питань компетентності показує неоднозначність та багатоструктурність понять "компетенція" і

"компетентність". Проте він виділяє наступні особливості співвідношення цих понять:

— компетенція і компетентність знаходяться в тісному взаємозв'язку, оскільки взаємно передбачають один одного;

— компетентність є похідною від компетенції, але вона має певну специфіку, оскільки характеризує окремого суб'єкта як носія компетенції;

— ступінь розвиненості особистісних характеристик суб'єкта компетенції визначає рівень його компетентності;

— кількість і якість професійних і спеціальних знань суб'єкта виступають передумовою ефективної реалізації його компетентності [110, с. 131].

Науковець виводить формулу, де компетентність передбачає сукупність знань, вмінь та навичок, котрі дозволяють суб'єкту ефективно вирішувати питання та здійснювати необхідні дії в певній сфері життєдіяльності, а компетенція розглядається як сукупність об'єктивних умов, які визначають можливості та кордони реалізації компетентності індивіда.

Термін "міжкультурна компетентність" з'явився у ході вивчення особливостей міжкультурної комунікації та виведення її в окрему наукову галузь.

Відомо, що після Другої світової війни, США взяли на себе роль світового політичного та економічного лідера та почали впроваджувати низку програм для допомоги у відновленні країн, що постраждали внаслідок війни (наприклад, План Маршала, який передбачав підтримку Англії, Франції, Італії та Німеччини). Окрім того, вони взяли напрямок на розвиток країн Латинської Америки, Африки та Азії шляхом надання технічної допомоги. Більшість реалізованих програм зазнали невдачі, що зумовило втрату великих коштів. Причиною цього було неврахування під час розробки проектів культурних

особливостей країн, що визначали специфіку їх політичної, економічної, технічної структури [154, с. 59—62].

У той час американські дипломати для отримання дипломів вивчали тільки історію та політичний устрій своєї країни. Натомість, перебуваючи в іноземній країні, мову, культуру, специфіку укладу країни перебування вивчали самостійно. Все це спричиняло їх низький професійний рівень і неможливість якісного виконання поставлених завдань. Таким чином, у 1946 році Конгрес США видав указ щодо створення Інституту дипломатичної служби, персонал якого складався із лінгвістів та антропологів, котрі забезпечували підготовку працівників дипломатичних служб до початку і під час своєї роботи. Одним з провідних антропологів Інституту був Едвард Холл, який вперше визначив поняття "міжкультурна комунікація", розпочав аналіз невербальної комунікації і написав свою відому книгу "Тиха мова" (1959) [154, с. 62—64]. Він першим сформулював парадигму міжкультурної комунікації.

Становлення міжкультурної комунікації як самостійного наукового напрямку супроводжувалось проведенням активних досліджень у цій сфері та виданням книг такими дослідниками, як Сміт (Smith 1966), Ларі Самовар і Річард Портер (Larry Samovar and Richard Porter 1972), Джон Кондон та Фаті Юсеф (John Condon and Fathi Yousef 1975), Вільям Б. Гудикунст та Юнг Юн Кім (William B. Gudykunst and Young Yun Kim 1984, 1992, 1997) та інші [154, с. 73—74]. Окрім того, уже з середини 1960-х років низка університетів Америки запровадили курси з міжкультурної комунікації, а згодом вчені, котрі спеціалізувались у цій сфері, почали отримувати наукові ступені. З 1977 року публікується журнал у галузі міжкультурної комунікації "Міжнародний журнал з міжкультурних відносин"; створюється Асоціація міжкультурної комунікації.

Е. Роджерз та Т. Стейнфатт стверджують, що "заявлена або замовчана ціль більшості досліджень, навчань та викладання у сфері міжкультурної комунікації є підвищення міжкультурної компетентності індивідів" [154, с.

221]. Ця мета була очевидною ще з початку розвитку галузі міжкультурної комунікації у 1950-х роках в Інституті дипломатичної служби.

Зазначені дослідники визначають міжкультурну компетентність як рівень (ступінь), на якому індивід здатен ефективно та на належному рівні обмінюватись інформацією з індивідами, що належать до іншої культури.

Девід Мацумото компетентність в міжкультурній комунікації називає "міжкультурно-комунікативною компетентністю" і визначає її як здатність здійснювати ефективну комунікацію в міжкультурному контексті [36].

Німецький дослідник А. Кнапп - Поттхофф розглядає міжкультурну компетентність як "комплекс аналітичних і стратегічних здібностей, котрі розширюють інтерпретаційний спектр індивіда в процесі міжособистісної взаємодії з представниками іншої культури" [157].

Ми поділяємо думку Садохіна О. П. щодо розмежування у західній антропології розгляду міжкультурної компетентності відбувається у двох аспектах:

1) як здатність сформувати в собі чужу культурну ідентичність, що передбачає знання мови, цінностей, норм, стандартів поведінки іншого комунікативного співтовариства. При такому підході засвоєння максимального обсягу інформації та адекватного знання іншої культури є основною метою процесу комунікації. Таке завдання може бути поставлене для досягнення акультурації, аж до повної відмови від рідної культурної приналежності;

2) як здатність досягати успіху при контактах з представниками іншої культурної спільноти навіть при недостатньому знанні основних елементів культури своїх партнерів. Саме з цим варіантом міжкультурної компетентності доводиться найчастіше стикатися в практиці комунікації [110, с. 133].

Російський дослідник розуміє міжкультурну компетентність як сукупність соціокультурних та лінгвістичних знань, комунікативних вмінь та

навичок, за допомогою яких будь - який суб'єкт культури може успішно спілкуватися з носіями інших культур на усіх рівнях міжкультурної взаємодії [110 - 112]. На його думку, поняття "міжкультурна компетентність" перш за все пов'язане з об'ємом і якістю інформації про уявлення і цінності іншої культури. Окрім того, у своїх дослідженнях він зазначає, що володіння міжкультурною компетентністю дозволяє в процесі міжкультурної комунікації адекватно оцінювати ситуацію, ефективно використовувати вербальні і невербальні засоби, втілювати у практику комунікативні наміри і перевіряти результати комунікації за допомогою зворотного зв'язку.

Досліджуючи психологічні особливості міжкультурної компетентності, Маргарита Авдєєва трактує її як провідну інтегративну складову професійної діяльності, яка проявляється в міжкультурній сенситивності, комунікативній технологічності, здатності до самоконтролю та саморегуляції [1].

Фурманова В. П. вважає, що міжкультурна комунікація передбачає сукупність фонових знань і здібність до їх адекватного застосування в умовах певного культурного контексту на основі порівняння двох і більше культур [142, с. 44].

Девід Мацумото у книзі "Психологія і культура" розкриває 52 фактори, які характеризують міжкультурну компетентність, більшість з яких стосуються особистісних характеристик індивіда [36]. Ось деякі з факторів, що безпосередньо стосуються вмінь індивіда в процесі міжкультурної комунікації:

- здатність пристосовуватися до різних культур;
- здатність діяти в різних суспільних системах;
- здатність налагоджувати міжособистісні відносини;
- усвідомлення значимості культурних відмінностей;
- відсутність етноцентризму;

— культурна емпатія.

У процесі міжкультурної комунікації партнери переслідують певні цілі, для досягнення яких використовують низку прийомів та способів, які дозволяють їм досягти поставлених цілей. Сукупність цих знань і прийомів утворюють основу міжкультурної компетентності, головними ознаками якої є:

— відкритість до пізнання чужої культури і сприйняття психологічних, соціальних та інших міжкультурних відмінностей;

— психологічна настроєність на кооперацію з представниками іншої культури;

— вміння розмежовувати колективне та індивідуальне в комунікативній поведінці представників інших культур;

— здатність долати соціальні, етнічні та культурні стереотипи;

— володіння набором комунікативних засобів та правильний їх вибір в залежності від ситуації спілкування;

— дотримання норм етикету у процесі комунікації [110, с. 133].

Міжкультурна компетентність вважається основною, важливою та невід'ємною складовою професійної компетентності майбутніх іноземної мови, яка як одна з ключових виступає ведучим чинником ефективного спілкування та багато в чому визначає успішність і конкурентоспроможність особистості. Таким чином, в рамках дослідження доцільно проаналізувати компонентний склад професійної компетентності фахівців з метою визначення в його структурі місця та ролі комунікативного компонента, засобом реалізації якого в підготовці майбутніх учителів англійської мови виступає міжкультурна комунікативна компетентність.

Вітчизняні та зарубіжні вчені [5; 10; 17; 21; 25; 44; 48] розглядали різні аспекти проблеми формування професійної компетентності, але питання щодо

особливостей та шляхів формування міжкультурної комунікативної компетентності фахівця як складової його міжкультурної компетентності дотепер залишається недостатньо вивченим і саме тому в сучасних дослідженнях продовжується теоретичний аналіз та осмислення цієї категорії, розширюється її змістове наповнення. Якщо донедавна досить розповсюдженим було визначення комунікативної компетентності як сукупності навичок і вмінь, необхідних для ефективного спілкування [93], то нині категорія "комунікативна компетентність" розглядається значно ширше та містить у собі особистісний аспект. Однак дотепер немає одностайної думки щодо змістового наповнення цього поняття та того, чим виявляється комунікативна компетентність: здатністю, властивістю чи сукупністю знань, умінь, навичок.

Аналіз наукових джерел доводить, що проблема формування комунікативної компетентності була та залишається в центрі наукових пошуків українських (А. Анісімова [3], О. Артеменко [5], В. Баркасі [10], Ф. Бацевич [11], О. Бігич [17], Л. Бирюк [16], О. Волченко [28], О. Зеленська [43], Л. С. Ніколаєва [87]) З. Підручна [96], О. Семенов [118] та зарубіжних (Н. Гальскова [31], Н. Гез [32], О. Леонтьєв [73], Л. Мітіна [84], Е. Пассов [93], В. Сафонова [114; 115], Л. Бахман [149], М. Канейл [151], Н. Хомський [152], Дж. Добсон [153], Д. Хаймз [156], Х. Полстон [160], Р. Скарцелла [161], М. Свейн [151]) психологів, лінгвістів, педагогів, оскільки йдеться про підготовку фахівців, які змогли б ефективно працювати в різних галузях життєдіяльності, тобто зазначена компетентність є одним із механізмів досягнення результативності в професійній діяльності. Різноманітні підходи до визначення цього феномена свідчать про його складність та недостатню дослідженість. Одні вчені розглядають комунікативну компетентність як інтегровану мету навчання (І. Бім [18], Е. Пассов [93]), інші – як компонент мовленнєвої (В. Скалкін [124]) або іншомовної компетентності (П. Сердюков [121]). Третя група дослідників переконана, що комунікативна компетентність означає здатність людини

здійснювати спілкування як складну багатокomпонентну діяльність, на характер якої впливають різноманітні чинники (Л. Бахман [149], Ф. Бацевич [11], Н. Гальскова [31], В. Сафонова [115]).

З позицій компетентнісного підходу комунікативна компетентність визначається як одна з ключових компетентностей фахівця з іноземних мов, тому підвищення її рівня має стати професійною потребою вчителя англійської мови та пріоритетним чинником, що впливає на результативність навчально - виховного процесу. У структурі міжкультурної компетентності майбутнього педагога англійської мови комунікативна компетентність є ваговою складовою та багаторівневим процесом.

Теоретичний аналіз наукового доробку щодо змісту комунікативної компетентності [11; 14; 38; 126; 93; 114; 149; 150; 156] дає підстави розглядати його через призму комунікативної лінгвістики, у межах якої комунікативна компетентність визначається як якість особистості, що характеризується комплексом знань, умінь і навичок, які надають можливість індивіду сприймати, розуміти й породжувати повідомлення, що містять інформацію, виражену засобами природної мови, зберігати її в пам'яті й обробляти в ході розумових процесів, вибираючи при цьому з доступної йому сукупності граматично правильних висловлювань ті, які необхідним чином відображають норми поведінки в конкретних актах взаємодії (тобто відповідають ситуації, комунікативній меті та намірам мовця, соціальній і функціональній ролі учасників комунікації) [11].

На думку Ф. Бацевича, слід розрізняти мовну і комунікативну компетентності. Мовну компетентність автор визначає як знання учасниками комунікації мови (мовного коду), тобто правил, за якими формуються правильні мовні конструкції та повідомлення, здійснюється їх трансформація [11, с. 123]. Проте повноцінне спілкування неможливе за допомогою лише мовного коду. Важливою складовою комунікативної компетентності кожної людини, вважає вчений, є знання комунікативних законів та вміння їх

використовувати, а якщо необхідно – протистояти їм. Дослідник також підкреслює, що комунікативна компетентність – це не лише комплекс знань, а й внутрішні можливості мовця, зокрема комунікативні інтенції (утримання в пам'яті сказаного та постійна кореляція плинності спілкування з метою мовця), знання особистості співрозмовника, постійна орієнтація в умовах і ситуації спілкування, контроль за процесом спілкування, контроль власної мовленнєвої поведінки, емоцій, контроль над посткомунікативними ефектами. Таким чином, лінгвіст переконаний, що комунікативна компетентність перебуває на найвищому щаблі в ієрархії типів компетентностей людини, оскільки містить у собі всі інші [11, с. 126].

Згідно з науковою концепцією Т. Дрозд, комунікативна компетентність учителів іноземної мови передбачає наявність двох основних груп умінь: власне комунікативних (установити контакт зі співрозмовниками, підтримувати розмову, будувати розмову в різних стилях і жанрах, уміння зацікавити учнів у процесі опанування навчальним предметом) та професійно - комунікативних (знання дидактичної та лінгвістичної термінології; здійснення навчальної комунікації за допомогою мовних засобів, які уможливають реалізацію естетичної функції мови, репрезентують красу й багатство мови; вміння продукувати навчальний текст, редагувати власне й чуже мовлення, внутрішня настанова на виявлення та виправлення помилок у чужому мовленні тощо). Специфікою професійно-педагогічної спрямованості майбутнього вчителя англійської мови є усвідомлення того, що для нього мова – це не тільки засіб, а ще й мета та завдання навчання [38, с. 103–107]. Отже, професія вчителя іноземної мови відзначається підвищеною мовленнєвою відповідальністю.

Таким чином, проблема професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови перебуває в центрі нашої уваги у зв'язку з реалізацією її практичної мети – формування міжкультурної комунікативної компетентності, яка охоплює мовну (граматичну, лексичну, фонетичну), мовленнєву (компетентність в аудіюванні, говорінні, читанні, письмі), соціокультурну

(країнознавчу, лінгвокраїнознавчу) літературну (обізнаність у сфері літератури), культурознавчу, педагогічну, психологічну, методичну, інформаційну, науково - дослідну компетентності, якими студенти оволодівають у процесі вивчення відповідних фахових дисциплін. Водночас, на думку відомої вітчизняної дослідниці О. Семенов, міжкультурна підготовка передбачає сукупність психологічних і моральних якостей особистості, знань, умінь, навичок, оволодіння якими дає їм можливість викладати фахові дисципліни, що зумовлює оновлення методології змісту й технологій підготовки компетентних фахівців відповідної спеціальності з урахуванням компетентісно-орієнтованого та комунікативного підходів [118, с. 28].

З огляду на вище сказане виникає необхідність розглядати міжкультурну комунікативну компетентність як багатофункціональну та ієрархічно - побудовану систему, що формується в процесі професійної підготовки майбутніх вчителів іноземної мови у вищому педагогічному навчальному закладі та є засобом педагогічної діяльності в різних умовах.

Термін "комунікативна компетентність" виник на основі ідеї американського лінгвіста Н. Хомського про лінгвістичну (мовну) компетентність, яку вчений визначав як систему інтелектуальних здібностей, систему знань і переконань, що розвивається в ранньому дитинстві та у взаємодії з багатьма іншими чинниками та визначає види поведінки [152].

Пізніше визначення терміна було розширене, і у середині 60-х років минулого століття американський антрополог Д. Хаймз запровадив у науковий вжиток концепт "комунікативна компетентність" (the concept of communicative competence), який визначив як "знання, що забезпечують індивідові можливість здійснювати функціонально спрямоване мовленнєве спілкування, тобто те, що необхідно знати тим, хто розмовляє, для досягнення успіху в комунікації у середовищі мовної культури". Дослідник переконаний, що сутність міжкультурної комунікативної компетентності полягає у внутрішньому розумінні ситуативної доречності мови. Структура комунікативної

компетентності включає граматичну, соціолінгвістичну, стратегічну та дискурсивну компетентності [156, с. 217].

У 1980-х М. Канейл та М. Свейн продовжили роботу по розвитку теорії комунікативної компетентності Д. Хаймза та услід за ним виокремили чотири основних види компетентності, які у взаємодії із системою знань та умінь формують комунікацію. Це такі компетентності:

- граматична компетентність (Grammatical competence)
- знання лексики, фонетики, правопису, семантики, синтаксису (vocabulary, pronunciation, spelling, semantics, sentence formation), що передбачають здатність продукування граматично коректних висловлювань;
- соціолінгвістична (Sociolinguistic competence)
- відповідність висловлювань по формі та змісту у конкретній ситуації конкретному фону;
- дискурсивна компетентність (Discourse competence)
- здатність будувати цілісні когерентні та логічні висловлювання в усному та писемному мовленні;
- стратегічна компетентність (Strategic competence)
- здатність вирішувати міжкультурні комунікативні проблеми, що виникають у процесі спілкування (компенсація особливими засобами недостатності знань мови, мовленнєвого та соціального досвіду спілкування в іншомовному середовищі) [151].

Наукова концепція Н. Гез стосовно досліджуваного феномена полягає в тому, що комунікативна компетентність передбачає володіння лінгвістичною компетентністю, тобто знаннями про мову, наявність умінь співвідносити мовні засоби із завданнями та умовами спілкування, а також розуміння стосунків між

комунікантами, вміння організовувати мовленнєве спілкування, враховуючи соціальні норми поведінки та комунікативну доцільність висловлювання [32].

І. Зимня розглядає комунікативну компетентність як компетентності у спілкуванні: усному, писемному, діалогічному, монологічному, породженні та сприйнятті тексту; як знання та дотримання традицій, ритуалу, етикету; кроскультурне спілкування; ділова переписка; діловодство, бізнес - мова; іншомовне спілкування, комунікативні задачі, рівні впливу на реципієнта [46].

У наукових працях Ю. Федоренко, комунікативна компетентність визначається як знання, уміння та навички, необхідні для розуміння чужих і створення власних програм мовної поведінки, адекватних меті, сферам і ситуаціям спілкування [139].

Гідна позиція Г. Селевко [117], згідно з якою комунікативна компетентність – це вміння вступати в комунікацію, бути зрозумілим, невимушено спілкуватись.

Отже, послуговуючись науковими поглядами вищезгаданих дослідників, сутність комунікативної компетентності можна представити як здібність та готовність вступати в різного роду (вербальні та невербальні, усні та письмові) контакти для рішення комунікативних завдань (передачі інформації, ведення перемовин, встановлення та підтримування контактів). Іншими словами, зміст поняття "комунікативна компетентність" пояснюється завдяки таким категоріям, як здібність (здатність) та готовність, хоча між ними є різниця. Якщо здібність (здатність) та готовність вказують на потенційні можливості особистості, то термін "компетентність" спрямований на кінцевий результат навчання.

Учені також одностайні в тому, що основною характеристикою комунікативної компетентності є врахування психологічних, соціальних і культурних чинників, які залежать від соціальної приналежності індивіда та конкретної ситуації, в якій здійснюється висловлювання. Крім того, на

комунікативну компетентність майбутніх учителів - філологів впливають особливості професійно - педагогічної діяльності та її спеціалізація. Зрозуміло, що професійна комунікативна підготовка майбутніх фахівців іноземної мови є процесом формування їхньої комунікативної компетентності та передбачає не тільки оволодіння мовою як засобом спілкування, навчання, самоосвіти, і забезпечує вільне, нормативно - правильне й функціонально - адекватне володіння всіма видами мовленнєвої діяльності на рівні, близькому рівню носія мови [101], а й дозволяє їм після закінчення вищого навчального закладу здійснювати всі передбачені фахом функціональні обов'язки у професійно - трудовій та соціально - культурній сферах спілкування [28].

Разом із тим, дотепер не розроблено оптимальних підходів щодо формування компонентів комунікативної компетентності в майбутніх учителів-філологів, оскільки різні наукові школи по - різному визначають склад і назви цих компонентів. Запропоноване В. Сафоновою [115] та С. Ніколаєвою [86] визначення комунікативної компетентності як сукупності мовної, мовленнєвої та соціокультурної складових міцно закріпилося в сучасних методиках та діючих програмах з іноземної мови. Це визначення вдало поєднує існуючі вітчизняні та загальноєвропейські спроби визначити суть цієї компетентності. Принципово важливим для розуміння цілей сучасної освіти є те, що будь - який фахівець повинен мати досить високий рівень міжкультурної комунікативної компетентності в усному та писемному мовленні, формування якої набуває пріоритетного значення, адже вона є засобом педагогічної діяльності в різних умовах.

Розвиток мовної міжкультурної комунікативної компетентності індивіда, вважає В. Сафонова, лише створює передумови для його цілеспрямованого бікультурного комунікативного розвитку, для якого недостатньо лише орієнтуватися на навчання "комунікативного входження" в мовне середовище та іншомовну культуру без усвідомлення себе комунікантом рідної мови. Дослідниця переконана, що повноцінний бікультурний комунікативний

розвиток студентів передбачає інтеграцію: як розвиток мовної комунікативної компетентності, так і вдосконалення рівня комунікативної компетентності рідною мовою [115, с. 98].

На думку О. Волченко [28], до комунікативної компетентності слід відносити мовленнєву компетентність, яка складається з комунікативної компетентності аудіювання, комунікативної компетентності читання, комунікативної компетентності говоріння, комунікативної компетентності письма. Вищезазначені комунікативні компетентності включають знання предмета, педагогіки, психології; інтегровані професійні знання, навички, вміння й якості, що забезпечують ефективне виконання майбутніми вчителями англійської мови комунікативної функції у професійній діяльності та сприяють їхньому подальшому самовдосконаленню й самореалізації в ній" [28, с. 34].

Ряд науковців [11; 28; 32; 33; 73; 93;] вважають, що міжкультурна комунікативна компетентність визначається як характеристика особистості, ключове поняття для характеристики діяльності, що дає можливість фахівцю найпродуктивніше реалізовувати себе в конкретних видах трудової діяльності, забезпечуючи стійкий ефективний характер праці, визначаючи потребу й здатність постійного саморозвитку та самоосвіти. Натомість кваліфікація фахівця визначається як: 1) ступінь професійної підготовки працівника, наявність у нього знань, умінь і навичок, необхідних для виконання ним певного виду роботи; 2) характеристика певного виду роботи, що встановлюється залежно від її складності, точності й відповідальності; 3) характеристика предмета, явища [33, с. 158].

Аналіз різних підходів до розуміння феномена міжкультурної комунікативної компетентності засвідчує, що багато з них недостатньо орієнтовані на гуманітарну парадигму освіти, коли педагогічна мета не задається "ззовні", будучи продиктованою соціальним замовленням, а зароджується всередині педагогічної системи на перетині суб'єктивних реальностей в результаті узгодження з усіма учасниками навчально - виховного

процесу [58]. Ця недостатня орієнтованість виявляється в критеріях оцінки сформованості міжкультурної комунікативної компетентності особистості, які відображають зовнішні ознаки компетентності, проте не виявляють динаміки індивідуально - особистісних властивостей, тобто суб'єктивно індивідуального аспекту оцінки.

Дослідники О. Бирюк [16], М. Прозорова [102], К. Шапошніков [146] трактують міжкультурну комунікативну компетентність як професійно - особистісну характеристику, що визначає готовність і здатність виконувати педагогічні функції відповідно до прийнятих в соціумі в конкретно - історичний момент норм, стандартів, вимог. Отже, міжкультурно - компетентна людина, яка здатна раціонально використовувати всю сукупність цивілізованого досвіду в справі виховання та навчання, достатньою мірою володіє способами та формами педагогічної діяльності. Як структурні компоненти міжкультурної комунікативної компетентності вище названі науковці виокремлюють:

- особистісно-гуманну орієнтацію;
- системне сприйняття педагогічної реальності;
- орієнтацію в науковій галузі;
- володіння педагогічними технологіями;
- уміння інтегруватися з досвідом, тобто здатність зіставити свою діяльність з надбаннями світової педагогічної культури в цілому;
- здатність продуктивно взаємодіяти з інноваційним досвідом колег;
- уміння узагальнити і передати свій досвід іншим.

Тісно переплітаючись, усі перелічені компоненти міжкультурної комунікативної компетентності, утворюють складну структуру, що формує "ідеальну модель" фахівця, визначає його особистісно - діяльну

характеристику, оскільки тільки в ході діяльності і лише в межах конкретної професії виявляється і може бути оцінена компетентність.

Враховуючи різні підходи науковців щодо тлумачення міжкультурної комунікативної компетентності, можна зробити висновок, що міжкультурна комунікативна компетентність – це індивідуальні властивості суб'єкта філологічної діяльності, які необхідні та достатні для її реалізації на нормативно заданому рівні та, які значущо і позитивно корелюють з її основними результативними параметрами – якістю, точністю, продуктивністю, надійністю. Це – майстерність фахівця, яка складається із сукупності професійних знань та умінь і здатності застосовувати їх у своїй практичній діяльності [96]. Під міжкультурною комунікативною компетентністю розуміється сукупність здібностей, знань, умінь, навичок, ставлень, цінностей, ініціатив та комунікативного досвіду особистості, необхідних для розуміння чужих та продукування власних програм мовленнєвої поведінки, адекватних цілям, сферам, ситуаціям спілкування; здатність до активної взаємодії та навчання інших мовленнєвих суб'єктів.

Формування міжкультурної комунікативної компетентності в майбутнього фахівця у процесі педагогічної підготовки є системою обґрунтованих педагогічних дій та цілеспрямованих заходів у навчально - виховному процесі ВНЗ, побудованому з урахуванням сучасних освітніх тенденцій, наукових підходів і принципів. Цей процес повинен відбуватися в органічній єдності загального, особистого, специфічно-предметного та індивідуального.

Отже, міжкультурна комунікативна компетентність і кваліфікаційні вимоги, які ставляться до майбутнього вчителя-філолога, визначаються метою, завданнями, змістом навчання, а також методичними, лінгвістичними, організаційними та іншими підходами до процесу підготовки майбутніх фахівців, професійна комунікативна компетентність яких виявляється не механічною, а організованою сумою якостей, що виступає симпто-

комплексом суб'єктивних властивостей, специфічних тільки для професійної діяльності, в ході освоєння якої цей симптомо-комплекс формується.

В умовах компетентнісного підходу актуалізувались нові підходи до професійної підготовки фахівців іноземної мови. Як наслідок професія вчителя англійської мови передбачає володіння не лише системою знань та умінь, а й значним обсягом психофізіологічних якостей (підсистем) особистості, взаємодія яких забезпечує підтримання оптимальної працездатності вчителя, досягнення ним належного рівня адаптаційних можливостей і, як наслідок – здійснення високоєфективної педагогічної діяльності.

Процес формування в студентів міжкультурної комунікативної компетентності буде здійснюватись ефективніше, якщо знання виступатимуть засобом розвитку, а не головною метою діяльності. Про це свідчать закономірності особистісного та професійного розвитку в процесі навчання, досліджені вітчизняними та зарубіжними педагогами та психологами, зокрема І. Зимньою [45], В. Коваль [55], В. Крутецьким [60], Н. Кузьміною [63], О. Леонтьєвим [72], О.М. Леонтьєвим [73], А. Марковою [79], Л. Мітіною [83], Т. Міллер [159] та ін.

Постійне прагнення майбутніх учителів - філологів до збагачення свого професійного досвіду загальнокультурними знаннями в галузях мовознавства, країнознавства, історії і літератури дозволить їм набути високої загальної, професійної та світоглядної культури, ерудиції, такту, комунікабельності. Наявність саме таких характеристик виступає важливим чинником формування міжкультурної комунікативної компетентності в майбутніх учителів - філологів та значною мірою визначає успішність їхньої подальшої професійної діяльності.

