

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М.П. ДРАГОМАНОВА

На правах рукопису

БЕГЕКА Дмитро Анатолійович

УДК 378.147

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ІНОЗЕМНОЇ ФІЛОЛОГІЇ ДО
ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник - кандидат
фізико-математичних, професор
Вернидуб Роман Михайлович

Київ 2015

ЗМІСТ

ВСТУП	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ІНОЗЕМНОЇ ФІЛОЛОГІЇ ДО ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ	12
1.1. Дослідження питання професійної підготовки майбутніх магістрів іноземної філології до формування фахової комунікативної компетентності студентів	12
1.1.1. Сучасний стан підготовки майбутніх магістрів іноземної філології до формування фахової комунікативної компетентності студентів.....	12
1.1.2. Роль і місце комунікації і спілкування в контексті підготовки майбутніх магістрів іноземної філології до формування фахової комунікативної компетентності студентів.....	23
1.1.3. Компетентнісний підхід як компонент професійної підготовки майбутніх магістрів іноземної філології до формування фахової комунікативної компетентності студентів.....	38
1.1.4. Лінгводидактичний і лінгвосоціокультурний аспект професійної підготовки майбутніх магістрів іноземної філології до формування фахової комунікативної компетентності студентів.....	52
1.2. Вимоги до професійної підготовки майбутніх магістрів іноземної філології у контексті формування фахової комунікативної компетентності студентів.....	70
Висновки до першого розділу.....	80
РОЗДІЛ 2. СКЛАДОВІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ІНОЗЕМНОЇ ФІЛОЛОГІЇ ДО ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ.....	82
2.1. Підходи до професійної підготовки майбутніх магістрів іноземної філології в контексті формування фахової комунікативної компетентності студентів.....	84

2.2. Принципи професійної підготовки майбутніх магістрів іноземної філології до формування фахової комунікативної компетентності студентів.....	87
2.3. Критерії, показники, рівні професійної підготовки майбутніх магістрів іноземної філології до формування фахової комунікативної компетентності студентів.....	94
2.4. Модель професійної підготовки майбутніх магістрів іноземної філології до формування фахової комунікативної компетентності студентів.....	103
2.5. Спеціалізований навчальний курс «Основи формування фахової іншомовної комунікативної компетентності».....	118
Висновки до другого розділу.....	127
РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ЗАСТОСУВАННЯ МОДЕЛІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ІНОЗЕМНОЇ ФІЛОЛОГІЇ ДО ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ.....	128
3.1. Проблеми професійної підготовки майбутніх магістрів іноземної філології до формування фахової комунікативної компетентності студентів.....	129
3.2. Обґрунтування педагогічних умов професійної підготовки майбутніх магістрів іноземної філології до формування фахової комунікативної компетентності студентів.....	138
3.3. Первинна діагностика рівня професійної підготовки майбутніх магістрів до формування фахової комунікативної компетентності студентів.....	152
3.4. Вивчення впливу застосування моделі професійної підготовки майбутніх магістрів іноземної філології на рівень оволодіння уміннями формувати фахову комунікативну компетентність студентів.....	164

3.5. Аналіз результатів застосування моделі професійної підготовки майбутніх магістрів іноземної філології	170
Висновки до третього розділу	176
ВИСНОВКИ	179
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	181
ДОДАТКИ.....	205

ВСТУП

Актуальність теми. Питання професійної підготовки майбутніх магістрів іноземної філології як викладачів педагогічного університету є актуальним, оскільки вони покликані здійснювати освітній процес. Саме освітній процес, як зазначено у Законі України «Про вищу освіту» (2014 р.), має спрямовуватися на передачу, засвоєння, примноження і використання знань, умінь, компетентностей та формування гармонійного розвитку особистості. Завдяки підготовленим фахівцям зі знанням іноземної мови забезпечується розвиток співробітництва та інтеграція України у міжнародний простір. З огляду на це, створення умов для вільного оволодіння іноземними мовами має бути покладено як вимога в основу модернізації освіти.

Рада Європи віднесла компетентності володіння усним та письмовим спілкуванням до числа ключових. Комунікація і спілкування в педагогіці – першооснова професійності, завдяки ним відбувається навчально-виховний процес, формування знань, навичок і вмінь, підготовка фахівців, становлення соціальної особистості. У процесі навчання іноземної мови важливу роль відіграє реалізація комунікативної мети як основного практичного засобу її засвоєння (М. Кенел, М. Свейн). Характерно, що при навчанні іноземної мови першочерговою вимогою є не накопичення знань, а оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю (С.Ю. Ніколаєва та ін.). Тому важливо в процесі підготовки майбутнього магістра іноземної філології в педагогічному університеті спрямувати його зусилля на оволодіння уміннями формувати у студентів фахову комунікативну компетентність. Фахова іншомовна комунікативна компетентність – необхідна якість особистості майбутнього магістра іноземної філології, характеризується сукупністю знань, навичок, умінь, цінностей, якостей і ставлень, що забезпечують його функціональний рівень і здатність до педагогічної діяльності.

Аналіз науково-педагогічних джерел показав, що значна частина з них має відношення до підвищення ефективності підготовки майбутнього вчителя іноземної мови (Т.В. Алексєєва, В.В. Баркасі, Н.Ф. Бориско, С.В. Будаєв, О.М.

Волченко, В.О. Калінін, Т.М. Колодько, Г.В. Мельниченко, С.Ю. Ніколаєва, Ю.І. Пасов, Т.К. Полонська, В.Г. Редько та ін.). Що стосується питання професійної підготовки майбутніх магістрів іноземної філології до формування фахової комунікативної компетентності студентів, у науковій літературі висвітлюються лише окремі його аспекти (Н.Ф. Бориско, Л.І. Воротняк, С.Ю. Ніколаєва, М.І. Соловей, Ю.М. Трофімова, А.В. Шишко та ін.).

На сьогодні існують протиріччя між потребами суспільства у фахівцях з високим рівнем іншомовної комунікативної компетентності і системою її формування, між значимістю і актуальністю інституту магістрів іноземної філології як викладачів вищої школи і браком ефективних способів і засобів щодо їхньої професійної підготовки. Водночас проблема професійної підготовки в магістратурі фахівців до формування фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів педагогічного університету ще не набула достатнього відображення у науково-педагогічній літературі, відсутня єдність у підходах до її розробки та методики формування. Практика навчання свідчить про актуальність подальшого пошуку оптимальних умов підготовки майбутніх магістрів іноземної філології, вимагає необхідності перегляду і внесення відповідних змін у навчально-методичне забезпечення, підвищення рівня їхньої професійно-педагогічної компетентності. Тому важливо осмислити та обґрунтувати теоретико-методичні засади підготовки майбутнього магістра іноземної філології, здатного формувати і розвивати у студентів педагогічного університету фахову іншомовну комунікативну компетентність.

Означене відіграло роль вихідних положень при виборі теми кандидатської дисертаційної роботи **«Підготовка майбутніх магістрів іноземної філології до формування фахової комунікативної компетентності студентів педагогічного університету»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Дослідження виконувалось в межах науково-дослідної теми кафедри педагогіки і психології вищої школи Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова «Контекстно-компетентнісна підготовка майбутнього

викладача вищого навчального закладу» (протокол № 4 від 25 жовтня 2009 р.). Робота виконана на матеріалі англійської мови. Досліджувалися майбутні магістри іноземної філології (спеціальність: 8.02030302 Мова і література (англійська) в контексті професійної підготовки до формування фахової комунікативної компетентності у студентів – іноземних філологів педагогічного університету.

Тема дисертації затверджена Вченою радою Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (протокол № 6 від 5 березня 2009 р.) та узгоджена в бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 2 від 30 березня 2010 р.).

Мета дослідження: розробка моделі професійної підготовки майбутніх магістрів іноземної філології до формування фахової комунікативної компетентності студентів педагогічного університету та теоретичне обґрунтування і експериментальна перевірка педагогічних умов її реалізації.

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

1. Вивчити стан дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх магістрів іноземної філології до формування фахової комунікативної компетентності студентів у науковій теорії і педагогічній практиці.

2. Визначити і обґрунтувати вимоги, підходи, принципи професійної підготовки майбутніх магістрів іноземної філології до формування фахової комунікативної компетентності студентів.

3. Визначити і обґрунтувати критерії, показники і рівні професійної підготовки майбутніх магістрів іноземної філології до формування фахової комунікативної компетентності студентів.

4. Розробити модель професійної підготовки майбутніх магістрів іноземної філології до формування фахової комунікативної компетентності студентів.

5. Визначити, обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність педагогічних умов реалізації моделі.

6. Розробити спеціалізований навчальний курс «Основи формування фахової іншомовної комунікативної компетентності» та підготувати методичний посібник для студентів спеціальності 8.02030302 Мова і література (англійська) з проблем іншомовної комунікації.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх магістрів іноземної філології у педагогічних університетах.

Предмет дослідження – педагогічні умови підготовки майбутніх магістрів іноземної філології до формування фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів педагогічних університетів.

Методи дослідження: *теоретичні:* порівняльний аналіз даних наукової літератури та нормативних документів; системно-структурний аналіз для з'ясування проблем, аргументації вимог і педагогічних умов формування майбутніми магістрами фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів; аналіз і синтез для розробки моделі, визначення підходів, принципів, критеріїв, показників і рівнів професійної підготовки майбутніх магістрів іноземної філології до формування фахової комунікативної компетентності студентів; *систематизації й узагальнення:* застосовувалися з метою формування висновків до розділів та загальних висновків; *емпіричні:* використовувалися при вивченні та узагальненні педагогічного досвіду, дослідженні навчальної документації та результатів навчальної діяльності майбутніх магістрів, при проведенні педагогічного спостереження, бесід, анкетувань і ранжувань, самооцінювань, експертних оцінювань; *педагогічний експеримент:* констатувальний етап – для встановлення реального стану досліджуваної проблеми в контексті професійної підготовки майбутніх магістрів іноземної філології до формування фахової комунікативної компетентності студентів; формувальний етап – для встановлення ефективності педагогічних умов реалізації моделі в контексті зазначеної підготовки майбутніх магістрів іноземної філології; *математичні методи:* для

обробки даних, отриманих емпіричними методами дослідження та в педагогічному експерименті для кількісної оцінки результатів, порівняння даних формувального і констатувального етапів експерименту, підвищення надійності висновків; *статистичні методи*: для тлумачення експериментальних даних і теоретичних узагальнень, порівняння рівнів підготовки майбутніх магістрів іноземної філології експериментальних і контрольних груп до формування фахової комунікативної компетентності, складання таблиць та гістограм.

Достовірність отриманих результатів і висновків забезпечена теоретико-методологічною обґрунтованістю положень роботи на основі аналізу науково-педагогічних досягнень, логіки дослідження та відповідністю його меті і задачам, опорою на сучасні дослідження з педагогіки, психології, методики навчання, філології, використання методів математичної і статистичної обробки експериментальних даних. Зокрема, оцінка порівняння рівнів професійної підготовки майбутніх магістрів іноземної філології експериментальних і контрольних груп до формування фахової комунікативної компетентності студентів здійснювалась за допомогою φ^* -кутового перетворення Фішера (за О.В. Сидоренко).

Наукова новизна одержаних результатів полягає у тому, що:

- *вперше* розроблена, обґрунтована й експериментально перевірена модель професійної підготовки майбутніх магістрів іноземної філології до формування фахової комунікативної компетентності студентів;

- *удосконалено* зміст і склад принципів у контексті професійної підготовки майбутніх магістрів іноземної філології до формування фахової комунікативної компетентності студентів;

- *подальшого розвитку* набули дефініція поняття «фахова іншомовна комунікативна компетентність»; контекст педагогічних умов, утілення яких ефективно вплинуло на формування і розвиток у майбутніх магістрів компетентностей: самостійне опрацювання наукової інформації щодо навчання іншомовної комунікації; проведення комунікативно-орієнтованих занять;

організація діяльності іншомовного комунікативного середовища як спільної роботи студентів, спрямованої на розвиток навичок і умінь іншомовної комунікації.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в тому, що: запропонована модель професійної підготовки майбутніх магістрів іноземної філології до формування фахової комунікативної компетентності студентів використана у Національному педагогічному університеті імені М.П. Драгоманова, Південноукраїнському національному педагогічному університеті імені К.Д. Ушинського, Харківському національному педагогічному університеті імені Г.С. Сковороди, що підвищило рівень професійної підготовки майбутніх магістрів іноземної філології; одержані результати були використані при викладанні спеціалізованого навчального курсу «Основи формування фахової іншомовної комунікативної компетентності» та частково викладені у методичному посібнику «Формування іншомовної комунікативної компетенції» для студентів (спеціальність 8.02030302 Мова і література, англійська).

Впровадження результатів дослідження здійснювалося у навчальному процесі Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (довідка № 0710/686 від 31.03.15 р.), Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського (довідка № 969 від 26.04.12 р.), Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди (довідка № 01-284 від 17.05.12 р.).

Теоретичні і практичні положення та висновки дисертаційного дослідження можуть бути використані у вищому педагогічному навчальному закладі при підготовці майбутніх фахівців іноземної філології.

Апробація результатів дисертації. Теоретичні і практичні положення та висновки обговорювалися на засіданні кафедри педагогіки і психології вищої школи Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, висвітлювалися на Міжнародній науково-практичній конференції «Науково-методичні засади управління якістю освіти в педагогічних вищих навчальних

зкладах» (Київ, 2008); VIII Всеукраїнській науковій конференції «Каразінські читання: Людина. Мова. Комунікація» (Харків, 2009); Міжнародній науково-практичній конференції «Викладач і студент: умови особистісного і професійного зростання» (Черкаси, 2009); Міжнародній науково-практичній конференції «Педагогіка вищої школи в XXI столітті: сучасний стан і перспективи розвитку» (Одеса, 2010); Міжнародній науково-практичній конференції «Міжкультурні комунікації: наукові школи і сучасні напрями лінгвістичних досліджень» (Сімферополь, 2010); Науково-практичній конференції «I Всеукраїнські Морозівські педагогічні читання» (Київ, 2010); Міжнародній науково-практичній конференції «Сучасні тенденції іншомовної освіти в полілозі культур» (Чернігів, 2010); Міжнародній конференції «Мова в професійному вимірі: комунікативно-культурний аспект» (Харків, 2014).

Публікації. Основні положення та результати дослідження відображено у 11 публікаціях автора, у тому числі: 1 – методичний посібник, 6 статей у наукових фахових виданнях, 1 стаття у закордонному науковому фаховому виданні, матеріали трьох науково-практичних конференцій.

Структура дисертації. Робота складається із вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел, додатків. Основний зміст тексту викладено на 180 сторінках. Загальний обсяг дисертації 256 сторінок. Робота містить 7 таблиць, 3 рисунки, які займають 11 сторінок основного тексту, 9 додатків, що розміщені на 54 сторінках. До списку використаних джерел увійшло 207 найменувань.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ІНОЗЕМНОЇ ФІЛОЛОГІЇ ДО ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ

1.1. Дослідження питання професійної підготовки майбутніх магістрів іноземної філології до формування фахової комунікативної компетентності студентів

1.1.1. Сучасний стан підготовки майбутніх магістрів іноземної філології до формування фахової комунікативної компетентності студентів

Як було зазначено у «Вступі», значна частина наукових досліджень присвячена підготовці майбутнього вчителя іноземної мови. У публікаціях з цієї тематики висвітлюються питання про підготовку вчителя до формування окремих компонентів іншомовної комунікативної компетентності учнів середніх навчальних закладів.