Досліджуючи формування зазначеного феномена, доцільніше орієнтуватися на професійний розвиток майбутніх фахівців у процесі їх навчання в педагогічному ВНЗ. На суб'єктивному рівні процес формування

міжкультурної комунікативної компетентності вчителів-філологів є системою інтерактивних дій викладача й студентів у ході навчальної та навчально - професійної діяльності студентів і викладача [72]. У процесі інтеграції цієї діяльності, з одного боку, викладач передає професійний досвід студентам, і вони його засвоюють, а з іншого – відбувається управління розвитком і саморозвитком їхньої особистості та індивідуальності.

Отже, цілком закономірно, що у зв'язку з актуалізацією потреби формування міжкультурної комунікативної компетентності в студентів зросли вимоги й до викладача ВНЗ, згідно з якими він вже не може обмежуватися тільки організацією навчального процесу, а повинен постійно розвивати власну професійну особистість, щоб забезпечити повноцінну теоретичну та практичну підготовку майбутніх учителів - філологів.

Вимоги до знань, умінь, навичок та особистісних якостей учителя-філолога, як і будь - якого іншого фахівця, традиційно відображуються у його професіограмі, що є поняттям досить широким і включає безліч аспектів.

У психолого - педагогічній літературі професіограма вчителя розглядається як узагальнена ідеальна абстрактна модель, зразок, еталон особистості вчителя, інтегруюча найістотніші особистісні та специфічні якості, професійні знання, навички та вміння, якими повинен володіти фахівець, і які забезпечують успіх у рішенні завдань професійного становлення. Учитель повинен володіти загальною культурою, ерудицією; мати глибокі знання зі свого предмета; бути глибоко обізнаним у галузі загальної педагогіки й вікової психології, вміти використовувати ці знання у процесі навчання та вихованні молоді; досконало володіти методикою навчально - виховної роботи [82, с. 1;]. Іншими словами, професіограма учителя – документ, у якому міститься повна кваліфікаційна характеристика вчителя з позиції вимог, які ставляться до його знань, умінь і навичок, його особистості, здібностей, психолого-фізичних можливостей та рівня підготовки. Так, Н. Кузьміна запропонувала професіограму, яка виступає "паспортом", що містить у собі сукупність (дещо

ідеалізованих) особистісних якостей, педагогічних та спеціальних знань та вмінь, необхідних учителю-філологу [64].

У педагогіці вважається загально визнаним, що професійні вимоги до вчителя повинні складатися з трьох основних взаємопов'язаних комплексів: загальногромадянські риси; риси, що визначають специфіку професії вчителя; спеціальні знання, уміння й навички з предмета (спеціальності).

Складаючи професіограму сучасного вчителя, науковці виокремлюють такі компетентності, що повинні бути йому притаманні: здатність викладання дисциплін на наукових засадах; уміння поєднувати теорію з практикою у педагогічній діяльності; здатність працювати в міжнародному контексті; здатність до ініціативи та інноваційної діяльності; сприйняття різноманітності культур та міжкультурного спілкування; здатність до самооцінки та самокритики; здатність до реалізації нових демократичних ідей через педагогічну діяльність тощо [81, с. 3–4].

Визначаючи професіограму сучасного вчителя як головний орієнтир у процесі оцінювання професійної придатності майбутнього фахівця, необхідно враховувати те, що професіограма вчителя-філолога має свої особливості, і саме тому його діяльність та незлічену кількість необхідних для неї професійних якостей важко вмістити у рамки професіограми. Однак можливо виокремити професійно значущі якості вчителя-філолога, тобто якості, що сприяють ефективному виконанню педагогічної діяльності та досягненню педагогічної майстерності, тому в професіограму вчителя - філолога включають не тільки загальне, що є типовим для педагогічної діяльності взагалі, але й те особливе, що характерне суто для діяльності вчителя - філолога. Отже, вона містить характеристику основних педагогічних функцій вчителя-філолога, його особистісні якості, загально-педагогічні та професійно-методичні вміння, що забезпечують реалізацію цих функцій.

Перелік виробничих функцій, типових задач діяльності та вміння, якими повинен володіти випускник вищого навчального закладу, зокрема майбутній учитель іноземної мови, пропонує Стандарт вищої освіти. Науковці акцентують на компоненті морального виховання, оскільки вчитель-філолог покликаний формувати нову генерацію, яка має усвідомлювати цінність кожної культури, кожної особистості в спільному, глобальному житті, завдяки чому відбувається формування громадянина України на загальнолюдських і національних цінностях, у тісному зв'язку освіти з народним педагогічним досвідом [85, с. 1].

Над розробкою професіограм особистості педагога працюють численні колективи науковців під керівництвом Є. Клімова [54], Н. Кузьміної [65; 66], В. Сластьоніна [125]. Відомі у цій сфері також дослідження О. Анісімової [3], Ю. Кулюткіна [68], А. Маркової [79], Л. Мітіної [84] та інших. Помітно вплинули на проектування цієї концепції роботи А. Деркача [37] та В. Ляудис [78].

У контексті цього дослідження для теоретичного аналізу проблеми професійного розвитку особистості вчителя - філолога особливий інтерес становлять роботи А. Анісімової [3], О. Варламової [25], О. Волченко [28], П. Гальперина [30], Н. Гальскової [31], Л. Мітіної [83] та ін., у яких вчені доводять, що майбутні учителі - філологи повинні володіти філософськими, психолого - педагогічними та методологічними основами професійної діяльності, знати зміст навчального матеріалу з фахових дисциплін, вміти застосувати набуті знання, уміння й навички у процесі вирішення своїх професійних завдань.

Важливими механізмами, що забезпечують і регулюють оптимальну взаємодію студентів з майбутньою професією, є знання системи мови та основних лінгвістичних і лінгводидактичних категорій, механізмів мовлення, а також історії, культури, сучасних проблем країни, мова якої вивчається, – усім тим, що охоплює поняття комунікативної компетентності [106, с. 55].

Крім того, вчителі - філологи повинні бути достатньо компетентними не тільки в мовному, але й в соціокультурному "коді" інофону. У зв'язку з цим вони повинні наближатися до "природного" інофону не тільки за рівнем мовної підготовки, але і за ступенем сформованості відповідних фонових знань [143, с. 66–67], адже філологам доводиться виконувати різноманітні види діяльності, необхідні для забезпечення міжмовної комунікації, що вимагає певної професійної компетентності.

З урахуванням наукового доробку вищезгаданих дослідників стосовно питань підготовки фахівців нами було розроблено професіограму вчителя-філолога, в якій містяться вимоги, що ставить професія до його особистісних якостей, психологічних здібностей та психолого - фізичних можливостей, зокрема найважливіші знання та вміння, що складають основу професійної комунікативної компетентності вчителів-філологів і формуються як у процесі вивчення фахових дисциплін, так і в процесі самоосвіти та удосконалення особистісного педагогічного досвіду шляхом систематичного поповнення знань та застосування їх у професійній діяльності. У професіограмі також відображено характеристику основних педагогічних функцій вчителя - філолога та його особистісних якостей (табл. 1.1).

Таким чином, сутність міжкультурної комунікативної компетентності майбутнього вчителя англійської мови полягає в здатності та готовності до ефективного формування мовної особистості учня.

Компонентами структури цієї компетентності виступають філологічна, мовна (лінгвістична), комунікативна та лінгводидактична компетентності, емоційно - вольовий компонент та система якостей особистості, що уможливають прояв перелічених компетентностей у професійній діяльності вчителя-філолога.

Таблиця 1.1.

Професіограма вчителя-філолога

Вчитель-філолог повинен	Знати	<p>1. Особистісними професійно важливими якостями: філософське, професійне, педагогічне мислення; позитивне ставлення до професійної діяльності; психологічна підготовка; педагогічна майстерність; педагогічний такт; педагогічна техніка; загальна ерудиція та широкий соціокультурний кругозір (знання про всі процеси, закономірності та особливості розвитку суспільства та національні особливості країни, мова якої вивчається).</p> <p>2. Глибокими професійно-педагогічними знаннями з фахових дисциплін та методик їх викладання.</p> <p>3. Комунікативними навичками та лінгводидактичною компетентністю.</p> <p>4. Сучасними освітніми технологіями.</p> <p>5. Організаторськими вміннями та навичками.</p> <p>6. Вміннями реалізовувати свої життєві програми у професійній діяльності.</p>
	Уміти	<p>1. Філософські, психолого-педагогічні, методологічні основи управління пізнавальною діяльністю учнів, їхнім творчим саморозвитком.</p> <p>2. Сучасні наукові методи та принципи педагогічних та філологічних досліджень.</p> <p>3. Творчі підходи до процесу навчання.</p> <p>4. Етичні та правові норми.</p> <p>5. Сутність мови як суспільного явища, її зв'язок, розвиток та рівні.</p> <p>6. Функціональні властивості мови, її лінгвокраїнознавчі особливості.</p> <p>7. Психологічну характеристику та особливості основних видів мовленнєвої діяльності.</p> <p>8. Особливості формування мовленнєвих умінь і навичок іноземною мовою.</p> <p>9. Особливості формального (ділового) та неформального спілкування.</p>
	Володіти	<p>1. Застосовувати у професійній діяльності:</p> <p>1) Конструктивні вміння та навички: планувати навчальну діяльність учнів; відбирати, аналізувати, синтезувати програмовий матеріал;</p> <p>2) Методичні вміння: визначати цілі, форми та види контролю при оволодінні іноземною мовою як засобом міжкультурного спілкування; планувати та здійснювати поточний та підсумковий контроль мовленнєвих навичок учнів; об'єктивно та мотивовано оцінювати навчально- комунікативну діяльність учнів; творчо й обґрунтовано будувати організаційно-педагогічну та логіко-педагогічну структуру уроку; планувати систему перспективних ліній у розвитку окремої особистості учнів;</p> <p>3) Організаторські вміння та навички: організовувати різні види колективної та індивідуальної діяльності учнів; встановлювати педагогічно доцільну взаємодію суб'єктів діяльності; регулювати внутрішньо колективні та міжколективні відносини; орієнтувати учнів стосовно зв'язків між мовою та культурою країни, мова якої вивчається; орієнтувати учнів стосовно схожості та розбіжностей між явищами рідної та іноземної мов.</p> <p>2. Застосовувати професійні вміння у всіх видах мовленнєвої діяльності;</p> <p>3. Використовувати у професійній діяльності довідкову літературу, різноманітні словники, електронні бази даних.</p>

Отже, проаналізувавши стан формування міжкультурної комунікативної компетентності в майбутніх учителів - філологів, ми дійшли висновку, що цей

феномен є прикладним напрямом педагогіки як наукової галузі знань про закономірності навчання та виховання, що представляє собою сукупність педагогічних норм і правил, які визначають специфіку професійної комунікативної поведінки та професійної комунікативної діяльності майбутніх учителів - філологів. Крім того, міжкультурна комунікативна компетентність є елементом професійної культури фахівців, що визначає рівень їхньої професійної підготовки та якість професійної діяльності; морально-комунікативні пріоритети в рамках конкретної професійної групи, що сприяє оптимальному прийняттю рішень в умовах невизначеності та професійних протиріч.

Міжкультурна компетентність учителя іноземної мови синтезує в собі, по-перше, загальні вимоги до педагога як до особистості, по-друге, особливості його професійно - педагогічної діяльності, по-третє, конкретний прояв цих властивостей, вимог, якостей, притаманних особистості, в діяльності окремого педагога [10, с. 23].

Таким чином, здійснений теоретичний аналіз категорії "міжкультурна комунікативна компетентність" дозволяє визначити міжкультурну компетентність майбутнього вчителя англійської мови як складне, інтегральне особистісне утворення, яке має багато складових, зокрема теоретичні знання, практичні вміння, особистісні якості та досвід вчителя-філолога, здатного використовувати іноземну мову не тільки як інструмент професійної діяльності та пізнання, але і як дієвий інструмент безперервного професійного удосконалення, що визначає успішність фахівця у соціальному та професійному середовищі.

Розглядаючи поняття міжкультурної комунікативної компетентності, ряд дослідників, такі як І. Зимня [46], І. Зязюн [49], В. Калінін [52], Н. Кузьміна [67], О. Ломакіна [75], А. Маркова [80], Є. Павлютенков [92], С. Сисоєва [122], С. Соколова [131] та інші визначають його як багатокomпонентну структуру, в

якій виокремлюють мотиваційно - ціннісний, операційно - діяльнісний, комунікативний, рефлексивний та особистісний компоненти.

Всі ці складові взаємопов'язані, адже високий рівень комунікативної компетентності педагога передбачає всебічний розвиток усіх її компонентів, віртуозне володіння та застосування комунікаційних технік.

На підставі вищевикладених положень та визначення міжкультурної комунікативної компетентності як професійно - особистісної характеристики фахівця іноземної мови, в контексті нашого дослідження структуру названого феномена пропонуємо розглядати як інтегральне багаторівневе динамічне утворення, яке є конструктивним поєднанням *змістового, мотиваційного, когнітивного, діяльнісного, комунікативного та рефлексивного компонентів* (рис. 1.4.)

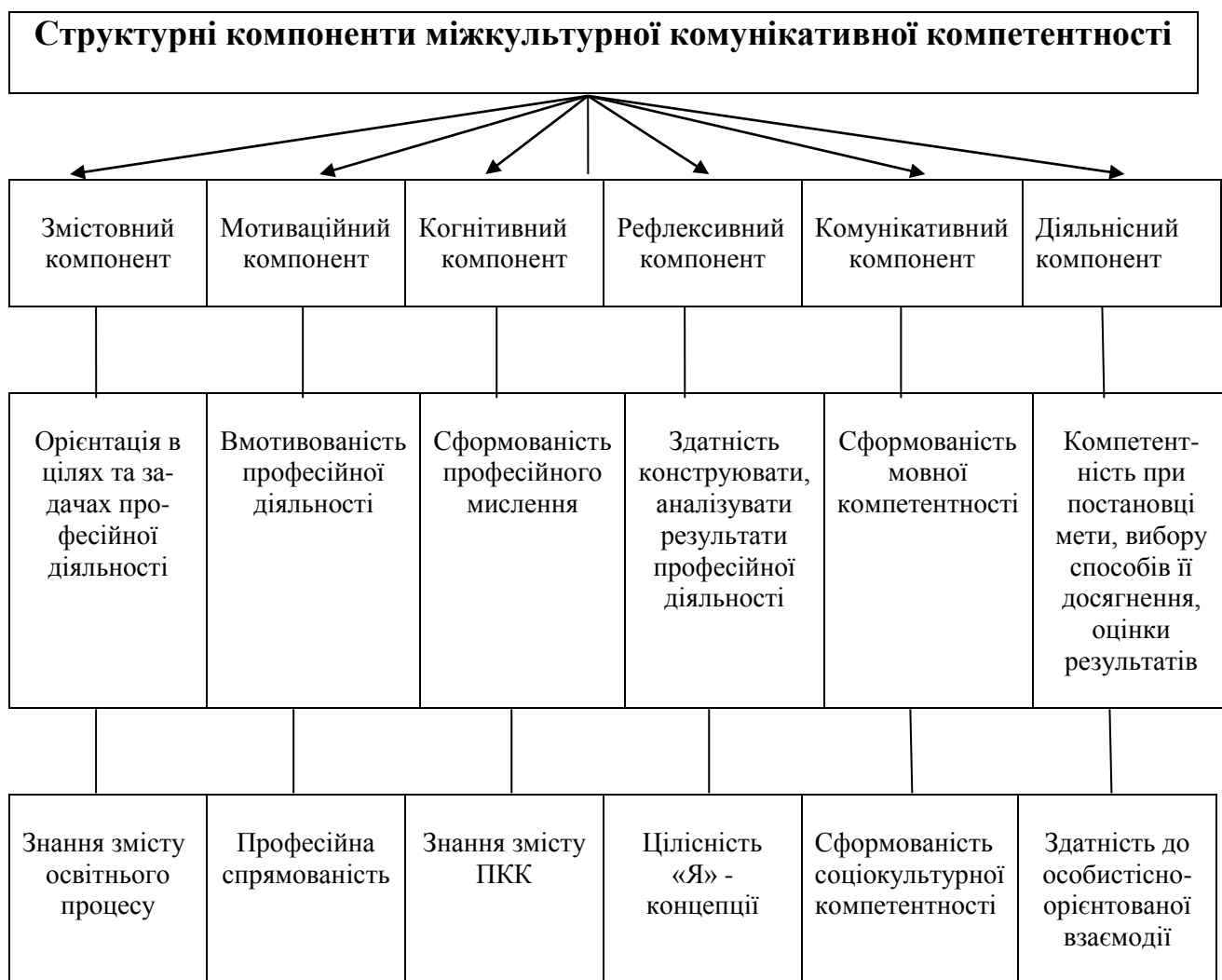




Рис. 1.4. Структура міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх учителів іноземної мови

Змістовий компонент міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх учителів - філологів розкриває зміст і напрям формування досліджуваного феномена, а саме: формування системи професійних теоретико-методичних знань у сфері гуманітарних, власне філологічних наук, методологічних переконань, загальнонаукових професійно значущих знань, умінь та універсальних методів пізнання та практичної діяльності. Оволодіння фундаментальними знаннями означає перетворення структури та змісту наукового знання, встановлення таких зв'язків між навчальними дисциплінами, які сприяють формуванню в майбутніх учителів-філологів цілісних уявлень про діяльність у сфері комунікації, що значно підвищує ступінь застосування та активного використання засвоєних знань. Студенти повинні оволодіти як програмним, так і додатковим матеріалом, що сприятиме розширенню їхньої загальної ерудиції, поінформованості у різних сферах педагогічної діяльності та зробить їх компетентними фахівцями.

Мотиваційний компонент міжкультурної комунікативної компетентності детермінує мотиви та цілі професійної діяльності майбутніх вчителів англійської мови. Під мотиваційною сферою особистості українські науковці З. Підручна [96] та Т. Стовбчата [137] розуміють сферу, що включає потреби,

мотиви, цілі, інтереси в їх складній взаємодії. Мотиваційна сфера характеризується сукупністю соціальних установок, ціннісних орієнтацій інтересів, що становлять основу мотивів, все те, що включає поняття спрямованості особистості [96] на професійну діяльність і стає головним питанням для майбутніх фахівців у період їхнього навчання у ВНЗ. Стосовно структури професійної спрямованості дослідники виокремлюють три напрями, що визначають її суть:

– емоційно-ціннісне ставлення до майбутньої професії (І. Колеснікова [58], Н. Кузьміна [63]);

– професійно-важлива якість особистості педагога, компонент професійних здібностей (В. Сластьонін [125], В. Шадриков [145]);

– управління рефлексивним розвитком студентів (О. Бирюк [16], В. Слободчиков [127]).

У цьому дослідженні мотиваційний компонент віддзеркалює ціннісні установки майбутнього вчителя - філолога на актуалізацію у професійній діяльності, його готовність до професійного вдосконалення, стійкий інтерес до інноваційної діяльності, потребу в професійному зростанні, прагнення до саморозвитку та самореалізації, тобто його готовність до виявлення власної професійної комунікативної компетентності.

Когнітивний компонент. Когнітивний (від лат. – *cognitio*) – знання, пізнання. Згідно з когнітивною теорією Дж. Келлі, кожна людина створює систему пізнавальних "персональних конструктів", що мають різну складність та зміст, через призму яких вона оцінює зовнішній світ, інших людей та себе. Поведінка людини детермінована її знаннями, тобто поінформованістю [53]. Знання – це сприйнята, опрацьована у свідомості (усвідомлена), збережена в пам'яті та відтворювана у потрібний момент для рішення теоретичних чи прикладних задач інформація [126].

Отже, когнітивний компонент міжкультурної комунікативної компетентності передбачає сукупність психолого - педагогічних знань, спеціальних знань з фахових дисциплін та методики їх викладання. Цей компонент вказує не тільки на фундаментальні знання базових понять комунікативної компетентності, а й на творчий підхід до застосовування цих знань і навичок у професійній діяльності. Іншими словами, він передбачає систему ґрунтовних знань про:

- сутність та зміст міжкультурної комунікативної діяльності майбутнього вчителя англійської мови, способи та форми спілкування, прагнення до збагачення знань;

- норми та правила мовного етикету, вербальної та невербальної комунікативної поведінки;

- основи самовиховання, самоконтролю процесу обміну інформацією, основні складові комунікації;

- соціокультурні знання: знання особливостей, звичаїв, традицій, правил етикету, системи комунікативної поведінки, цінностей та переконань; знання про схожість та розбіжності в культурах своєї країни та країни, мова якої вивчається. Когнітивний компонент міжкультурної комунікативної компетентності, крім того, забезпечує осмислення майбутнім учителем-філологом власних цінностей (життєвих і професійних), яке відбувається через самопізнання, самооцінку та самовизначення. Ці три процеси дозволяють фахівцю фіксувати зміни в своєму "професійному Я", усвідомлювати їх у тимчасовій перспективі, що і виступає стимулом для подальшого самовдосконалення та професійного зростання [146].

Ряд дослідників, зокрема І. Зимня [46], А. Маркова [80], З. Підручна [96], О. Філатова [141] найголовнішим компонентом міжкультурної комунікативної компетентності вважають діяльнісний компонент, адже категорія діяльності є основоположною категорією всіх наук про людину, вона завжди наочна, носить

суб'єктивний характер, володіє внутрішнім динамізмом і носить соціальний характер [73].

Поряд з трудовою, навчально - пізнавальною, ігровою та ін. діяльністю засновники теорії мовленнєвого спілкування Л. Виготський [27], О. Лурія [77], О. О. Леонтьєв [72], О. М. Леонтьєв [73] та інші вважають комунікацію різновидом людської діяльності загалом, мовленнєвою діяльністю. Саме в діяльності, зазначає Ф. Бацевич, відбувається перехід об'єктивного відображуваного в суб'єктивний образ, в ідеальне. Діяльність, підкреслює лінгвіст, – це динамічна система, у межах якої постійно відбуваються трансформації: акт діяльності може втрачати мотив і перетворюватися на дію, яка реалізує іншу діяльність; і навпаки, дія може набувати самостійної спонукальної сили і стати актом діяльності; дія може трансформуватись в операцію, почати реалізовувати різноманітні типи мети [11, с. 31–32].

Отже, діяльнісний компонент міжкультурної комунікативної компетентності характеризується сукупністю професійних умінь (комунікативних, гностичних, дидактичних, проєктивних, технологічних, організаційних, управлінських) та якостей, що зумовлюють ефективність реалізації відповідних професійних функцій, тобто цей компонент містить:

- досвід виявлення компетентності в різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях;
- здатність вчителя англійської мови до особистісно зорієнтованої взаємодії в ході освітнього процесу;
- уміння зберігати емоційну рівновагу, запобігати та вирішувати конфлікти конструктивним шляхом;
- володіння ораторським мистецтвом, грамотністю усного та писемного мовлення, публічним представленням результатів своєї діяльності;
- уміння відбирати оптимальні форми та методи самопрезентації;

– уміння виробити стратегію, тактику та техніку активної взаємодії з людьми, організувати їхню спільну діяльність для досягнення певних соціально значущих цілей;

– уміння об'єктивно оцінювати ситуації взаємодії суб'єктів освітнього процесу;

– уміння прогнозувати та обґрунтовувати результат ефективності взаємодії.

Про сформованість діяльнісного компонента свідчить здатність керувати процесами спілкування у різних комунікативних ситуаціях, творчий підхід до рішення комунікативних завдань, готовність до оптимального рівня особистісно орієнтованої взаємодії у ході освітнього процесу.

Аналізуючи комунікативний компонент, насамперед, зауважимо, що міжкультурна комунікативна компетентність майбутнього вчителя - філолога в контексті цього дослідження розглядається як інтегральна здатність особистості, що характеризується глибокою обізнаністю в психолого-педагогічній і предметній галузях знань, професійними вміннями, навичками, особистісним досвідом та освіченістю фахівця, здатного використовувати іноземну мову як інструмент професійної діяльності та професійного пізнання, що доводить доцільність включення цього компонента в структуру міжкультурної комунікативної компетентності майбутнього вчителя-філолога.

До комунікативного компонента входять такі поняття, як обізнаність, володіння навичками, вміннями, досвідом. Саме вони становлять систему знань, набутих під час вивчення іноземної мови у вищій школі. Оволодіння студентом програмним та додатковим матеріалом з іноземної мови підвищує його ерудицію, поінформованість, сприяє його становленню як компетентного спеціаліста, професіонала у своїй справі.

Однією з найважливіших умов глибокого усвідомлення людиною власної діяльності, критичного аналізу та конструктивного удосконалення є її рефлексивне ставлення до своєї діяльності. Отже, правомірне виділення рефлексивного компонента в структурі професійної комунікативної компетентності майбутніх учителів-філологів.

Рефлексія знаходить своє вираження у так званій нормальній подвійності свідомості, коли індивід по відношенню до самого себе одночасно виступає і як об'єкт рефлексії ("Я - виконавець"), і як її суб'єкт ("Я - контролер"), що регулює власні дії та вчинки. Важливо відмітити, що рефлексивний аналіз діяльності не є процесом, замкнутим у якомусь чисто "індивідуальному просторі" самосвідомості; навпаки, як це показано в загальній і соціальній психології, здатність людини рефлексивно поставитися до самої себе та до своєї діяльності є результатом освоєння (інтеріоризації) особистістю соціальних відносин між людьми. Лише на основі взаємодії з іншими людьми, коли людина намагається зрозуміти думки та дії іншого, вона виявляється здатною рефлексивно поставитися й до самої себе. Іншими словами, індивідуальна внутрішня рефлексія заснована на процесах взаємовідбиття, змістом яких є не тільки "моє" розуміння внутрішнього світу "іншого", але й усвідомлення того, як цей "інший" розуміє "мене" [105].

Рефлексія – "принцип людського мислення, що спрямовує його на осмислення й усвідомлення власних форм і передумов; предметний розгляд самого знання, критичний аналіз його змісту та методів пізнання; діяльність самопізнання, що розкриває внутрішню структуру та специфіку духовного світу людини" [130, с. 579]. Натомість рефлексивність – аналіз власної діяльності, який полягає в усвідомленні своїх професійних дій, що дозволяє виокремити складові успіху або виявити причини невдачі своєї діяльності. Реалізація рефлексивного компонента відбувається в умінні свідомо контролювати результати своєї діяльності, рівень власного розвитку, динаміки особистого професійного зростання: сформованість таких важливих

професійних якостей, як креативність, ініціативність, комунікативна відкритість, готовність до співпраці, співтворчості та педагогічної взаємодії, толерантність, схильність до самоаналізу, здатність до імпровізації, творчого уявлення тощо [133].

У рефлексивному компоненті міжкультурної комунікативної компетентності реалізується рефлексійна, комунікативна та пізнавально-гносеологічна функції. Аналізуючи зміст педагогічної рефлексії та її функції, дослідники особливо виокремлюють три її види: комунікативну, особистісну та інтелектуальну. У процесі професійної діяльності вони виступають в єдності, доповнюючи й уточнюючи одна одну. Комунікативна рефлексія, призначення якої чинити вплив на взаємодію педагога та студентів, визначає стиль педагогічної діяльності останніх. Її особливістю є те, що той, хто "рефлексує індивід", повинен для розуміння інших або самого себе відійти від свого "Я", стати на місце іншої людини або в об'єктивну позицію [57]. Інтелектуальна рефлексія виявляється в індивідуальній діяльності фахівця. Цей вид рефлексії В. Семиченко визначає як один із способів теоретичного мислення, як спеціальний розгляд людиною результатів і способів аналізу умов завдання, характерного для теоретичного підходу до її вирішення [120].

В. Слободчиков визначає п'ять форм рефлексії: констатувальна, порівнювальна, визначальна, форма синтезу, трансцедентна. Кожна виконує свої функції в складному процесі розвитку самосвідомості, у тому числі й професійної [127], та відповідає окремому етапу становлення суб'єктивності людини в онтогенезі. Констатувальна рефлексія розмежовує сфери "Я" від "не Я", сприяє формуванню в майбутніх учителів-філологів узагальненого уявлення про професію, зміст і структуру професійної діяльності. З'являється еталон філолога-професіонала, розширюється інформованість і обізнаність про актуальні педагогічні проблеми.

Порівнювальна рефлексія забезпечує вчителя-філолога знаннями, уявленнями про ступені відповідності професійним еталонам, співвідношення

себе з іншими шляхом сприйняття та самоспостереження. Філолог отримує можливість порівнювати себе з іншими, визначаючи свій статус. Твердження "Я – філолог" – робота порівнювальної рефлексії. Ставлення вчителя - філолога до себе ("Я знаю, умію", "Я не знаю, не умію") встановлює визначальна рефлексія. З її допомогою філолог з'ясовує межі своїх можливостей, одержує знання про свої сильні та слабкі сторони, вірогідні зони успішності й невдач [120].

Рефлексивний компонент міжкультурної комунікативної компетентності майбутнього вчителя-філолога містить у собі таку важливу характеристику як "Я - концепція", концепція "Я – філолог", а своє концентроване вираження знаходить в професійній позиції, яка відображає комплекс уявлень про професіонала [39]. З цієї позиції визначається ставлення до колег, до процесу та результатів своєї власної професійної діяльності, здійснюється самооцінка рівня професійної майстерності. Концепція "Я – філолог" є смислоутворювальною, оскільки в ній закладені спрямовальні, стимулювальні й оцінювальні функції професійної комунікативної компетентності вчителів-філологів. Це зумовлено тим, що ця концепція є усвідомленням останніми себе, своїх можливостей в системі професійної діяльності, спілкування, власної особистості. Внаслідок цього складається особистісно - смисловий рівень суб'єктивного контролю та характер саморегуляції в професійній діяльності [21].

Таким чином, поступовий аналіз наукової та педагогічної літератури дозволив сформулювати власне розуміння поняття «міжкультурної компетентності», яка характеризується знаннями соціокультурного контексту використання іноземної мови та вміння спілкуватися в даному контексті.

Міжкультурна комунікативна компетентність – це індивідуальні властивості суб'єкта філологічної діяльності, які необхідні та достатні для її реалізації на нормативно заданому рівні та, які значущо і позитивно корелюють з її основними результативними параметрами – якістю, точністю,

продуктивністю, надійністю. Це – майстерність фахівця, яка складається із сукупності здібностей, знань, умінь, навичок, ставлень, цінностей, ініціатив та комунікативного досвіду особистості, необхідних для розуміння чужих та продукування власних програм мовленнєвої поведінки, адекватних цілям, сферам, ситуаціям спілкування; здатність до активної взаємодії та навчання інших мовленнєвих суб'єктів.

Структурними компонентами досліджуваної компетентності є: змістовий, мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, комунікативний та рефлексивний компоненти, які тісно взаємопов'язані. Фундаментальні знання, навички та вміння майбутніх учителів іноземної мови формуються під час навчання у вищому навчальному закладі, набувають подальшого вдосконалення упродовж усієї професійної діяльності. Високий рівень міжкультурної компетентності майбутніх учителів-філологів означає всебічний розвиток усіх її компонентів у поєднанні з віртуозним володінням та застосуванням різноманітних комунікативних технік.

1.2. Критерії, показники та рівні сформованості міжкультурної компетентності студентів

Міжкультурна комунікативна компетентність об'єднує змістовий, мотиваційний, діяльнісний, когнітивний, комунікативний та рефлексивний компоненти, які тісно пов'язані між собою, оскільки мають єдину мету.

Отже, у нашому дослідженні оцінювати рівень сформованості міжкультурної компетентності в майбутніх учителів англійської мови доцільно за допомогою комплексу критеріїв і показників, визначення яких вимагає серйозного наукового обґрунтування як в теоретичному, так і у практичному аспекті.

Добираючи критерії міжкультурної компетентності майбутніх учителів-філологів, слід зважати на те, що: по-перше, процес формування досліджуваної

компетентності здійснюється у взаємозв'язку, цілісності та взаємовпливі особистості майбутнього фахівця, навчальної діяльності, сформованих педагогічних умов, життєвих подій і ситуацій професійної комунікації; по - друге, доцільно взяти до уваги сутнісну характеристику та прогностичну модель системи міжкультурної компетентності; по-третє, необхідно враховувати роль і місце зазначеної компетентності в структурі професійної діяльності, і по-четверте, аналіз критеріїв повинен виявляти ступінь розвитку того чи іншого компонента міжкультурної компетентності майбутніх учителів - філологів [71, с. 212].

З цього приводу С. Гончаренко слушно зауважує, що потрібно враховувати якість знань, яка передбачає співвідношення видів знань (закони, теорії, прикладні, методологічні, оцінювальні знання) з елементами змісту освіти й тим самим з рівнями їх засвоєння [33, с. 373]. А весь процес навчання, вважає В. Беспалько, можна уявити як сходження від знань - ознайомлень до знань - трансформації [12, с. 47]; або, як стверджує В. Галузяк, від рівня впізнавання до творчого рівня [29, с. 111]. Дослідник І. Лернер акцентує увагу на тому, що для педагогіки знання на першому рівні засвоєння можна визначити як свідомо сприйняту й зафіксовану інформацію про ті чи інші об'єкти дійсності [74, с. 9].

Основні характеристики якості знань, такі як гнучкість, глибина, оперативність, систематичність, міцність, у педагогічній науці традиційно вимірюються за допомогою тестів, використовуючи коефіцієнт засвоєння, коефіцієнт усвідомленості та коефіцієнт автоматизації [13, с. 5]

Крім відбору показників, зазначає О. Хотомлянський, необхідне встановлення певної залежності між фактичними значеннями показників і базовими, або еталонними, значеннями [144, с. 66].

З метою визначення критеріїв сформованості міжкультурної компетентності в майбутніх учителів англійської мови доцільно встановити співвідношення понять "критерій" та "показник". Беручи до уваги сутність

"критерію", "показник" виступає як співвідношення окремого до загального: кожен критерій є групою показників, які якісно та кількісно його характеризують. При цьому критерій стабільніший, а показник динамічний. Це означає, що при зміні змісту навчальної дисципліни, зокрема іноземної мови, необхідно виявляти новий підхід у визначенні показників для оновленого змісту дисципліни.

На засадах компетентнісного підходу процес формування міжкультурної компетентності в майбутніх учителів - філологів не має чітко вираженого початку і кінця, тому застосування відповідних педагогічних методів узгоджується з його кінцевими або проміжними результатами, при постійному коригуванні з урахуванням інформації про його окремі компоненти. Отже, послідовність розміщення критеріїв не має принципового значення [71, с. 113].

Запропонований у цьому дослідженні багатокритеріальний підхід свідчить про те, що процес формування міжкультурної комунікативної компетентності в майбутніх учителів - філологів оцінювався поетапно, в динаміці, і на кожному етапі вводився самостійний критерій або його показник. До кожного критерію добиралися такі показники, які можна було легко й швидко виявити та зареєструвати, що передбачало організацію спеціальних заходів для спостереження за їх змінами та уточнення змісту окремих показників.

Кожен із зазначених критеріїв та показників має свої особливості:

Змістовий критерій сформованості міжкультурної компетентності передбачає засвоєння системи відповідних професійно значущих знань і вмінь. В основі підготовки вчителя - філолога лежить оволодіння професійними знаннями, а саме: теоретично - методологічними знаннями у сфері гуманітарних, світоглядних, власне професійних наук, універсальними способами пізнання та практичної діяльності. Фундаментальні знання передбачають перетворення структури та змісту наукового знання, встановлення таких зв'язків між навчальними дисциплінами, які дозволяють

формувати в майбутніх спеціалістів цілісне уявлення про педагогічну діяльність, що підвищує ступінь застосування знань, активне їх використання. Отже, студент повинен оволодіти як програмним, так і додатковим матеріалом, що дозволяє підвищити його загальну ерудицію, інформованість у різних сферах професійної діяльності та зробити його компетентним фахівцем. Саме тому головним показником змістового критерію вважаємо повноту знань майбутнього вчителя - філолога.

В основі обґрунтування мотиваційного критерію лежить твердження, що будь - яка діяльність людини викликана певними мотивами. Поняття "мотив" означає спонукання до діяльності, спонукальну причину дій, вчинків.

Формування міжкультурної компетентності в майбутніх учителів - філологів розглядається як формування особистої мотиваційної налаштованості останніх на таку діяльність, у якій віддзеркалюються інтереси особистості, бажання використовувати інформаційні технології у професійній діяльності та вдосконалювати свої знання й уміння. Інтерес студентів до навчання повинен формуватися не тільки як можливість навчитися користуватися відповідними технологіями та засобами, а як інтерес до тієї галузі знань, що сприяє їх становленню як майбутніх філологів.

Налаштованість на майбутню діяльність та усвідомлення вимог суспільства, пов'язаних з певною діяльністю, вважаємо показниками мотиваційного критерію сформованості міжкультурної компетентності в майбутніх учителів - філологів.

Перед учителем іноземної мови у процесі практичного застосування знань у професійній діяльності постає низка труднощів, подолати які може тільки цілеспрямована, наполеглива, самостійна, впевнена в собі особистість, тому готовність до подолання труднощів в організації навчального процесу є наступним показником мотиваційного критерію сформованості досліджуваного феномена.

Одним із основних завдань учителя іноземної мови є формування підґрунтя для подальшої самореалізації та самовдосконалення. Це також показник мотиваційного критерію сформованості професійної комунікативної компетентності в майбутніх учителів-філологів.

У структурі перевірки сформованості міжкультурної компетентності майбутніх учителів - філологів важлива роль відводиться діяльнісному критерію, який включає прояв міжкультурної компетентності, апробованої в дії та засвоєної вчителем - філологом як найбільш ефективного чинника впливу на студентів. Поняття "міжкультурна компетентність" містить комплекс комунікативних знань, умінь, навичок, які забезпечують потребу і можливість постійного самовдосконалення, саморозвитку, самоосвіти вчителя - філолога.

Отже, міжкультурна компетентність охоплює всі сфери діяльності особистості та є пріоритетною метою, до досягнення якої повинен прагнути майбутній вчитель - філолог у процесі свого професійного становлення та росту. Крім того, у процесі освоєння цієї компетентності майбутньому фахівцеві необхідно набути досвід осмислення себе як суб'єкта діяльності, досвід визначення цілей та засобів, адекватних умовам професійної діяльності а також раціональної організації діяльності.

Когнітивний критерій відображує повноту й дієвість знань у процесі виконання різних видів професійної діяльності, рівень володіння знаннями змісту компетентності. Це знання рідної та іноземної мови, теоретичні знання з теорії та психології спілкування, знання етикету; знання засобів впливу на аудиторію та прийомів справляти враження, формувати імідж; знання засобів і прийомів установа, підтримки та завершення мовленнєвого контакту для досягнення певної мети; адекватна орієнтація фахівця в собі, співрозмовниках, у ситуації професійного спілкування та конкретних комунікативно-професійних цілях, а також, що важливо, – це знання комунікативної культури.

До комунікативного критерію відносимо знання законів спілкування, норм професійної етики, технології та психології педагогічного спілкування,

національно-специфічних особливостей спілкування; знання основних понять лінгвістики – стилів, типів тексту, способів зв'язку слів у реченні, відповідних форм-реплік тощо; уміння й навички аналізу тексту; уміння мовленнєвого спілкування (володіння комунікативними технологіями ведення діалогу, здатність побудови цілісних, зв'язних, логічних висловлень, уміння компенсації особливими засобами недостатності знання мови) з урахуванням різних сфер та ситуацій, адресата й мети спілкування; систематичне дотримання граматичних правил та адекватне їх застосування.

Сутність рефлексивного критерію полягає в осмисленні майбутнім вчителем-філологом передумов, закономірностей і механізмів власної професійної діяльності, соціального та індивідуального способу існування. Він передбачає здійснення об'єктивного осмислення й оцінки власних дій у процесі цілеспрямованого професійного саморозвитку, що дозволяє виокремити складові успіху або виявити причини невдачі своєї діяльності. Реалізація цього критерію відбувається в умінні свідомо контролювати результати своєї діяльності, рівень власного розвитку, динаміки особистісного зростання: сформованість таких важливих якостей, як креативність, ініціативність, комунікативна відкритість, готовність до співпраці, співтворчості, толерантність, схильність до самоаналізу, здатність до імпровізації, творчого уявлення, передбачення. Активна рефлексивна позиція є необхідною умовою саморозвитку фахівця, а її відсутність практично повністю виключає можливість його як особистісного так і професійного саморозвитку.

На основі аналізу досліджень (40; 46; 47; 51; 71; 80; 96) були визначені такі критерії сформованості міжкультурної комунікативної компетентності в майбутніх учителів іноземної мови : змістовий, мотиваційний, діяльнісний, когнітивний, комунікативний, рефлексивний, які безпосередньо співвідносяться з компонентами названого феномена.

Враховуючи специфіку використання та зв'язок змістового і когнітивного критеріїв сформованості досліджуваного феномена зі змістовим наповненням, а

діяльнісного та комунікативного критеріїв – з професійними знаннями майбутніх учителів-філологів, доцільно об'єднати зазначені критерії у змістово-когнітивний та діялісно-комунікативний.

Результати теоретичного аналізу проблеми доводять, що сформованість міжкультурної компетентності в майбутніх учителів іноземної мови представляє цілісну взаємодію всіх вище окреслених компонентів, критерії та показники сформованості яких подано у табл. 1.1.

Таблиця 1.1.

Критерії та показники сформованості міжкультурної компетентності в майбутніх вчителів іноземної мови

Критерії	Показники
Змістово-когнітивний	<ul style="list-style-type: none"> – повнота специфічних знань: загальнокультурних і соціокультурних (особливостей, звичаїв, традицій, норм і правил мовного етикету, цінностей та переконань, схожості та розбіжностей у культурах своєї країни та країни, мова якої вивчається, історії та літератури; – знання норм вербальної та невербальної комунікативної поведінки, необхідні для спілкування в різних мовленнєвих ситуаціях; – знання про сутність і зміст професійної комунікативної діяльності майбутнього вчителя-філолога, способи та форми спілкування; – володіння основами самовиховання, самоконтролю процесу обміну інформацією, основними складовими комунікації; – володіння фундаментальними знаннями в галузі філологічних дисциплін;
Мотиваційний	<ul style="list-style-type: none"> – усвідомлення вимог суспільства, пов'язаних з формуванням у вчителів-філологів професійної комунікативної компетентності та налаштованість на таку діяльність;

	<ul style="list-style-type: none"> – прагнення до збагачення знань; – готовність до подолання труднощів в організації професійної діяльності; – здатність до самореалізації та самовдосконалення у сфері комунікації;
Діяльнісно-комунікативний	<ul style="list-style-type: none"> – вміння планувати, проводити, аналізувати інтерактивні форми роботи (диспут, батл-дискусію, рольову гру, тренінг, портфоліо); – вміння раціонально застосовувати різні засоби навчання; – готовність до вербальної інтеракції; – систематичне дотримання граматичних правил та адекватне їх застосування; – вміння обирати вербальну та невербальну поведінку згідно з комунікативною ситуацією; – здатність побудови цілісних, когерентних, логічних висловлень; – вміння компенсації особливими засобами недостатності знання мови;
Рефлексивний	<ul style="list-style-type: none"> – вміння свідомо контролювати результати своєї діяльності, рівень власного розвитку, динаміку особистісного зростання.

"Рівень" розглядається як шкала вимірювання, ступінь якості або здатності суб'єкта, що визначається набором об'єктивних чинників – критеріїв та показників, які дають змогу комплексно оцінити певне педагогічне явище та мати відповідне теоретичне і практичне обґрунтування сформованості міжкультурної компетентності в майбутніх учителів-філологів на засадах компетентнісного підходу.

Дослідники мають право довільно, тобто на свій розсуд, встановлювати кількість "рівнів", беручи за основу їх виділення різні критерії та наповнюючи кожний рівень відповідним змістом. Отже, поділяючи думку В. Баркасі [10], С. Соколової [131] та ін., які традиційно виокремлюють чотири рівні: низький

(рецептивно-продуктивний); середній (репродуктивний); достатній (конструктивно - варіативний); високий (творчий), у нашому дослідженні ми також визначили чотири рівні сформованості міжкультурної комунікативної компетентності в майбутніх учителів-філологів, а саме: а) нульовий (рецептивний); б) низький (продуктивний); в) середній (конструктивний); г) високий (креативний).

Під рівнем сформованості досліджуваного феномена розуміємо характеристику навчальних досягнень студентів у процесі оволодіння ними знаннями та вміннями, а також оцінку їх реальної поведінки у змодельованих ситуаціях професійного спілкування.

У межах компонентної структури (рис. 1.2) за обґрунтованими вище критеріями та показниками були визначені рівні сформованості міжкультурної компетентності в майбутніх учителів - філологів (табл. 1.2).

Таблиця 1.2.

Рівні сформованості міжкультурної компетентності в майбутніх учителів англійської мови

Компоненти	Рівні	Характеристика
Змістовно-когнітивний	Нульовий	Не володіють теоретичними і практичними знаннями рідної та іноземної мови, не знають, як їх можна застосувати.
	Низький	Володіють поверхневими теоретичними і практичними знаннями рідної та іноземної мови, не знають, як їх можна застосувати
	Середній	Володіють гарними теоретичними і практичними знаннями рідної та іноземної мови, знають, як їх можна застосувати.
	Високий	Володіють ґрунтовними теоретичними і практичними знаннями рідної та іноземної мови, знають, як і коли їх можна застосувати.
Мотиваційний	Нульовий	Не виявляють інтерес до професійної діяльності, не прагнуть удосконалювати свої знання та вміння.
	Низький	Виявляють інтерес до професійної діяльності епізодично, не виявляють бажання долати

		труднощі, не прагнуть удосконалити свої знання та вміння.
	Середній	Проявляють інтерес до професійної діяльності, виявляють бажання долати труднощі, намагаються досягти вищого професіоналізму.
	Високий	Проявляють стійкий інтерес до професійної діяльності, впевнено долають труднощі, досягають вищого професіоналізму.
Діяльнісно-комунікативний	Нульовий	Не застосовують засоби інноваційних технологій. Не володіють знаннями основних законів та понять лінгвістики.
	Низький	Застосовують (з допомогою) засоби інноваційних технологій. Володіють поверхневими знаннями основних законів та понять лінгвістики, не знають, як їх можна застосувати
	Середній	Вміють застосовувати засоби інноваційних технологій. Володіють гарними знаннями основних законів та понять лінгвістики, знають, як їх можна застосувати.
	Високий	Впевнено застосовують різні засоби навчання та інноваційні технології. Володіють ґрунтовними знаннями основних законів та понять лінгвістики, знають, як і коли їх можна застосувати
Рефлексивний	Нульовий	Не виявляють умінь аналізу своєї професійної діяльності.
	Низький	Виявляють поверхневі умінь аналізу своєї професійної діяльності, не усвідомлюють недоліки своєї підготовки
	Середній	Виявляють гарні умінь аналізу своєї професійної діяльності, вміють їх застосовувати.
	Високий	Адекватно оцінюють свою професійну діяльність, усвідомлюють недоліки своєї підготовки.

Нульовий рівень сформованості міжкультурної компетентності свідчить про те, що студенти не володіють ні теоретичними, ні практичними знаннями основних законів і понять лінгвістики як рідної, так і іноземної мови, не знають, як ці знання можна застосувати у практичній діяльності. Крім того, вони не виявляють інтерес до професійної діяльності та умінь її аналізувати, не прагнуть удосконалити свої знання та вміння шляхом застосування інтерактивних та інноваційних технологій.

Студентам, які перебувають на низькому рівні сформованості міжкультурної компетентності, властиве абстрактне (загальне) уявлення, байдуже ставлення, пасивний, епізодичний інтерес до опанування професійною комунікативною компетентністю (часто він взагалі відсутній). Знання

засвоюються формально. Діяльнісний компонент характеризується обмеженістю вмінь до формування міжкультурної компетентності, повільним темпом роботи. Студент, навчальні досягнення якого відповідають "низькому" рівню, переважно діє за підказкою, часто не може пояснити, на що спрямовані започатковані дії. Не вміє працювати самостійно.

Студентам, у яких виявлено середній рівень сформованості міжкультурної компетентності, властива нестійка позитивна мотивація, епізодичний інтерес до формування міжкультурної компетентності. Запас базових знань дозволяє успішно виконувати типові завдання. Базові уміння загалом засвоєні, але недостатньо використовуються в практиці. На цьому рівні сформованості професійної комунікативної компетентності студенти вміють контролювати та керувати своїми діями у традиційних обставинах, регулярно усувають недоліки навчальної та професійної підготовленості. Важливою умовою для віднесення студента до групи середнього рівня навчальних досягнень є наявність у нього намагання досягти вищого професіоналізму, усвідомлення недоліків своєї підготовки.

Для студентів, що досягли високого рівня сформованості міжкультурної компетентності, властива позитивна мотивація до діяльності, стійкий інтерес до формування професійної комунікативної компетентності. Студентам цієї групи характерні ґрунтовні знання, наявні можливості пошуку нестандартних рішень та застосування їх на практиці, стійке й впевнене володіння знаннями, уміннями та навичками. У них спостерігається високий рівень сформованості навичок самостійної роботи, що надає діяльності творчого характеру. Майбутні філологи вміють контролювати свої дії у стандартних і нестандартних педагогічних ситуаціях, адекватно оцінюють рівень власної підготовленості до формування міжкультурної компетентності у процесі фахової підготовки (Додаток 3).

Отже, дослідження проблеми формування міжкультурної компетентності в студентів іноземної мови передбачає розробку чіткої системи вимірювання

рівня її сформованості. Відсутність такої системи та відповідного методичного інструментарію стримує педагогів вищої професійної школи в оцінці своєї роботи та об'єктивній диференціації майбутніх фахівців. У зв'язку із цим у контексті дослідження було визначено та обґрунтовано критерії, показники та рівні сформованості міжкультурної компетентності в майбутніх учителів англійської мови, що передбачає їх подальше застосування під час експериментальної перевірки сформованості досліджуваного феномена.

1. 3. Стан сформованості міжкультурної компетентності майбутніх вчителів англійської мови

Тісний зв'язок і взаємозалежність викладання іноземних мов і міжкультурної комунікації настільки очевидні, що навряд чи потребують в розлогіх роз'ясненнях. Кожен урок іноземної мови - це перехрестя культур, це практика міжкультурної комунікації, тому що кожне іноземне слово відображає іноземний світ і іноземну культуру: за кожним словом стоїть обумовлене національною свідомістю уявлення про світ.

Відомо, що в кожному ВНЗ та безперечно в Вінницькому державному педагогічному університеті ім. М. Коцюбинського основними завданнями підготовки викладача іноземної мови є: створення цілісної системи професійної безперервної підготовки з урахуванням вітчизняного досвіду і тенденцій розвитку світових систем навчання іноземних мов; державне визнання того, що підготовка вчителя (викладача) іноземної мови є важливим завданням суспільства; створення системи профорієнтаційної роботи та відбору здібної молоді для оволодіння професією вчителя (викладача) іноземної мови; здійснити повне упровадження державних стандартів щодо різних освітньо-кваліфікаційних рівнів та забезпечення післядипломної освіти в галузі навчання іноземних мов; виконання державного замовлення на підготовку вчителів (викладачів) іноземних мов; створення нового покоління навчально-методичних засобів (мультимедійних) з фахових і психолого - педагогічних

навчальних дисциплін, методик навчання іноземних мов із застосуванням комп'ютерно - інформаційних технологій; об'єднання зусиль усіх викладачів університетів для методичної роботи та визначення змісту професійної підготовки тощо.

Ефективна підготовка вчителя (викладача) іноземної мови базується на таких основних *принципах*: відповідність змісту підготовки потребам особи, суспільства і держави; пріоритетність загальнолюдських духовних цінностей у формуванні педагога; цілісність у формуванні особистості вчителя іноземної мови як гідного громадянина України; фундаменталізація професійної підготовки; гуманістична спрямованість усіх навчальних дисциплін; демократизація навчального процесу; випереджувальний характер розвитку майбутнього вчителя іноземної мови; наступність у підготовці вчителя: бакалавр, спеціаліст, магістр і т.д.; безперервність підготовки вчителя; варіативність змісту підготовки; інноваційність змісту, методів і форм навчання; відкритість досягненням вітчизняної та світової науки, культури, освітньої практики.

Важливого значення набуває система підготовки викладачів іноземних мов, зокрема: діяльність університету з професійної підготовки майбутніх вчителів та їх післядипломної освіти; сукупність державних стандартів освіти, які визначають вимоги до підготовки фахівців з іноземних мов різних освітньо-кваліфікаційних рівнів; перелік спеціальностей; освітньо - кваліфікаційні характеристики; нормативну частину змісту освіти (освітньо - професійні програми і навчальні програми дисциплін) та засоби діагностики якості освіти тощо. Професійна підготовка здійснюється за спеціальністю "Педагогіка і методика середньої освіти: іноземна мова" за кваліфікаційними рівнями: – 6010100 – бакалавр; 7010103 – спеціаліст; 8010103 – магістр та післядипломну професійну освіту. Підготовка викладачів здійснюється відповідно до чинних освітньо-кваліфікаційних характеристик і навчальних програм підготовки фахівців з іноземних мов. [135].

Аналізуючи існуючу в Україні систему підготовки викладачів іноземних мов на прикладі «класичного університету», як правило, університет реалізує підготовку вчителя (викладача) іноземної мови з однієї спеціальності (бакалавр - чотири роки) і за поєднаними спеціальностями (спеціаліст або магістр – один рік) на базі повної загальної середньої освіти або на базі освітньо-кваліфікаційних рівнів бакалавра і спеціаліста. Освітньо-кваліфікаційні характеристики та освітньо - професійні програми підготовки фахівця розроблені викладачами університету згідно з вимогами до чинних державних стандартів педагогічної освіти. Рівень підготовки випускників університету відповідає вимогам державних стандартів педагогічної освіти для трьох освітньо - кваліфікаційних рівнів. Підготовка фахівців з іноземних мов здійснюється для таких освітніх рівнів: початкова середня освіта, базова і повна загальна середня освіта, базова і повна вища освіта. Випускникам університету відповідно надається кваліфікація вчителя початкової, основної та старшої школи, а після закінчення магістратури - викладача вищого навчального закладу.

Фахова підготовка в університеті спрямовується на створення необхідних умов для оволодіння студентами теоретичними знаннями зі спеціальності "Іноземна мова", вироблення практичних умінь і навичок, необхідних для професійної діяльності та володіння міжкультурною комунікативною компетентністю, як важливим засобом культурного спілкування.

Враховуючи попередній контекст, відповідні дані та завдання нашого дослідження, особливу увагу хочу приділити саме визначенню теперішнього стану сформованості міжкультурної компетентності майбутніх вчителів англійської мови. Стан сформованості – це рівень якості *формування знань* і навичок, як складової навчального процесу. Адже, результати проведеного мною аналізу фахової, довідникової та педагогічної літератури показують, що міжкультурна компетентність майбутнього вчителя іноземної мови є важливою і невід’ємною складовою професійної діяльності вчителя-філолога.

Слідуючи з цього, мною була проведена дослідно - експериментальна робота на базі факультету іноземної філології Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюнського.

Проведений констатувальний етап експерименту був спрямований на вивчення динаміки сформованості міжкультурної компетентності у майбутніх вчителів англійської мови. До системи експериментальної перевірки в цілому було залучено понад 100 студентів ВНЗ, які навчаються за програмою підготовки учителів-філологів за зазначеною спеціалізацією.

З метою досконалої перевірки на базі ВНЗ було створено контрольну та експериментальну групи, до яких увійшли студенти 4 курсу, зокрема контрольна група налічувала 46 студентів, експериментальна – 54 студента.

Після формування контрольної та експериментальної груп було розпочато найбільш тривалий етап експерименту, в ході якого необхідно було встановити початковий рівень сформованості професійної комунікативної компетентності в студентів. Отже, на початку констатувального етапу було прийнято рішення визначити рівень мотивації в студентів до майбутньої професійної діяльності. Мета тестування, яке проводилось за методикою Т. Елерса [86], полягала у встановленні сили мотивації до досягнення мети, успіху. Згідно з інструкцією, студентам обох груп було запропоновано дати відповідь "так" чи "ні" на 41 запитання (Додаток А).

Результати тестування представлені в табл. 1.1.

Таблиця 1.1.

Рівні мотивації до діяльності у студентів на констатувальному етапі експерименту

Групи студентів	Кількість студентів	Рівні мотивації, кількість (%)		
		<i>Низький</i>	<i>Середній</i>	<i>Високий</i>
<i>КГ</i>	46	23 (50%)	16 (35%)	7 (15%)

ЕГ	54	38 (70%)	10 (19%)	6 (11%)
----	----	----------	----------	---------

Отримані результати показали, що на констатувальному етапі експерименту високий рівень мотивації майже не спостерігався, а мотивація до професійної діяльності в студентів контрольної та експериментальної груп була практично однаковою.