Учені звертають увагу на необхідність розробки проблеми підвищення професійної компетентності вчителя іноземної мови шляхом удосконалення технології навчального процесу. Певний внесок у розв'язанні зазначеної проблеми робить дисертаційне дослідження В.В. Баркасі [7], яке присвячене формуванню професійної компетентності майбутніх учителів іноземних мов. Дослідниця запропонувала педагогічні умови, що спрямовані на розвиток самооцінки, впровадження модульно-рейтингової системи навчання, використання нових інформаційних технологій навчання та практичної підготовки. Автор представила визначення поняття «професійна компетентність вчителя», характеризуючи його як інтегральне утворення особистості, яка включає сукупність когнітивно-технологічного, соціального, полікультурного, аутопсихологічного та персонального компонентів;

тлумачить значущість кожного компонента при здійсненні викладацької діяльності; комунікативну компетенцію автор включає до складу когнітивно-технологічного компоненту.

Реалізація експериментальної частини розробленої В.В. Баркасі [7] моделі процесу формування професійної компетентності та визначених педагогічних умов позитивно вплинула на рівень сформованості професійної компетентності майбутніх вчителів іноземних мов.

Т.В. Алексєєва [2], розглядаючи теоретико-методичні умови формування професійного усного мовлення іноземною мовою студентів 1-2 курсів вищих педагогічних навчальних закладів, розробила модель навчальної діяльності і визначила педагогічні умови для її функціонування. Автор аналізує труднощі формування іншомовних механізмів, підкреслюючи, що труднощі зумовлені лінгвістичними властивостями мовного, особливо граматичного матеріалу, недостатнім засвоєнням відповідних правил і закономірностей мови; показує, що більшість помилок є результатом негативного впливу лінгвістичного досвіду, набутого студентами при вивченні рідної мови. У висновках дослідниці наголошує на необхідності оволодіння студентом культурою професійного мовлення як важливого чинника практичного володіння іноземною мовою; підкреслює можливість дидактичного взаємозв'язку між знаннями, вміннями, навичками в процесі формування усного професійного мовлення студентів.

О.В. Сіняєва [153], досліджуючи проблему формування готовності майбутнього викладача іноземної мови до іншомовної комунікації в умовах культурного середовища, визначила комплекс педагогічних умов, реалізація яких забезпечує формування зазначеної готовності. Педагогічні умови спрямовані на: використання лінгвопортфеля (портфоліо), ціннісно-орієнтованого підходу з елементами акультурації, тобто засвоєння студентом фактів, норм і цінностей іншого культурного середовища; наступність між усіма стадіями навчання іноземної мови, що забезпечує адаптацію студента до умов іншомовної комунікації; особистісно-орієнтований підхід до організації

процесу формування готовності майбутнього вчителя іноземної мови. В роботі автор аналізує поняття «комунікація» як важливий засіб існування соціуму, як головну умову існування людини.

У дисертації С.В. Хмельковської [182] досліджено проблему формування творчого потенціалу майбутніх учителів іноземних мов у процесі фахової підготовки; уточнено і науково обґрунтовано поняття «творчий потенціал учителів іноземних мов» та визначено його сутність і структуру. Встановлено критерії, показники та рівневу характеристику сформованості творчого потенціалу майбутніх учителів-філологів. У висновках зазначається, що творчий потенціал учителя іноземних мов – це інтегративне утворення, яке містить у собі сукупність ув'язаних у систему природних та набутих якостей, що проявляються через здібності, вміння, психічні процеси, способи мислення та діяльності і дозволяють фахівцю нестандартно вирішувати навчально-виховні завдання, мета яких – формування творчої особистості вихованців, набуття ними в найбільш ефективний спосіб максимального результату в навчанні. Специфіка творчого потенціалу вчителів іноземних мов полягає в домінації комунікативних здібностей як одного зі складових особистості вчителя.

Дисертація Т.М. Колодько [69] присвячена теоретичному обґрунтуванню та експериментальній перевірці умов формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у процесі професійної підготовки у вищій школі на основі системного і комунікативно-діяльного підходів.

Дослідниця зазначає, що вивчення та узагальнення науково-педагогічної літератури, нормативних документів про вищу освіту в Україні, сучасних тенденцій у навчанні іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах, власна практика викладацької діяльності виявили недостатню теоретичну і практичну розробленість проблеми соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вітчизняній науці. Вона дає визначення соціокультурної компетенції як інтегративного утворення, яке включає: країнознавчі, лінгвокраїнознавчі, соціолінгвістичні знання, вміння та навички співвідносити мовні засоби з метою та умовами спілкування; вміння організувати мовленнєве

спілкування відповідно до соціальних норм поведінки, прийнятих у носіїв мови; вміння використовувати мовні засоби відповідно до національно обумовлених особливостей їх вживання.

В авторефераті кандидатської дисертації Т.В. Коноваленко аналізує розвиток експресивно-комунікативних умінь майбутнього учителя іноземної мови у процесі фахової підготовки, зазначаючи, що вони спрямовані на досягнення педагогічного ефекту за допомогою привабливості, художньо-естетичної виразності іншомовного мовлення, зовнішнього вигляду та внутрішнього світу особистості, позитивного емоційного тону педагогічного спілкування [72, с. 10]. В експериментальній частині роботи на формувальному етапі експерименту науковець реалізувала запропоновані педагогічні умови, котрі включали інтеграцію базових знань з проблеми професійно-педагогічного та іншомовного спілкування; активізацію засобів ігрового моделювання й драматизації професійно-педагогічних ситуацій; тренінг функцій педагогічного артистизму і виявила збільшення у порівнянні з контрольними групами числа студентів експериментальних груп, які оволоділи експресивно-комунікативними вміннями на високому рівні.

У кандидатській дисертації О.Ю. Бочкарьова [24] представила методiku навчання майбутніх учителів англійської мови професійно-спрямованого аудіювання і виявила труднощі, які ускладнюють процес сприйняття аудитивної інформації. Автор виділила три групи труднощів, пов'язаних з мовним оформленням, смисловим змістом, умовами сприйняття і джерелом мовлення фахового аудитивного повідомлення та встановила номенклатуру навичок і умінь, необхідних для успішного перебігу процесу аудіювання. За результатами проведеного дослідження сформульовані методичні рекомендації стосовно організації навчання майбутніх учителів англійської мови професійно-спрямованого аудіювання в мовному вищому навчальному закладі. Представлені в роботі методика навчання та методичні рекомендації можуть бути використані при підготовці фахівців іноземної філології у вищому педагогічному навчальному закладі.

У дисертаційній роботі О.М. Волченко звертає увагу на те, що педагогічна наука не знайшла аргументованого розв'язання проблеми щодо визначення комплексних умов і засобів, що забезпечують використання іноземної мови як засобу комунікації у різноманітних педагогічних ситуаціях підготовки до педагогічної діяльності учителів іноземної мови. Автор розглядає комунікативну компетенцію учителів іноземної мови як багатофункціональну та ієрархічно-побудовану систему, що формується в процесі педагогічної підготовки у вищому педагогічному навчальному закладі і є засобом педагогічної діяльності в різних умовах [36, с. 2]. Поняття «компетентність» автор характеризує як оцінну категорію, яка характеризує і визначає рівень професіоналізму особистості. Досягнення професіоналізму забезпечуються набуттям необхідних компетенцій. Комунікативна компетенція становить інтегруючий компонент професійної компетентності майбутнього учителя іноземної мови у процесі навчання у вищому педагогічному навчальному закладі, оскільки є мовленнєвим механізмом, що дозволяє їм виконувати функції професійної діяльності.

О.М. Волченко виявила ряд недоліків при підготовці майбутніх вчителів іноземної мови. Шляхом інтерв'ювання вона з'ясувала, що у 65% студентів 4-5 курсів на їхню самореалізацію негативно впливають викладачі (зневажливе ставлення до думок студентів; відсутні обговорення, дискусії, «круглі столи»; не стимулюється студентська творчість і активність); 85% студентів відзначили негативний вплив на самореалізацію особистості студента застарілих і невідповідних сучасним вимогам форм і методів побудови навчального процесу. Окрім того, 47% студентів відчують дискомфорт від негативного впливу оточуючих їх студентів у групі (зздрість, скептицизм, недовіра, відкрите нерозуміння та інші прояви) [36, с. 61-62].

У контексті нашого дослідження ці дані свідчать про необхідність при підготовці майбутнього магістра іноземної філології до формування фахової іншомовної комунікативної компетенції студентів звернути увагу на важливість створення здорового психологічного клімату в групі.

У дисертаційному дослідженні М.Б. Текеева зауважує, що більшість

студентів різних курсів оцінюють сформованість своєї комунікативної компетентності як низьку та відчувають брак знань культури народів, які розмовляють на різних мовах. Вона також відзначила відсутність у державних освітніх стандартах предметів, що інтегрують знання лінгвістичних наук і знання культури країни, мова якої вивчається, відсутність задач щодо формування комунікативної компетентності. Акцентує, що проблема формування комунікативної компетентності студентів розроблена недостатньо [168, с. 4-5, 15]. Хоча сучасна мета навчання іноземної мови і культури передбачає підготовку до реальної міжкультурної комунікації, при якій відбувається адекватне взаєморозуміння учасників комунікативного акту, що належать до різних культур. Дослідниця в експерименті реалізувала модель формування культурного компонента комунікативної компетенції і дійшла висновку, що формування зазначеного компонента у студентів лінгвістичних спеціальностей може бути досягнута шляхом оволодіння дискурсивними стратегіями, які базуються на аутентичних текстах.

М.О. Князян [65] підкреслює вагомість сформованості умінь сучасного фахівця, як «самостійне нагромадження фонду знань, їх мобільне відтворення й ефективне втілення в практику». Досліджуючи роль самостійно-дослідницької діяльності в професійній підготовці учителів іноземної мови з урахуванням компетентнісного підходу, автор стверджує, що класифікація компетенцій та компетентностей майбутнього вчителя є однією з найбільш досліджених і дискусійних проблем. Наголошує на широкій диверситивності компетентностей майбутніх педагогів, пояснюючи це різними кваліфікаційними базами. До системи ключових компетентностей сучасного фахівця вона відносить сім компетентностей: науково-пізнавальна, саморозвитку, професійна, комунікативна, полікультурна, соціальна, інформаційно-технологічна. Аналізує компоненти кожної компетентності. Наприклад, комунікативна компетентність актуалізує комплекс знань (академічні, культурологічні, лінгвістичні, соціолінгвістичні, риторичні, професійно орієнтовані; вміння будувати концепцію висловлювання,

висловлюватися рідною та іноземними мовами та ін.). Науковець розглядає самостійну дослідницьку діяльність як пізнавальну діяльність творчого характеру, яка сприяє посиленому розвитку науково-пізнавальної компетентності майбутнього фахівця, мотивації його комунікативної компетентності; значну роль автор відводить рефлексивній складовій самостійно-дослідницької діяльності.

Н.Ф. Бориско розглядає умови і причини недостатньої професіоналізації практичних занять з іноземної мови, а також – напрями і засоби формування професійно-орієнтованої комунікативної компетенції на таких заняттях. Значну увагу автор приділяє саме формуванню професійно орієнтованої компетенції, оскільки вона закладає основу для професійного володіння іноземною мовою [23, с. 3-10].

Цілком закономірне питання дослідниці «Чому концепція комунікативного навчання іноземної мови не реалізується успішно у масовому навчанні?». Відповідь вона пов'язує з: низькою мотивацією до учительської професії, що залежить від недостатньої психолого-педагогічної підготовки студентів; розривом між теоретичними знаннями і практичними вміннями студентів; незадовільною мовною підготовкою студентів, що призводить до частих випадків викладання іноземної мови на рідній мові; переносом моделі практичних занять з вищого навчального закладу у школу, що є невірним кроком, оскільки методична робота у цих закладах відрізняється. Крім того, майбутній учитель має оволодіти способами рефлексії, аналізу, оцінки чужої і своєї діяльності та самонавчання. Має бути «наскрізна» професіоналізація навчальних матеріалів і навчального процесу з іноземної мови, а також урахування міжпредметних зв'язків. Питання професіоналізації практичних занять і навчальних матеріалів мають бути, як пропонує Н.Ф. Бориско, введені в навчальні програми [23, с. 5].

С.Ю. Ніколаєва [103], аналізуючи сучасні тенденції формування іншомовної комунікативної компетентності в учнів початкової школи, зазначає, що державні документи в галузі освіти (Національна рамка кваліфікацій, Проект Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 роки, Концепція

державної мовної політики України, Проект Закону України «Про вищу освіту», Державний стандарт початкової загальної освіти, Проект Державного стандарту базової та повної середньої освіти) рекомендують термін «компетентність». Автор дає визначення компетентності: «Набута у процесі навчання інтегрована здатність особистості, яка складається із знань, навичок, умінь, досвіду, цінностей, ставлення тощо, які можуть комплексно реалізовуватися на практиці». Представлена ступенева підготовка вчителя/викладача іноземної мови в університеті [101].

Для підсилення підготовки майбутнього учителя іноземної мови С.Ю. Ніколаєва пропонує розробку Державних стандартів підготовки учителя іноземної мови і культури початкової, основної і старшої школи та професійних портфелів учителя іноземної мови і культури початкової, основної і старшої школи [104, с. 5-12].

За останні десятиріччя колектив авторів під керівництвом С.Ю. Ніколаєвої: О.Б. Бігич, Н.О. Бражник, Н.Ф. Бориско, Г.Е. Борецька, С.В. Гапонова, Г.А. Гринюк, Т.І. Олійник, К.І. Онищенко, Л.М. Пасічник, О.П. Петрашук, Л.А. Сажко, Н.К. Склярєнко, Л.П. Смелякова, М.І. Соловей, Е.Г. Хоменко, О.М. Шерстюк, Л.П. Щербак опублікував серію підручників і навчально-методичних посібників, в яких описується кваліфікаційні вимоги до соціально-виробничої діяльності та освітньо-кваліфікаційного рівня вчителя іноземної мови; в них викладається система навчання іноземної мови у середніх навчальних закладах; представлено основні рекомендації щодо оволодіння курсом «Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах», описано вимоги до знань і вмінь студентів, зразки завдань для позааудиторної самостійної роботи. Підготовлено «Практикум з методики викладання англійської мови у середніх навчальних закладах», а також «Методику викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах» [85] та багато інших навчальних видань і публікацій. У 2013 році за загальною редакцією С.Ю. Ніколаєвої [86] опубліковано підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів «Методика викладання

іноземних мов і культур». Зазначені публікації зробили вагомий вклад в справу підготовки поколінь вчителів іноземних мов України.

Отже, представлені в літературі наукові дослідження охоплюють широке коло питань з підготовки майбутніх учителів іноземної мови. Вони стосуються визначення окремих педагогічних умов цієї підготовки, формування професійно-орієнтованої компетентності, формування творчої особистості, розвитку експресивно-комунікативних умінь, розробки методики професійно-спрямованого аудіювання, підготовки навчальної літератури для майбутніх учителів іноземної мови. Водночас виявлені проблеми з формування комунікативної компетентності; звернена увага на недостатню розробленість професіоналізації практичних занять з іноземної мови та засобів і способів формування професійно орієнтованої компетентності; виявлена недостатня теоретична і практична розробленість проблем лінгвосоціокультурної компетентності; не знайдено аргументованого розв'язання проблеми з визначення комплексних умов і засобів стосовно розвитку комунікативних умінь майбутніх учителів; встановлені педагогічні, психологічні і соціальні проблеми при підготовці зазначених фахівців; відмічена низька мотивація майбутніх учителів до учительської професії та недостатня мовна підготовка. Існує нагальна необхідність розробки Державних стандартів підготовки учителя іноземної мови. В літературних джерелах відмічені й інші недоліки щодо підготовки зазначених фахівців. Наведені недоліки значною мірою співзвучні з питанням про підготовку майбутніх магістрів іноземної філології.