Наступним кроком експерименту було визначення ефективності формування в майбутніх учителів - філологів міжкультурної комунікативної компетентності у процесі вивчення фахових дисциплін.

Відомо, що ефективність професійної підготовки студентів до певного виду діяльності залежить від їхнього інтересу до предметів, які забезпечують підготовку до цієї діяльності, та від ставлення до них. Виступаючи внутрішнім стимулом, інтерес мобілізує всі наявні знання та спонукає до набуття нових, тому ми вважали за доцільне з'ясувати ставлення студентів, які отримали ступінь бакалавра, до вивчених ними фахових дисциплін та ступінь задоволеності отриманими знаннями. З цією метою було проведено анкетування на діагностику задоволеності професійною підготовкою (Додаток Б), результати якого відображені у табл. 1.2.

Таблиця 1.2.

Результати діагностики задоволеності студентів професійною підготовкою

Компоненти професійної комунікативної компетентності	Відповідь							
	Ступінь задоволеності				Ступінь незадоволеності			
	КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%
Змістовий	14	30	16	30	29	63	29	53
Мотиваційний	6	13	7	13	43	93	44	81

Когнітивний	7	15	15	27	36	78	35	64,8
Комунікативний	6	13	2	4	42	91	50	92,5
Діяльнісний	9	19	10	18,5	34	73	39	72
Рефлексивний	4	10	4	7,5	45	98	48	88,8

Аналіз результатів анкетування засвідчив, що найвищого показника сягнув змістовий компонент міжкультурної комунікативної компетентності в майбутніх учителів - філологів у процесі вивчення фахових дисциплін (див. табл. 1.2). Це говорить про те, що теоретичний матеріал студентам більш доступний, оскільки вони вміють опрацьовувати літературу з фахових дисциплін, що суттєво сприяє кращому засвоєнню знань. Більшість студентів на належному рівні обізнані з теоретичними аспектами фахових дисциплін, розуміють сутність поняття "міжкультурна компетентність", чітко визначають способи використання різних форм, методів та засобів формування зазначеного феномена. Відповіді також засвідчили, що в середньому 77% студентів-бакалаврів контрольних та експериментальних груп не задоволені рівнем своєї фахової підготовки. Це пояснюється тим, що протягом 4-х років навчання на бакалавраті студенти отримували переважно теоретичну підготовку, а аспект власне міжкультурної комунікативної компетентності виявився розвинутим недостатньо.

Під час анкетування студенти зазначили, що задоволені лише рівнем теоретичної підготовки, тому що після проходження переддипломної педагогічної практики більшість з них зрозуміли, що як фахівці вони готові до професійної діяльності, а щодо сформованості в них міжкультурної комунікативної компетентності у широкому значенні цього поняття, то зазнають багато труднощів. Деяким студентам, наприклад, не вистачало знань, пов'язаних з лінгвокраїнознавчою та соціокультурною складовими комунікативної компетентності, інші мали проблеми з мовною та мовленнєвою компетентністю, через те що не були цілком готові до вербальної інтеракції у тих чи інших нестандартних ситуаціях і не могли приймати коректні рішення.

Це свідчить про недостатній рівень розвитку в студентів компенсаторної (стратегічної) компетентності. Отже, рівень самореалізації студентів - бакалаврів на констатувальному етапі виявився низьким.

Під час контрольного зрізу використовувалась також картка самооцінки рівня сформованості в студентів міжкультурної комунікативної компетентності (Додаток В). Кількісні дані представлені в табл. 1.3.

Таблиця 1.3.

**Самооцінка студентами рівнів сформованості професійної
комунікативної компетентності**

Рівень самооцінки	Відповіді, %			
	<i>ЕГ</i>		<i>КГ</i>	
	Кількість	%	Кількість	%
Низький	30	56	28	61
Середній	17	31	13	28
Високий	5	13	7	11
Всього відповідей	54	100	46	100

Як видно з табл. 1.3, більшість студентів (ЕГ – 56 %, КГ – 61 %) мають сумніви щодо сформованості в них професійної міжкультурної комунікативної компетентності, тому оцінюють свій рівень як низький для того, щоб успішно здійснювати подальшу професійну діяльність; на середньому рівні знаходяться 28 % респондентів контрольних груп і 31% респондентів експериментальних груп; високий рівень зафіксовано у 13% опитаних студентів експериментальних груп та у 11% студентів контрольних груп. Отже, у середньому 58,5% студентів продемонстрували незадоволеність рівнем сформованості в них професійної комунікативної компетентності і, як результат, виявили бажання покращити свої знання, удосконалити вміння та навички для того, щоб у майбутньому успішно здійснювати професійну діяльність.

На цьому етапі експерименту проводились також контрольні зрізи знань студентів (анкетування, тестування та контрольні завдання) за пройденим матеріалом під час навчання на бакалавраті, що дозволяло оцінювати ефективність запропонованих заходів та, у разі необхідності, вносити зміни, пов'язані з оптимізацією та удосконаленням фахової підготовки майбутніх учителів-філологів.

З метою вивчення характеру педагогічної взаємодії між учасниками освітнього процесу були відвідані лекційні та лабораторні заняття викладачів, які здійснювали професійну підготовку майбутніх учителів-філологів, проаналізовано звітну документацію з педагогічної практики студентів 4 курсу, здійснено тематичний аналіз підручників з теоретичних і практичних курсів англійської мови.

Відомо, що від характеру педагогічної взаємодії між суб'єктами освітнього процесу залежить стан самореалізації майбутніх фахівців, тому на предмет встановлення стану самореалізації майбутніх учителів-філологів у процесі фахової підготовки було проведено інтерв'ювання студентів випускних курсів, у результаті якого було виявлено: 53,42 % студентів вважають, що на стан їхньої самореалізації суттєво впливають викладачі, які зневажливо ставляться до думок студентів, не практикують такі форми роботи як обговорення, дискусії, дебати, "круглі столи" і, таким чином, не стимулюють студентську активність, творчість та самостійність у прийнятті рішень; 46,58 % студентів відчувають дискомфорт через негативний вплив на них одногрупників (скептицизм, заздрість, недовіра тощо). Аналіз отриманої інформації показав, що 42,83 % студентів після проходження виробничої педагогічної практики демонструють міжкультурну комунікативну компетентність на рівні нижче середнього, 49,85 % – середній, і лише 7,32 % – високий, що не відповідає належним чином необхідному рівню сформованості професійної комунікативної компетентності в майбутніх учителів англійської мови. Ці результати доводять, що переважна кількість викладачів (73,41 %) у

своїй роботі застосовують традиційні, репродуктивні форми та методи навчання, орієнтовані на озброєння студентів сукупністю предметних знань, а не на формування в них професійно значущих умінь, навичок, якостей особистості, загальної й професійної культури. Під час інтерв'ювання та бесід зі студентами було виявлено, що такі форми навчання є нецікавими, неефективними, суттєво гальмують професійний розвиток та самореалізацію особистості майбутніх учителів-філологів (Додатки Г, Д).

У результаті аналізу організації навчально - виховного процесу у ВНЗ та результатів стосовно визначення початкового рівня сформованості професійної комунікативної компетентності було виявлено основні недоліки, що гальмують процес формування досліджуваного феномена, а саме:

- позиція педагога як транслятора знань, а позиція студента як об'єкта, а не суб'єкта педагогічного процесу, що проявляється в орієнтуванні студентів на відтворення готових знань і суперечить теорії та практиці особистісно орієнтованого навчання;

- заняття рідко носять проблемний та творчий характер, нечітко й несистематично простежується їх зв'язок з майбутньою професійною діяльністю;

- низький рівень сформованості способів рішення професійних завдань, пасивність і наслідуваність дій;

- низький рівень прояву самостійності, рефлексії власного досвіду й творчого відношення до справи.

Наступним кроком констатувального експерименту було визначення фактичного рівня сформованості міжкультурної комунікативної компетентності в студентів випускних курсів.

Оскільки кожен окремий компонент міжкультурної комунікативної компетентності виявляється специфічним, що унеможливорює складання

узагальненої оцінки в балах (наприклад, порівняти рівні знань, що є показниками змістового та когнітивного компонентів, та умінь, що виступають показниками діяльнісного, комунікативного та рефлексивного компонентів), то оцінювання досягнень студентів проводилось в межах визначених шести компонентів, з урахуванням того, що досягнення нульового рівня оцінювалось у 0 балів, низького – в 1 бал, середнього – у 2 бали, високого – у 3 бали.

З метою діагностики рівня сформованості в студентів-бакалаврів професійної міжкультурної комунікативної компетентності було проведено комплекс контрольних заходів, спрямованих на перевірку знань, отриманих студентами під час навчання на бакалавраті (Додатки Е, Є, Ж). Результати діагностики представлені у табл. 1.4.

Таблиця 1.4.

Комплекс контрольних заходів для діагностики сформованості професійної міжкультурної комунікативної компетентності

Компоненти	Критерії	Контрольні заходи
Змістовий	Змістовно - когнітивний	Контрольні завдання з пройденого матеріалу під час навчання на бакалавраті: тести на перевірку знань з теоретичних та практичних фахових дисциплін, усні та письмові опитування.
Когнітивний		
Мотиваційний	Мотиваційний	Тести на перевірку професійної мотивації, співбесіди та спостереження викладачів за студентами.
Діяльнісний	Діяльнісно - комунікативний	Завдання, опитування на виявлення умінь планувати, проводити та раціонально застосовувати різні засоби та форми роботи (диспути, рольові ігри, тренінги, портфоліо, презентації). Контрольні завдання з пройденого матеріалу під час навчання на бакалавраті: тести на пере-

Комунікативний		вірку знань з теоретичних та практичних фахових дисциплін, усні та письмові опитування.
Рефлексивний	Рефлексивний	Співбесіди та спостереження викладачів за студентами, тести на рефлексію (самооцінювання).

У ході констатувального експерименту на нульовому рівні за кожним з компонентів міжкультурної комунікативної компетентності не спостерігалось жодної відповіді та дії студента. Причиною такого явища є достатній рівень фахової підготовки на бакалавраті, тому для оцінювання рівня результатів констатувального експерименту використовувались лише три рівні (низький, середній, високий).

Узагальнені результати цієї діагностики відображено у табл. 1.5.

Таблиця 1.5.

Розподіл студентів за рівнями сформованості професійної комунікативної компетентності (констатувальний зріз)

Групи	Рівні сформованості ПКК (%)					
	Низький		Середній		Високий	
	Кількість Студентів	%	Кількість Студентів	%	Кількість Студентів	%
Контрольна	11	23,9	29	63	6	13,1
Експериментальна	10	18,5	36	67	8	14,5

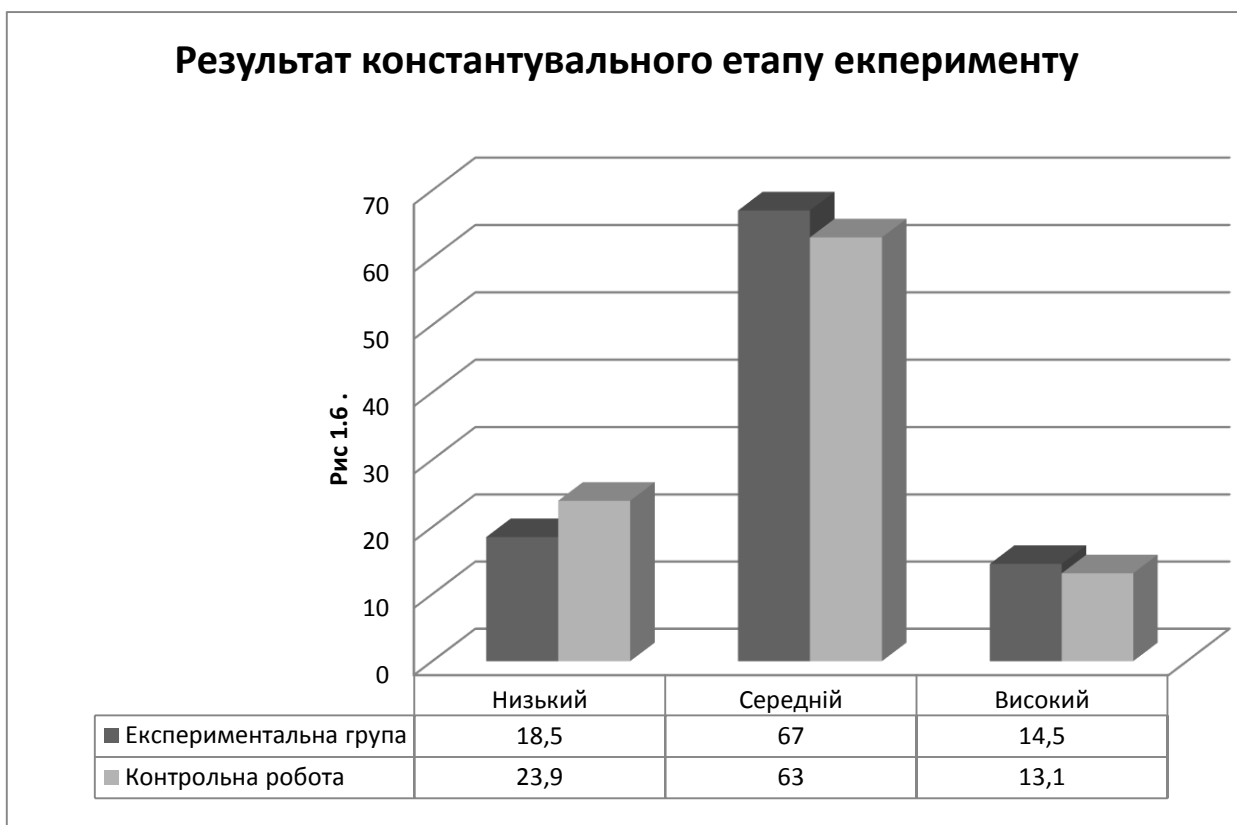


Рис. 1.6. Динаміка результатів констатувального етапу експерименту

Отже, з рис. 1.5. очевидно, що студенти контрольних та експериментальних груп знаходяться майже на однаковому рівні підготовки. Проте, стан сформованості в них міжкультурної комунікативної компетентності неповною мірою відповідає сучасним освітньо-кваліфікаційним вимогам. Це свідчить про те, що процес професійної підготовки майбутніх вчителів іноземної мови потребує вдосконалення, шляхом впровадження відповідних організаційно-педагогічних умов у контексті оптимізації формування змістового, когнітивного, мотиваційного, діяльнісного, комунікативного, рефлексивного компонентів, як важливих складників міжкультурної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови.

Висновки до першого розділу:

1. Проаналізовано сутність поняття міжкультурної компетентності.

2. Визначено «міжкультурну компетентність» як ключову компетентність вчителя іноземної мови. Таким чином, це дозволяє стверджувати, що міжкультурна комунікативна компетентність майбутнього вчителя англійської мови є складне, інтегральне особистісне утворення, яке має багато складових, зокрема теоретичні знання, практичні вміння, особистісні якості та досвід вчителя - філолога, здатного використовувати іноземну мову не тільки як інструмент професійної діяльності та пізнання, але і як дієвий інструмент безперервного професійного удосконалення, що визначає успішність фахівця у соціальному та професійному середовищі.

3. Визначено багатокomпонентний характер міжкультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови, до складу якої входять змістовий компонент ; мотиваційний компонент; когнітивний компонент; діяльнісний компонент; комунікативний компонент; рефлексивний компонент.

3. Визначено критерії, показники та рівні сформованості міжкультурної компетентності студентів.

5. З'ясовано стан сформованості міжкультурної компетентності в майбутніх учителів іноземної мови. Отримані результати засвідчили, що студенти контрольних та експериментальних груп не повною мірою відповідають сучасним освітньо – кваліфікаційним вимогам, що зумовлює необхідність удосконалення якості підготовки майбутніх учителів англійської мови у визначеному напрямі шляхом упровадження ефективних педагогічних умов формування досліджуваного феномена.

РОЗДІЛ II. ДОСЛІДНО - ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

2.1. Педагогічні умови формування міжкультурної компетентності майбутнього вчителя англійської мови

Якість підготовки майбутніх учителів англійської мови як суб'єктів професійно - педагогічної діяльності, залишається однією з актуальних проблем педагогічних вищих навчальних закладів, зокрема і Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського, оскільки сучасна система освіти України перебуває в стадії динамічного оновлення, імпульсом якому послужили, з одного боку, процеси реформування суспільства в цілому, а з іншого – логіка розвитку самої освітньої системи. З цього приводу чимало вчених сходяться на думці про те, що етап підготовки педагога у ВНЗ визначає всю його подальшу професійну діяльність та розвиток, а зміст і характер професійного розвитку визначається, своєю чергою, рівнем педагогічної та спеціальної підготовки. Незважаючи на це, існує низка невідповідностей, які носять суперечливий характер, зокрема між вимогами педагогічного соціуму, що висуваються до особистості та діяльності педагога, і фактичним рівнем готовності випускників педагогічних вузів до виконання ними своїх професійних функцій. Найчастіше освіта, що отримується у ВНЗ, забезпечує належний рівень лише теоретичної підготовки майбутніх фахівців, але не формує в достатній мірі готовність до самостійного вирішення специфічних професійно - педагогічних завдань.

Проблема удосконалення функціонування педагогічних систем та підвищення якості освітнього процесу є предметом численних педагогічних досліджень [7; 10; 15; 19; 20; 23; 47; 69; 100; 106; 107; 108]. Найбільший інтерес викликає аспект, пов'язаний із виявленням, обґрунтуванням та перевіркою педагогічних умов, які забезпечують успішність здійснюваної діяльності.

Труднощі, що виникають при вирішенні цієї проблеми, можуть бути обумовлені такими причинами:

- 1) одностороннє уявлення дослідника про феномен ключового поняття "умови";
- 2) підбір педагогічних умов, що належать до різних класифікаційних груп;
- 3) нечітке розуміння спрямованості виявлених умов (на що спрямовані виявлені умови в рамках конкретного дослідження);
- 4) слаба обґрунтованість вибору власне цих умов тощо [51].

Попередження виникнення подібних труднощів стає можливим при реалізації дослідження у таких напрямках: аналіз і конкретизація змісту понять "умови" та "педагогічні умови", уточнення класифікаційних груп педагогічних умов відповідно до їх орієнтації на характер і природу проблем, які покликані вирішити ці умови.

Отже, логічно розглянути основні риси та ознаки поняття "умова" в різних аспектах. У довідниковій літературі поняття "умова" має неоднозначне визначення і тлумачиться як "правило, що забезпечує нормальну роботу будь-чого" [8, с. 39]; як "чинник" [30], як сукупність об'єктів речей, процесів, відношень, необхідних для виникнення, існування або зміни зумовленого об'єкта [23]; як сукупність перемінних природних, соціальних, зовнішніх і внутрішніх впливів, що позначаються на фізичному, психічному, моральному розвитку людини, її поведінці; вихованні й навчанні, формуванні особистості [98]; як "необхідна обставина, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого - небудь або сприяє чомусь" [70, с. 15]. У Великому тлумачному словнику сучасної української мови "умови" трактуються як "необхідні обставини, особливості реальної дійсності, які уможлиблюють здійснення, створення, утворення чого - небудь або сприяють чомусь" [26, с. 1295].

У педагогіці "умова" – це сукупність зовнішніх обставин, у яких протікає навчальна діяльність, та обставин життєдіяльності її суб'єкта [99, с. 398]. Педагог В. Полонський розглядає умову як сукупність змінних природних, соціальних, зовнішніх і внутрішніх впливів на фізичний, моральний, психічний розвиток людини, її поведінку, виховання й навчання, формування особистості [99, с. 36].

Отже, у педагогічному аспекті сутність поняття "умова" полягає в сукупності причин, обставин, будь - яких об'єктів, яка впливає на розвиток, виховання й навчання людини, що, своєю чергою, може прискорювати або сповільнювати процеси розвитку, виховання й навчання, а також впливати на їх динаміку та кінцеві результати.

Досить широко поняття "умова" використовується у сучасних дослідженнях при характеристиці педагогічної системи. Вчені, спираючись при цьому на різні ознаки, виокремлюють різні групи умов. Ю. Бабанський, наприклад, по сфері впливу виокремлює дві групи умов функціонування педагогічної системи: зовнішні (природно - географічні, громадські, виробничі, культурні, середовища мікрорайону) та внутрішні (навчально - матеріальні, шкільно - гігієнічні, морально - психологічні, естетичні) [94].

Науковці Н. Іпполітова, Н. Стерхова та ін. за характером впливу визначають об'єктивні умови, що забезпечують функціонування педагогічної системи, включають нормативно-правову базу сфери освіти, засоби інформації та виступають однією з причин, які спонукають учасників освіти до адекватних проявів себе в ній (такі умови можуть змінюватися), та суб'єктивні умови, що впливають на функціонування й розвиток педагогічної системи, відображують потенціали суб'єктів педагогічної діяльності, рівень узгодженості їхніх дій, ступінь особистісної значущості цільових пріоритетів і провідних задумів освіти для учнів та ін. [51].

Як зазначено вище, комунікативна компетентність є інтегральною частиною професійної компетентності сучасного фахівця іноземної мови, тому для формування міжкультурної компетентності в майбутніх фахівців англійської мови також необхідна відповідна організація навчального процесу та створення сприятливих педагогічних умов, що потребує детального вивчення існуючих з цього приводу наукових концепцій.

Дослідниця В. Островая [91] визначає педагогічні умови формування міжкультурної компетентності як сукупність заходів, спрямованих на здійснення процесу розвитку комунікативної компетентності студентів з використанням педагогічних технологій. Педагогічні умови формування професійної комунікативної компетентності в майбутніх учителів-філологів, на її думку, полягають у:

- вмотивованості відношення студентів до комунікативної компетентності;
- операціональній та рефлексивній готовності викладача та студентів працювати в освітньому середовищі;
- проектуванні професійно-комунікативного середовища, яке сприятиме формуванню відповідної компетентності в студентів-філологів;
- проектуванні змісту, структури особистісно орієнтованих методик формування професійної комунікативної компетентності в студентів-філологів [90, с. 155].

Ефективність процесу формування міжкультурної компетентності в майбутніх фахівців, на думку Н. Разенкової [104], значною мірою буде залежати від конкретної реалізації таких умов:

- цілеспрямований відбір і систематизація змісту навчального матеріалу шляхом логічного структурування;

– створення іншомовного середовища;

– проблемне навчання, яке надає позитивний вплив на засвоєння всіх чотирьох компонентів змісту освіти (знання, вміння та навички, досвід творчої діяльності, ціннісні орієнтації) [104].

Елементи проблемного навчання мотивують студентів на самостійний пошук інформації та активізацію мислення, отже дозволяють зробити процес отримання знань особистісно - значимим. Вони дозволяють навчити студентів самостійно бачити проблему, сформулювати її та знайти шляхи розв'язання. Проблемне навчання, орієнтоване на формування й розвиток здатності до творчої роботи та потреби в ній, тобто інтенсивніше, ніж непроблемне навчання, впливає на розвиток творчого мислення студентів [62].

Наукова концепція С. Савел'євої полягає в тому, що необхідними педагогічними умовами формування міжкультурної компетентності вчителя в освітньому процесі виступають:

– орієнтація на суб'єктність особистості, здатної до самоідентифікації та самоактуалізації;

– створення креативного середовища;

– спонукання до рефлексивної діяльності;

– діалогізація освітнього процесу [109].

Шумілова О. [147] вважає доречним уточнити, що необхідний рівень міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх педагогів в умовах педагогічного ВНЗ досягається за допомогою формування:

а) системи комунікативних знань і відносин (понятійно - сутнісний рівень);

б) системи комунікативних умінь (практико - діяльнісний рівень);

в) досвіду продуктивної (творчої) комунікативної діяльності (практико - світоглядний рівень);

г) особистісно - ціннісного ставлення до самовдосконалення комунікативної компетентності (концептуальний рівень) та ін. Вирішення окреслених завдань, на думку автора, може бути успішним тільки при дотриманні таких педагогічних умов:

– адекватне відображення проблеми формування комунікативної компетентності в цілях, змісті, методах і організаційних формах професійної підготовки як у ході теоретичного вивчення дисциплін навчального плану, так і в рамках освоєння практичних аспектів педагогічної діяльності;

– цілеспрямоване насичення навчальних планів спецкурсами та дисциплінами за вибором, що передбачають формування комунікативної компетентності студентів педагогічного ВНЗ;

– чітке визначення структурних компонентів комунікативної компетентності в моделі випусника педагогічного ВНЗ [147].

Науковий аналіз проблеми формування міжкультурної комунікативної компетентності в майбутніх учителів - філологів також передбачає визначення низки педагогічних умов, яким належить особлива роль у навчальному процесі, і які дадуть можливість ефективно побудувати процес формування досліджуваної компетентності. Педагогічні умови виступають у вигляді комплексу практично реалізованих в освітньому процесі ВНЗ заходів, спрямованих на формування міжкультурної комунікативної компетентності, реалізацію організаційно - методичної системи фахового становлення компетентності майбутнього вчителя - філолога [55].

Закономірно, що ефективність та результативність роботи будь - якої системи залежить, насамперед, від умов, у яких вона функціонує. Отже, для педагогічної системи адекватний вибір умов здатний забезпечити не тільки

стійкі показники окремих педагогічних результатів, а й стабільне покращення якості освіти загалом.

Педагогічними умовами, що розкривають зміст процесу формування міжкультурної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови та покликані зробити цей процес більш ефективним, на думку В. Баркасі, є:

- орієнтація майбутнього вчителя - філолога на самооцінку професійної компетентності;
- впровадження модульно - рейтингової системи навчання в педагогічному вищому закладі освіти;
- використання нових інформаційних технологій навчання на заняттях з дисциплін циклу професійної та практичної підготовки [10, с. 56].

Комплексом педагогічних умов, спрямованих на розвиток професійного успіху майбутніх учителів - філологів, О. Артеменко, вважає:

- створення евристичних ситуацій, що ініціюють пізнавальну самостійність студентів, постійне залучення їх до пошукової, проектної, творчої діяльності;
- сприяння процесу використання інтерактивних і традиційних активних способів навчання;
- забезпечення можливостей реалізації індивідуальних освітніх маршрутів, первісно із заздалегідь визначеною структурою цієї траєкторії;
- розробку завдань як певної системи, що дає студентові можливість поступово оволодівати досвідом здійснення способів діяльності, систематично опановувати вміння самостійної роботи з різними джерелами інформації, алгоритмами дій, з яких складається кожне таке вміння;

– створення для студентів можливості при переході від одного рівня до іншого оволодівати вмінням обирати (із запропонованих) завдання вищого рівня складності й самостійності;

– розробку завдань для індивідуальної самоосвітньої роботи, які викликають інтерес у студентів, що досягається новизною поставлених завдань, незвичністю їх змісту, розкриттям перед студентами практичного значення пропонованого завдання чи методу;

– надання можливостей постійної рефлексії власної діяльності сприяє усвідомленню кожним студентом особистої та суспільної значущості самоосвіти, бажання продовжувати її [6].

Під педагогічними умовами успішної організації професійної підготовки майбутніх учителів-філологів О. Дуплійчук розуміє комплекс заходів навчально - виховного процесу для забезпечення досягнення останніми достатнього рівня міжкультурної комунікативної підготовки, які полягають у такому:

– реалізації міжпредметних зв'язків у процесі професійно - педагогічної підготовки вчителя через актуалізацію навчальних предметів філологічного змісту з урахуванням загальнотеоретичного, соціокультурного, комунікативного аспектів;

– розробці технологічного забезпечення професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя-філолога у вигляді проектно- комунікативних технологій соціокультурного та міжкультурного змісту;

– здійсненні інтеграції теоретичної, практичної та дослідницької підготовки майбутнього вчителя - філолога через включення проектно-комунікативних технологій в педагогічний процес [39].

До педагогічних умов, свідомо створюваних у педагогічній діяльності та покликаних забезпечити найбільш ефективне формування міжкультурної

компетентності в майбутніх учителів іноземної мови та протікання необхідного процесу, М. Сперанська - Скарга відносить такі:

- сформованість мотиваційного компонента професійної комунікативної компетентності майбутнього фахівця;

- відповідність змісту освітнього процесу завданням формування професійної комунікативної компетентності майбутніх вчителів-філологів, що передбачає включення системи відповідних заходів у навчально-виховний процес;

- дотримання принципу системності в процесі формування професійної комунікативної компетентності фахівців та принципу різноманітності у відборі форм і методів роботи;

- активізація суб'єкта в процесі формування професійної комунікативної компетентності, яка передбачає активність майбутнього фахівця в процесі формування власної компетентності, оволодіння навичками самопізнання та самовдосконалення [134].

Успішному формуванню міжкультурної комунікативної компетентності в майбутніх учителів - філологів, вважає І. Будагян, можуть сприяти педагогічні та психологічні умови. До першої групи відносяться:

- встановлення внутрішніх і міжпредметних зв'язків різних дисциплін з акцентом на мовну підготовку;

- сполучення в освітньому процесі компетентнісного підходу та теорії контекстного навчання;

- зміна технології професійної підготовки у напрямі індивідуалізації та підтримки самостійності й гнучкості у виборі індивідуальної професійної позиції майбутнього філолога.

Психологічними умовами, на думку дослідника, є:

– мовна компетентність як базова в структурі міжкультурної комунікативної компетентності вчителя - філолога повинна бути пов'язана з усвідомленням професійного ідеалу вчителя-філолога;

– акцент у професійній компетентності необхідно ставити на рефлексивному її компоненті [24, с. 80-85].

Міжкультурній компетентності в майбутніх учителів - філологів, на думку М. Бакуліна, потрібен вибір відповідних освітніх стратегій та створення таких умов:

– тісна інтеграція фахових дисциплін;

– використання освітніх технологій: проектне та проблемне навчання;

– підвищення інформативності за рахунок використання інформаційного середовища, побудованого на сучасних інформаційних, у тому числі мережевих, технологіях;

– удосконалення навчально - методичного забезпечення: створення посібників, оновлення дидактичного матеріалу (використання сучасних та актуальних текстів, у тому числі автентичних) [9].

У своєму науковому дослідженні Е. Соловйова наголошує на тому, що формування міжкультурної комунікативної компетентності в студентів ВНЗ (майбутніх учителів іноземної мови зокрема) буде здійснюватися успішно при реалізації такого комплексу педагогічних умов, які передбачають:

– розвиток у майбутнього вчителя іноземної мови особистісних (доброзичливості, емпатії, толерантності, комунікабельності, рефлексії) і професійно значущих комунікативних якостей;

– контекстно - ситуативний підхід до навчання іноземної мови;

– навчання іноземної мови на основі комунікативних вправ, що сприяють формуванню іншомовних комунікативних умінь і в різноманітних організаційних формах виражати основні мовленнєві функції [132].

В. Коваль визначає педагогічні умови як сукупність заходів педагогічного процесу, які забезпечують досягнення студентами необхідного рівня сформованості міжкультурної компетентності та сприяють підвищенню ефективності цього процесу. Такими умовами є:

– організація у ВНЗ компетентісно спрямованого навчання, що узгоджується з основними умовами реалізації положень Концепції мовної освіти;

– вироблення в студентів лінгводидактичних стратегем і мовленнєво-поведінкової стратегії майбутньої професійної діяльності, згідно з якими учитель-філолог повинен бути готовий брати участь у міжкультурній взаємодії, спираючись на свої лінгводидактичні знання; – створення позитивної мотивації в студентів до формування особистісних і професійних якостей [55].

На основі сучасних досліджень, що стосуються сутнісних характеристик педагогічних умов формування професійної комунікативної компетентності в майбутніх учителів - філологів, було здійснено аналіз низки наукових праць, результати якого представлені у табл. 2.1.

Таблиця 2.1.

Педагогічні умови формування міжкультурної комунікативної компетентності в майбутніх учителів - філологів

Педагогічні умови	Дослідники
- рефлексивна готовність викладача та студентів працювати в освітньому середовищі	В. Островая, І. Будагян, В. Баркасі, О. Артеменко, С. Савеле'ва, Е. Соловйова, Г. Полякова
- створення іншомовного професійно - комунікативного середовища та еврис-	С. Коновальчук, В. Островая, Н. Разенкова, С. Савельєва,

тичних ситуацій.	О. Артеменко
- адекватне відображення проблеми формування комунікативної компетентності в цілях, змісті, методах і організаційних формах професійної підготовки в рамках особистісно орієнтованих методик, теоретичних та практичних аспектів педагогічної діяльності	В. Островая, С. Савеле'ва, І. Будагян, М. Сперанська - Скарга, О. Артеменко, О. Шумілова
- проблемне навчання	Н. Разенкова, М. Бакулін, В. Кудрявцев
- насичення навчальних планів спецкурсами та дисциплінами за вибором, що передбачають формування комунікативної компетентності студентів педагогічного вузу	В. Баркасі, З. Підручна, О. Шумілова, Г. Полякова
- використання нових інформаційних технологій навчання на заняттях з дисциплін циклу професійної та практичної підготовки	В. Баркасі, О. Артеменко
- тісна інтеграція фахових дисциплін в процесі професійно-педагогічної підготовки вчителя-філолога з акцентом на навчальних предметах філологічного змісту з урахуванням загально-теоретичного, соціокультурного, комунікативного аспектів	О. Дуплійчук, І. Будагян, М. Бакулін
- розробка технологічного забезпечення професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя-філолога у вигляді проектно-комунікативних технологій	О. Дуплійчук, М. Бакулін, О. Артеменко
- удосконалення навчально-методичного забезпечення: створення посібників, оновлення дидактичного матеріалу	М. Бакулін
- сформованість мотиваційного компонента професійної комунікативної компетентності майбутнього фахівця	В. Островая, М. Сперанська - Скарга, В. Коваль

Аналіз вищезгаданих концепцій науковців дає підстави вважати, що процес формування «міжкультурної компетентності» в майбутніх учителів англійської мови відбуватиметься успішно за таких умов:

- створення в навчальному закладі іншомовного комунікативного середовища для майбутніх учителів-філологів;
- формування в майбутніх учителів-філологів позитивної мотивації до навчання та професійної діяльності;
- залучення студентів до різних видів практик і волонтерської діяльності з носіями мови.

Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов, передбачає цілеспрямоване формування в них іншомовної комунікативної компетентності, що є одним із основних завдань їхнього навчання у вищій школі. Майбутній вчитель іноземних мов по закінченню ВНЗ повинен володіти не тільки знаннями з іноземної мови, а й вміти вільно входити в іншомовне комунікативне середовище, що є вагомим для конкурентоздатного працівника, спроможного досягти певних вершин у професійній діяльності.

Пріоритетного значення в оволодінні вміннями та навичками іншомовної комунікації набуває спілкування з носіями мови та створення іншомовного комунікативного середовища, яке ґрунтується на використанні змодельованих професійно спрямованих ситуацій реального зв'язку з друзями, колегами, однодумцями у процесі навчання іноземної мови. Результатом цього є актуалізація формування в студентів іншомовної комунікативної компетентності та здатності до творчого застосування набутих знань з іноземної мови в умовах інтерактивного навчання. Такий підхід сприяє оптимізації не тільки професійної підготовки майбутніх учителів - філологів шляхом організації професійно спрямованої іншомовної комунікативної взаємодії, а й розкриттю їхніх основних потенційно значущих якостей у процесі вивчення фахових дисциплін, розвитку критичного (оціночного) й

продуктивного мислення та активної освітньої позиції "Я – філолог", а також готовності майбутніх учителів - філологів до використання інтерактивних технологій у професійній діяльності.

На жаль, на практиці часто трапляється так, що студенти, засвоївши знання про мовні явища іноземної мови (володіючи певною мовною компетентністю) і знаючи про традиції та звичаї англійських країн (володіючи соціокультурною компетентністю), часто не можуть застосувати ці знання у реальному житті. Це пояснюється відсутністю регулярного природного іншомовного комунікативного середовища, що є одним із головних чинників, які ускладнюють оволодіння іноземною мовою та формування іншомовної комунікативної компетентності в майбутніх учителів-філологів у процесі вивчення фахових дисциплін.

Отже, перед викладачами ВНЗ ставиться мета, якої вони повинні досягти у своїй педагогічній діяльності, а саме: не тільки забезпечити майбутніх учителів англійської мови знаннями про систему мови (формувати мовну компетентність), культурні особливості та традиції іншомовних країн (формувати соціокультурну компетентність), що також не менш важливо, але й навчити розуміти чужу думку, висловлювати власну точку зору та вступати в комунікацію з іншими людьми, представниками інших країн, що особливо актуально в наші дні (формувати та розвивати мовленнєву, компенсаторну та соціальну компетентності).

Досягнення поставленої мети можливе за умови вирішення таких завдань:

– розвивати в студентів іншомовну комунікативну компетентність (мовну, мовленнєву, соціокультурну, компенсаторну та навчально - пізнавальну), необхідну і достатню для спілкування в межах підвищеного і високого рівнів володіння англійською мовою;

– розвивати культуру усного та писемного мовлення англійською мовою в умовах офіційного та неофіційного спілкування;

– вивчати засобами іноземної мови рідну культуру, розвивати в студентів здібності представляти свою країну в умовах міжкультурного спілкування;

– залучати студентів до світових культурних традицій, виховувати повагу до інших культур і народів, готовність до повсякденного спілкування, ділової співпраці та спільного вирішення загальнолюдських проблем;

– розвивати самоосвітній потенціал студентів, включаючи розвиток ключових компетентностей, (освітню, ціннісно-орієнтовану, загальнокультурну, навчально - пізнавальну, інформаційну, комунікативну, соціально - трудову та компетентність особистісного самовдосконалення).

Оскільки освітній процес з іноземної мови здійснюється поза межами природного мовного середовища, то цілком очевидно, що для успішної реалізації цих складних завдань необхідною умовою успішного формування міжкультурної компетентності є створення іншомовного комунікативного середовища, в якому студенти матимуть можливість реалізувати набуті ними теоретичні знання та практичні навички спілкування. Під таким середовищем розуміємо особливим чином організований в умовах ВНЗ освітній процес, що забезпечує рівень володіння іноземною мовою, достатній для міжкультурного та міжособистісного спілкування, тобто просунутий рівень (Advanced Level C1) згідно з загальноєвропейською класифікацією.

У процесі фахової підготовки майбутніх учителів - філологів необхідно дотримуватись основних принципів комунікативного підходу, визначених Ю. Пассовим, які полягають не стільки у тому, що переслідується мовленнєва практична мета, скільки у тому, що шлях до цієї мети є саме практичне використання мови. Адже, комунікативний метод заснований на процесі навчання, який являє собою модель процесу комунікації. Як будь - яка модель, процес навчання в деяких аспектах спрощений порівняно з реальним процесом комунікації, але за своїми параметрами (принаймні, за принципово важливими) він йому адекватний, подібний [93].

Висока якість підготовки майбутнього фахівця з іноземних мов у галузі сучасної освіти повинна виявляти не тільки педагогічні умови та рівні його готовності до використання на практиці вже відомих способів вирішення педагогічних проблем, але й здатність до самостійного проектування педагогічних систем, процесів і ситуацій, що сприяють забезпеченню ефективного професійного саморозвитку майбутніх учителів-філологів. Успішне здійснення їхньої професійної діяльності великою мірою залежить від того, наскільки вони ознайомлені з різними аспектами використання інноваційних технологій і, на якому рівні володіють ними. Цей факт зобов'язує всі педагогічні ВНЗ України готувати висококваліфікованих і конкурентоспроможних фахівців з іноземних мов, які б володіли системою знань, умінь і навичок відповідно до умов сучасного інформаційного світу.

Однак далеко не у всіх вищих навчальних закладах України студентам надається можливість удосконалювати свої мовленнєві навички, практикуючись у закордонних навчальних закладах та спілкуючись з носіями мови. Таким чином, відсутність реального мовного середовища є однією з причин низького рівня формування професійної комунікативної компетентності в майбутніх учителів - філологів. Проте наявність великої кількості продуктивних стратегій навчання іноземної мови дозволяє вирішити цю проблему та сприяти підвищенню позитивної мотивації студентів до майбутньої професійної діяльності.

Так, наприклад, проведення навчальних занять у спеціалізованих лінгафонних кабінетах, в склад яких обов'язково входить комп'ютерний клас, позитивно сприятиме формуванню міжкультурній компетентності в майбутніх учителів-філологів. Робота у таких кабінетах – це інтерактивність та наочність, які перетворюють навчання в захоплюючу та цікаву гру і мають на меті модернізувати навчальний процес та аудіовізуальним методом створити оптимальні умови для інтенсифікації аудиторної, самостійної, індивідуальної та групової роботи студентів по оволодінню та удосконаленню навичок усного

іншомовного мовлення, які формуються в результаті практичної діяльності. Ця мета досягається шляхом формування умінь і навичок розуміння мовлення на слух, правильної вимови звуків, інтонації та ритму.

Викладачеві надаються широкі можливості контролю та корекції навчального процесу, під час якого студенти за допомогою використання спеціальних дисків, прослуховуючи діалоги, відпрацьовують вимову. Обладнання кабінету має простий спосіб створення взаємодії викладача та студентів. Цілий комплекс програмних засобів дозволяє використовувати обладнання для дистанційного навчання, тестування, складання та контролю навчальних планів групи та індивідуальних для кожного студента. Крім того, лінгафонне обладнання пропонує високоякісний звук, відео та мультимедіа файли, що передбачає взаємопов'язане навчання слухання та говоріння, значно підвищує результати сприйняття та розуміння іншомовного мовлення.

Не викликає сумніву той факт, що вивчення іноземної мови потребує живого споглядання та спостереження, оскільки важлива роль належить як побаченому, так і почутому, а якщо те, що побачив і почув, відразу ж закріпив, то засвоєння відбувається набагато швидше. Цю проблему з успіхом вирішують аудіовізуальні матеріали, які слід розглянути як один із засобів створення іншомовного комунікативного середовища. Вони вводять у навчальну аудиторію, на заняття фактичний матеріал, що відображає оточуючий світ природи, життя, науки, перетворюючи мову з абстракції у живий засіб спілкування. Вони надають не тільки викладачеві, а й студентам можливість творити й фантазувати, моделювати взаємне спілкування на занятті, роблячи його активним і цікавим. Образно висловлюючись, аудіовізуальні засоби – це особлива "палочка - виручалочка", яка в руках творчо працюючого викладача дозволяє йому легко та невимушено урізноманітнити форми роботи на занятті, а також виконує різні функції [138]. Ці засоби можуть застосовуватися на будь-якому етапі заняття, не псуєючи і не порушуючи його структури та цілісності.

Використання відеоматеріалів – ще один потужний засіб формування комунікативної компетентності студентів, що особливим чином впливає на розвиток їхньої мовленнєвої активності, адже дає можливість у простій та наочній формі донести до них потрібну інформацію. Достоїнством відеоматеріалів є їх інформаційна насиченість, концентрація мовленнєвих засобів, емоційний вплив на студентів. Використання аудіо та відеозасобів – один із важливих напрямів інформаційних технологій, тому поряд з комп'ютерними говорять про аудіовізуальні технології навчання, в яких значна частина управління пізнавальною діяльністю студентів здійснюється за допомогою спеціально розроблених аудіовізуальних навчальних програм. Ефективність застосування таких програм у процесі навчання залежить від наявності методичного забезпечення, тобто аудіовізуальних засобів, до яких відносимо фонограми (всі види фоно - вправ, фоно - тести, фоно - записи текстів, оповідань, аудіо - заняття та аудіо - лекції) та відеопродукція (відео - фрагменти, відео - уроки, відео - фільми, відео - лекції та тематичні слайди).

Завдяки інтенсивному розвитку інформаційно-комунікативних технологій з'явилась ще одна реальна можливість заповнити відсутність природного іншомовного середовища шляхом створення іншомовного електронно - освітнього середовища, в склад якого входять електронно-освітні ресурси, розміщені в Інтернеті та електронно - освітні ресурси на цифрових носіях. Включення Інтернет-ресурсів у процес навчання іноземної мови сприяє соціальній адаптації майбутніх учителів-філологів у сучасному світі. Інтернет - підтримка надає студентам безліч можливостей, у тому числі отримувати інформацію з іншомовних сайтів, де студенти дізнаються нове, пізнають світ, спілкуються з ровесниками, удосконалюють та розвивають навички іншомовного спілкування. Саме в силу цього політика держави нині спрямована на впровадження інформаційних технологій в освітні заклади, тобто перетворення стихійного процесу, яким він переважно був протягом багатьох років, на керований і контрольований; залучення до роботи над

навчальними матеріалами фахівців з предметних областей, стимулювання комп'ютерних фірм до створення електронної навчальної продукції для фахового вивчення іноземної мови у ВНЗ. Проте необхідно, щоб кожен викладач зрозумів, що комп'ютер у навчальному процесі – це не механічний педагог, не замітник або аналог викладача, а засіб, що підсилює і розширює можливості його навчальної діяльності. Те, що викладач бажає одержати в результаті використання машини, в неї необхідно запрограмувати [34].

Таким чином, технічні засоби навчання та контролю для використання на заняттях з іноземної мови у ВНЗ повинні:

- сприяти підвищенню продуктивності й ефективності навчального процесу;
- забезпечувати негайне і постійне підкріплення правильності навчальних дій кожного студента;
- підвищувати свідомість та інтерес до вивчення мови;
- забезпечувати оперативний зворотний зв'язок і поопераційний контроль дій усіх студентів;
- мати можливість швидкого введення відповідей без тривалого їх кодування та шифрування [34].

Практика показує що, із всіх існуючих засобів навчання комп'ютери найкраще "вписуються" в структуру навчального процесу, найповніше задовольняють дидактичним вимогам та максимально наближають процес навчання іноземної мови до реальних умов. При комп'ютерному навчанні іноземної мови суттєво підвищується ефективність та інтенсивність навчального процесу, результатом чого є засвоєння набагато більшої кількості матеріалу, ніж це відбувалося за один і той ж час в умовах традиційного навчання. Крім того, матеріал при використанні комп'ютера засвоюється міцніше.

Отже, комп'ютер, беручи на себе левову частку рутинної роботи викладача, вивільняє йому час для творчої діяльності, яка на сучасному рівні розвитку техніки не може бути віддана комп'ютеру. Автентичність, профільність, інтерактивність та технологічна мобільність інноваційних технологій значною мірою підвищує ефективність формування іншомовної комунікативної компетентності в майбутніх учителів - філологів.

Основним завданням навчання іноземних мов у ВНЗ є створення таких умов, за яких студенти самі усвідомлюють необхідність оволодіння іноземною мовою для реалізації своїх життєвих планів та амбіцій у сучасному світі, тому теоретична й практична підготовка у ВНЗ повинна стати для них не метою, а засобом формування їхньої міжкультурної компетентності. При цьому, оволодіння студентами професією вчителя - філолога повинно виражатися в конкретному прояві мотивів і цілей професійної діяльності, які відображають потреби та інтереси майбутнього фахівця.

Формування в майбутніх учителів англійської мови позитивної мотивації до навчання та професійної діяльності – друга умова успішного формування в них міжкультурної компетентності.

Система потреб і мотивів багато в чому визначає не тільки напрям та рівень активності людини, але й своєрідність її особистості. Потреби й мотиви становлять ієрархію, що характеризує цілісну особистість у всіх галузях її діяльності, спонукає людину ставити проблеми, концентрувати зусилля на їх вирішенні [50], тому розвиток особистості фахівця означає, насамперед, формування системи його потреб і мотивів.

Очевидно, що проблема формування мотивів – пізнавальних, професійних або будь - яких інших – надзвичайно складна саме з тієї причини, що всяка діяльність полімотивована, до того ж неможливо виділити "чисту культуру" того або іншого окремо взятого мотиву, тим більше сформувати його в навчанні. Мотиваційна сфера особистості являє собою багатоступінчасту освіту

[73] і характеризується сукупністю соціальних установок, ціннісних орієнтацій та інтересів, що складають основу мотивів. Відповідно мотиваційна сфера навчання студента також може бути охарактеризована не одним, а декількома провідними мотивами: пізнавальним, професійним тощо. При цьому пізнавальні й професійні мотиви як новоутворення навчальної діяльності в результаті взаємних трансформацій обумовлюють як подальший розвиток один одного, так багато в чому й самої діяльності.

Отже, вважаємо, що процес формування міжкультурної компетентності в майбутніх учителів англійської мови буде успішним за умови створення на заняттях комфортного психологічного клімату та позитивного емоційного настрою студентів при оволодінні іншомовною комунікативною компетентністю. Для цього викладач повинен провести спеціальну емоційну підготовку у вигляді виконання таких завдань, які забезпечують пробудження емоцій та включення вольових резервів студента. Ефективність навчання може бути досягнута, якщо студенти не тільки повністю втягуються в навчальну мовленнєву діяльність, а й обов'язково усвідомлюють цілі й завдання своєї діяльності за відсутності неспокою в процесі оволодіння іноземною мовою та переважання позитивних емоцій, таких, як радість, задоволення, впевненість, гордість, інтерес. Студенти повинні мати можливість реалізувати такі вольові чинники як цілеспрямованість, організованість, наполегливість, увага й завзятість. Цього можна досягти за допомогою спеціальних завдань, прийомів, вправ.

Важливо перемістити акцент у навчанні іноземних мов на розвиток навичок мовного спілкування та ведення дискусій на професійні теми. Не варто залишати без уваги й соціокультурне спілкування. Щоб ефективно реалізувати цей підхід, необхідно використовувати активні методи навчання, які передбачають зміну характеру традиційних занять. Використання ігрових, проектних, проблемних, соціальних та інформаційних технологій сприяє формуванню вмій та навичок іншомовного спілкування.

Враховуючи те, що ефективність будь - якої діяльності залежить від інтенсивності мотивації, викладач у своїй роботі повинен виробити відповідний спосіб впливу на кожного студента, адже найдієвішим способом посилення мотиву є стимулювання студентів позитивними емоціями, що допоможе їм поєднати вивчення іноземної мови зі своїми особистими цілями, такими як, досягнення успіхів у професійній сфері та кар'єрі, а не у вивченні іноземної мови взагалі.

Підвищенню позитивної мотивації студентів у ВНЗ сприятиме створення комфортного психологічного клімату, партнерських відносин між викладачем і студентами та між самими студентами, що передбачає емоційне благополуччя; (переважання позитивних емоцій у процесі навчання та спілкування); позитивної "Я-концепції" (позитивне самосприйняття, самооцінка, самовідношення); благополуччя та успішності у сфері спілкування та взаємовідносин (прийняття студента одногрупниками та викладачами); успішність у сфері майбутньої професійної діяльності.

Психологічний клімат – це показник взаємовідношення особистість – група, це сукупність усіх впливів членів колективу один на одного, що сприяють продуктивній спільній діяльності, всебічному розвитку особистості в групі й самої групи. Студентський колектив – це, своєю чергою, психологічний центр формування фахівця, адже в ньому формуються високі моральні якості студентів, відповідальне ставлення до навчання та інтерес до майбутньої професійної діяльності.

Психологічний клімат у студентській групі має ряд особливостей, що породжуються провідним видом діяльності студентів – навчальною, яка має специфічні психологічні характеристики. Пізнавальна діяльність – це інтелектуальна праця, складність та напруженість якої досягає у ВНЗ високого рівня і спрямована вона, передусім, на вивчення професії. Саме студентська група здатна істотно підвищити ефективність індивідуального процесу засвоєння знань. Але для цього потрібно, щоб вона стала колективом

(командою), де кожен студент готовий допомогти іншому, де існує культ вчення й знання, спрямованість на становлення професіоналізму та науковий пошук, атмосфера позитивізму та дружелюбності, іншими словами, щоб в групі встановився сприятливий психологічний клімат. Створення такого клімату в студентській групі є справою не тільки відповідальною, але й творчою, що потребує як знання його природи, так і засобів регулювання: розуміння психології студентів, що навчаються в групі, їхнього емоційного стану, відносин між собою, особливостей індивідуальної та колективної навчальної діяльності. У цьому контексті В. Ольшанський говорив, що людина може відчувати внутрішню задоволеність і бути хорошим працівником в одному колективі та абсолютно зачехнути в іншому [89].

Точніше сутність психологічного клімату визначив К. Платонов, представивши його як взаємодію фізичного й соціального середовища та особистості, яка стійко відображається її свідомістю, формуючи її психічний стан, виступаючи при цьому однією із структурних характеристик групи. "Психологічний клімат для кожного члена групи – це об'єктивна реальність, яку він відображає, включаючись в цю групу; відображений психологічний клімат стає одночасно і його суб'єктивною реальністю, і об'єктивною реальністю для інших членів цієї групи" [97].

Клімат – це і груповий тиск, і соціальний контроль. Це – якісна сторона міжособистісних відносин, яка проявляється у вигляді сукупності психологічних умов, що сприяють або перешкоджають продуктивній спільній діяльності та всебічному розвитку особистості в групі [98].

У цьому контексті, вслід за К. Платоновим, сприятливими характеристиками психологічного клімату вважаємо такі:

1. У групі переважає бадьорий, життєрадісний тон взаємовідносин між студентами, оптимістичний настрій; стосунки будуються на принципах співпраці, взаємної допомоги, доброзичливості; членам колективу подобається

брати участь у спільних справах, разом проводити вільний час; у стосунках переважають схвалення та підтримка, критика висловлюється з добрими побажаннями.

2. У групі існують норми справедливого та поважного відношення до всіх її членів, тут завжди підтримують слабих, виступають на їх захист, допомагають новачкам.

3. У групі високо цінують такі риси особистості, як принциповість, чесність, працьовитість та безкорисливість.

4. Члени групи активні, сповнені енергії, швидко відгукуються, якщо потрібно зробити корисну для всіх справу, та добиваються високих показників у навчанні.

5. Успіхи та невдачі окремих членів групи викликають співпереживання та щире співчуття всіх інших членів групи.

6. У стосунках між угрупованнями (мікрогрупами) всередині колективу існує взаємна прихильність, розуміння, співпраця [97].

Одним із важливих чинників створення позитивного психологічного клімату, а отже й позитивної мотивації до навчання та майбутньої професійної діяльності є педагогічна взаємодія, яка в умовах спільної діяльності та безпосереднього спілкування виникає між викладачем та майбутнім учителем - філологом, і може забезпечити ефективність процесу формування професійної комунікативної компетентності останнього.

Специфіка педагогічної взаємодії зумовлена тим, що в її процес залучені не тільки індивідуально - психологічні особливості особистості викладача, але й особливості студентів, без яких діяльність педагога втрачає значення. Педагогічна взаємодія виявляється у синхронній діяльності викладача й студента, коли вони зацікавлено здійснюють навчально - пізнавальну

діяльність, спільно усувають прорахунки. Студент стає суб'єктом, а викладач набуває свого активного союзника [140, с. 141].

Продуктивність та особистісна орієнтація є якісними характеристиками педагогічної особистісно орієнтованої взаємодії, яка при цьому завжди носить продуктивний характер. Реалізацію всього багатства міжособистісних стосунків по мірі того, як студент засвоює нові знання, забезпечує ситуація його співпраці з викладачем та іншими студентами. У процесі навчання відбувається зміна структури співпраці та взаємодій: від спільної з педагогом дії до підтриманої дії, далі – до наслідування і до самонавчання. Кожен студент долучається до вирішення не тільки навчальних завдань, а й таких, що пов'язані з майбутньою професійною діяльністю, на основі спеціально організованої активної взаємодії та співпраці з викладачем та іншими студентами. Крім того, зміни, які зазнають ситуації взаємодії та співпраці в процесі навчання, забезпечують становлення механізмів саморегуляції поведінки й особистості студентів [56, с. 129].

Таким чином, продуктивність у сфері взаємодії учасників освітнього процесу пов'язується з творчим характером діяльності обох сторін взаємодії. Можливим продуктом такої взаємодії буде самостійне визначення студентами нових цілей навчання та цілей, пов'язаних із змістом засвоєної діяльності, а також регуляція особистісних позицій у партнерстві. Умовою і наслідком особистісно орієнтованої продуктивної взаємодії І. Зимня називає контакт його суб'єктів. Психологічний контакт, на її думку, визначає можливість природного, неускладненого спілкування педагога та студентів у процесі взаємодії, оскільки його наявність важлива для продуктивної співпраці його суб'єктів. Психологічний контакт виникає в результаті спільності психічного стану людей, викликаного їхнім взаєморозумінням і пов'язаного зі спільним зацікавленням і довірою один до одного. Контакт, на думку дослідника, усвідомлюється як позитивний чинник, який підкріплює взаємодію [46, с. 34].