Далі розглянемо стан підготовки майбутніх магістрів іноземної філології до формування фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів. З цієї проблематики «прямих» робіт недостатньо, хоча є дослідження, які розкривають деякі її питання.

У літературі аналізуються принципи і проблеми підготовки майбутніх магістрів різного фаху, звертається увага на підсилення викладання орієнтованих на ринок праці предметів та – філософську підготовку і оптимізацію методів засвоєння іноземної мови. Скеровується зосередженість на забезпечення під керівництвом кваліфікованих наукових кадрів участі

майбутніх магістрів у самостійній науковій роботі, тематика якої має бути актуальною і відповідати подальшій професійній діяльності випускника магістратури [40, с. 17-21].

С.Ю. Ніколаєва надає інформацію про завдання, вимоги, напрями, зміст, види навчальної практики та науково-методичне забезпечення з питання підготовки майбутніх магістрів іноземної мови в університеті [101, с. 4-8].

Ю.М. Трофімова звертає увагу на те, що в навчальних планах відсутній курс, який би був зорієнтований на вироблення у студентів умінь творчо осмислювати отримані знання і віднаходити шляхи ефективного застосування їх на практиці. Це важливо з точки зору розвитку стратегії у формуванні особистості щодо оволодіння навичками максимально ефективного застосування отриманої суми знань до практичної діяльності та оволодіння уміннями і потребами постійно їх поповнювати. Автор пропонує створити спецкурс, який перетворював би «суміш» різних знань в практичну площину підготовки фахівців іноземної філології; вважає, що таку посередницьку роль між теорією і практикою може виконувати проміжна лінгвоприкладна галузь, яку допустимо назвати лінгвометодикою [172, с. 61-63].

Л.І. Воротняк запропонувала педагогічну технологію формування полікультурної компетенції магістрів вищого педагогічного навчального закладу, в основу якої покладено: теорію діяльності на засадах особистісно-орієнтованого навчання, теорію кооперативного навчання, концепцію розвивального навчання, теорію самореалізації й самоефективності особистості та ін., а також – принципи гуманістичного світогляду. Змістовна частина навчання охоплює цілі та зміст навчального матеріалу, включаючи соціокультурні знання, толерантність, емпатію, ідеї полікультурності в змісті навчальних дисциплін, принцип діалогу культур, автентичність матеріалу, міждисциплінарний підхід. Автор аналізує й інші компоненти технології та пропонує педагогічні умови, що сприяють підвищенню ефективності формування полікультурної компетенції [38, с. 170-174].

У кандидатській дисертації «Формування професійної комунікативної

компетентності майбутніх перекладачів у процесі фахової підготовки» З.Ф. Підручна дослідила й теоретично обґрунтувала зміст, основні характеристики і структуру професійної комунікативної компетентності майбутніх перекладачів; виявила тенденції, психолого-педагогічні чинники її формування у процесі професійного становлення; охарактеризувала рівні сформованості професійної комунікативної компетентності майбутніх перекладачів [125, с. 17-18].

З метою досягнення високого рівня володіння іноземною мовою і здійснення міжкультурного спілкування майбутньому спеціалісту необхідно оволодіти системою знань, навчитися розуміти особливості участі в міжкультурному спілкуванні, дотримуватися норм поведінки, правил і категорій, норм етикету, які властиві культурі країни, мова якої вивчається. Все це відносить міжкультурну комунікативну компетентність до складних інтегративних утворень, в якому поєднані комунікативна і міжкультурна компетентності. В.І. Нароліна [97] запропонувала модель формування міжкультурної комунікативної компетентності, яка передбачає в її складі два взаємопов'язаних ступеня: інкультурація і акультурація. Термін «інкультурація» передбачає засвоєння особистістю культурних норм суспільства, технологій мислення, поведінки, взаємодії, різних культурних форм та ін. [146]. Під терміном «акультурація» А.П. Садохін [146] розуміє зміну ціннісних орієнтацій, поведінки і соціальних установок особистості під впливом культури, що вивчається, в результаті оволодіння її нормами, цінностями і традиціями.

В основі запропонованої В.І. Нароліною двоступеневої моделі формування міжкультурної комунікативної компетентності лежить іншомовна комунікація та розвивальна пізнавальна комунікативна технологія, яка ґрунтується на застосуванні проблемного методу навчання, що стимулює пізнавальну і комунікативну активність [97, с. 126]. З цією метою суб'єктам навчання пропонується новий, підвищеної складності матеріал (тексти, аудіо- і відеоматеріали). Розроблена пізнавально-комунікативна технологія має міжпредметний характер, передбачає пошукову і евристичну діяльність

суб'єктів навчання.

А.В. Шишко у дисертації розглядає педагогічну компетентність майбутнього викладача іноземної мови в процесі магістерської підготовки як інтегроване багаторівневе утворення у цілісній професійній структурі особистості. Зазначає, що педагогічна компетентність є одним із проявів професіоналізму та професійно-педагогічної культури, показником сформованості професійно необхідних умінь, якостей і характеристик на засадах системи теоретичних знань, педагогічних цінностей та практичного досвіду. Набуття таких якостей майбутнім викладачем зумовлює необхідний рівень його готовності до здійснення педагогічної діяльності у вищій школі, забезпечує високий рівень професійної самоорганізації та самореалізації у педагогічній діяльності. Розроблена технологія формування педагогічної компетентності майбутніх викладачів іноземної мови при навчанні в магістратурі довела свою ефективність у процесі застосування [192].

З представленою аналізу літературних джерел робимо висновок про те, що наукові дослідження підготовки майбутніх магістрів іноземної філології стосуються формування психолого-педагогічної компетентності, потенціалу професійного саморозвитку, полікультурної компетентності, міжкультурної комунікативної компетентності, використання методів активного навчання та ін. Окремих робіт, які б стосувалися підготовки майбутніх магістрів іноземної філології до формування фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів нами не виявлено.

1.1.2. Роль і місце комунікації і спілкування в контексті підготовки майбутніх магістрів іноземної філології до формування фахової комунікативної компетентності студентів

У цьому пункті розглянемо питання про іншомовну комунікацію і іншомовне спілкування в світлі підготовки майбутнього магістра до формування фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів.

В енциклопедичному словнику поняття «комунікація» (від англ. communicate – повідомляти, передавати) визначається як «специфічна форма взаємодії людей в процесах їх пізнавально-трудової діяльності, що здійснюється головним чином за допомогою мови (рідше за допомогою інших знакових систем)» [161, с. 617].

Концепт «комунікація» має декілька значень: акт спілкування між двома або декількома індивідами; шлях повідомлення; повідомлення інформації однією людиною іншій; форма зв'язку; процес повідомлення інформації за допомогою засобів масової інформації. З точки зору соціально-психологічного сенсу комунікація – це процес передачі інформації від відправника до адресата. Разом з тим комунікація між людьми є основним механізмом становлення людини як соціальної особистості, засобом впливу суспільства на особистість [169, с.117-130].

Суттю комунікації є правильне розуміння повідомлення та порозуміння між її учасниками. Основний зміст комунікації передбачає єдність мови її учасників, близькість їхніх рівнів соціального розвитку, єдність ментальностей. Комунікація розглядається важливим засобом існування соціуму [109].

Від поняття «комунікація» походять поняття «комунікативний» – який стосується спілкування за допомогою мови та поняття “комунікабельний” – який легко контактує з іншими людьми [170].

Комунікація включає в себе учасників, контекст, повідомлення, канали, наявність або відсутність шумів і зворотний зв'язок [29, с. 19-20].

З точки зору Р. Вердербер, К. Вердербер контекст – це середовище, в якому відбувається процес комунікації. Воно може бути фізичним, соціальним, історичним, психологічним і культурним. Кожний вид контексту в тій чи іншій мірі впливає на процес комунікації. Наприклад, фізичний контекст комунікаційної події включає в себе умови навколишнього середовища, час доби, віддаль між учасниками; соціальний контекст – мету і взаємостосунки, що склалися між учасниками; історичний контекст – зв'язки, які сформувалися між ними в попередніх комунікаційних епізодах; психологічний контекст –

настрої і почуття кожного партнера; культурний контекст – переконання, цінності, відношення, соціальну ієрархію та ін. [29, с. 19-20]. В своїй праці автори аналізують й інші компоненти комунікації.

Комунікація виконує ряд важливих для людини функцій: виконання соціальних обов'язків; побудова взаємостосунків; обмін інформацією; задоволення потреб у спілкуванні; удосконалення і підтримка уяви про себе; вплив на інших [29, с. 25-26].

Зазначені функції безпосередньо мають місце при оволодінні іншомовною комунікацією і набувають розвитку при поглибленні змісту і розширенні меж її використання в навчальному процесі.

Процес комунікації вимагає дотримання принципів: мети, неперервності і відносності, культурних меж, етикету. Він може бути удосконалений в процесі навчання [29, с. 29].

Комунікація не існує без обміну вербальними та невербальними знаками. Відомо, що 35% всієї інформації передається вербально, а 65% – невербально [165]. Останні в інтеграції з вербальними сприяють адекватному порозумінню у спілкуванні. Т.О. Анохіна, характеризуючи вербальні і невербальні засоби спілкування, підкреслила, що невербальні засоби комунікації являють собою найдавнішу форму спілкування. Важливе значення автор відводить аналізу мовчання як компоненту інформативності невербальної мовленнєвої поведінки. Поглядом, посмішкою, мовчанням можна припинити й розпочати спілкування, переадресувати комунікативний хід [4, с. 7-9].

Р.П. Дворжецька показала, що вагомим засобом передачі смислу в акті мовленнєвого спілкування є інтонація. Наприклад, при інтонації перелічення доповнюють і розкривають предикат за допомогою наголосу, висотних інтервалів, пауз, темпу. У розповідних, питальних, окличних реченнях засоби інтонації виражаються різним чином, що має бути враховано при продукуванні і сприйнятті повідомлення [43, с. 14-16].

Л.Є. Сорокіна проаналізувала питання про мовленнєву маніпуляцію в сучасному англomовному діалогічному дискурсі, з'ясувавши особливості

використання вербальних засобів англійської мови у висловленнях маніпулятивного характеру чоловіків і жінок, та розробила класифікацію маніпулятивних стратегій і тактик з урахуванням гендерних відмінностей мовців [164, с. 17].

Широкий вжиток в навчальних колах і міжнародних контактах отримує міжкультурна комунікація, яка ґрунтується на діалозі культур і передбачає взаємодію особистості з носіями іншомовної культури. І.І. Халєєва визначила міжкультурну комунікацію як процес вербального і невербального спілкування між комунікантами, які є носіями різних культур і мов [180; 181].

М. Кенел і М. Свейн підсумували ці питання з філологічної точки зору і зазначають, що комунікація у сукупності з самовираженням, вербальним мисленням, вирішенням проблем і творчим письмом належить до основних цілей мови; комунікативна мета є найбільш практичною при вивченні іноземної мови, а підхід, зосереджений на ній, може допомогти в розвитку позитивних ставлень у студентів щодо її вивчення. Дослідники розуміють іншомовну комунікацію як міжособистісну соціокультурну взаємодію, яка містить у собі непрогнозованість і творчість, що мають місце в дискурсі і соціокультурних ситуаціях [198, с. 23].

Отже, у контексті теми нашого дослідження поняття “комунікація” ми розглядаємо як процес, що реалізується за допомогою вербального і невербального каналів з метою навчання, здійснення педагогічного і навчального спілкування, взаємодії і взаємовпливу індивідуумів, обміну інформацією, міжнародних контактів іноземною мовою.

Поряд з концептом «комунікація» вживається поняття «спілкування», які часто тлумачать як синоніми [77]. Разом з тим спілкування розглядається як окремий вияв комунікації, як соціальна комунікація, як процес передачі інформації і впливу за її допомогою на особистість. Вважають, що спілкування як комунікативний процес є більш багатим, оскільки воно зв’язує людей як передачею інформації, так і практичною діяльністю, взаєморозумінням.

Головним у спілкуванні є взаємозв'язок суб'єктів, а в комунікації – інформаційний взаємозв'язок індивідумів, передача повідомлень.

Нині спілкування розглядається як необхідна умова формування кожної окремої особистості, без якого було б неможливим виникнення, існування і розвиток людського суспільства [165, с. 3], встановлення взаємозв'язку і співробітництва, що є важливим у навчальному процесі. Ми погоджуємося з висновком А.Н. Леонтьєва, що спілкування і праця є основними видами діяльності людини [78].

Спілкування визначається як взаємодія суб'єктів, при якій відбувається обмін інформацією досвідом, знаннями, навичками, уміннями, а також результатами діяльності (взаємодія, взаємовплив, взаєморозуміння та ін.); необхідна умова формування і розвитку особистості та оволодіння мовою як засобом спілкування [1, с. 193-194].

Спілкування має три сторони свого прояву: комунікативна, інтерактивна і перцептивна.

Комунікативна сторона спілкування складається з обміну інформацією між людьми, вмінь правильно виражати свої думки і сприймати повідомлення на слух.

Інтерактивна – виражає характеристику взаємодії людей в їхній спільній діяльності (управлінська сфера, виробнича діяльність, навчально-виховний процес тощо). Взаємодія ефективна тоді, коли ролі співпадають, ураховуються ситуації спілкування і стиль поведінки, який диктується ситуацією [4].

Л.А. Петровська зазначає, що перцептивна сторона спілкування стосується пізнання і взаємного впливу однієї людини на іншу, є обов'язковим елементом будь-якої спільної діяльності [120, с. 17]. У процесі спілкування партнери беруть до уваги потреби, мотиви та установки учасників взаємодії і мають ураховувати сприйняття себе співрозмовниками.

Міжособистісна перцепція характеризується безліччю механізмів (ідентифікація, стереотипізація, рефлексія, казуальна атрибуція, ефекти сприйняття), які сприяють або ускладнюють взаєморозуміння.

У свою чергу Б.Д. Паригін ідентифікацію визначає одним із універсальних механізмів людського спілкування, простих видів пізнання і розуміння іншої людини через уподібнення себе їй. Завдяки цьому механізму відбувається процес сприйняття партнера у спілкуванні, встановлення контакту і взаєморозуміння між суб'єктами, що взаємодіють, передача психічного стану чи способу комунікативної поведінки від одного індивіда до іншого [111, с. 186-190].

Підкреслимо, що механізм ідентифікації проявляється через захоплення (зараження) і емпатію.

Захоплення (запалення, зараження, пристрасть, натхнення) являє собою неусвідомлену мимовільну схильність індивіда до норм, шаблонів, еталонів поведінки інших, виступає як форма внутрішнього механізму поведінки людини, здійснюється через передачу психологічного настрою, який має значний емоційний заряд, через напруження почуттів і пристрастей [111, с. 128].

Емпатія – це також спосіб розуміння іншої людини, але не завдяки раціональному осмисленню проблем співрозмовника, а – почуттєвому сприйняттю їх (афективне розуміння).

Процес розуміння однією людиною іншої відбувається також завдяки рефлексії, тобто усвідомленням діючого індивіда того, як він сприймається партнером по спілкуванню, а також – казуальної атрибуції і ефектів міжособистісного сприйняття (більш глибоке розуміння того, як людина сприймає і оцінює одна одну).

Казуальна атрибуція являє собою ідентифікацію суб'єктом міжособистісного сприйняття причин і мотивів поведінки інших людей.

Упередження – це емоційна оцінка людей без знання про них та мотивів їх вчинків.

До того ж А.В. Батаршев вважає, що стереотипізація є однією з важливих характеристик міжособистісного сприйняття. Стереотип як первинне спрощене представлення про людей у зв'язку з недоліком інформації про них формується

не на основі власного досвіду, а набувається від тієї соціальної групи, до якої належить людина (від батьків, вчителів, засобів масової інформації) [10, с. 44].

Г.М. Андреева наголошує, що важливим фактором підвищення точності сприйняття іншої людини є отримання від неї зворотного зв'язку, що допомагає відкоригувати образ і сприяє більш точному прогнозу поведінки партнера по спілкуванню [4, с. 131] та більшій продуктивності взаємодії мовців. Під зворотним зв'язком розуміють інформацію, яка виходить від об'єкта дії і сприймається носієм впливу та несе в собі характеристики результатів цієї дії. Об'єкт впливу є джерелом зворотного зв'язку (комунікатором зворотного зв'язку), а носій впливу – отримувачем (реципієнтом зворотного зв'язку) [120, с. 23-24].

Таким чином, ефективне спілкування можливе лише при адекватному сприйнятті й прийнятті партнерами один одного. Проте воно може ускладнюватися явищами ідентифікації, рефлексії, казуальної атрибуції, стереотипізації.

До психолого-педагогічного аспекту мовленнєвої комунікації належать комунікативні бар'єри як типові труднощі, що виникають при спілкуванні студентів у зв'язку з дією різних суб'єктивних і об'єктивних причин. Зокрема, бар'єри, пов'язані з психологічними бар'єрами установки; індивідуальними особливостями характеру та технікою спілкування. Комунікативні бар'єри перешкоджають успішній комунікації й розумінню однією людиною іншої, вони мають бути об'єктом уваги при навчанні іншомовного мовлення. У наукових джерелах виділяють такі групи комунікативних бар'єрів: культурні, соціальні, рольові, психологічні, когнітивні.

Культурні бар'єри можуть мати місце при спілкуванні представників різних національних культур.

Соціальні бар'єри виникають при спілкуванні людей різного соціального статусу (вік, стать, майнове положення та ін.).

Рольові бар'єри виникають у тих випадках, коли людина не може змінити роль у зв'язку з переміною обставин спілкування.

Психологічні бар'єри обумовлені при спілкуванні людей з істотними відмінностями психіки (інтроверт – екстраверт, оптиміст – песиміст тощо).

Когнітивні бар'єри можуть виникати у зв'язку з особливостями мисленневих механізмів людини.

Окрім того, комунікативні бар'єри можуть виникати у зв'язку з різними життєвими цілями і потребами людей, їх спілкуванням на різних мовах або з різним рівнем володіння мовою.

Таким чином, комунікативні бар'єри відіграють роль важливих чинників при комунікативній взаємодії мовців, на які слід зважати при формуванні іншомовної комунікативної компетентності. З літературних джерел відомо, що комунікативні знання, навички і вміння сприяють зняттю бар'єрів спілкування, вияву емпатії, здатності до рефлексії, розвитку вміння слухати, встановленню контактів тощо.

У наукових джерелах аналізуються різні види спілкування [165; 29]. Серед них найпоширенішими з яких є вербальне і невербальне спілкування як вагомні компоненти підготовки майбутніх магістрів до формування фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів.

Вербальне спілкування (від лат. *verbum* – слово; дієслово) являє собою взаємодію людей, у якій відбувається цілеспрямована передача за допомогою мови мисленневого змісту. Воно може бути ретиальним або аксіальним. Перше передбачає передачу інформації від однієї людини до групи людей, друге – від людини до людини. Для діяльності магістра іноземної філології притаманними є обидва види вербального процесу.

У навчальному процесі ретиальне спілкування слугує засобом передачі інформації від педагога до суб'єктів навчання. Згідно з ретиальним процесом майбутній магістр має уміти логічно правильно будувати виклад матеріалу на занятті, планувати схему його проведення, дотримуватись при цьому початкового, основного і завершального етапів [165].

Аксіальне спілкування в діяльності майбутнього магістра має як навчальне, так і виховне значення. М.І. Станкін [165] пише, що при його

проведенні слід дотримуватись низки рекомендацій: діалогічний стиль розмови; уважне слухання, дотримання етики, підтримка співрозмовника (активні рухи, кивки головою, короткі репліки, підтакування, усмішка, пхикання тощо) і коментування сказаного (розгорнуті репліки в паузах, підбадьорення, парафрази, своя точка зору та ін.); не сперечатися з приводу дрібниць; мати свою думку і висловлювати її; уважно слідкувати за голосом, рухом губ, очей, рук партнера по спілкуванню; демонструвати активну участь у розмові; ознайомлювати студентів з різними точками зору на проблему та допомагати самостійно вибирати правильну позицію. Наведені поради скеровують майбутнього магістра урахувати їх при проведенні комунікативно-орієнтованих занять зі студентами.

При невербальному спілкуванні може дублюватися або підтримуватися суть вербального висловлювання, а також забезпечується цілеспрямована передача психічного стану мовця. Невербальні засоби спілкування несуть вагому інформацію в процесі спілкування, зокрема, вони повідомляють оцінку й інформують про ставлення мовця до когось або до чогось. З літератури відомо, що близько 75% всієї інформації про партнера по спілкуванню, його почуття і наміри передається через невербальну поведінку. Вважають, що невербальне мовлення як результат неусвідомленої поведінки мовця є більш достовірним каналом передачі інформації у порівнянні з вербальним каналом. У різних іншомовних культурах невербальні засоби комунікації сприймаються по-різному, розбіжності можуть викликати непорозуміння, що слід враховувати майбутньому магістрові при формуванні умінь міжкультурної комунікації.

Невербальна поведінка людини супроводжується контактом очей (візуальне спілкування); виразом обличчя (міміка); рухами тіла (пантоміміка); тональністю мовлення і тембром (паралінгвістика); гучністю, темпом і паузами (екстралінгвістика). Характер думок і фраз, міміка, пантоміміка, жестикуляція передаються оточуючим людям через вираз обличчя, звуки голосу, рухи тіла. Так, міміка як вираз обличчя часто засвідчує про почуття мовця, в позі людини виявляються психодинамічні характеристики і особистісні якості про її

характер і наміри. За допомогою жестів співрозмовник уточняє форму, розмір, зовнішні особливості предмету обговорення або робить потрібну вказівку.

Знання особливостей невербального спілкування важливо використовувати при оволодінні іншомовною комунікативною компетентністю та професійно-педагогічною діяльністю. За допомогою кінесики (досліджує комунікативні функції рухів тіла) можна визначити реакцію, наміри людини при висловлюванні, особливості характеру та ін., що дозволяє педагогові налагодити зворотний зв'язок зі студентами, зробити відповідну корекцію свого повідомлення. Поглядом, рухом руки, усмішкою можна підтримати, підбадьорити студента. Зміна пози час від часу, відповідні рухи, жести, які пов'язані зі змістом мовлення, позитивно впливають на атмосферу в аудиторії. Невміле використання засобів кінесики (хаотичні жести, розмахування руками, хвилювання і т.п.) погіршують сприйняття навчального матеріалу, негативно впливають на поведінку студентів. Отже, майбутнім фахівцям у аспекті теми дослідження важливо оволодіти вміннями контролювати свою поставу і ходу; рухи, жести, настрій і вираз обличчя при проведенні занять та дотримуватись правил візуального спілкування під час комунікації, переводячи погляд з одного студента на іншого і розуміти особливості виразу очей.

Пріоритетне місце у підготовці майбутнього магістра до формування іншомовних комунікативних умінь студентів посідає педагогічне спілкування як структурний компонент і спосіб реалізації методів і прийомів педагогічних впливів, спрямованих на формування особистості студентів [45, с. 251]. Педагогічне спілкування є одним із засобів становлення професіоналізму майбутнього магістра.

Педагогічне спілкування як професійне спілкування викладача зі студентами спрямоване на виховання та виконання педагогічних функцій, зокрема, якісний виклад матеріалу, створення сприятливого психологічного клімату, оптимізація навчальної діяльності і стосунків між педагогом і студентом [46, с. 216]. Завдяки йому відбувається партнерство між учасниками педагогічного процесу, прищеплюється смак до майбутньої педагогічної роботи

викладачем іноземної філології. Педагогічне спілкування синтезує в собі елементи світогляду, моральних, професійних, емоційно-вольових і фізичних якостей особистості, котрі значно впливають на сприймання, засвоєння, використання і передачу навчально-виховної інформації [153, с. 58].

Педагогічне спілкування кваліфікується як одне із складних видів професійного спілкування. Не всі його аспекти достатньо вивчені, залишається не з'ясованим питання, чи належить до педагогічного спілкування комунікація між самими учнями у процесі навчальної діяльності [133, с. 269]. На нашу думку, іншомовна міжособистісна комунікація студентів у процесі навчальної діяльності належить до навчального спілкування і в певній мірі виконує деякі аспекти педагогічного спілкування.

Е.А. Маслико, Л.І. Дичковська виділили принципи педагогічного спілкування:

- 1) сумісність діяльності вчителя і учнів;
- 2) суб'єктно-суб'єктний зв'язок між учителем і учнями;
- 3) функціональна триєдність спілкування (комунікація, інтеракція, перцепція);
- 4) володіння вчителем механізмами (сугестія, імітація, зараження, емпатія) і технікою навчання;
- 5) володіння уміннями і навичками казуальної атрибуції (причинного тлумачення вчинків учнів);
- 6) особистісна орієнтація навчання і виховання;
- 7) володіння системою педагогічно значущих психологічних впливів;
- 8) глибока і варіабельна взаємодія змісту і форми впливу;
- 9) системний підхід до управління процесами в навчальній групі і поведінки учнів;
- 10) володіння вчителем способами неявної дії і впливу;
- 11) педагогічний такт й інтуїція;
- 12) оптимальна і повна між рольова взаємодія вчителя з учнями;

13) урахування факторів неформального і формального лідерства [83, с. 29-36].

Зазначені принципи в повній мірі стосуються майбутнього магістра іноземної філології при проведенні комунікативно-орієнтованих занять зі студентами. Іншомовне педагогічне спілкування майбутнього магістра має передбачати здійснення інформативної, спонукальної, стимулюючої, організаторської, контролюючої, оцінювальної функцій при навчанні студентів іншомовним комунікативним умінням.

У науковій літературі виділені уміння педагогічного спілкування учителя іноземної мови, які становлять інтерес для педагога вищої школи: уміння, які зорієнтовані на пізнання суб'єктів навчального процесу (учнів і вчителя); уміння здійснювати цілеспрямований комунікативний вплив на суб'єктів навчання і забезпечувати необхідну власну педагогічну мовленнєву поведінку; уміння реалізовувати і коректувати план іншомовного спілкування, що забезпечують включення учня в іншомовне спілкування та психологічну доцільність його мовленнєвих і немовленнєвих дій. Сюди належать також уміння встановлювати контакт; слухати і чути співрозмовника; коректно виражати прохання, відповідь, пропозицію; коментувати факти, думки та ін.; уміння аналізувати іншомовне педагогічне спілкування, що формує у майбутніх викладачів іноземної мови механізми самоконтролю і корекції педагогічного спілкування [62, с. 36].

А.В. Шишко, досліджуючи питання про розвиток педагогічної компетентності майбутніх викладачів іноземної філології при навчанні в магістратурі, до комунікативного критерію педагогічної діяльності включила: уміння й навички навчально-комунікаційної діяльності (витримка у спілкуванні з людьми, попередження і тактовне вирішення конфліктних ситуацій, встановлення коректних взаємовідносин, згуртованість студентського колективу, здатність до переконання студентів та ін.); знання культурних традицій іноземних країн та вміння їх використовувати у навчально-виховній роботі; володіння стратегіями рольової комунікації [192, с.189, 194].

Навчальне спілкування введено у педагогіку з метою застосування його для комунікації між суб'єктами навчального процесу (студент-студент, педагог-студент) і є досить ефективним при оволодінні іноземною мовою. Воно спрямовується на розв'язання навчальних, комунікативних, виховних і розвивальних задач, здійснюється під керівництвом викладача з урахуванням психолого-фізіологічних особливостей студентів. Саме навчальна задача найбільш тісно пов'язана з формуванням іншомовних комунікативних умінь, що значною мірою сприяє підготовці майбутнього магістра; вона є об'єднуючою ланкою між майбутнім магістром і студентами, допомагає формуванню пізнавально-спрямованої особистості, створенню позитивного клімату в навчальній групі.

Й.І. Сімеонова розглядає іншомовне навчальне спілкування як планомірну навчальну діяльність, як штучно організовану систему, при створенні якої параметри ненавчального спілкування трансформуються у вільне спілкування з урахуванням потреб і можливостей навчального процесу [152]. Іншомовне навчальне спілкування виступає і як мета, і як засіб при навчанні іноземних мов, як основний навчальний засіб майбутнього магістра, як засіб оволодіння різноманітним форм відносин і спілкування між індивідами і групами, які належать до різних культур у порівнянні з рідною.

У порівнянні з реальною комунікацією іншомовне навчальне спілкування тільки наближене до неї за такими параметрами: діяльний характер мовленнєвої поведінки комунікантів та предметність процесу комунікації (наявність теми, події, проблеми і т. д.); змодельовані ситуації спілкування; мовленнєві засоби, які забезпечують процес спілкування і навчання в даних ситуаціях. Внаслідок навчального спілкування студенти мають пройти через заплановані викладачем операції і дії (створення текстів відповідного жанру, мовленнєвої форми, тематики, засвоєння мовного матеріалу, розв'язання комунікативної задачі тощо) [27, с. 27-28].

Навчальне спілкування покликане підготувати студента на заняттях з іноземної мови до іншомовного спілкування у реальних умовах комунікації.

Важливою складовою іншомовного навчального спілкування є навчально-мовленнєва ситуація, при моделюванні якої слід урахувати основні моменти природної мовленнєвої ситуації; задача майбутнього магістра полягає у набутті вмінь передбачати можливість використання таких ситуацій в мовленнєвій практиці. Навчальне спілкування передбачає також виконання інформаційної й регулятивної функцій, завдяки яким майбутній магістр набуває навички і вміння управляти навчальним процесом, викладати навчальний матеріал, оцінювати його засвоєння та формувати якості особистості студента. Його впливова функція полягає у набутті майбутнім магістром умінь умотивувати, стимулювати, заохочувати й коригувати навчальну діяльність студентів.

Навчальне спілкування на занятті з іноземної мови може бути імітуючим, симулятивним, автентичним [49].

В контексті нашого дослідження імітуюче навчальне спілкування передбачає сформованість у майбутнього магістра умінь навчати студентів відтворювати готові акти мовлення, тобто їх репродукцію як мовленнєвої, так і немовленнєвої поведінки носіїв мови у навчальних ситуаціях спілкування. Таке спілкування організовується на перших курсах навчання і є поступом до вільної іншомовної комунікації. Здійснюючи імітуюче спілкування, студенти набувають навички і вміння повсякденного спілкування на засадах лінгвосоціокультурних знань, що призводить до формування культури поведінки. Виконання студентами ролей персонажів тексту згідно з мовленнєвими ситуаціями сприяє оволодінню лінгвістичними й екстралінгвістичними вміннями. Змістом навчання тут можуть бути відео- і аудіозаписи, представлення сюжету майбутнім магістром, аналіз мовленнєвої ситуації, лінгвістичних і екстралінгвістичних особливостей, контроль розуміння почутого, а також виконання вправ на підстановку й складання діалогів, опрацювання ініціативних й реактивних реплік тощо.