Отже, система форм співпраці викладача з майбутніми вчителями іноземної мови, що забезпечує створення спільності значень, цілей, способів

досягнення результату й формування саморегуляції індивідуальної діяльності, виступає центральним чинником у системі взаємодії. Особистісне спілкування, засноване на розумінні педагогом внутрішнього світу студентів, спрямованості на формування загальної оцінки досягнутих результатів, прагнення зрозуміти установки й погляди один одного, на створення якнайкращих умов для розвитку мотивації студентів, творчого характеру навчальної діяльності, на формування особистості студентів, виступає як форма організації особистісно орієнтованої взаємодії. Своєю чергою, спільна творча діяльність визначається як спосіб реалізації особистісно орієнтованої взаємодії, де студент реалізує свої можливості в спільно досягнутому продукті. Основним механізмом організації цієї взаємодії є посилення співпраці педагога із студентами на основному (смыслоутворювальному і цілеутворювальному) рівні організації діяльності, де кожен студент долучається до вирішення продуктивних завдань на початку процесу засвоєння нового наочного змісту.

Можливо припустити, що педагогічна взаємодія забезпечить ефективність процесу міжкультурної комунікативної компетентності в студентів, якщо буде організована у формі особистісного спілкування, для якого характерні ознаки, визначені М. Бородуліною [22] та С. Сисоєвою [123], а саме:

- суб'єктивно - смисловий характер спілкування учасників взаємодії;
- актуалізація мотиваційних ресурсів навчання та особистісних мотивів діяльності;
- співпраця у прийнятті рішень між усіма учасниками взаємодії, досягнення єдності змісту і цілеутворення;
- спрямованість спілкування на розвиток у студентів цілеутворення та самоаналізу;
- наявність здібності до "емпатичного розуміння" партнера по взаємодії.

Аналіз досліджень В. Семиченко [119] дозволив виділити низку умов, необхідних для організації особистісно орієнтованої педагогічної взаємодії:

– здібність до емпатії учасників взаємодії (вміння стати на позицію партнера, зрозуміти та сприйняти його як особистість);

– забезпечення співпраці сторін взаємодії за умови виконання спільної діяльності або спілкування;

– наявність комунікабельності у всіх учасників взаємодії (як необхідний елемент загальної комунікативності та культури вчителя - філолога);

– забезпечення кооперації взаємодіючих сторін, що припускає посильний внесок кожного у розв'язання загального завдання;

– організація педагогічної взаємодії в стадії необхідної логічної послідовності її комунікативного здійснення (моделювання майбутнього спілкування із студентами під час підготовки до взаємодії (прогностичний етап); організація безпосереднього спілкування із студентами (початковий етап); управління спілкуванням в ході педагогічної взаємодії; аналіз здійсненої системи спілкування та моделювання нової для розв'язання іншого завдання).

У процесі особистісно орієнтованої педагогічної взаємодії виникають і актуалізуються такі психологічні новоутворення особистісного та міжособистісного характеру:

– психологічний статус особистості, який характеризує реальне місце студента в системі міжособистісних стосунків;

– феномен взаєморозуміння як система відчуттів і взаємостосунків, що дозволяє погоджено досягти цілей спільної діяльності та спілкування, максимально сприяючи дотриманню довір'я та інтересів усіх і надаючи можливість для саморозкриття кожного.

Під системою засобів розуміється система ситуацій особистісно орієнтованої педагогічної взаємодії, які максимально орієнтуються на особистість студента, вбирають у себе всі умови та обставини професійної діяльності. Ситуація особистісно орієнтованої взаємодії носить не тільки навчально-професійний, але й особистісно розвивальний характер. Особистісно-розвивальна ситуація – це особливий механізм, який ставить студента в нові умови, що вимагають від нього нового стилю поведінки, осмислення, переосмислення попередньої ситуації. Цілісність дії ситуацій особистісно орієнтованої взаємодії на кожному з етапів процесу формування професійної комунікативної компетентності підготовлена ситуаціями попередніх етапів, компонентів, що актуалізували та закріплювали зв'язки цієї компетентності.

Таким чином, залучення майбутніх учителів-філологів в реальну діяльність процесу формування міжкультурної комунікативної компетентності, теоретичної моделі планування, реалізації та корекції процесу навчання та власної самостійної діяльності як майбутнього вчителя-філолога сприяє його самоутвердженню як самостійної, самокерованої, самореалізованої особистості, розвитку його творчих начал, умінню поєднувати особисту відповідальність і суспільні інтереси, зростанню освітніх і духовних потреб особистості, розвитку її гуманістичних ціннісних орієнтацій.

Педагогічна взаємодія є основою становлення партнерських відносин між викладачем і студентами та між самими студентами, що знаходиться в площині інноваційної освітньої діяльності стосовно до вищої професійної освіти, насамперед – діяльності викладача. Н. Саттарова переконана, що, відображаючи деструктивну функцію дослідно-експериментальної роботи, в якій здійснюється інноваційна діяльність викладача, партнерство руйнує стереотип педагогічного мислення в сфері відносин викладач – студент [113].

Це взаємовідносини незалежних особистостей по досягненню загальних цілей на принципах рівності, добровільності, рівнозначності учасників

освітнього процесу, яке, враховуючи механізми саморозвитку особистості, ставить студента в активну позицію та дозволяє йому реалізувати індивідуально - особистісний розвиток. Припускаючи широкий спектр стратегій співпраці між викладачем і студентами, партнерство передбачає поділ права вибору та відповідальності за прийняття рішень, що дозволяє їм однаково, але по - різному брати участь у проектуванні, організації та здійсненні діяльності, що веде до їхнього особистісного розвитку.

Процес формування та становлення партнерських відносин у ВНЗ обумовлений не тільки об'єктивними, але й суб'єктивними чинниками [61], до яких відносяться такі особистісні риси учасників освітнього процесу як:

- готовність та засвоєння викладачем новаторської позиції з точки зору відходу від патерналістських відносин до відносин партнерства;
- новий соціально - психологічний образ сучасного студента, реальні потреби, освітні запити та інтереси студентів [42].

Аналіз психолого-педагогічної літератури [4; 6; 8; 11; 84] свідчить, що система організації партнерства у ВНЗ включає:

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

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

пошуку викладача й студентів та взаємної зацікавленості в їхньому духовному, професійному та морально - діловому просуванні. Процес становлення таких відносин є низкою послідовних, взаємопов'язаних етапів, на яких викладачами використовується така система навчальних занять, як фронтального опрацювання матеріалу, розбір нового матеріалу, індивідуального опрацювання матеріалу, заняття систематизації та узагальнення. Ця технологія викликає зміни в організації навчання, адже навчальні заняття будуються в системі. Набір різних типів занять обумовлений специфічними завданнями навчання: мотивація до вивчення теми, повідомлення основного змісту, самостійне опрацювання матеріалу (фронтально, в групі, індивідуально), узагальнення, контроль. Дидактичні принципи регулюють весь процес навчання, тобто впливають на всі його компоненти – цілі, зміст, форми, методи, засоби навчання. Цей підхід несе в собі широке смислове навантаження. По-перше, він є основою індивідуалізації, оскільки дозволяє представляти зміст курсу, що вивчається, в трьох варіантах: повному, скороченому й поглибленому. По - друге, дозволяє враховувати особливості майбутньої професії та спеціалізації студентів, здійснюючи відповідну диференціацію навчального матеріалу. По - третє, він проявляється у варіативності методів та форм, що дозволяють засвоїти зміст курсу.

Успішність становлення партнерських відносин між викладачем і студентом розглядається через призму міжособистісного розвитку студентів, "зміст" якого визначають якості, що складають ядро партнерства. На розвиток цих якостей спрямована система засобів, що конструюються на основі діалогових технологій навчання (Г. Анохіна [4], А. Жуковська [41]) з урахуванням цілей та завдань етапів в умовах широкого спектра стратегій співпраці викладача й студентів та дотримання принципів взаємної поваги, довіри, свободи вибору, делегування повноважень, індивідуального підходу. Вирішувати такі завдання слід, орієнтуючись на певні моделі організації занять, засновані на взаєморозумінні, взаємодії та особистісній залученості в процес

навчання. При цілеспрямованому включенні студентів в ту чи іншу ситуацію, дії педагога у виховних ситуаціях усвідомлені, оскільки він в опосередкованій формі може впливати на студента, а саме: формувати необхідні переконання, оцінки, відповідну поведінку.

Для застосування у практиці ВНЗ виокремлюють чотири основних типи ситуацій у залежності від переважаючого впливу на той чи інший компонент культури поведінки студента, що формують партнерські відносини. Перший тип ситуацій з переважаючим впливом на емоційний компонент культури поведінки, що формує партнерські відносини: ситуація співпереживання. Другий тип ситуацій з домінуючим впливом на мотиваційний компонент культури поведінки студентів – ситуація спостереження за поведінкою, ситуація самоаналізу та ситуація вільного вибору думки. Третій тип ситуацій з переважаючим впливом на когнітивний компонент поведінки студентів – ситуація спостереження, ситуація вибору моделі поведінки, проблемна ситуація. Четвертий тип ситуацій з переважаючим впливом на операційний компонент – ігрова ситуація та спеціально створена ситуація-вправа. Слід відзначити, що системне проектування виховних ситуацій та послідовне виконання цілеспрямовано й ефективно розвиває особистісну культуру студентів та сприяє формуванню партнерських відносин "викладач – студент", "студент – студент".

Таким чином, у психологічному кліматі головне – вплив різних сторін психології (культури) на життя і діяльність особистості; в залежності від того, який це вплив, такий і клімат. Тут, воістину "людина – міра всіх речей".

Психологічний клімат студентської групи є потужним стимулом навчальної діяльності для кожного студента. Практика ВНЗ показує, що значне число студентів не можуть розкрити свої здібності та цілком опанувати навчальною програмою в складі групи, яка не створює їм психологічного комфорту. Не беручи участі в групових формах навчальної роботи, вони не опановують найважливіші професійні та соціально - психологічні

компетентності, абсолютно необхідні для сучасного фахівця з вищою освітою. Від ВНЗ та його викладацького складу залежить, яким буде клімат у студентському середовищі, а отже, і освітнє середовище в цілому.

На завершальному етапі навчання іноземної мови без іншомовного оточення студент, отримавши певний комплекс навичок, умінь та знань, сукупність яких дозволяє йому успішно здійснювати мовленнєве спілкування на іноземній мові, повинен максимально використовувати умови іншомовного спілкування у своїй власній країні. Цьому сприятиме залучення студентів до різних видів практик (ознайомлювальної, навчально - педагогічної, переддипломної (виробничої) і волонтерської діяльності з носіями мови, що є третьою педагогічною умовою успішного міжкультурної компетентності в майбутніх учителів англійської мови.

Отже, згідно з навчальними планами ВНЗ, студенти філологічних спеціальностей мають можливість знайомитися з основами своєї майбутньої професійної діяльності не тільки в навчальних аудиторіях, а й під час педагогічної практики, яку вони проходять у загальноосвітніх закладах. Основними видами практик є: ознайомлювальна, навчально-виробнича та переддипломна (виробнича). Усі види практик взаємопов'язані, оскільки постійно реалізується принцип наступності, починаючи з ознайомлювальної практики, закінчуючи практичним застосуванням отриманих компетентностей у самостійній діяльності під час переддипломної практики.

Ознайомлювальна практика має на меті ознайомлення студентів зі світом обраної професії, а саме:

- знайомство з установою освіти, специфікою та стратегією її діяльності та навчально - методичною базою для вивчення іноземної мови;
- спостереження за характером діяльності фахівців, формами й методами їхньої роботи, аналіз уроків з іноземної мови.

Хоча практика носить лише ознайомлювальний характер, відбувається освоєння професії, формується світогляд майбутнього вчителя - філолога на рівні первинних уявлень про сутність обраної діяльності.

Метою навчально - педагогічної практики є розвиток у студентів уміння спостерігати навчальний процес у школі та здійснювати аналіз результатів процесу діяльності учнів, використовуючи власну іншомовну компетентність та знання основ педагогіки, психології, методики викладання іноземної мови та фахових дисциплін. Студенти також вчать планувати навчально-комунікативну діяльність учнів на уроці та в позаурочний час, реалізовувати плани, творчо вирішувати педагогічні та методичні завдання у процесі навчання й виховання учнів, вносити в них методично правильні корективи з метою досягнення бажаного результату своєї педагогічної діяльності.

Цей вид практики супроводжується вибором конкретного напрямку майбутньої професійної діяльності. Студенти продовжують знайомство з установою освіти, з характером діяльності обраної спеціальності, вчать професійному спілкуванню – професійному етикету та етиці діяльності, що впливає на формування їх позитивної мотивації до майбутньої професії.

Знайомство з діяльністю загальноосвітніх установ під час навчально-педагогічної практики сприяє психологічній адаптації студентів до обраної професії, та спрямоване на первинне формування в них професійних компетентностей цієї професії. Практика проводиться на базі загальноосвітніх закладів освіти та передбачає навчальну, позакласну та дослідницьку роботу студентів як помічників і партнерів учителів.

Під час навчально - педагогічної практики студенти, спираючись на зразки методичних матеріалів та використовуючи настанови методистів і вчителів, оволодівають основами конструктивно - планувальних, комунікативно - навчаючих, організаційних і дослідницьких умінь.

Конструктивно-планувальні вміння студентів передбачають:

– складання планів - конспектів окремих уроків та серій уроків за темою; визначення конкретних цілей, завдань та етапів уроку; вибір ефективних методів і прийомів досягнення поставлених цілей;

– визначення типів вправ і послідовності їх виконання у відповідності до етапів оволодіння мовленнєвими навичками та вміннями, а також з урахуванням труднощів засвоєння навчального матеріалу та рівнем підготовленості учнів;

– використання реальних і проектування навчальних мовленнєвих ситуацій, а також відповідного їм мовленнєвого матеріалу для сприйняття та засвоєння мовних явищ, що вивчаються, та їх творчого застосування в іншомовній мовленнєвій діяльності.

Оволодіваючи комунікативно - навчаючими вміннями студенти повинні навчитись:

– адаптувати свій іншомовний мовленнєвий досвід до рівня вимог програми та можливостей і загального розвитку учнів (застосовувати мовні опори, здійснювати перехід від однієї форми говоріння до іншої);

– намічати об'єкти контролю мовленнєвої діяльності учнів з урахуванням вимоги відносно коректного мовлення учнів і визначати рівень сформованості іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь;

– помічати помилки учнів, усвідомлювати їх характер і використовувати мовленнєвий спосіб виправлення (перепитування, зорова, вербальна та схематична наочність, екстралінгвістичні засоби тощо).

Організаційні вміння студентів, які формуються під час навчально - педагогічної практики, полягають у такому:

– організація виконання накресленого плану практики;

– забезпечення іншомовної мовленнєвої діяльності учнів відповідно до плану уроку;

– раціональне поєднання колективних (фронтальних, групових, парних) та індивідуальних форм роботи з урахуванням особливостей кожної з них;

– проведення навчальних ігор з урахуванням вікових особливостей учнів та ступеню навчання;

– цілеспрямоване використання традиційних наочних посібників та методично грамотне застосування аудитивних, візуальних та аудіо- візуальних технічних засобів навчання;

– здійснення різноманітних прийомів активізації мовленнєвої та розумової діяльності учнів залежно від їхніх вікових особливостей;

– проведення позакласної роботи учнів, спрямованої на удосконалення їхніх навичок іншомовного спілкування.

Дослідницькі уміння студентів передбачають:

– вивчення ставлення учнів до предмета "Англійська мова" та виявлення рівня сформованості мовленнєвих навичок і вмінь учнів за завданням вчителя;

– здійснення методичного аналізу мовного матеріалу з метою прогнозування можливих труднощів його засвоєння учнями та добору оптимальних шляхів попередження помилок;

– проведення спостереження та аналіз відвіданих уроків з опорою на схему або вузько цільове завдання;

– спостереження, аналіз та узагальнення досвіду учнів, студентів-практикантів, перенесення ефективних прийомів і форм у практику своєї роботи;

– вивчення методичної літератури та теоретичне осмислення навчального процесу у формі виступів на методичних семінарах, удосконалення своєї роботи за допомогою використання описаних в літературі нових форм і прийомів роботи.

Мета переддипломної (виробничої) практики студентів – відпрацювати навички професійної діяльності, закріпити набуті вміння та просунути далі у набутті професійних компетентностей, визначити власне професійне "обличчя", проявити творчий пошук у конкретному напрямі обраної спеціальності. На цьому етапі студенти випробовують власні сили у самостійній роботі як учителі - філологи так і класні керівники, самостійно виконують усі функції (під наглядом учителя, класного керівника та методиста з практики), навчаються визначати шляхи усунення помічених недоліків з урахуванням причин їх виникнення та конкретних умов навчання. Все це сприяє вихованню в них стійкого інтересу до обраної професії, потреби у педагогічній самоосвіті та самовдосконаленні, виробленню творчого, дослідницького підходу до майбутньої педагогічної діяльності вчителя - філолога. Це завершальний етап професійної підготовки фахівців, на якому випускники ВНЗ повинні актуалізувати теоретичні знання, отримані за роки навчання та адаптувати свій іншомовний мовленнєвий досвід до рівня вимог шкільної програми, виявити навички експериментального дослідження, зробити практичні висновки.

Під час педагогічної практики успішному формуванню міжкультурної компетентності також сприятиме залучення майбутніх учителів - філологів до організації навчального процесу з іноземної мови: складання тематичних і поурочних планів; підбір навчального матеріалу; самостійне проведення діагностики та занять; оцінювання та аналіз проведеної роботи; коректування своєї майбутньої професійної діяльності.

Технологія формування міжкультурної компетентності в майбутніх учителів - філологів через залучення студентів до організації навчального процесу буде оптимальною за умови використання продуктивних методів

навчання (метод проблемного переказу; метод евристичного, дослідницького характеру), які дозволяють вирішувати інформаційно - пізнавальні, інформаційно - пошукові та творчі завдання.

Розробляючи та обґрунтовуючи підхід залучення студентів до організації навчальної діяльності, велика увага приділяється активізації їхньої діяльності як основи всього підходу, який полягає у тому, що студенти безпосередньо стають вчителями англійської мови, тобто виконують цю роль у повному обсязі: складають перспективний та поурочні плани з англійської мови; добирають навчальні матеріали, необхідні для реалізації цих планів; проводять діагностику досягнень учнів; аналізують результати, складають рекомендації та "психологічний портрет" кожного учня; здійснюють добір творчих ігор та завдань для активізації учнів на уроках; самостійно проводять заняття; оцінюють, аналізують, корегують свою діяльність. За таким підходом навчання студентів проводиться у формі сюжетно - рольової гри, яка в одному випадку ставить їх в позицію вчителя, в іншому – учня, в третьому – в позицію консультанта і т.д. І чим різноманітніше будуть виконуватись студентом ролі й займана ним в діяльності позиція, тим більш різносторонньо розвиватиметься особистість майбутнього вчителя-філолога, його розумова діяльність набуватиме системного характеру, вироблятиметься гнучкість мислення та дій. Така діяльність студентів сприятиме їхньому творчому саморозвитку, самостійності, а задоволеність отриманими результатами – професійній вмотивованості.

Таким чином, протягом трьох років студенти щорічно виявляють свої професійні компетентності, опановують практичні навички. Зміст практики активно впливає на становлення майбутніх учителів-філологів і, як результат, формування в них міжкультурної компетентності.

Одним із засобів формування міжкультурної комунікативної компетентності в майбутніх учителів іноземної мови та їхнього практичного ознайомлення зі специфікою мовленнєвої діяльності вважаємо залучення їх до

волонтерської діяльності з носіями мови. Волонтерство – це суспільне явище добровільної участі в будь-якій справі "парапрофесіоналів" (людей, які не мають інколи спеціальної підготовки), ентузіастів, що є лідерською участю в процесі надання будь-кому допомоги на добровільних та безкорисливих засадах [159, с. 149]. Волонтерство як складова професійної підготовки будь-яких фахівців, майбутніх учителів-філологів зокрема – це певний погляд на життя, формування світогляду, збагаченого соціальним та духовним досвідом за тривалий період, набуття соціальних умінь і навичок, а також добродійна допомога людям.

Волонтерська робота як складова процесу міжкультурної компетентності дає можливість майбутнім учителям - філологам включитися до всієї сукупності професійних ролей, норм і поведінкових стереотипів, пов'язаних з педагогічною діяльністю; ознайомлює із загальною культурою й специфічними субкультурами певного соціуму. Вона сприяє розвитку різних професійних ролей шляхом примірювання їх на себе, порівнювання, відповідного вибору: аніматора (організатора, модератора, координатора діяльності з розробки, створення та реалізації різноманітних проектів); організатора, менеджера, завдання якого – бачити реальну мету, планувати етапи її досягнення, проводити моніторинг процесу змін і оцінку результатів; залучати учнів до розвитку, навчання засобами сучасних технологій; ініціювати участь дітей та дорослих у добродійних справах; упроваджувати різноманітні масові форми роботи, як, наприклад, благодійні акції, фестивалі; представляти інтереси громади в органах влади; вести переговори, встановлювати ділові стосунки. Від майбутнього вчителя - філолога ця роль, передусім, вимагає належного рівня міжкультурної комунікативної компетентності (мовної, мовленнєвої, соціокультурної, інших компетент - ностей) та сформованості таких якостей, як емпатія (співпереживання), повага (прийняття тих, хто навчається), щирість (відкритий прояв своїх почуттів).

Завдяки виконанню волонтерської роботи, в якій реалізуються перелічені ролі та відповідні їм функції, майбутній фахівець стає дієздатним учасником міжособистісних взаємовідносин та професіоналом своєї справи. Волонтерська робота спонукає майбутнього вчителя - філолога до активної взаємодії в іншомовному середовищі, до встановлення тривалих взаємин із представниками різних соціальних груп суспільства, що сприяє засвоєнню професійного досвіду. Цей досвід можна набути в окремих громадських організаціях, у студентських волонтерських групах і об'єднаннях, тому волонтерство можна визначити і як засіб виховання та соціалізації особистості майбутнього вчителя-філолога, і як засіб педагогічної взаємодії, саморозвитку, самовдосконалення й самореалізації та підготовки до майбутньої професійної діяльності.

Залучення до цієї діяльності майбутніх фахівців у галузі філології дозволяє не тільки ознайомити студентів із практикою професійної діяльності, а й сформувати в них важливі для вчителя іноземної мови якості, такі як увага, дружелюбність, ввічливість, толерантність, завзятість, ентузіазм у професійній діяльності, самостійність суджень, альтруїзм; прагнення зрозуміти позицію учнів, здатність стати лідером, взаємодіяти з фахівцями та втілювати нові ідеї в професійну діяльність.

Реалізація професійних та особистісних можливостей майбутніх учителів-філологів у волонтерській роботі передбачена завдяки їхній активній участі в різних формах позанавчальної роботи, наприклад, як перекладачів під час супроводу різноманітних міжнародних симпозіумів та конференцій, що періодично проводяться у нашій країні та у ВНЗ зокрема, за участі представників багатьох країн світу; проведення міжнародних екскурсій; відвідування іноземних виставок та спілкування з носіям мови, які представляють свою країну на цих виставках; участі в міжнародних проектах; або ж просто участі у бесідах, обговореннях тощо.

Мета такого роду волонтерської діяльності – створення умов для професійного, творчого, інтелектуального, духовного розвитку студентів у

вільний від навчання час; підготовка їх до майбутньої професійної діяльності; задоволення їхніх освітніх потреб шляхом залучення до різних форм волонтерської роботи, завдяки якій створюються сприятливі умови для самореалізації й розвитку кожного студента, врахування його запитів та інтересів, стимулювання внутрішньої потреби до формування своєї професійної комунікативної компетентності, розв'язання складних завдань формування особистості майбутнього вчителя - філологів.

Отже, волонтерську діяльність розглядаємо як складову професійної підготовки майбутніх учителів англійської, елемент їхнього особистісного розвитку, набуття нових знань і навичок, удосконалення здібностей, стимулювання ініціативи та творчості. Особливою рисою цієї діяльності є самовиховання, саморозвиток та самореалізація майбутніх учителів-філологів через добродійну неприбуткову та мотивовану діяльність, яка носить суспільно-корисний характер. Варто відмітити, що зацікавленість студентів, зокрема майбутніх учителів іноземних мов, у діяльності, яка передбачає спілкування з носіями мови, зумовлена тим, що вони розглядають її і як унікальну можливість іншомовного спілкування, і як можливість самоутвердження та самореалізації в майбутній професії.

Таким чином, залучення майбутніх учителів англійської мови до волонтерської діяльності під час навчання у вищому навчальному закладі слугуватиме для них зразком побудови власної життєвої стратегії, одним із засобів набуття умінь й навичок професійної діяльності, сприятиме зміцненню їхньої позитивної професійної мотивації та формуванню в них професійної комунікативної компетентності. Отже, удосконалення процесу підготовки майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності можливо здійснювати шляхом залучення студентів до волонтерської діяльності в різних сферах соціального життя. Це дозволить не тільки вирішувати безпосередньо завдання формування міжкультурної комунікативної компетентності в майбутніх фахівців, а й формування в них професійної спрямованості

майбутнього фахівця – важливої якості, що проявляється у прагненні до довготривалої, продуктивної, творчої та успішної професійної діяльності.

2.2. Аналіз результатів експериментальної перевірки

Розвиток сучасної педагогічної науки характеризується безперервним впровадженням різних аспектів теоретичних знань, і така практика поступово розширюється та вдосконалюється. Важливе місце у цьому процесі належить експерименту, який, як один із емпіричних методів дослідження, є науково поставленим досвідом у галузі навчальної чи виховної роботи, спостереження досліджуваного педагогічного явища в спеціально створених і контрольованих дослідником умовах [33, с. 112].

Педагогічний експеримент орієнтований не на отримання так званих "нових" знань, а на перевірку та вирішення практичних проблем і завдань. До подібного роду експериментів може бути віднесена, наприклад, експериментальна перевірка цінності та корисності методичних рекомендацій щодо поліпшення організації навчально - виховного процесу, удосконалення діяльності вчителів, підвищення рівня професійно - педагогічної підготовки майбутніх фахівців, перевірка ефективності різноманітних практичних та методичних рекомендацій тощо.

Відповідно до цього аспекту, протягом 2015 – 2016 рр. в умовах реального навчального процесу нами проводилася дослідно-експериментальна робота на базі факультету іноземної філології Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Метою нашого експерименту була перевірка педагогічних умов формування міжкультурної компетентності в майбутніх учителів англійської мови.

Підставу щодо методу такого дослідження визначив низький рівень сформованості «міжкультурної компетентності» майбутніх фахівців і це

викликало необхідність удосконалення підготовки майбутніх учителів-філологів у визначеному напрямі.

Таким чином, відповідно до мети, нами відбулася перевірка педагогічних умов формування міжкультурної компетентності в майбутніх учителів іноземної мови у процесі вивчення фахових дисциплін. Проте, перш за все для досягнення поставленої мети було необхідно провести формувальний експеримент, у ході якого планувалось:

- оцінити рівень сформованості міжкультурної комунікативної компетентності в студентів експериментальних груп;

- встановити наявність або відсутність різниці у рівнях сформованості міжкультурної комунікативної компетентності в студентів експериментальних та контрольних груп;

- визначити ефективність формування міжкультурної компетентності в майбутніх учителів.

У формувальному експерименті були задіяні ті ж самі студенти п'ятого курсу (контрольна група – КГ та експериментальна група – ЕГ), які по закінченню ВНЗ отримують кваліфікацію "філолог" (англійська мова та зарубіжна література).

У ході експериментально - дослідної роботи та у процесі вивчення фахових дисциплін (філологічних та психолого-педагогічних), під час проведення лабораторних (практичних) занять, організації самостійної та індивідуальної роботи студенти експериментальних груп опинилися під впливом розроблених педагогічних умов і методики проведення занять, опановували вдосконалений зміст фахової підготовки відповідно до розробленої концепції.