Симулятивне спілкування спрямовується на відтворення у навчальних умовах актів реальної комунікації. Майбутній магістр організовує спілкування

студентів у ситуаціях, наближених до реальних. При цьому вони виконують різні соціальні ролі, приєднуються до життя країни, мова якої вивчається.

Автентичне спілкування розглядається як дійсне реальне спілкування, оскільки воно виконує усі властиві йому функції. Змістом даного спілкування виступає будь-яка проблема з реального життя. Вона реалізується у різноманітних обговореннях, диспутах з різних питань, проблемних ситуаціях. Майбутній магістр має забезпечити завчасну підготовку студентів до такого заняття.

Оволодіння процедурами різних видів спілкування полягає у засвоєнні майбутнім магістром комунікативних знань, навичок, умінь, певних норм культури поведінки і усвідомленні того, що професійне володіння уміннями іншомовного спілкування, нормами мовленнєвої й немовленнєвої поведінки, врахування соціально-психологічних закономірностей спілкування є провідними чинниками при організації майбутнім магістром навчальної діяльності студентів, становленні мовленнєвої особистості як майбутнього магістра, так і студента.

Підводячи підсумок, можна зробити висновок, що в контексті теми нашого дослідження поняття «комунікація» і «спілкування» не мають суттєвих розбіжностей і в більшості випадків вони виступають синонімами. Хоча ми приєднуємося до думки про те, що спілкування як комунікативний процес є більш впливовим при взаємодії мовців. Важливо, щоб в процесі професійної підготовки майбутніх магістрів іноземної філології приділялася увага розвитку комунікативності [73], щоб формувалася комунікативна особистість, яка передбачає характеристики вербального і невербального кодів [71].

1.1.3. Компетентнісний підхід як компонент професійної підготовки майбутніх магістрів іноземної філології до формування фахової комунікативної компетентності студентів

У даному пункті проаналізовано такі категорії як компетентнісний підхід, компетентність і компетенція, комунікативна компетентність, фахова іншомовна комунікативна компетентність.

Дослідники вважають, що застосування компетентнісного підходу у вищій школі є одним із важливих концептуальних положень оновлення змісту освіти, технологічного забезпечення навчального процесу [44, с. 50-51; 60; 70; 79, с. 9]. Н.М. Бібік пише, що «у шкільній освіті перехід до компетентнісного підходу, за одностайною думкою науковців і практиків, означає переорієнтацію з процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі ...» [17, с. 23]. Компетентнісний підхід як сукупність прийомів ставлення [106, с. 536] до освітнього процесу передбачає комплексне засвоєння знань і способів практичної діяльності [173]. Система реалізації компетентнісного підходу призведе до заміни освітньої парадигми на основі знань, навичок і умінь на компетентнісну [28, с. 33]. При успішній реалізації компетентнісний підхід може бути способом забезпечення суб'єктів навчання корисними знаннями, необхідними для досягнення цілей в реальних життєвих умовах [89, с. 31].

Компетентнісний підхід в освіті як спеціальний напрям зародився у минулому столітті; в даний час він задає принципово нову логіку розв'язання задач і проблем не тільки і не скільки індивідуального, стільки групового, парного, колективного характеру [168, с. 45]. У контексті нашого дослідження компетентнісний підхід як сукупність прийомів, ставлень реалізовувався шляхом засвоєння майбутнім магістром знань, навичок, умінь і практичних дій стосовно формування фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів.

Реалізація компетентнісного підходу покликана розв'язати проблему, коли суб'єкт навчання володіє теоретичними знаннями, але відчуває значні труднощі

в діяльності, в застосуванні на практиці набутих знань [183; 184]. Тому компетентнісний підхід при практичному застосуванні вимагає відповідних методів і принципів в межах конкретного освітнього процесу. В результаті реалізації компетентнісного підходу відбуваються зміни: у цінностях, цілях і результатах навчання і виховання; в змісті освіти (з наголосом на формування практичних дій і вчинків); у педагогічній діяльності викладача (творча співпраця і діалог з суб'єктом навчання); в діяльності студента (від репродукції і запам'ятовування до творення образу світу в собі на основі культури); в технологічному забезпеченні навчального процесу (використання інноваційних технологій, які реалізують спільну діяльність викладача і студента); в освітньому середовищі; у відносинах з зовнішнім середовищем [28, с. 33].

Компетентнісна парадигма передбачає перехід до такого навчання, де основним результатом є не просто система знань, навичок і умінь, а набір відповідних ключових компетентностей. Якщо ключова компетентність – це система універсальних знань, навичок і умінь та досвід самостійної діяльності, то в контексті нашої теми ключова компетентність – це знання, навички, уміння майбутнього магістра його досвід іншомовної комунікації, які спрямовані на формування у студентів комунікативних умінь і служать цілям формування мовної особистості і професіонала іноземної філології.

Н.М. Дем'яненко зазначає, що основною технологією реалізації компетентнісного підходу в магістратурі педагогічного університету виступає контекстне навчання, в якому контекст відіграє роль системи внутрішніх і зовнішніх умов життя і діяльності людини (магістранта) і впливає на сприйняття, розуміння і перетворення нею конкретної ситуації, надаючи їй сенсу і значення [44, с. 50-51]. Контекстне навчання передбачає максимальне наближення навчальної діяльності до професійної діяльності, моделювання предметного і соціального змісту професійної праці, що створює умови перетворення навчальної діяльності студента в професійну діяльність фахівця [28, с. 53].

Концептуальними передумовами теорії і технологій контекстного навчання А.А. Вербицький пропонує: діяльну теорію; теоретичне узагальнення досвіду інноваційного навчання; опору на категорію «контекст», яка відображає вплив предметних і соціальних умов майбутньої професійної діяльності студента [28, с. 34-36].

Згідно з логікою нашого дослідження, професійну підготовку майбутнього магістра іноземної філології до формування фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів ми розглядаємо як різновид контекстного навчання, яке вважають науковці технологією реалізації компетентнісного підходу. При цьому важливо створити педагогічні умови з метою, підготовки майбутнього магістра до формування фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів як складової професійної діяльності. В руслі сказаного така підготовка базується на представлених в роботі комунікативно-орієнтованих підходах, принципах, вимогах, педагогічних умовах, які ми намагалися максимально наблизити до майбутньої професійної діяльності зазначеного фахівця.

Компетентнісний підхід включає два основних поняття «компетенція» і «компетентність». М. Головань відмічає, що визначальними категоріями компетентнісного підходу в освіті є поняття компетенції та компетентності, які до цих пір не мають однозначного змісту і визначення [41, с. 23].

Д.І. Ушакова і співавтори підкреслюють різницю між цими категоріями: «компетентність» – обізнаність, авторитетність; «компетенція» – коло питань, явищ, в яких дана особа має авторитетність, знання, досвід, коло повноважень. Протиставляються ці два поняття і в енциклопедії «Britannica»: «компетенція» – знання і уміння, якими володіє людина; «компетентність» – реалізація цих знань і умінь в реальному житті. На думку Н.А. Банько, компетенція являє собою інституційне поняття, яке визначає статус будь-якої особи; компетентність – поняття функціональне, тобто характеризує спеціаліста як діючого суб'єкта, реалізуючого на практиці компетенції, які він має [168, с. 46-47].

М.Ф. Степко також наводить різницю між цими поняттями: поняття компетентність належить до функціональних областей, компетенції – до поведінки [166, с. 49].

За І.А. Зимнею [58], компетенції – це внутрішні, потенційні, приховані психологічні утворення: знання, уявлення, програми дій, система цінностей і ставлень, які потім виявляються в компетентностях людини.

А.В. Хуторський [184] пише, що компетенція – це відчужена, наперед задана вимога до освітньої підготовки, як нормативна, ідеальна мета освітнього процесу, а компетентність – результат і рівень сформованості якостей випускника.

Н.М. Бібік узагальнює, що компетенції сприймаються як похідне, вужче від поняття «компетентність» і розуміє їх як соціально закріплений освітній результат як реальні вимоги до засвоєння учнями сукупності знань, способів діяльності, досвіду, ставлень, якостей особистості, яка діє в соціумі. Він порівнює поняття «компетентність» і «компетенції» з загальноприйнятими поняттями: «умілість», «комплекс умінь», «здатність до ...», «готовність до ...» [17, с. 25].

Поняття «компетенція» почали використовувати у США у 60 – х роках минулого століття (у контексті “діяльної” освіти – performance based education) з метою підготовки конкурентоспроможних спеціалістів на ринку праці. Компетенції таких спеціалістів обмежувались конкретними практичними знаннями і були недостатніми з точки зору розвитку мовної особистості. Тому було введено поняття «компетентність» як особистісна категорія. Компетенції стали розглядатись як складові навчальної програми і компетентності [89, с. 30-31].

М.Ф. Степко зазначає, що компетенції являють собою «сполучення характеристик, що відносяться до знання і його застосування до позицій навичок та видів відповідальності, що описують рівень або міру, в який особа здатна реалізувати ці компетенції» [166, с. 49].

М. Головань на підставі аналізу наукових джерел робить висновок: компетенція – деяка відчужена, наперед задана вимога до підготовки особи щодо знань та досвіду діяльності у певній сфері; компетентність – це володіння компетенцією, що виявляється у ефективній діяльності і включає особисте ставлення до предмета і продукту діяльності; компетентність – це інтегроване утворення особистості, що інтегрує в собі знання, уміння, навички, досвід і особистісні властивості, які обумовлюють прагнення, здатність і готовність розв’язувати проблеми і завдання, що виникають в різних життєвих ситуаціях [41, с. 29-30].

Термін «компетентність» походить від слова «компетентний» (лат. *competens* – належний, здатний), що значить знаючий, тямущий в певній царині; той, хто має право на основі своїх знань або повноважень робити або вирішувати чи судити будь-що. «Компетентність» тлумачиться у країнах ЄС як здатність суб’єкта застосовувати у практичній діяльності знання й уміння у поєднанні з цінностями і ставленнями [79, с. 10]. В освітній галузі більшість дослідників «компетентність» розглядає «як оцінну категорію, що характеризує людину як суб’єкта професійної діяльності, її здатність успішно виконувати свої повноваження» [17, с. 23].

В узагальненому розумінні Р.П. Мільруд «компетентність» тлумачить як відповідність особистості установленим вимогам, критеріям і стандартам у певній галузі діяльності, володіння необхідними активними знаннями та здатність досягати результатів і володіти ситуацією [89, с. 31]. Компетентність розглядається як особистісна категорія.

Суть поняття «компетентність» пов’язується з готовністю, професійністю, майстерністю, здібністю/здатністю [36, с.13], соціально-значущою спрямованістю особистості, комунікативною та дидактичною потребами, необхідністю у спілкуванні, передачі досвіду [59], ціннісними орієнтаціями спеціаліста [134] і вважається необхідним компонентом професіоналізму вчителя [116], сукупністю теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності [118].

О.М. Соловова [162] виділила компетентності, якими має володіти вчитель іноземної мови і культури: соціально-психологічна компетентність, спрямована на вирішення професійних завдань; комунікативна і професійно-комунікативна компетентність; філологічна компетентність; загальнопедагогічна професійна компетентність (психолого-педагогічна і методична); загальнокультурна компетентність; компетентність у професійній самореалізації.

В.В. Волканова у своєму тезаурусі наводить понад півсотні різновидів визначень поняття «компетентність», наприклад: автоматизаційна, автопсихологічна, дослідницька, комунікативна, методична, мовленнєва, освітня та інші компетентності. Визначення включають знання, навички, уміння, а також операціонально-технологічну складову й індивідуально-значеннєву, креативну та інші сфери особистості. Компетентність автор визначає як «специфічна здатність, необхідна для виконання конкретної дії в конкретній галузі, яка включає вузькоспеціальні знання, особливого роду предметні навички, способи мислення, а також розуміння за свої дії» [34, с.7-9]. На підставі аналізу літератури автор під терміном «компетенція» розуміє, передусім, коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи.

У роботі О.В. Овчарук зазначає, що на думку сучасних педагогів, саме набуття життєво важливих компетентностей може дати людині можливості орієнтуватися у сучасному суспільстві, інформаційному просторі, швидкоплинному розвиткові ринку праці, подальшому здобутті освіти [105, с. 6]. З точки зору експертів Ради Європи, компетентності передбачають: спроможність особистості сприймати та відповідати на індивідуальні й соціальні потреби; комплекс ставлень, цінностей, знань і навичок [105, с. 7].

Р.П. Мільруд тлумачить компетентність як комплексний особистісний ресурс, який забезпечує можливість ефективної взаємодії з навколишнім світом у тій чи іншій галузі і залежить від необхідних для цього компетенцій [89, с. 31].

Згідно закону України «Про вищу освіту» [55] компетентність – це «динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти».

Отже, компетентність тлумачиться як складова компетентнісного підходу, як синонім професіоналізму і розглядається ширше за поняття знання, уміння, навички. С.Ю. Ніколаєва розглядає компетентність як набуту у процесі навчання інтегровану здатність особистості, що складається із знань, навичок, умінь, досвіду, цінностей, ставлень тощо, які можуть комплексно реалізовуватися на практиці [103, с. 43]. Під компетенцією дослідниця розуміє повноваження особи, коло її службових прав та обов'язків [86, с. 38]. Зазначені визначення є прийнятними і в подальшому викладі своїх результатів ми будемо вживати поняття «компетентність» у формулюванні С.Ю. Ніколаєвої [104]; поняття «компетенції» будуть використовуватися при цитуванні висловлювань авторів у залежності від контексту публікації.

Науковці виділяють компетентності майже у кожній сфері чи виді діяльності людини. В руслі нашого дослідження інтерес становлять комунікативна компетентність, іншомовна комунікативна компетентність, мовні і мовленнєві компетентності, лінгвосоціокультурна компетентність, фахова іншомовна комунікативна компетентність.

Як було сказано раніше, у минулому столітті набуло поширення поняття «компетенція» і тоді почало вживатися словосполучення «комунікативна компетенція». Дослідники при визначенні поняття «комунікативна компетенція» пов'язували його з:

- психологічними, культурними, соціальними і соціолінгвістичними правилами спілкування як системою [202, с. 248];

- знаннями, практичними мовленнєвими навичками і вміннями [68; 84; 89; 110; 150; 175; 201];

- знаннями соціокультурного контексту [166];
- особливими якостями мовленнєвої особистості [160];
- мовленнєвим механізмом, що інтегрує всі інші компетенції [150];
- ситуаціями спілкування [52; 84; 110; 160; 196].

Комунікативна компетенція передбачає знання про мову, а також формування здібностей до продукування усного і письмового мовлення, включаючи в себе вміння використовувати мову з урахуванням мети і функції, обстановки і характеристик учасників спілкування, знання про адекватний вибір виду комунікації, вміння використовувати різні типи текстів, а також – різні комунікативні стратегії, в тому числі для підтримки комунікації при недоліку мовних навичок і мовленнєвих умінь у одного з партнерів [206].

Європейські інституції відносять комунікативну компетенцію до ключових компетенцій, якими має володіти молодь Європи [51].

Ідея комунікативної компетенції почала розвиватись з лінгвістичної компетенції як природного знання мови. Але лінгвістична компетенція – це лише частина того, що потрібно для комунікації. Комунікативна компетенція включає в себе граматичну компетенцію (граматичні правила, лексика і фонетика), прагматичну компетенцію (знання про висловлювання), стратегічну компетенцію (знання про висловлювання в різних ситуаціях), соціокультурну компетенцію (знання соціального етикету, національних устоїв, етики, мислення, цінностей тощо) [198].

У 1965 році Н. Хомський [200] ввів у сучасну лінгвістику терміни компетенція і мовленнєва діяльність, визначивши, що компетенція – це знання мови (граматики, лексики, фонетики) мовцями; мовленнєва діяльність – це фактичне використання мови в конкретних ситуаціях. Згідно з його припущенням мовленнєва діяльність не може прямо відображати компетенцію, оскільки остання належить до лінгвістичної системи, а сприйняття мовлення і його продукування є психологічним явищем.

Д. Хаймс [201], Р. Кембел і Р. Уелс [197] запропонували більш широке визначення комунікативної компетенції, яке включало в себе не тільки

граматичну, а й соціолінгвістичну (контекстуальну) компетенцію (включаючи і ситуації).

У 1972 році Д. Хаймс [201] запропонував замість теорії мовної компетенції, яка вважалась еквівалентом граматичної компетенції, теорію компетенції, що містить мовні знання користувача мови (здатність використовувати мову і її правила в контексті). Ця теорія комунікативної компетенції являє собою взаємодію граматичної, психолінгвістичної, соціокультурної та інших компетенцій і складається із знань і вмінь, які ґрунтуються на можливостях, істинності, адекватності до ситуації спілкування, здійсненні мовленнєвого акту і його наслідках.

С. Совіньон зазначає, що комунікативна компетенція включає в себе знання норм мовленнєвої і немовленнєвої поведінки, володіння граматичною компетенцією, компетенцією висловлювання, компетенцією мовленнєвої стратегії, яка необхідна для компенсації недостатнього володіння мовними і мовленнєвими знаннями і навичками [207, с. 36-38].

А.А. Зернецька вважає, що комунікативна компетенція є основоположним поняттям і виступає метою і змістом в методології навчання іноземних мов [57, с. 48]. Н.М. Бібік розглядає це поняття як наперед задану норму підготовки учня/студента, як мету і зміст навчання.

Німецький учений Ю. Хабермас одним із перших вжив термін «компетентність» у соціологічному контексті теорії комунікативної компетенції [119, с. 58]. Хоча в дослідженнях в галузі соціальної психології поняття «компетентність» тлумачилось як досконале знання своєї справи, сутності виконуваної роботи, зв'язків, явищ і процесів, можливих зв'язків і шляхів досягнення мети. Можна вважати, що компетентність стала характеризувати рівень професійного розвитку суб'єкта та загальну психічну характеристику.

Педагогічна Конституція Європи [115] зазначає, що комунікативна компетентність належить до основних компетентностей вчителя (стаття 6.1).

Згідно Державного стандарту початкової загальної освіти (2011) комунікативна компетентність – здатність особистості застосовувати у конкретному спілкуванні знання мови, способи взаємодії з навколишніми і віддаленими людьми та подіями, навички роботи в групі, володіння різними соціальними ролями.

Комунікативна компетентність, за визначенням В.В. Волканової являє собою «володіння методами, прийомами взаємодії з оточуючими, здатність орієнтуватися в різних ситуаціях спілкування, вміння вступати в комунікацію, бути зрозумілим, спілкування без обмежень» [34, с. 8].

Комунікативна компетентність характеризується як здатність до регуляції відносин між людьми в ряді галузей спільної діяльності, які характерні для сфери спілкування, а також – встановлювати і підтримувати контакти з іншими людьми. До складу компетентності включають знання, навички і уміння, які забезпечують ефективне спілкування, що дає можливість змінювати глибину і коло спілкування, розуміти і бути зрозумілим партнерами. Комунікативна компетентність формується в умовах безпосередньої взаємодії між людьми і пов'язана з особливостями її соціальних ролей і сфер спілкування. Вона формується в умовах спілкування на основі індивідуально-особистісних якостей, соціально-культурного і історичного досвіду.

Іншомовна комунікативна компетентність як інтегрований результат знань і практичних умінь з різних видів мовленнєвої діяльності є ключовою складовою компетентнісної парадигми іншомовної освіти, а майбутній фахівець має бути зорієнтований на реалізацію її вимог. У контексті компетентнісного підходу передбачається зміщення акцентів від накопичених нормативно визначених знань, навичок і умінь до практичного формування і розвитку майбутнім магістром у студентів усіх видів іншомовного мовлення.

Іншомовна комунікативна компетентність у контексті досліджуваної теми розглядається нами як вимога щодо набуття умінь майбутнім магістром як майбутнім викладачем вищого педагогічного навчального закладу формувати у студентів сукупність знань та оволодівати видами іншомовного мовлення з

метою підготовки їх до проведення ефективного навчання у закладах системи освіти. Іншомовна комунікативна компетентність передбачає адаптацію людини до соціального світу і вільність у володінні вербальними і невербальними засобами спілкування. Майбутній магістр при проведенні комунікативно-орієнтованих занять, формуючи іншомовну комунікативну компетентність, вирішує задачі, пов'язані з навчанням студентів іноземної мови, оволодінням іншомовним спілкуванням для здійснення професійної діяльності і міжособистісних та міжкультурних контактів, вихованням вторинної мовної особистості.

С.Ю. Ніколаєва уточнила термін «іншомовна комунікативна компетентність» і дає її визначення: «здатність успішно вирішувати задачі взаємодії і взаєморозуміння з носіями мови, яка вивчається, у відповідності до норм і культурних традицій в умовах прямого і опосередкованого спілкування» [104, с. 12], а також наводить уточнені компоненти іншомовної комунікативної компетентності: мовленнєві компетентності, лінгвосоціокультурна компетентність, мовні компетентності (фонетична, лексична, граматична, у техніці читання і письма), навчально-стратегічна компетентність [103, с. 45]. Іншомовна комунікативна компетентність як практичний результат навчання іноземної мови і культури складається із єдності мовної, мовленнєвої, лінгвосоціокультурної і навчально-стратегічної компетентностей [23; 102].

В.В. Сафонова [147, с. 97-98] підкреслює, що іншомовна комунікативна компетенція являє собою певний рівень володіння мовними, мовленнєвими і соціокультурними знаннями, навичками і вміннями, які дозволяють комунікативно прийнятно і доцільно варіювати свою мовленнєву поведінку.

А.Л. Бердичевський [14, с. 16] розглядає іншомовну комунікативну компетенцію як аспект соціалізації, що формує поведінку людини у суспільстві та передбачає її рольовий і поведінковий характер (виконання соціальних ролей учителя, учня, покупця та ін.), тобто передбачає володіння людиною певними зразками поведінки в контексті її соціальних задач і функцій.

На підставі аналізу літературних джерел ми сформулювали своє розуміння іншомовної комунікативної компетентності і розглядаємо його як набуті суб'єктом навчання іншомовні знання (лінгвістичні, лінгвосоціокультурні, лінгвокраїнознавчі, культурологічні, стратегічні, дискурсивні, комунікативно-поведінкові, практичні), що дозволяє йому створювати і розуміти усні і письмові іншомовні висловлювання, вводити в обіг знання і уміння в залежності від контексту комунікації.

Отже, іншомовна комунікативна компетентність передбачає знання про мову, здібності продукувати усне і письмове мовлення, включаючи в себе уміння використовувати мову з урахуванням мети і функції, обстановки і характеристик учасників спілкування, знання про адекватний вибір виду комунікації, уміння використовувати різні типи текстів, а також – різні комунікативні стратегії, в тому числі для підтримки комунікації при недоліку мовних навичок і мовленнєвих умінь.

Фахову іншомовну комунікативну компетентність майбутнього магістра розглядаємо динамічною комбінацією знань, навичок, умінь, цінностей, інших особистісних якостей, набутих на основі результатів реалізації навчальної програми з іноземної мови. Однією з умов трансформації знань, навичок і вмінь у компетентності майбутнього магістра є наявність у нього активних мотивів як спонуки до дії, інтерес і схильність до формування у студентів зазначеної компетентності. Розглядаючи іншомовну комунікативну компетенцію в руслі поглядів провідних дослідників, Н.Ф. Бориско зазначає, що структура і зміст професійно-орієнтованої іншомовної комунікативної компетенції побудовані, передусім, на іншомовній комунікативній компетенції, яка сформована на базі мовленнєвих компетенцій в говорінні, аудіюванні, читанні і письмі, лінгвосоціокультурної компетенції, мовних компетенцій і навчально-стратегічній компетенції. Безумовно, що професійно-орієнтована компетентність релевантна для учителів іноземних мов як засіб навчання іншомовного спілкування учнів [23, с. 3].

Фахова іншомовна комунікативна компетентність як інтегрована якість особистості долучає до складників іншомовної комунікативної компетентності професійну компетентність, яка включає здатність здійснювати професійно-орієнтоване мовлення, вільне спілкування професійного спрямування, передбачаючи володіння термінологією, мовленнєвими зразками, нормами граматики та здійснення самоосвіти і саморозвитку тощо. Мета фахової іншомовної комунікативної компетентності при підготовці майбутнього магістра передбачає набуття і розвиток у нього умінь формувати у студентів здатність здійснювати іншомовну комунікативну взаємодію з носіями мови, що вивчається, з урахуванням лінгвосоціокультурних особливостей, а також – здатність формувати професійну іншомовну комунікативну компетентність у студента з метою його підготовки до навчання суб'єктів навчання згідно з стандартами, планами, вимогами освітнього закладу.

Успішна реалізація компетентнісного підходу як одного із засобів сучасної підготовки майбутніх магістрів іноземної філології до формування фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів передбачає наявність у майбутнього магістра відповідних знань, навичок і умінь, а також володіння способами і засобами та досвідом проведення занять зі студентами, мобілізації їх на оволодіння іншомовною комунікацією, досягнення цілей щодо удосконалення професійності. Не випадково О.М. Волченко вважає, що поняття «компетентність» і «компетенція» розкривають якісно нові перспективи розуміння результатів освітньої діяльності, ідею виховання компетентного працівника освіти з необхідними знаннями, високими моральними якостями, уміннями реалізовувати їх у практичній діяльності [36, с. 12]. Тому уміння формувати фахову комунікативну компетентність студентів ми розглядаємо як складову мети підготовки майбутнього магістра іноземної філології.

Р. Вердербер, К. Вердербер стверджують, що компетентність у комунікації значною мірою залежить від особистісної мотивації, знань і навичок. Вони вважають, що саме мотивація сприяє поліпшенню

комунікативних навичок, а знання – розумінню того, що потрібно вдосконалювати в комунікації, як поводити себе в конкретних ситуаціях. Знання сприяють розвитку мовленнєвих навичок, які являють собою цілеспрямовані дії (або їх послідовність) у відповідній ситуації. Сукупність мотивації, знань і навичок, які можна набути, розвинути і удосконалити в результаті навчання, дозволяє мовцям бути впевненим у різних ситуаціях, ефективно структурувати повідомлення [29, с. 35].

В аспекті розроблюваної теми компетентність майбутнього магістра до формування фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів ґрунтується на різних складових, у тому числі і системі компетентностей [129, с. 41], в яку входять і міжпредметні компетентності. Дослідники констатують, якщо компетентність майбутнього магістра буде ґрунтуватися на системі міжпредметних компетентностей, то в такому разі рівень підготовки зазначеного фахівця до практичної діяльності значно зросте. У зв'язку з цим вважаємо, що для реалізації останнього судження важливо підсилити «комунікатизацію» навчальних іншомовних дисциплін, яка передбачає введення відповідної фонової і безеквівалентної лексики, зосередження уваги на граматичних і соціокультурних особливостях, сталих виразах, ідіоматичних зворотах та ін. у контексті оволодіння майбутнім магістром іноземної філології уміннями формувати у студентів усні і письмові компетентності іншомовної комунікації. При цьому слід враховувати твердження про те, що на відміну від інших дисциплін при навчанні іноземної мови першочерговою вимогою є не накопичення знань, а оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю [85, с. 35]. При підготовці майбутніх магістрів іноземної філології важливо, щоб вони набули уміння формувати готовність студентів до професійного спілкування [143]. У подальшому викладі доцільно розглянути питання про лінгводидактичний і лінгвосоціокультурний аспект підготовки майбутнього магістра до формування фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів.

1.1.4. Лінгводидактичний і лінгвосоціокультурний аспект професійної підготовки майбутніх магістрів іноземної філології до формування фахової комунікативної компетентності студентів

Поняття «професійна підготовка» охоплює розуміння і дії, спрямовані на досягнення майбутнім магістром іноземної філології якостей (знань, умінь, компетентностей), що забезпечують виконання педагогічної діяльності в педагогічному університеті, оволодіння майстерністю формування вторинної мовної особистості. Професійна підготовка майбутнього магістра включає набуття умінь оволодівати професійно важливою інформацією, організувати процес навчання студентів іншомовної комунікації. Професійна підготовка майбутнього магістра іноземної філології до формування фахової комунікативної компетентності студентів спрямовується на реалізацію не тільки комунікативно-навчальної функції, а й гностичної, конструктивно-плануючої, організаторської, освітньої, виховної і розвиваючої функції.

При підготовці майбутнього магістра до формування фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів важливими засобами є Програма з англійської мови для університетів/інститутів [132], Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти, інші наукові джерела та розроблені нами наукові засоби (спецкурс, методичний посібник). Реалізація положень вказаних джерел має бути спрямована на підготовку майбутніх магістрів до формування мовної, мовленнєвої, лінгвосоціокультурної і професійно-педагогічної компетентностей. Стосовно вироблення умінь у майбутнього магістра формувати у студентів названі компетентності далі викладені основні компоненти підготовки.

I. Уміння майбутнього магістра іноземної філології мають формуватися на засадах: а) достатніх лінгвістичних, дискурсивних, соціокультурних, стратегічних і професійних знань теоретичного і практичного характеру; б) накопичення досвіду в контексті проведення майбутнім магістром комунікативно-орієнтованих занять, організації іншомовної комунікативної

взаємодії студентів та розв'язання проблемних задач і формування стратегій досягнення мети; в) передачі знань від майбутнього магістра студентам, а останніх один одному у ході спільної роботи.

Невід'ємною складовою підготовки майбутнього магістра є уміння визначати мету в залежності від навчальної програми, теми і курсу навчання, конкретного заняття, а також – засоби досягнення рівня сформованості компетентності у студентів.

Практична мета формування фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів має передбачати набуття майбутнім магістром іноземної філології навичок і умінь до цієї діяльності, а також – здатності вирішувати завдання взаємодії і взаєморозуміння з носіями мови у відповідності до норм і культурних традицій в умовах прямого і опосередкованого спілкування [103, с. 44] професійного спрямування. При цьому майбутній магістр опановує практичні уміння формувати мовні, мовленнєві і лінгвосоціокультурну компетентності.

Для розвитку комунікативних умінь вагоме значення приділялось оволодінню майбутнім магістром технікою педагогічного, навчального, міжкультурного спілкування та технікою предметної діяльності, які включають уміння правильно і зрозуміло говорити, управляти емоціями, увагою, невербальними засобами, культурою поведінки. Це має здійснюватися в навчальному процесі з використанням відповідних навчально-мовленнєвих ситуацій як методичного прийому оволодіння іноземною мовою [88; 139], так і в позааудиторній роботі та при здійсненні міжкультурних контактів з носіями мови. Саме завдяки спілкуванню відбувається розвиток особистості, через його структуру здійснюється засвоєння соціокультурного контексту [137; 138].