У проведенні експериментального дослідження брали участь 5 викладачів. Залучення до проведення експериментальних занять викладачів, які брали також участь і в констатувальному етапі дослідження, дало змогу певною мірою простежити вплив різних методик навчання на результати засвоєння

студентами фахових дисциплін і, відповідно, формування в них міжкультурної компетентності.

Протягом 2015 – 2016 навчальних років було проведено низку експериментальних занять з практики усного та писемного мовлення, практичної граматики, практичної фонетики, методики навчання іноземної мови, педагогіки, основ педмайстерності та психології. Формувальний етап базувався на основі курсів філологічних і психолого - педагогічних дисциплін.

Відомо, що ефективність формування міжкультурної комунікативної компетентності вчителів іноземної мови значною мірою залежить від спрямованості та організації форм і методів навчально - виховного процесу, пріоритетними серед яких є комунікативні та інтерактивні методи навчання, засновані на демократичному стилі педагогічної взаємодії. Вони спрямовані на самостійний пошук оптимальних рішень, сприяють розвитку критичного та логічного мислення, ініціативи й креативності студентів. До таких методів належать презентації, дискусії, рольові та ділові ігри, проблемні ситуації, проектувальна діяльність, драматизація, портфоліо, тематичні вечори, тренінги, бесіди, диспути, семінари, самостійна та індивідуальна робота тощо. Вищеназвані методи відображені в засобах реалізації процесу формування міжкультурної комунікативної компетентності. Серед них:

- лекції - діалоги;
- батл - дискусії;
- розробка та презентація проектів;
- навчально - дослідна робота;
- інтерактивні форми роботи;
- педагогічна практика у школі;
- студентські диспут - клуби.

Застосування названих умов, форм і методів роботи покликане сприяти процесу формування міжкультурної комунікативної компетентності в студентів філологічного факультету іноземних мов педагогічного вищого закладу освіти.

Перша умова, передбачала створення у ВНЗ іншомовного комунікативного середовища для майбутніх учителів англійської мови. Цілком очевидно, що студент, який вивчає іноземну мову ізольовано від середовища, де вона використовується, поступово втрачає до неї усякий інтерес. При цьому сам процес навчання стає нецікавим та малоефективним. Отже, як показує досвід, штучне, а по можливості природне іншомовне комунікативне середовище є потужним чинником інтенсифікації усього процесу навчання. При навчанні іноземної мови за професійно - орієнтованою технологією цей чинник прийнято називати чинником впливу навколишнього іншомовного комунікативного середовища, адже студент, навчаючись у таких умовах, змушений шукати рішення усіх своїх проблем тільки шляхом застосування набутих ним знань з виучуваної іноземної мови, що суттєво спонукає його до необхідності якнайшвидшого засвоєння незнайомої мови.

На формувальному етапі студенти експериментальних груп навчались саме у штучному іншомовному середовищі, яке створювалось шляхом проведення навчальних занять у спеціально обладнаних лінгафонних кабінетах і комп'ютерних мультимедійних центрах. Під час прослуховування та перегляду різноманітних програм студенти опинялись у безпосередньому контакті з носіями мови, що значно посилювало загальноосвітню значущість іноземної мови, а отже, більш послідовну опору на соціально - культурну специфіку, звичаї, традиції країни, мова якої вивчається, особливості вербальної та невербальної поведінки носіїв мови.

На завершальному етапі навчання іноземної мови в умовах іншомовного оточення студенти (ЕГ), що отримали певний комплекс знань, умінь і навичок, сукупність яких дозволяє їм успішно здійснювати мовленнєве спілкування іноземною мовою, з максимальною користю використовували практику

спілкування під час відео занять, які виявились досить потужним інструментом формування комунікативної культури студентів і представляли їм не тільки живе мовлення носіїв мови, але й занурювали у ситуації, в яких вони знайомилися з мовою міміки та жестів, стилем взаємин і реаліями країни, мова якої вивчається. Крім завдань на розуміння, відеозаняття передбачали завдання на трактування міміки та жестів ("body language"), на розпізнавання стилю взаємин і т.п. з тим, щоб у реальних ситуаціях студенти не робили грубих помилок при спілкуванні з носіями мови. Відео представляло мову в живому контексті, що пов'язувало заняття з реальним світом і показувало мову в дії і, тим самим, збагачувало вже наявні в арсеналі студентів мовленнєві знання та вміння. Важливо відмітити, що відео, крім усього іншого, допомагало подолати культурний бар'єр при вивченні іноземної мови, адже виникало ряд ситуацій на заняттях, коли воно було особливо корисним.

Наприклад, якщо потрібно було представити закінчений мовний контекст або показати комунікативну сторону мови через вивчення міміки та жестів; практикувати навички аудіювання, опису й переказу в природному контексті; уявити ситуації для обігрування на занятті (рольові ігри); збагатити словниковий запас; стимулювати спілкування або дискусію.

Необхідною умовою, що сприяє ефективному проведенню відео-занять, є дотримання основних підходів та принципів їх проведення, зокрема критеріїв відбору матеріалів та плану проведення (Додаток 3).

Використання на заняттях рольових ігор чи драматизацій, під час яких студенти спілкувались один з одним у парах або в групах, не лише дозволяло урізноманітнити хід заняття, а й перетворити його на цікаву конструктивну дискусію, а студентам, своєю чергою, проявити мовленнєву самостійність, реалізувати свої комунікативні вміння та мовленнєві навички. Вони мали можливість допомагати один одному, успішно коригувати висловлювання своїх співрозмовників, навіть якщо викладач не ставив такого завдання. Драматизація – це свого роду "вистава", в якій відтворювались певні сцени з прочитаного чи

переглянутого, створювались сюжетні картини. Завданням студентів було втілити задану тему або сюжет у мовлення. Учасники таких ігор виконували різноманітні соціальні ролі (екскурсовода, продавця, лікаря, бізнесмена тощо), а також ролі вигаданих персонажів. При цьому завданням студентів було вирішення ряду проблемних ситуацій, що відкривало можливості використання учасниками іноземної мови як для повсякденного спілкування, так і для вирішення професійних завдань. Створюючи проблемні ситуації, необхідно було слідкувати за тим, щоб завдання відповідали рівню наявних знань та інтелектуальних можливостей студентів, не були стереотипними, відображали реальні ситуації професійної діяльності, подавали проблему під несподіваним кутом зору. Студентам, наприклад, пропонувалось уявити ситуації та обіграти їх на занятті (прикладом може бути рольова гра "Подорож"). Учасники гри "вирушали" у подорож по англomовних країнах, при організації якої частина студентів виступала в ролі туристичних агентів, інші – екскурсоводів (гідів), решта – туристів. У змодельованих ситуаціях перед студентами ставились завдання відповідно до їхньої ролі у "подорожі": туристичні агенти повинні були запропонувати, а пізніше організувати подорож, гідів, своєю чергою, "проводили" екскурсії по визначних місцях, туристи – "заселялись" у готелі, "відвідували" ресторани, де "смакували" страви національної кухні, у музеях "знайомились" з особливостями національної історії та культури, висловлювали свої думки щодо "відвіданого" та "побаченого". У такий спосіб не залишалось без уваги соціокультурне спілкування.

Цікавими виявились дискусійні ігри, змістом яких були актуальні та важливі для студентів проблеми реального життя, пов'язані з майбутньою професійною діяльністю (наприклад, "Позитивні та негативні аспекти педагогічної професії, її переваги та недоліки"). На занятті створювалась професійно - орієнтована ситуація, в якій кожен студент виконував певну роль і говорив від імені обраного ним персонажу, висловлюючи свої думки щодо професії та застосовуючи відповідну спеціалізовану лексику. За основу таких дискусій брались ті чи інші епізоди з досвіду педагогів шкіл, де студенти

проходили практику, та проблеми, що у них виникали під час цієї практики. Майбутні вчителі - філологи мали змогу здійснювати мовленнєву діяльність в обсязі тематики навчальних програм, обмірковувати проблемні ситуації професійного змісту, використовувати активні методи навчання, які передбачали зміну характеру традиційних занять.

З метою розвитку в студентів позитивної мотивації до професійної діяльності під час практичних занять з методики навчання іноземних мов використовувались ігрові, проектні, проблемні, соціальні та інформаційні технології, що суттєво сприяло формуванню вмінь та навичок іншомовного спілкування. Застосовувались, наприклад, такі форми методичної роботи, як диспут-клуби, круглі столи, школа педагогічної майстерності та ін., під час проведення яких, були представлені ті або інші елементи майбутньої професійної діяльності та її контекст. Так, студентам пропонувалось розробити плани-конспекти та провести заняття або їх фрагменти з використанням індивідуальної, парної, групової, фронтальної форм навчання на різних етапах вивчення мови відповідно до програми; плани проведення гуртків, забав, свят, конкурсів з іграми. У ході обговорення та детального аналізу студенти вказували на можливі труднощі, розробляли відповідні методичні рекомендації щодо їх уникнення та подолання. Такі види роботи сприяли розвитку самостійності й творчості майбутніх учителів-філологів, що є пріоритетним у їхній подальшій професійній діяльності.

Крім того, на практичних та семінарських заняттях з фахових дисциплін (практика усного та писемного мовлення, методика викладання іноземних мов) застосовувались інтерактивні технології навчання, які мали на меті створення штучного освітнього середовища. Такі заняття проводились у формі "Battle" (батл - дискусії) і передбачали поділ студентів на три підгрупи: перша підгрупа презентувала урок, або його фрагмент, який проводився за традиційною методикою; друга підгрупа презентувала урок на ту ж саму тему, але проводила його з використанням сучасних підходів до навчання; третя підгрупа – експерти

(журі), які уважно спостерігали за проведенням і подальшим обговоренням уроку та виносили свій "вердикт". Під час проведення такого роду занять у групі панував бадьорий, життєрадісний тон взаємодії між студентами та викладачами, яка супроводжувалась оптимістичним настроєм з обох сторін; стосунки будувалися на принципах співпраці, взаємної допомоги, доброзичливості; членам колективу подобалось брати участь у спільних справах, разом проводити вільний час; у стосунках переважали схвалення та підтримка, а критика висловлювалась лише з добрими побажаннями. Заняття проводились в атмосфері справедливого та поважного відношення до всіх учасників процесу, які, своєю чергою, демонстрували принциповість, чесність, працьовитість, активність, енергійність. Особливої уваги заслуговує те, що успіхи та невдачі окремих членів групи викликали співпереживання та щире співчуття всіх членів групи. Отже, у стосунках між мікрогрупами усередині колективу панувала взаємна прихильність, розуміння, співпраця. Це засвідчило, що на формування міжкультурної компетентності в майбутніх учителів-філологів суттєво впливає доброзичливий психологічний клімат.

Наступною умовою, зазначеною в моделі формування професійної комунікативної компетентності в майбутніх учителів - філологів, є залучення останніх до різних видів практик і волонтерської діяльності з носіями мови з метою удосконалення набутих студентами умінь і навичок і практичного застосування знань у професійній діяльності. Згідно з навчальними планами ВНЗ, у яких проводилась експериментально - дослідна робота, студенти п'ятого курсу проходили переддипломну (виробничу) педагогічну практику тривалістю п'ять тижнів. У зазначений період студенти-практиканти повинні були в реальних виробничих умовах відпрацьовувати набуті навички та вміння професійної діяльності не тільки як учителі-філологи, а й організаторські вміння класних керівників; проявити креативність та володіння тим комплексом компетентностей, який необхідний майбутнім вчителям іноземної мови та зарубіжної літератури у конкретному напрямі обраної спеціальності; навчитися визначати шляхи усунення помічених недоліків з урахуванням

причин їх виникнення та конкретних умов навчання. Це завершальний етап професійної підготовки фахівців, на якому випускники ВНЗ повинні актуалізувати теоретичні знання, отримані за роки навчання та адаптувати свій іншомовний мовленнєвий досвід до рівня вимог, що висуває суспільство до компетентності вчителя іноземної мови, виявити навички експериментального дослідження, зробити практичні висновки.

Студентів-практикантів було залучено до організації навчального процесу з іноземної мови та зарубіжної літератури, тобто вони брали активну участь у складанні тематичних і поурочних планів, підборі навчального матеріалу. Студенти повинні були самостійно провести 15 уроків іноземної мови (з них 5 залікових), та 5 уроків зарубіжної літератури в різних класах. Під час проведення уроків студенти активно використовували продуктивні методи навчання: сюжетно-рольові ігри, метод проблемного переказу, проектну методику, метод евристичного, дослідницького типу, що дозволяло вирішувати завдання інформаційно - пізнавального, інформаційно - пошукового та творчого характеру. Крім того, велика увага приділялась аналізу та діагностиці проведених занять: після проведення уроків студенти - практиканти обговорювали з керівником педпрактики та вчителем свої дії, доцільність застосування ними різноманітних засобів і форм навчання на всіх етапах уроку; аналізували помилки, пропонували шляхи вирішення та уникнення труднощів, що виникали.

Це давало можливість студентам оцінити свою роботу та роботу однокурсників, висловлювати власні думки щодо позитивних і негативних моментів. У такий спосіб студенти відпрацьовували навички коректування своєї майбутньої професійної діяльності, що сприяло їх творчому саморозвитку, професійній самостійності, задоволеності отриманими результатами та позитивно виявлялося у професійній умотивованості. Після закінчення виробничої педагогічної практики викладачі та методисти організували зі студентами "круглий стіл" з метою підведення загальних

підсумків, обговорення проблем, з якими стикнулися майбутні учителі - філологи під час проходження практики. Були підготовлені стінгазети, відео - презентації, у яких студенти відобразили свої перші кроки в педагогічній діяльності. Пріоритетного значення для оволодіння вміннями іншомовної комунікації набуває спілкування з носіями мови та створення ситуацій реального зв'язку з друзями, колегами, однодумцями. Саме цьому сприяла цілеспрямована діяльність волонтерів Корпусу Миру (США), який протягом останніх років надає вагому допомогу щодо втілення в життя різних програм, зокрема у сфері освіти. Студенти випускних курсів разом із волонтерами брали участь в організації літніх таборів відпочинку для дітей та молоді, де навчали бажаючих англійської мови, знайомили їх з національними та культурними традиціями англійських країн, удосконалюючи тим самим свої мовленнєві навички, необхідні їм для подальшої професійної діяльності. Волонтерська діяльність з носіями мови дала можливість майбутнім учителям - філологам включитися до всієї сукупності професійних ролей, поведінкових стереотипів і норм, пов'язаних як з педагогічною, так і соціально - культурною діяльністю, сприяла долученню студентів до традицій та загальної культури спілкування в країні, мова якої вивчається. У рамках міжнародного інтеграційного проекту "Школа відкритого розуму", метою якого є інтелектуальне виховання майбутніх вчених, діячів освіти та культури, формування політичних постатей майбутнього, формування свідомих громадян суспільства, брали участь студенти з Польщі, США та України. Волонтерська діяльність українських студентів полягала у супроводі конференцій та екскурсій, що проводились під час візиту закордонних гостей, оскільки однією з робочих мов у межах проекту було визнано англійську. Крім того студенти брали активну участь у підготовці та презентаціях власних досягнень, пов'язаних з майбутньою професійною діяльністю. За підсумками роботи двох тематично споріднених семінарів були видані наукові збірники, які містять кращі матеріали, що пройшли випробування в палких дискусіях та обговореннях.

Отже, волонтерська робота студентів була не тільки однією з важливих форм удосконалення набутих навичок іншомовного спілкування, а й сприяла процесу соціального виховання особистості майбутніх учителів іноземної мови, набуття ними умінь і навичок професійної діяльності.

За результатами формувального експерименту, під час якого студенти експериментальних груп навчалися під впливом розробленої нами методики, було проведено контрольний зріз (анкетування) з метою виявлення результатів впливу зазначеної методики на формування професійної міжкультурної комунікативної компетентності в майбутніх учителів англійської мови, перевірки ефективності педагогічних умов формування досліджуваного феномена (Додаток И).

Анкета охоплювала шість блоків завдань, виконання яких дало змогу встановити рівень сформованості кожного із шести компонентів професійної міжкультурної комунікативної компетентності відповідно до визначених нами показників.

Результати анкетування оцінювалися за тими ж критеріями, що і на констатувальному етапі. З метою діагностування динаміки впливу на самооцінку студентів розробленої нами методики формування міжкультурної комунікативної компетентності в майбутніх фахівців на прикінцевому етапі формувального експерименту було повторно використано картку самооцінки студентами рівнів сформованості професійної комунікативної компетентності в майбутніх учителів - філологів (додаток Д). Кількісні дані проведеної діагностики відображені у табл. 2.1.

Таблиця 2.1.

Самооцінка студентами рівнів сформованості професійної міжкультурної комунікативної компетентності

Рівень самооцінки	Відповіді, %
-------------------	--------------

	<i>ЕГ</i>		<i>КГ</i>	
	Кількість	%	Кількість	%
Низький	8	15	29	63
Середній	36	66	10	22
Високий	10	19	7	15
Всього відповідей	54	100	46	100

Представлені в таблиці результати свідчать про позитивну динаміку самооцінки студентами експериментальних груп сформованості в них міжкультурної комунікативної компетентності. Так, 85 % опитаних експериментальних груп впевнені, що вони цілком готові до професійної діяльності, оскільки у 66 % з них зафіксовано середній рівень сформованості професійної комунікативної компетентності, 19 % опитаних знаходяться на високому рівні, і лише 15 % респондентів експериментальних груп визнали себе неготовими до професійної діяльності. Натомість, самооцінка рівнів сформованості міжкультурної компетентності в майбутніх учителів-філологів контрольних груп практично не змінилась.

Аналіз результатів відповідей на запитання анкети показав, що в експериментальних групах найвищого показника сягнув комунікативний компонент досліджуваного феномена. Це підтверджує ефективність запропонованих методів формування міжкультурної комунікативної компетентності в майбутніх учителів англійської мови та її компонентів.

З метою діагностики рівня сформованості в студентів-спеціалістів міжкультурної компетентності після формувального етапу експерименту було знову проведено комплекс контрольних заходів, спрямованих на перевірку знань, отриманих студентами під час навчання на 5-му курсі (Додатки М, Н, П).

Для оцінювання рівня результатів формувального експерименту використовувались ті самі три рівні (низький, середній, високий).

Узагальнені результати цієї діагностики відображено у табл. 2.2.

Розподіл студентів за рівнями сформованості професійної комунікативної міжкультурної компетентності (формувальний зріз)

Групи	Рівні сформованості ПКК (%)					
	Низький		Середній		Високий	
	Кількість Студентів	%	Кількість Студентів	%	Кількість Студентів	%
Контрольна	7	15,22	31	67,39	8	17,39
Експериментальна	2	3,7	41	75,93	11	20,4

Аналіз ефективності експериментальної методики навчання був би неповним, якби ми не прослідкували динаміку формування та розвитку професійних комунікативних умінь і рівня сформованості міжкультурної комунікативної компетентності в майбутніх учителів - філологів (рис. 2.3).

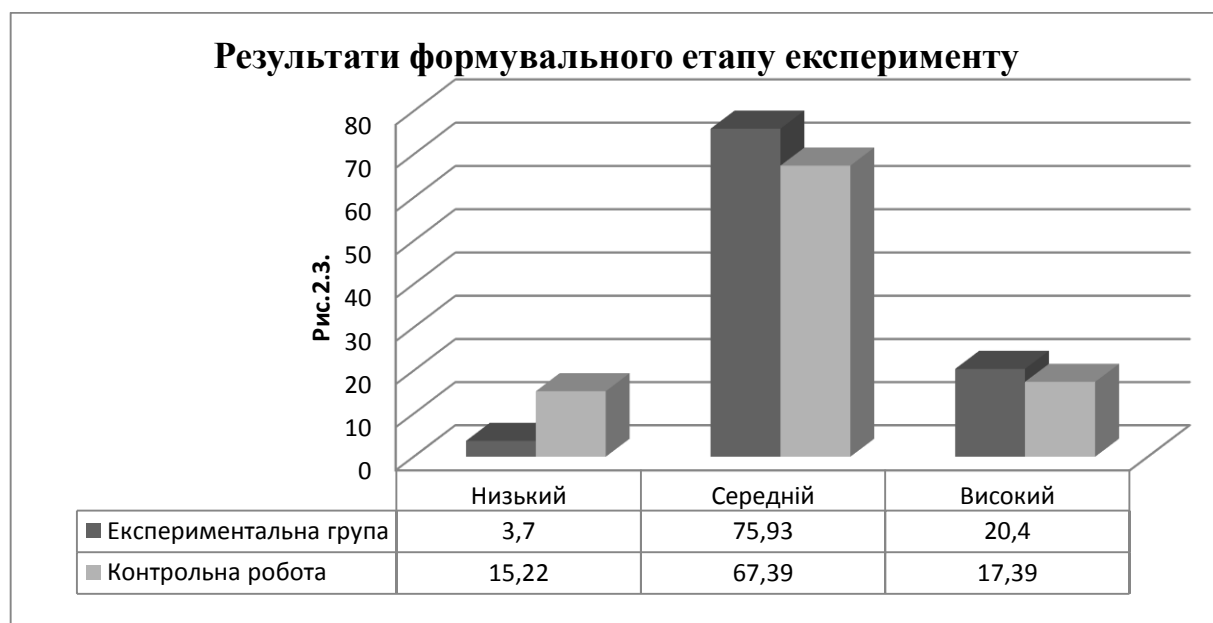


Рис. 2.3. Динаміка результатів формувального експерименту

У результаті експериментального навчання високим рівнем сформованості професійної комунікативної компетентності відзначились 20,4 % майбутніх

учителів-філологів експериментальних груп, тоді як у контрольних групах цей показник збільшився до лише 17,39 %).

Помітно підвищився в експериментальних групах показник середнього рівня – з 67 % до 75,93 %, натомість у контрольних групах цей показник змінився несуттєво (до експерименту – 63 %, після – 63,04 %). Це зумовлено тим, що студенти контрольних груп не знаходились в іншомовному комунікативному середовищі, а отже, не одержали належної практичної підготовки. Низький рівень сформованості продемонстрували 3,7 % студентів експериментальних груп, тоді як до експерименту цей показник становив 18,5 %. У контрольних групах ситуація покращилась лише на 8,68 % (до експерименту – 23,9 %, після – 15,22 %). Проте низький рівень також можна вважати показником ефективності запропонованої методики, адже в експериментальних групах студентів з таким рівнем у 4 рази менше, ніж у контрольних (3,7 % і 15,22 %).

Таким чином, аналіз динаміки рівнів сформованості професійної комунікативної компетентності в студентів експериментальних і контрольних груп свідчить про підвищення відповідних показників у експериментальних групах та незначне зростання у контрольних групах, що зазначено у табл. 2.5.

Таблиця 2.5.

Динаміка рівнів сформованості професійної комунікативної компетентності в майбутніх учителів англійської мови у процесі вивчення фахової дисципліни (за результатами експериментальної роботи)

Рівень	Експериментальні групи (54 чол.)				Контрольні групи (46 чол.)			
	до експерименту		після експерименту		до експерименту		після експерименту	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	8	14,5	17	20,4	6	13,1	8	17,39

Середній	36	67	41	75,93	29	63	31	67,39
Низький	10	18,5	2	3,7	11	23,9	7	15,22

По завершенні формувального етапу експерименту були проведені бесіди, диспути та "круглі столи" зі студентами експериментальних груп на предмет обговорення ефективності запропонованих заходів щодо формування в них міжкультурної комунікативної компетентності. Студенти зазначили, що ця методика позитивно вплинула на їхню мотивацію до навчання та майбутньої професійної діяльності. Майбутні учителі - філологи також відмітили, що в результаті експериментального навчання їм вдалось значно збагатити та систематизувати свої знання з іноземної мови та методики її викладання, що сприяло поглибленню розуміння сутності міжкультурної комунікативної компетентності як інтегральної якості особистості педагога.

Отже, у процесі перевірки результативності експериментальних заходів було розроблено спеціальний діагностичний інструментарій. Результати формувального зрізу довели, що в студентів експериментальних груп рівень формування міжкультурної комунікативної компетентності значно вищий, ніж у контрольних групах.

Отримані результати дають підстави стверджувати, що запропонована методика формування досліджуваного феномена є ефективною. Спостереження за студентами експериментальних груп показали, що вони відчували задоволення при будь - якій системі навчання, яка здатна забезпечити набуття знань і формування умінь. Така експериментальна методика стала більшим стимулом до осмислення навчальної та майбутньої професійної діяльності, оскільки в її контексті створювались умови для актуалізації знань та їх розвитку, удосконалення навичок і вмінь, здійснення колективної діяльності та співробітництва.

Висновки до другого розділу:

1. Шляхом аналізу науково-педагогічної літератури визначено та обґрунтовано такі педагогічні умови формування професійної міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх учителів англійської мови:

– створення у навчальному закладі іншомовного комунікативного середовища для майбутніх учителів - філологів, під яким розуміється особливим чином організований освітній процес (проведення навчальних занять з іноземної мови у спеціально обладнаних лінгафонних кабінетах, застосування аудіовізуальних засобів та сучасних інформаційних технологій навчання), в якому студенти матимуть можливість реалізувати набуті ними теоретичні знання та практичні навички іншомовної комунікації та який забезпечить рівень володіння іноземною мовою, достатній для міжкультурного та міжособистісного спілкування;

– формування в студентів - філологів позитивної мотивації до майбутньої професійної діяльності, якій сприятиме створення позитивного психологічного клімату та партнерських відносин у процесі педагогічної взаємодії суб'єктів педагогічної діяльності;

– залучення студентів до різних видів практик і волонтерської діяльності з носіями мови, що сприятиме створенню умов для професійного, творчого, інтелектуального та духовного розвитку студентів, підготовці їх до професійної діяльності, саморозвитку, самореалізації та самовихованню у майбутній професії.

2. Проаналізовано ефективність формувального етапу експерименту, що супроводжувався доцільною реалізацією визначених педагогічних умов формування міжкультурної комунікативної компетентності.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Проведене дослідження проблеми формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів англійської мови сформулювати такі загальні висновки:

1. Міжкультурна компетентність визначають як взаємодія індивідів, які є носіями різних культур, кожен з яких має свою мову, типи поведінки, ціннісні установки, звичаї і традиції. У цій взаємодії поведінка індивіда зумовлена його приналежністю до певної соціокультурної і мовної спільності. Міжкультурна комунікація ґрунтується на процесі символічної взаємодії між індивідами і групами, культурні відмінності яких можна розпізнати; сприйняття і ставлення до цих розбіжностей впливають на вид, форму і результат контакту [22, с. 67—68].

Міжкультурна комунікативна компетентність – це індивідуальні властивості суб'єкта професійної діяльності, які необхідні та достатні для її реалізації на нормативно заданому рівні та, які значущо і позитивно корелюють з її основними результативними параметрами – якістю, точністю, продуктивністю, надійністю.

Під міжкультурною комунікативною компетентністю в межах запропонованого дослідження – ми розуміємо майстерність фахівця, яка складається із сукупності професійних здібностей, знань, умінь, навичок, ставлень, цінностей, ініціатив та комунікативного досвіду особистості, необхідних для розуміння чужих та продукування власних програм мовленнєвої поведінки, адекватних цілям, сферам, ситуаціям спілкування; здатність до активної взаємодії та навчання інших мовленнєвих суб'єктів

2. У дослідженні обґрунтовано структурні компоненти міжкультурної комунікативної компетентності майбутнього вчителя як сукупність змістового, мотиваційного, когнітивного, діяльнісного, комунікативного та рефлексивного компонентів.

На основі проведеного аналізу структури міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх учителів іноземної мови охарактеризовано критерії (змістово-когнітивний, мотиваційний, діяльнісно-комунікативний, рефлексивний) та показники сформованості міжкультурної компетентності в майбутніх учителів-філологів.

Теоретично обгрунтовано чотири рівні сформованості професійної комунікативної компетентності в майбутніх учителів - філологів: нульовий, низький, середній та високий, під якими розуміється характеристика рівнів навчальних досягнень студентів.