II. Формування мотиваційно-стимулюючого компонента має передбачати набуття майбутнім магістром умінь мобілізувати (інтелектуальна настроєність, актуалізація знань, поведінка, організаційна готовність та ін.) та спонукати студентів до активності, самостійної навчальної діяльності з опорою на потреби та інстинкти, емоції, почуття, бажання і установки. Важливо зорієнтувати

майбутнього магістра робити опору на вироблення у студентів практичних умінь ставити мету і планувати стратегічні кроки її досягнення через індивідуальну і групову роботу, міжкультурний діалог з зарубіжними партнерами, використання мережі Інтернет, постійного особистісного зростання.

III. Особливе значення має компонент підготовки майбутнього магістра, що ґрунтується на дотриманні комунікативно-орієнтованих підходів, принципів, педагогічних умов, способів, а також – формуванні умінь ставити цілі і задачі, визначати зміст, методи, засоби, організаційні форми навчання. Ці компоненти тісно поєднані між собою і спрямовуються на формування фахової іншомовної комунікативної компетентності, реалізуються на практичних заняттях, на яких в навчальній діяльності основними мають бути мовленнєві дії і операції. Саме мовленнєва дія виступає одиницею навчання іншомовної комунікації, вона включає мовленнєві операції та одиниці мислиннево-мовленнєвого процесу, які є механізмами формування мовленнєвих навичок і вмінь [193, с. 71-72].

Важливим засобом є комунікативний підхід, у якому М. Кенел і М. Свейн виділили 5 принципів для навчання іноземної мови: 1) комунікативна компетентність будується на граматичній, соціолінгвістичній і комунікативних стратегіях, яким у процесі вивчення мови має приділятися рівнозначна увага; 2) комунікативний метод базується на комунікативних потребах студента, котрі визначаються граматичними (наприклад, потреба в граматичній точності при усній і письмовій комунікації), соціолінгвістичними (наприклад, потреби, пов'язані з обстановкою, темою, комунікативними функціями) і стратегічними (наприклад, потреба у використанні компенсаторних комунікативних стратегій) компетентностями; 3) студент повинен мати можливість брати участь у цільовій комунікативній взаємодії з комунікативними партнерами, які мають вищу у порівнянні з ними мовну компетентність, тобто відповідають справжнім комунікативним потребам у реальних мовленнєвих ситуаціях; 4) оптимальне використання здобутків, набутих студентом при вивченні рідної мови, з метою

розвитку іншомовних комунікативних умінь; 5) забезпечення студентів комунікативно-орієнтованою навчальною програмою, котра містить відповідну інформацію, передбачає набуття практики і досвіду, що потрібні для реалізації комунікативних потреб [198, с. 27].

С. Совіньон виявила значне підвищення мотивації в учнів коледжу тоді, коли наголос при навчанні іноземної мови робився на висловлюваннях, які мали комунікативну мету, а не на граматиці. Учні мали більше бажання думати і діяти як носії мови у порівнянні з групою, в якій не був застосований комунікативний метод [207].

IV. Одним із компонентів підготовки майбутнього магістра має стати сформованість розвивальної компетентності, а також умінь формувати її у студентів. В обсяг розвивальної компетентності входить реалізація навчальної мети: освітньої (знання, навички, уміння; інформація про культуру і країну, мова якої вивчається), розвивальної (розвиток самостійності, цілеспрямованості, продуктивності, пам'яті, уваги, мислення, уяви, динамічності умінь, розвиток усіх сфер особистості), виховної (культура спілкування, комунікабельність, толерантність, цінності, система ставлень, мотиви, цілі, життєві перспективи, моральна позиція).

Розвивальна компетентність будується на основі особистісного, міжособистісного і соціального компонентів. Як зазначає Р.П. Мільруд, особистісний компонент включає усвідомлення своїх сильних і слабких сторін з метою подальшого підвищення своїх можливостей і особистісного зростання. Міжособистісний компонент означає здатність до ефективної взаємодії з партнерами по навчанню. Соціальний компонент передбачає активну участь в засвоєнні і створенні соціальних норм діяльності і ціннісних орієнтацій в поведінці, знання суспільних «правил соціальної гри» [89, с. 34].

V. Важливим компонентом підготовки майбутнього магістра є оволодіння контрольньо-оцінювальною компетентністю, яка включає рефлексію власних здобутків і недоліків, оцінку предметної компетентності студентів. Рефлексія власних здобутків і недоліків ґрунтується на самооцінці і Я-концепції. Це має

допомогти майбутньому магістрові усвідомлювати власну ідентичність, створювати мислинневий образ про свої знання, уміння і здібності й індивідуальність та визначати позитивні і негативні тенденції Я-концепції. Важливо, щоб майбутній магістр запобігав заниженню або завищенню самооцінки.

До основних закономірностей засвоєння мови, оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю належать вміння майбутнього магістра формувати фахову іншомовну комунікативну компетентність студентів (додаток 1). Основні характеристики комунікативних вмінь були запропоновані у наукових теоріях у 70-х роках минулого століття.

М. Кенел і М. Свейн підходять до теорії основ комунікативних вмінь з позиції двох принципів: визначення мінімального рівня комунікативних вмінь (перший принцип) і ефективного навчання іноземної мови, яким передбачається необхідність з самого початку ставити наголос на значенні, на смислі, на чіткому викладі комунікативної мети, а не на граматиці і правильності висловлювання (другий принцип). Цю тезу вони обґрунтовують порівнянням з онтогенезом мовлення у дитини, яка висловлюється для того, щоб її зрозуміли, не переймаючись при цьому граматиною, батьки сприймають у її мовленні перш за все те, що вона сказала, а не граматичну правильність. Автори наголошують, що учитель іноземної мови має враховувати цей феномен, критично зіставляючи помилки при навчанні рідної і іноземної мови (наприклад, інтерлінгвістичний перенос з рідної в іноземну мову є негативним, не всі граматичні помилки збігаються з такими у носіїв мови). Дослідники вважають: якщо не слідувати на заняттях за принципами комунікативного методу, то студенти не оволодіють навіть основами комунікативних вмінь [198, с. 10]. Ми поділяємо точку зору авторів про важливість комунікативного методу, але вважаємо, що за логікою нашого дослідження майбутній магістр і студенти, яких він навчає, мають бути підготовлені бездоганно стосовно володіння всіма комунікативними компетентностями.

Комунікативні вміння включають у себе мовні уміння (лексика, граматики, фонетика), комунікативні завдання з використанням певних комунікативних функцій (привітання, прощання, отримання і інформування), а також такі фактори, як прагнення виразити себе на іноземній мові, кмітливість у використанні граматичних умінь та знання кінесики, паралінгвістичних аспектів (міміка, жести) [207]. Комунікативні уміння включають орієнтувальні, інформаційно-аналітичні, мовленнєві, креативні і рефлексивні уміння та поєднуються з ціннісним підходом, завдяки чому іншомовна комунікація передбачає крім обміну інформацією засвоєння цінностей.

Для оволодіння уміннями формувати фахову іншомовну комунікативну компетентність студентів майбутній магістр має дотримуватися основних фундаментальних положень, які лежать в основі вивчення іноземної мови. Ці положення узагальнені Н.В. Баришніковим [9]: 1) лінгвістичні знання (знання системи мови і уміння її використовувати в умовах комунікації); 2) уміння оцінювати ситуацію комунікації й приймати адекватні рішення стосовно мовленнєвої поведінки; 3) знання і уміння «оперувати» ними (предметні знання, знання соціальних взаємозв'язків і умов їх реалізації); 4) знання, розуміння і володіння екстралінгвістичними і паралінгвістичними елементами мовлення.

При оволодінні уміннями формувати фахову іншомовну комунікативну компетентність студентів майбутнього магістра важливо зорієнтувати на засвоєння засад Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти [53], враховуючи такі основні чинники (мета, плани, зміст, методи, засоби, рівні володіння мовою, організація мовленнєвих ситуацій, підготовка комунікативних завдань, аналіз і оцінювання), а також застосування особистісно-орієнтованого навчання, практичної спрямованості, групових форм оволодіння іншомовною комунікацією на основі партнерських стосунків і позитивного психологічного клімату, створених сприятливих умов. До зазначеного долучаються уміння майбутнього магістра проводити комунікативно-орієнтовані заняття на соціокультурних факторах (розуміння

автентичних джерел та засобів масової інформації, спілкування з носіями мови, використання мережі Інтернет, вивчення життя і діяльності людей у країнах, мова яких вивчається). Все це умотивуватиме студентів до оволодіння лінгвосоціокультурною компетентністю.

В подальшому викладі зупинимось на деяких особливостях формування майбутнім магістром мовних, мовленнєвих і лінгвосоціокультурної компетентностей.

Формування майбутнім магістром мовних компетентностей передбачає оволодіння уміннями розвивати у студентів згідно з вимогами освітньо-кваліфікаційного рівня іншомовну фонетичну компетентність, іншомовну лексичну компетентність, іншомовну граматичну компетентність, компетентності у читанні, компетентності у письмі (додаток 2). Мовні компетентності, включаючи в себе знання, навички і уміння з фонетики, лексики і граматики, створюють лінгвістичний фон для розвитку іншомовної культури. Згідно з даними літератури [85] мовні знання мають передбачати оволодіння правилами лексико-граматичного оформлення фраз і понадфразових єдностей; вимовних норм оформлення іншомовної мелодики; інтонаційно-синтаксичних норм побудови фраз, понадфразових єдностей, дискурсу; загальних і специфічних способів вираження універсальних категорій. Мовні навички мають передбачати удосконалення правильного фонетичного, лексико-граматичного, інтонаційно-синтаксичного оформлення висловлювань; розпізнання лексично і граматично прийнятних висловлювань; декодування мовних понять і уявлень у мовленнєвих творах; образно-схематичне уявлення мовної інформації про правила побудови і оформлення фраз і понадфразових єдностей.

Запропонована М. Кенелом і М. Свейном теорія комунікативної компетенції включає в себе граматичну, дискурсивну, соціолінгвістичну і стратегічну компетенції; вона взаємодіє з теорією діяльності людини і системою її знань [198, с. 2]. Під граматичною компетенцією автори розуміють включення лексичних одиниць, правил морфології, синтаксису, граматичну

побудову речень, семантику і фонологію. Граматична компетенція є важливим чинником для будь-якого комунікативного методу, метою якого є досягнення знань про правильність висловлювань [198, с. 29]. Дослідники підкреслюють, що наголос на граматичну компетенцію при навчанні іноземної мови в аудиторії не створює достатніх умов для розвитку комунікативної компетенції, однак, це не значить, що розвиток граматичної компетенції не має значення для розвитку комунікативної компетенції [198, с. 13].

Д. Олер і Д. Обрехт довели, що ефективність граматичних тренувальних вправ (дрилів) підвищується, якщо вони побудовані на засадах комунікації; граматичні аспекти повинні вивчатись з самого початку в контексті цільової комунікації на основі їх комбінації [204].

Має враховуватися специфіка формування кожної компетентності. Так, при формуванні фонетичної компетентності звертається увага майбутнього магістра на труднощі, пов'язані з рецепцією і репродукцією аудитивного повідомлення, з інтерференцією рідної і першої іноземної мови; труднощі, зумовлені індивідуальними особливостями студентів; труднощі, пов'язані з засвоєнням лексичних одиниць (омофони, алофони, значення лексичних одиниць, сполучуваність лексичних одиниць), складністю граматичних явищ та ін.

Згідно Програми з англійської мови для університетів/інститутів [132] студенти мають нарощувати здобутки в оволодінні іншомовною лексикою залежно від курсу навчання (таблиця 1.1.1):

Таблиця 1.1.1

Рекомендований обсяг іншомовного лексичного запасу для студентів
(п'ятирічний курс навчання)

Словниковий запас	Курс навчання				
	1	2	3	4	5
	1500	2500	3500	4500	5500

Представлені дані показують, що упродовж кожного навчального року студент має збільшувати словниковий запас на одну тисячу лексичних одиниць, довівши його обсяг до 5500 слів на п'ятому курсі.

Формування майбутнім магістром мовленнєвих компетентностей передбачає розвиток у студентів відповідно до вимог освітньо-кваліфікаційного рівня іншомовної компетентності в аудіюванні, іншомовної компетентності в говорінні, іншомовної компетентності у читанні та іншомовної компетентності у письмі.

При розвитку компетентності в аудіюванні майбутній магістр під час педагогічної практики при проведенні комунікативно-орієнтованих занять набуває уміння актуалізувати мовленнєві, інтелектуальні та компенсаційні вміння у студентів. Зокрема: виділення основної інформації, прогнозування змісту, критичне оцінювання, систематизація почутої інформації, виокремлення головних фактів; опора на здогадку і контекст; нехтування невідомого і несуттєвого для розуміння мовного матеріалу (додаток 2). Має приділятися увага актуалізації мовленнєвих навичок, пов'язаних зі сприйманням і розпізнаванням в мовленнєвому потоці звуків, інтонацій, лексичних одиниць, граматичних форм тощо.

При опануванні студентами іншомовної компетентності в говорінні майбутній магістр визначає основну мету діалогічного і монологічного мовлення, приділяє увагу розвитку обох видів мовлення, поглибленню мовленнєвих знань, навичок і вмінь, інтелектуальних умінь, комунікативних здібностей, умінь виконувати комунікативні функції тощо та спрямовує студентів на поглиблення здатності здійснювати усномовленнєве спілкування професійного характеру. Розвиваючи іншомовне діалогічне мовлення у студентів, він опрацьовує удосконалення умінь студентів розпочинати, закінчувати або продовжувати діалог, емоційно його забарвлювати, використовувати інтонацію, невербальні засоби; виконувати комунікативні функції, зверненість, вмотивованість тощо. При осягненні студентами монологічного мовлення увага зосереджується на розвитку мовленнєвих

монологічних умінь, спрямованих на дотримання логічної послідовності, повного і правильного викладу думок під час говоріння.

Важливо, щоб майбутній магістр іноземної філології при розвитку у студентів компетентності в говорінні набував уміння створювати навчально-мовленнєву ситуацію і враховував такі її компоненти як: мотивація, модальність, дія, обставини, атмосфера, стимули, реакції, додаткові стимули, закріплення і перенесення [205, с. 23-32].

Осягнення іншомовної компетентності у читанні передбачає наявність у майбутнього магістра умінь розширювати і поглиблювати здатності студентів читати і розуміти автентичні тексти різних типів і жанрів, у тому числі професійного характеру. Зусилля майбутнього магістра спрямовуються на розвиток умінь у студентів виділяти основну інформацію і прогнозувати зміст, виокремлювати головні факти, розвивати здогадку необхідної інформації, покращувати комунікативні здібності, розуміння прочитаного та робити логічні судження; долати труднощі (мовні, лексичні, граматичні), а також – пов'язані зі змістом або жанром тексту; оволодівати різними видами читання (ознайомче, переглядове, вивчаюче). Поради щодо удосконалення іншомовної компетентності у читанні наведені у додатку 2.

При розвитку у студентів іншомовної компетентності у письмі як уміння висловлювати свої думки у письмовій формі майбутній магістр скерує їх на розвиток комунікативних здібностей щодо створення різноманітних текстів та інтелектуальних і компенсаторних умінь (додаток 2).

Актуальною умовою підготовки майбутнього магістра до формування фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів є оволодіння ним лінгвосоціокультурною компетентністю і вмінням формувати її у студентів. С.Ю. Ніколаєва наголошує, що неможливим є розвиток комунікативної компетентності без відповідних соціокультурних і соціолінгвістичних знань, навичок і умінь, які забезпечують входження особистості в інший соціум [86; 87].