3. Установлено, що формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів – філологів є спеціально організованим педагогічним процесом цілеспрямованого розвитку особистості, який значно активізується за таких педагогічних умов:

- створення у навчальному закладі іншомовного комунікативного середовища для майбутніх учителів англійської мови, під яким розуміється особливим чином організований освітній процес (проведення навчальних занять з іноземної мови у спеціально обладнаних лінгафонних кабінетах, застосування аудіовізуальних засобів та сучасних інформаційних технологій навчання), в якому студенти матимуть можливість реалізувати набуті ними теоретичні знання та практичні навички іншомовної комунікації та який забезпечить рівень володіння іноземною мовою, достатній для міжкультурного та міжособистісного спілкування;

- формування в студентів - філологів позитивної мотивації до майбутньої професійної діяльності, якій сприятиме створення позитивного психологічного клімату та партнерських відносин у процесі педагогічної взаємодії суб'єктів педагогічної діяльності;

- залучення студентів до різних видів практик і волонтерської діяльності з носіями мови, що сприятиме створенню умов для професійного, творчого,

інтелектуального та духовного розвитку студентів, підготовці їх до професійної діяльності, саморозвитку, самореалізації та самовихованню у майбутній професії.

Упродовж формувального експерименту реалізація педагогічних умов формування міжкультурної компетентності майбутніх вчителів англійської мови здійснювалася таким чином, щоб в повному обсязі задіяти їх в навчальний процес.

- студенти навчалися в штучно-створеному іншомовному комунікативному середовищі (лінгафонних кабінетах і комп'ютерних мультимедійних центрах), де в роботу були задіяні всі сучасні мультимедійні засоби навчання.

- з метою розвитку в студентів позитивної мотивації до професійної діяльності під час практичних занять з методики навчання іноземних мов використовувались ігрові, проектні, проблемні, соціальні та інформаційні технології, що суттєво сприяло формуванню вмінь та навичок іншомовного спілкування. Застосовувались, наприклад, такі форми методичної роботи, як диспут-клуби, круглі столи, школа педагогічної майстерності та багато ін.,

- студентів було залучено до практики та волонтерської діяльності, де вони також змогли себе проявити та багато чому навчитися.

4. Формувальний етап експерименту підтвердив ефективність запропонованих педагогічних умов формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів-філологів. Це виявилось у позитивній динаміці рівнів сформованості міжкультурної комунікативної компетентності: високого рівня досягли 20.4% фахівців, зменшилась кількість (з 18,5% до 3,7%) майбутніх працівників з низьким рівнем сформованості зазначеної якості. В експериментальній групі динаміка носить позитивний характер, у наявності статистично значущі зміни. У контрольній групі майже не відбулося суттєвих змін.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авдеева М. В. Межкультурная коммуникативная компетентность сотрудников органов внутренних дел в сфере международного сотрудничества: диссертация. канд. психол. наук: 19.00.05 / Маргарита Валерьевна Авдеева. — М., 2007. — 276 с.
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. 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.
4. 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.
5. 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.
6. 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.
7. Байденко В. И. Выявление состава компетентностей выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: Методическое

пособие. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. – 2006. – С. 9.

8. 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.

9. 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.

10. 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 Володимирівна. – Одеса, 2004. – 212 с.

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

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

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

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

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

16. Бирюк О. В. Методика формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів у навчанні читання англomовних публіцистичних текстів: дис. ... канд. пед. наук: 13. 00. 02 / О. В. Бирюк. – К., 2006. – 180 с.
17. Бігич О. Б. Теорія і практика формування методичної компетентності вчителя іноземних мов в початковій школі. – К.: Ленвіт, 2006. – С. 11–32.
18. Бим И. Л. Некоторые исходные положения теории учебника иностранного языка / Инесса Львовна Бим // Иностранные языки в школе. – 2002. – №3. – С. 3–6.
19. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогіка. – 2003. – №10. – С. 8–14.
20. 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.
21. 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.
22. Бородулина М. К. Основы преподавания иностранных языков в языковом вузе / М. К. Бородулина, Н. М. Минина. – М.: Высш. школа, 1968. – 118 с.
23. Бражнич О. Г. Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи: дис. канд. пед. наук / О. Г. Бражнич. – Кривий Ріг, 2001. – 238 с.
24. 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.

25. 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 профессионального образования" / Е. Ю. Варламова. – Чебоксары, 2005. – 23с.

26. 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.

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

28. 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.

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

30. 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.

31. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: [пособие для учителя] / Н. Д. Гальскова. – М., Аркти-Глосса, 2000. – С. 16–120.

32. Гез Н. И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований / Н. И. Гез // Иностранные языки в школе. – 1985. – №2. – С. 17–24.
33. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – К. : Либідь. – 1997. – 376 с.
34. Горчев А. Ю. О некоторых важнейших условиях эффективности использования ТСО // Иностранные яз. в школе. – 2004. – №4. – С. 101–106.
35. Губанова М. И. Профессиональная деятельность преподавателя / М. И. Губанова // Томск: Издательство Томского государственного университета, 2009. – 88 с.
36. Дэвид Мацумото. Психология и культура. — 1-е издание 2003 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://krotov.info/lib_sec/13_m/maz/umoto_0.htm
37. 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.
38. Дрозд Т. М. Актуальні питання розвитку мовленнєвого позитиву як засобу особистісного зростання вчителя / Тетяна Михайлівна Дрозд // Витоки педагогічної майстерності. Серія: Педагогічні науки : збірник наукових праць ПДПУ ім. В. Г. Короленка. – Полтава : ПДПУ, [б. р.] – Вип. 8, Вип. II. – 2011. – 348 с.
39. Дуплійчук О. М. Модель професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя-філолога у світлі нової освітньої парадигми / О. М. Дуплійчук // Наукові записки. Серія "Філологічна". – Остріг : видавництво Національного університету "Острозька академія", 2013. – Вип. 33. – С. 251–255.

40. Ершов В. А. Компоненты структуры профессиональной компетентности / В. А. Ершов, Н. П. Залкина // Вестник тверского государственного университета. – 2010. – Серия: Педагогика и психология (2). – С. 24–27.
41. Жуковская А. И. Организационная культура и управленческая деятельность в современной школе // Инновации в образовании, №1, 2003. – С. 70–81.
42. Журавская Н. В. Профессиональная подготовка специалистов пожарной безопасности в вузах нефтегазовой отрасли с использованием индивидуально-дифференцированного подхода : автореф. дис...канд. пед. наук : 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования" / Н. В. Журавская. – Спб., 2011. – 26 с.
43. Зеленська О. П. Комунікативний підхід у навчанні англійської мови для спеціальних цілей у ВНЗ МВС України. – Комунікативно- когнітивний аспект навчання іноземних мов для спеціальних цілей: зб. наук. пр. [за ред. О. П. Зеленської]. – Львів: ЛЮІ МВС України, 2004. – С. 30–36
44. Зеленська Л. Д. Проблема формування професійно-педагогічної компетентності вчених вищих навчальних закладів Слобожанщини (кінець ХІХ – початок ХХ століття) [Текст] : дис. ... канд. пед наук: 13. 00. 01 / Л. Д. Зеленська. – Х., 2006. – 195 с.
45. Зимняя И. А. Педагогическая психология / Ирина Алексеевна Зимняя. – Ростов-на-Дону, 1997. – 45 с.
46. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании [Текст] / И. А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
47. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования / Ирина Алексеевна Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.

48. Зимняя И. А. Социальная работа как профессиональная деятельность / Ирина Алексеевна Зимняя // Социальная работа: [отв. ред. И. А. Зимняя]. – (вып. 2). – М. – 1992. – С. 18–26.
49. Зязюн І. А. Краса педагогічної ідеї: [навчальний посібник для учителів, аспірантів, студентів середніх та вищих навч. Закладів] / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач. – К., 1997. – 302 с. – (АПН України; Інститут педагогіки і психології професійної освіти).
50. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер. – 2000. – 512 с.
51. Ипполитова Н., Стерхова Н. Анализ понятия "педагогические условия": сущность, классификация [Электронный ресурс] / Н. Ипполитова // General And Professional Education 1/2012. С. 8–14. – URL: <http://ru.genproedu.com/30.10.13>.
52. Калінін В. О. Формування професійної компетентності майбутнього учителя іноземної мови засобами діалогу культур [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13. 00. 04 "Теорія і методика професійної освіти" / В. О. Калінін. – Житомир. – 2005. – 21 с.
53. Келли Джордж. Теория личности: психология личных конструктов. – СПб.: Речь, 2000.
54. Климов Е. А. Введение в психологию труда / Евгений Александрович Климов // Учебник для студ. и препод. вузов. – М. : Изд-во МГУ, 1988. – 199 с.
55. Коваль В. О. Теоретичні і методичні засади формування професійної компетентності майбутніх вчителів-філологів у вищих педагогічних навчальних закладах: дис. ... докт. пед. наук: 13. 00. 04 "Теорія і методика професійної освіти" / Валентина Олександрівна Коваль. – Умань, 2013. – 628 с.

56. Ковальчук В. Ю. Модернізація професійної та світоглядно- методологічної підготовки сучасного учителя: дис. доктора пед. наук: 13. 00. 04 / В. Ю. Ковальчук – К. – 2006. – 190 с
57. Козиев В. Н. Формирование профессиональных качеств личности учителя / В. Н. Козиев. – Л., 1987. – 115 с.
58. Колесникова И. А. Теоретико-методологическая подготовка учителя к воспитательной работе в цикле педагогических дисциплин [Текст] : дисс. ... доктора пед. наук: 13. 00. 04 / Колесникова Ирина Андреевна. – Л., 1991. – 449 с.
59. Краевский В. В. Методология педагогіки / Володар Викторович // Пособие для педагогов-исследователей. – Чебоксары: Изд-во Чуваш., ун-та, 2001. – 244 с.
60. Крутецкий В. А. Психология: [учеб. для учащихся пед. училищ] / В. А. Крутецкий. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1986. – 336 с.
61. Крюкова Е. А. Теоретические основы проектирования и применения личностно-развивающихся педагогических средств [Текст] : дисс. ... док. пед. наук: 13. 00. 02 / Елена Александровна Крюкова. – Волгоград, 2000. – 180 с.
62. Кудрявцев В. Т. Проблемне навчання: витоки, сутність, перспективи // Педагогіка та колективна психологія. – 1991 р. – № 4. – 201с.
63. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя: психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности / Н. В. Кузьмина. – Л., 1967. – 183 с.
64. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1970. – 116 с
65. Кузьмина Н. В. Психологическая структура деятельности учителя / Н. В. Кузьмина. – Гомель, 1976. – 57 с.

66. Кузьмина Н. В. Актуальные проблемы профессионально- педагогической подготовки учителя / Н. В. Кузьмина, В. И. Гинецинский // Советская педагогика. – 1992. – № 3. – С. 63–66.
67. Кузьмина Н. В. Формирование педагогической направленности студентов в процессе изучения педагогики и психологии / Н. В. Кузьмина. – Л. : ЛГУ, 1975. – 240с.
68. Кулюткин Ю. Н. Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя / Ю. Н. Кулюткин // Вопросы психологии. – 1986. – №2. – С. 25–34.
69. Куприянов Б. В. Современные подходы к определению сущности категории "педагогические условия" / Б. В. Куприянов, С.А. Дынина // Вестник Костромского гос. ун-та им. Н. А. Некрасова. – 2001. – № 2. – С. 101–104.
70. Кутькина О. П. Педагогические условия формирования медиа - компетентности будущих библиотечно-информационных специалистов : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования" / Олеся Петровна Кутькина. – Барнаул, 2006. – 23 с.
71. Лазарев О. В. Критерії, показники та рівні сформованості професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців аграрного профілю / О. В. Лазарев // Збірник наукових праць Уманського національного університету садівництва. Частина 1, 2014. – С.211–216.
72. Леонтьев А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1999. – 365 с.
73. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность: избр. психол. соч.: [в 2-х т.] / А. Н. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1963. – Т. 2. – 375 с.
74. Лернер И. Я. Качества знаний учащихся. Какими они должны быть? / И. Я. Лернер. – М. : Знание, 1978. – 48 с.

75. Ломакина О. Е. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя иностранных языков: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Волгоград, 1998. – 23 с.
76. Луговий В. І. Компетенції та компетентності: поняттєво- термінологічний дискурс / В. І. Луговий // Педагогіка вищої школи : методологія, теорія, технології. Вища освіта України. – 2009. – № 3 (дод. 1). – К. : Гнозис, 2009. – 630с. – С.8–14.
77. Лурия А. Р. Язык и сознание. – М., 1979.
78. Ляудис В. Я. Формирование учебной деятельности студентов / [В. Я. Ляудис, Х. Варнеке, И. И. Ильясов и др.]; под ред. В. Я. Ляудис. – М. : МГУ, 1989. – 239 с.
79. Маркова А. К. Психология профессионализма / Аэлиита Капитоновна Маркова. – М.: Знание, 1996. – 308 с.
80. Маркова А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / Аэлиита Капитоновна Маркова // Советская педагогика. – 1990. – № 8. – С. 82–86.
81. Меркулова С. І. Педагогічна спрямованість старшокласників на подальший вибір професії [Електронний ресурс] / С. І. Меркулова. – Режим доступу : http://kafmo.kiev.ua/docs/article_merkulova_01.pdf
82. Мешко Г. Вступ до педагогічної професії: Інтерактивний навчально-методичний проект [Електронний ресурс] / Г. Мешко, О. Мешко //Тернопільський державний педагогічний університет ім. В. Гнатюка. – Режим доступу http://www.tspu.edu.ua/kurs/5/vlekc/v_lekc1/v_lek04/3a_04.htm.
83. Митина Л. М. Психологическая диагностика коммуникативных способностей учителя / Л. М. Митина. – Кемерово, 1996. – 150 с.

84. Митина Л. М. Профессиональная деятельность и здоровье педагога : учеб. пособие / Л. М. Митина, Г. В. Митин, О. А. Анисимова. – М. : ИЦ"Академія", 2005. – 368 с. – Библиогр. : С. 342–361.
85. Молодиченко В. В. Проблеми професійної підготовки нової генерації вчителів іноземної мови [Електронний ресурс] / Валентин Вікторович Молодиченко, Н. А. Молодиченко – Режим доступу :http://www.conference.mdpu.org.ua/conf_all/confer/2002/confantro/1/molodichenko.html.
86. Ніколаєва С. Ю. Сучасні підходи до викладання іноземних мов / С. Ю. Ніколаєва, О. М. Шерстюк // Іноземні мови. – 2001. – С. 50–51.
87. Ніколаєва С. Ю. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: [підручник для студ. вищ. навч. закл. освіти] / С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2002. – 327 с.
88. Новикова О. С. Межкультурная компетентность в глобализирующемся мире [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.bazaluk.com/conference/193/comments.htm/>
89. Ольшанский В. Б. Социально-психологический климат в коллективе // Социальная психология. М.: Политиздат, 1975. – С. 260–274.
90. Основы психологии. Практикум / [ред.-сост. Л. Д. Столяренко]. – Ростов-на-Дону: изд-во "Феникс", 2000. – С. 423–425.
91. Островая В. В. Педагогические условия формирования коммуникативной компетентности в профессионально - корпоративной среде / В. В. Островая // Человек и образование : журн. – 2012 . – №2 . – С. 153–157.
92. Павлютенков Є. М. Моделювання в системі освіти (у схемах і таблицях) / Є. М. Павлютенков // Х.: Вид. група "Основа", 2008. – 128 с. – (Б-ка журн. "Управління школою"; Вип 7(67)).

93. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Ефим Израилевич Пассов. – М., Просвещение, 1991. – 208 с.
94. Педагогика / под ред. Ю. К. Бабанского. – М.: Педагогика, 1988. – 432 с.
95. Петровская Л. А. Компетентность в общении: Социально - психологический тренинг. – М.: МГУ, 1989. – 216 с.
96. Підручна З. Ф. Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх перекладачів у процесі фахової підготовки : автореф. дис... канд. пед. наук / З. Ф. Підручна; Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Т., 2008. – 22 с
97. Платонов К. К. Проблемы управления психологическим климатом коллектива / К. К. Платонов // Социально-психологические проблемы повышения эффективности деятельности производственных коллективов. – Курган, 1977. – С. 138–139.
98. Платонов Ю. П. Основы социальной психологии. – СПб., 2004. – С. 310.
99. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – М.: Высш. шк. 2004. – 512 с.
100. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики. – К. : "К.І.С.", 2004. – С. 64–70.
101. Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання): Проект / Колектив авт.: [С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей (керівники), Ю. В. Головач та ін.] – К. : Київ. держ. лінгв. ун-т, 2001. – 245 с.
102. Прозорова М. И. Формирование профессионально важных качеств переводчика у студентов-лингвистов в процессе обучения в вузе [Текст] : дисс. ... канд. пед. наук: 13. 00. 08 / Мария Ивановна Прозорова. – Калининград, 2004. – 205 с.

103. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Пер. с англ. — М.: Когито-Центр, 2002. — 396 с.
104. Разенкова Н. В. Обґрунтування педагогічних умов формування іншомовної професійної комунікативної компетентності майбутніх бакалаврів фінансово-економічних спеціальностей [Текст] / Н. В. Разенкова // Науковий вісник Донбасу. — 2013. — №1(21). — С. 48–52.
105. Реан А. А. Рефлексивно-перцептивный анализ в деятельности педагога // Вопросы психологии. — 1990. — № 2. — С. 30–43.
106. Редько В. Г. До проблеми формування готовності у студентів вищих навчальних закладів до професійної діяльності учителя іноземної мови // Професіоналізм викладача вищої школи: освітні технології: (до 90- річчя заснування МДУ): Матеріали міжнародної науково-практичної конференції / В. Г. Редько. — Миколаїв: Вид-во "ІЛІОН", 2004. — 274 с.
107. Рубцова А. В. Продуктивный подход в профессиональном иноязычном образовании как концептуальная основа развития продуктивно - ценностной иноязычной образовательной среды [Текст] / А. В. Рубцова // Актуальные задачи педагогики: материалы междунар. науч. конф. (г. Чита, декабрь 2011 г.). — Чита: Издательство Молодой ученый, 2011. — С. 233–235.
108. Рутковская М. В. Формирование мотивов выбора педагогической профессии у старшеклассников : автореф. дис...канд. пед. наук. — Л., 1955. — 14 с.
109. Савельева С. С. Педагогические условия формирования профессиональной компетентности учителя в образовательном процессе вуза: монография. — Воскресенск, 2012. — 217 с.
110. Садохин А. П., Грушевицкая Т. Г. Культурология. Теория культуры: учеб. пособие для вузов. — 2-е изд. — М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. — 365 с.

111. Садохин А. П. Компетентностный подход в диалоге культур: сущность и базовые показатели // Межкультурный и межрелигиозный диалог в целях устойчивого развития. Материалы международной конференции. — М: Изд-во РАГС, 2008. — С. 251—255.
112. Садохин А. П. Межкультурная компетентность: понятие, структура, пути формирования // Социальные коммуникации. Журнал социологии и социальной антропологии. — 2007. — Том X. — №1 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/678095/>
113. Саттарова Н. Г. Формирование партнерских отношений "преподаватель – студент" как результат инновационных форм межличностных отношений (на примере высших учебных заведений республики Таджикистан) : дис. ... кандидата пед. наук : спец. 13.00.01 "Общая педагогика" / Нодирамох Гайбуллоевна Саттарова – Курган-Тюбе, 2009. – 253 с.
114. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизации / В. В. Сафонова. – Воронеж: Истоки, 1996. – 237 с.
115. Сафонова В. В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях / Виктория Викторовна Сафонова // М.: Еврошкола, 2004.
116. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий [Текст]: / Герман Константинович Селевко [в 2 т. Т. 2] – М. : НИИ шк. технологий, 2006. – 816 с.
117. Селевко Г. К. Компетентности и их классификация [Текст] / Герман Константинович Селевко // Народное образование. – 2004. – №4 (№1337). – С. 138–142.

118. Семенов О. М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури: [монографія] / О. М. Семенов. – Суми: ВВП "Мрія-1" ТОВ, 2005. – 404 с.
119. Семиченко В. А. Реалізація принципу цілісності у професійній підготовці майбутніх учителів (психологічний аспект) / В. А. Семиченко, Я. Я. Болюбаш: [науково-методичний збірник "Вища і середня педагогічна освіта"; вип. 16]. – К. : Вища школа, 1993. – С. 12–16.
120. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності: [навчальний посібник для студ. ВНЗ] / В. А. Семиченко. – К. : Вища шк., 2004. – 335 с.
121. Сердюков П. И. Теоретические основы обучения иностранным языкам в языковом вузе с применением информационных технологий: дисс. ... д-ра пед. наук. – Киев, 1997. – 349 с.
122. Сисоєва С. О. Технології творчого розвитку особистості у процесі професійної підготовки: Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: [монографія] / [С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк, П. М. Воловик, О. І. Кульчицька, Л. Є. Сігаєва, Я. В. Цехмістер та ін.]; наук. ред. С. О. Сисоєвої. – К.: ВПОЛ, 2001. – 502 с.
123. Сисоєва С. О. Проблема підготовки учителя до впровадження особистісно орієнтованих педагогічних технологій: зб. наук. праць / С. О. Сисоєва. – Миколаїв: Вид-во МФ Наука, 2001. – Т. 13. – С. 26–32.
124. Скалкин В. Л. Обучение диалогической речи (на материале английского языка): Пособие для учителей / В. Л. Скалкин. – К.: Радянська школа. 1989. – 158 с.
125. Слостенин В. А. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя / В. А. Слостенин, А. И. Мищенко // Сов. педагогика. – 1991. – №10. – С. 79–84.

126. Сластьонін В. О. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів пед. вузів / В. О. Сластьонін, І. Ф. Ісаєв, Є. Н. Шиянов; Під ред. В. О. Сластьоніна. – 4-е вид., Стереотип. – М.: Видавничий центр "Академія", 2005. – 576 с.
127. Слободчиков В. И. Психология человека / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М., 1995. – 97 с.
128. Слюсаренко О. М. Кваліфікаційна критеріальність компетентності: понятійно-методологічні аспекти // Компетентність в освітніх запитах. Філософія ОСВІТИ. — 2009. — № 1—2 (8) [Електронний ресурс]. — Режим доступу: www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/philedu/2009_1_2/21.pdf
129. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В. А. Мищериков; под общ. ред. П. И. Пидкасистого. – М.: Сфера, 2004. – 448 с.
130. Современный философский словарь / Под ред. В. Е. Кемерова. – М., 1996. – 608 с.
131. Соколова С. В. Формирование педагогической компетентности будущего преподавателя [Текст] : дисс. ... канд. пед. наук: 13. 00. 08 / Светлана Владимировна Соколова. – Волгоград, 2004. – 196 с.
132. Соловьева Э. Б. Формирование профессиональной коммуникативной компетентности будущего учителя иностранного языка : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. "Теория и методика профессионального образования" / Эльвира Баязитовна Соловьева. – Магнитогорск, 2001. – 156 с.
133. Сорокіна Н. В. Професійна іншомовна компетентність майбутніх філологів у системі ключових освітніх компетентностей / Н. В. Сорокіна // Вісник Житомирського державного університету. Випуск 49. Педагогічні науки, 2010. – С. 81–84.
134. Сперанська-Скарга М. А. Формування професійно-педагогічного іміджу майбутніх учителів філологічних спеціальностей у позанавчальній діяльності

[Текст] : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Марія Андріївна Сперанська-Скарга ; Держ. закл. "Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка". – Луганськ : [б. и.], 2011. – 20 с.

135. Стандарт вищої освіти. Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра за спеціальністю 6.010100 «Педагогіка і методика середньої освіти. Іноземна мова» напрямку підготовки 0101 «Педагогічна освіта»: Офіційне видання МОН України / Укладачі Тезікова С.В., Ніколаєва С.Ю., Соловей М.І., Бігич О.Б., Шерстюк О.М., Пасічник Л.М. – К., 2004. – 15 с.

136. Степко М. Ф. Компетентнісний підхід до організації підготовки фахівців, його розуміння і проблеми використання у вищій школі України / Михайло Філімонович Степко // Педагогіка і психологія: вісник АПН України. – 2009. – № 2. – С. 44–50.

137. Стовбчата Т. О. Сутність та структура професійної іншомовної компетентності майбутніх філологів / Т. О. Стовбчата // Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки [Електронний ресурс] : Науковий журнал. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2009. – Вип. № 4. – 201 с.

138. Трофимов О. Є. Підготовка майбутніх учителів до використання аудіовізуальних і комп'ютерних технологій навчання [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13. 00. 04 "Теорія і методика професійної освіти" / О. Є. Трофимов. – Х., 2002. – 19 с.

139. Федоренко Ю. С. Комунікативна компетентність як найважливіший елемент успішного спілкування / Ю. С. Федоренко // Рідна школа. – 2002. – №1. – С. 63–65.

140. Федотова Е. Л. Педагогическое взаимодействие как чинник личностного саморазвития учащихся и учителя [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук: 13. 00. 01 / Е. Л. Федотова. – Иркутск, 1998. – 345 с

141. Филатова Е. В. Коммуникативная компетентность педагога: сущность и структура / Е. В. Филатова // "Magister Dixit" – научно- педагогический журнал Восточной Сибири №1 (03). Март 2012 (<http://md.islu.ru/>).
142. Фурманова В. П. Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам В. П. Фурманова. — Саранск: Издво Морд. унта, 1993. — 131 с.
143. Халеева И. И. Подготовка переводчика как "вторичной языковой личности" (аудитивный аспект) / И. И. Халеева // Тетради переводчика: (научно-технический сборник; вып. №24). – М., 1999. – С. 64, 67, 69–70.
144. Хотомлянский А. Л. Оценка показателей качества обучения студентов в системе управления качеством подготовки специалистов / А. Л. Хотомлянский, Н. Г. Портянко // Проблемы высшей школы. Совершенствование практической подготовки студентов. – К. : Вища школа, 1983. – Вип. 50. – С. 66–70.
145. Шадриков В. Д. Деятельность и способности / В. Д. Шариков. – М.: Логос, 1994. – 320 с.
146. Шапошников К. В. Контекстный подход в процессе формирования профессиональной компетентности будущих лингвистов- переводчиков [Текст] : дисс. ... канд. пед. наук: 13. 00. 08 / Константин Владимирович Шапошников. – Москва, 2006. – 216 с.
147. Шумилова Е. А. Формирование социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения в системе высшего образования [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук: 13. 00. 08 / Елена Аркадьевна Шумилова. – Челябинск, 2011. – 391 с.
148. Якушина Л. Б. К вопросу об интеркультурном походе в обучении иностранным языкам / Л. Б. Якушина // Язык и коммуникация: изучение и обучение. – Орел, 1999. – Вып. №5. – С. 53.

149. Bachman L. F., & Palmer A. S. (2010). *Language Assessment in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
150. Bowen J. D. Contextualizing Pronunciation Practice in the Esol Classroom. *Tesol Quarterly*, 1972, v.6, № 1, P. 83–95.
151. Canale M., Swain M. Theoretical Bases of Communicative Approach to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1980.
152. Carroll G. B. *Language and Thought: Foundations of Modern Psychology Series*. – New Jersey, Englewood Cliffs, 1964.
153. Delattre P. Constant Lamination in 4 languages. *Jral*. 1971, v.9, № 1, P. 31–53.
154. Everett M. Rogers, Thomas M. Steinfatt. *Intercultural Communication*. — Waveland Press, Inc. Prospect Heights, Illinois, 1999. — 292 p.
155. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27-30 March. 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) a Secondary Education for Europe. – Strasburg, 1997.
156. Hymes Dell. On Communicative competence / *Sociolinguistics* by J. B. Pride, J. Holmes. – Harmondsworth: Penguin, 1972. – P. 269–293.
157. Knapp K., Knapp-Potthoff A. *Interkulturelle Kommunikation // Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*. 1990. — №1. — S.83.
158. *New Webster's Dictionary and Thesaurus of the English language: Lexicon Publication*, 1993. – 1150 p.
159. Miller T. Some Psychological Studies of Grammar. – In: *American Psychologist*. – 1962. – v. 17. – № 11. – P. 748–762.
160. Paulston Christina B. Introduction: English Teaching as a Foreign or Second Language. *Linguistic and Communicative competence / Christina Bratt Paulston // Multilingual Matters*, 1992. – P. 347–362.

161. Scarcella Robin C. Developing Communicative Competence in a Second language / Robin C. Scarcella. – California: Heinle & Heinle Publishers, 1992. – 356 p.