Особливе значення для досконалого оволодіння іноземною мовою має приділятися глибокому розумінню і знанню культури країни, мова якої вивчається [15; 31; 47; 67; 76; 93; 136; 149; 177; 190; 203]. Культура виступає універсальним механізмом формування особистості. Мова зберігає і передає культурні цінності і відображає ментальність, національний характер, мораль, спосіб життя, систему цінностей і світосприйняття [195], знання яких забезпечує адекватне міжкультурне спілкування. При міжкультурній комунікації мова виступає засобом передачі інформації, формою культурної поведінки. Культура впливає на вибір теми спілкування; встановлення відповідних стосунків за допомогою тону, ввічливості, вибачення, заперечення, адекватної лексики; до деякої міри – на категорію реєстру спілкування (формальний, неформальний, фамільярний, інтимний) [179, с. 64].

Зважаючи на вимоги часу, нині назву предмета «Іноземна мова» часто замінюють словосполученням «Іноземна мова і культура» [86, с. 36]. У зв'язку з цим виникли дисципліни культурологічного циклу: країнознавство, лінгвокраїнознавство, культурознавство, лінгвокультурологія, лінгвосоціокультурологія.

Так, лінгвокраїнознавство передбачає знання (мова, культура, духовні цінності, національні форми буття особистості) окремої лінгвокультури; лінгвокультурологія також передбачає знання про національні форми буття особистості, ціннісні картини світу, відображені у мові, цінності певної історичної спільноти [189, с. 106].

Знання про країну, її економічне, політичне і культурне життя відіграють роль мети при вивченні іноземної мови [135]. Вияв інтересу до життя у зарубіжних країнах, мова яких вивчається, становить значний резерв ефективності мовленнєвої діяльності на заняттях: зростає мотивація; оволодіння іншомовним спілкуванням поєднується з вивченням культури носіїв мови і дає можливість опрацьовувати не тільки граматичні правила, формулювання думки, а й вибрати відповідну автентичну форму. Культурологічна інформація полегшує засвоєння мовних елементів і збагачує

їх. Все це дало підставу дослідникам стверджувати, що без знань вторинного культурного середовища комунікація значно ускладнюється [153, с. 25-30].

Під лінгвокраїнознавчою компетентністю неавтентичної мовної особистості Є.І. Воробйова розуміє здатність здійснювати міжкультурну комунікацію, що базується на знаннях лексичних одиниць з національно-культурним компонентом семантики і уміннях адекватного їх застосування у ситуаціях міжкультурного спілкування, а також уміння використовувати фонові знання для досягнення взаєморозуміння у ситуаціях опосередкованого і безпосереднього міжкультурного спілкування. До структури лінгвокраїнознавчої компетентності вчителя іноземної мови автор включає: 1) основні фонові знання типового освіченого представника лінгвокультурної спільноти та уміння використовувати фонові знання для досягнення взаєморозуміння у ситуаціях опосередкованого і безпосереднього міжкультурного спілкування; 2) знання лексичних одиниць з національно-культурним компонентом значення та вміння адекватно їх використовувати у ситуаціях міжкультурної комунікації; 3) комплекс професійно-педагогічних умінь, що дозволяють найбільш ефективно навчати іноземної мови як засобу міжкультурного спілкування [37].

Ще у 60-х роках минулого століття Д. Хаймс [202] наголосив на соціокультурній компетенції, згідно з якою висловлювання має здійснюватися з урахуванням відповідних соціальних умов, і запропонував термін етнографія говоріння і пов'язував його з мовленнєвими подіями (партнери по спілкуванню, час і місце, тема, мета, наміри, тональність, поведінка, норми взаємодії, канал (усний, письмовий), жанр та ін.). Вагомість кожного з цих компонентів змінюється залежно від мовленнєвих подій (контекст, тема, ситуація, раса, вік, стать та ін.).

Т.М. Колодько [69, с. 16, 72] розглядає соціокультурну компетенцію з позиції її трьох складників: компетенція, компетентність і соціокультурна компетенція майбутніх учителів іноземних мов і визначає її як здатність людини усвідомлено враховувати знання культурного і соціального контекстів

країни у процесі іншомовного спілкування, як систему взаємопов'язаних компетенцій (країнознавча, лінгвокраїнознавча, соціолінгвістична), що дає змогу індивідові засобами іноземної мови: 1) бути широко обізнаним у різних сферах науки, культури, літератури та мистецтва; 2) усвідомлювати себе суб'єктом культурного процесу; 3) розуміти закономірності розвитку культури як процесу створення, збереження і трансляції загальнолюдських цінностей; 4) орієнтуватися в традиціях, реаліях, звичаях, духовних цінностях не лише свого народу, але й інших народів; 5) уміти спілкуватися в сучасному світі, оперуючи культурними поняттями й реаліями різних народів; 6) орієнтуватися на міжособистісне, безпосереднє діалогічне спілкування.

Міжкультурне спілкування є складним процесом, оскільки воно передбачає володіння не тільки мовним кодом, а й системою культурних значень лінгвістичних одиниць, системою значень того, що відбувається. Лінгвосоціокультурна інформація полегшує засвоєння мовних елементів і збагачує їх. Тому кожний урок іноземної мови являє собою перехрестя культур і практики міжкультурної комунікації, де кожне іноземне слово відображає іноземний світ і іноземну культуру: за кожним словом стоїть обумовлене національною свідомістю уявлення про світ [48].

До першорядних культурологічних знань належать: 1) етнокультурні знання про носіїв мови (менталітет, світосприйняття, стереотипи, ціннісні орієнтації); 2) культурно-прагматичні знання, якими володіють усі члени мовної спільноти (поведінка, мова щоденного вжитку, етикет залежно від мовленнєвої ситуації та ін.); 3) фонові знання про культурну схожість і розбіжності в міжкультурному контексті мовців [179, с. 65-66].

Фонові знання як основа міжкультурного спілкування покликані долати інформаційну нерівність між комунікантами, попереджати непорозуміння і суперечки у процесі міжкультурної комунікації. Фоном називають сукупність знань у носія даної культури і мови, що пов'язані з даним словом. Ці знання є спільними для учасників комунікативного акту, відомими для всіх представників певної мовної спільноти [171].

Складовою фонової інформації, передавачем суспільного досвіду і культурних цінностей через спілкування відіграє лексика, яка пов'язана з навколишніми предметами і явищами, історією суспільства. Етносоціальні особливості по-різному відображені в лексичній системі. Тому у лінгвокраїнознавчий мінімум майбутнього магістра іноземної філології мають бути включені не тільки фонові і безеквівалентні лексичні одиниці, а й конотативна лексика як оцінне, емоційне або стилістичне забарвлення мовної одиниці [54, с. 247] й ономастична лексика (топоніми і антропоніми). Для характеристики мовних міжкультурних розбіжностей використовують не тільки термін «безеквівалентна лексика», а й – «лакуна». До останньої відносять слова чи вислови, які не мають прямого відповідника в рідній мові і тому в інокультурному тексті реципієнт їх може не зрозуміти. Всі лакуни поділяються на два класи (лінгвістичний і культурологічний), кожний з яких має декілька видів. Наприклад, з культурного простору виділяють перцептивні, етнографічні, культурного фонду, інтрарефлексивні лакуни [163].

У зв'язку з розширенням і поглибленням міжнародних контактів у сучасному світі потреба до міжкультурної комунікації представників різних лінгвокультурних спільнот набула особливої актуальності. Перед лінгвістичною освітою нині ставиться вимога підготувати професіонала, здатного до міжкультурної комунікації, умілого і мобільного, здатного швидко адаптуватися в світі, що змінюється [50; 86; 142; 188]. Такі вимоги суспільства мають бути враховані при підготовці майбутніх магістрів іноземної філології.

В.П. Фурманова [176; 177; 178; 179] відносить уміння вести міжкультурний діалог і використовувати дискурсивні стратегії взаєморозуміння, які ґрунтуються на мовних (у т.ч. і фонових) знаннях і соціокультурних чинниках, до умов ефективної взаємодії з представниками інших лінгвокультурних спільнот. Ці положення становлять основу підготовки майбутніх магістрів до формування фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів.

Під сукупністю здібностей людини до здійснення міжкультурного спілкування як адекватної взаємодії з представниками інших культур І.І. Халесєва [180; 181] розуміє вторинну мовну особистість. Остання може бути сформована на основі засвоєння соціокультурних особливостей країни, мова якої вивчається, у контексті діалогу культур. За визначенням В.В. Сафонової [148], «діалог культур – це філософія взаємовідносин між культурами у сучасних полікультурних спільнотах».

Сутність міжкультурної компетентності полягає у позитивному ставленні до різноманітних культур і включенні рідної мови у світову культурну парадигму. Такий процес може бути здійснений за допомогою діалогу культур як найбільш прийнятної форми людського спілкування, що сприяє глибокому усвідомленню іншої культури, іншого людського досвіду. Діалог культур розглядають як сукупність безпосередніх відношень і зв'язків, що складаються між різними культурами, і включає ті результати, які виникають у ході цих взаємостосунків [39]. Разом з тим під «діалогом культур» розуміють принцип, методичний прийом і мету навчального іншомовного спілкування [147]. Діалог культур реалізується засобами міжкультурної комунікації, для здійснення якої має бути сформована у студентів міжкультурна компетентність. Вона передбачає уміння майбутнього магістра надавати студентам знання про культуру країни, мова, якої вивчається, з метою адекватного розуміння культурно-країнознавчих реалій і зіставлення з рідною культурою у процесі культурної взаємодії, а також уміння долати міжкультурні розбіжності у процесі міжкультурного спілкування.

З вищенаведених у цьому пункті дисертації характеристик лінгвосоціокультурної компетентності випливає, що без фонових, безеквівалентних, конотативних знань та знань про культуру, соціологію країни, мова якої вивчається, та ін. виникають міжкультурні непорозуміння у спілкуванні з носіями мови. Більше того, як зазначають М. Кенел і М. Свейн [198], взаємовідношення між дослівним значенням висловлювання і його соціальним значенням змінюються у різних соціокультурних і дискурсивних

контекстах, що вимагає постійної оцінки соціального значення висловлювань учасників. Тому підготовка майбутнього магістра до формування лінгвосоціокультурної компетентності студентів полягає у винесенні на перший план лінгвосоціокультурної основи як провідного чинника професійної підготовки. Зусилля майбутнього магістра спрямовуються на забезпечення студентів знаннями про країну, мова якої вивчається, та формування здатності вилучати з одиниць мови відповідну інформацію і користуватися нею в різних ситуаціях комунікативної взаємодії. Мета такої підготовки реалізується в контексті діалогу культур на основі знань національних особливостей рідної культури та використання соціокультурної інформації про країну, мова якої вивчається (навчальний матеріал, засоби масової інформації, мережа Інтернет, спілкування з носіями мови). Збільшують ефективність формування цієї компетентності оволодіння уміннями проведення комунікативно-орієнтованих занять та організація майбутнім магістром діяльності іншомовного комунікативного середовища, в яких провідним принципом має бути лінгвосоціокультурний контекст.

При проведенні занять з іншомовного спілкування, коли майбутній магістр проходить практику у педагогічному університеті і виконує викладацькі функції, він оволодіває уміннями орієнтувати студентів на те, щоб вони вміли виокремлювати культурні цінності із ситуації спілкування (когнітивний аспект), правильно їх інтерпретувати і використовувати в міжкультурній взаємодії та поповнювати свій багаж фонових знань [186, с. 99]. При цьому майбутній магістр оволодіває засобами формування міжкультурної компетентності, стає ініціатором і організатором міжкультурної взаємодії студентів з представниками країни, мова якої вивчається, та формує їхню готовність до участі у таких заходах.

Ю.Ю. Романовська [141; 142] пропонує сучасний підхід до створення науково-методичних комплексів щодо підвищення ефективності навчання англійської мови з урахуванням соціокультурного контексту. З цією метою автор запропонувала посібник «Вивчаємо світ – навчаємося англійської!». У

частинах посібника «History», «Society», «Places» автор цікаво в методичному плані подає матеріал з картами, графіками, діаграмами, малюнками, запитаннями, подіями. Вправи передбачають розширення словникового запасу, стимулюють активне мислення, бажання ставити запитання та відповідати, порівнювати, висловлювати власні погляди, брати участь у групових дискусіях, розвивати письмовий виклад думок.

Оволодіння міжкультурною компетентністю відбувається через комунікативну практику на основі визначених параметрів [8] та взаємопов'язаний розвиток лінгвосоціокультурної, мовної і мовленнєвої компетентностей. Підготовка іншомовної комунікативної особистості передбачає набуття нею вмінь продуктивного міжкультурного спілкування як складної форми комунікації з володінням не тільки мовним кодом, а й системою культурних значень лінгвістичних одиниць, системою значень того, що відбувається.



Рис. 1.1.2. Складові компетентності майбутнього магістра іноземної філології в контексті формування фахової комунікативної компетентності студентів

Вона характеризується здатністю здійснювати міжкультурну комунікацію, яка базується на знаннях лексичних одиниць з національно-культурним компонентом семантики і вміннях адекватного їх застосування в ситуаціях міжкультурного спілкування, а також уміннях використовувати фонові знання для досягнення взаєморозуміння в ситуаціях опосередкованого і безпосереднього міжкультурного спілкування [37].

Таким чином, у межах соціально-культурної освіти майбутній магістр оволодіває уміннями формувати у студентів навички пізнання і розуміння, коректного вживання і перекладу країнознавчих мовних одиниць, соціокультурного змісту текстів, одиниць мовлення та виділення загальнокультурного й специфічного (лінгвосоціокультурного і лінгвокраїнознавчого) складових у мовних одиницях і мовленнєвих стереотипах. У межах цієї освіти майбутній магістр набуває уміння формувати у студентів комунікативні якості і здібності, спрямовані на спостережливість, сприйняття і неупередженість щодо лінгвокраїнознавчих, лінгвосоціокультурних і культурологічних явищ іншої країни, розвиток культурологічної самоосвіти і міжкультурної комунікації. Таким чином майбутній магістр іноземної філології спрямовує свої зусилля на формування міжкультурної компетентності та розвиток вторинної мовної особистості, здатної здійснювати міжкультурну комунікацію. За визначенням С.Ю. Ніколаєвої, міжкультурна компетентність передбачає «володіння комплексом комунікативно релевантних знань як про рідну, так і про інші культури; вміння адекватно використовувати ці знання під час контактів і взаємодії з представниками інших культур» [86, с. 36].

Підводячи підсумок пункту 1.1.4 зазначимо, що в узагальненому вигляді компетентність майбутнього магістра іноземної філології в контексті формування фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів може бути схематично представлена наступним чином (рис. 1.1.2).

Отже, при підготовці майбутнього магістра до формування фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів його зусилля

спрямовують на оволодіння вміннями формувати у студентів мовні, мовленнєві, лінгвосоціокультурну і професійно-педагогічну компетентності. Все це має стати основою його професіоналізму, професійно-педагогічної культури, складовою професійної компетентності та – забезпечити необхідний рівень готовності до роботи у педагогічному університеті.

1.2. Вимоги до професійної підготовки майбутніх магістрів іноземної філології у контексті формування фахової комунікативної компетентності студентів

У процесі навчання у педагогічному університеті майбутній магістр іноземної філології має набути сукупність особистісних і професійних якостей, що визначатимуть успіх його педагогічної діяльності. Ці якості здобуваються завдяки дотриманню вимог як обов'язкової умови його підготовки. Значна частина з них належить до загальнопедагогічних вимог, що передбачають формування наукового світогляду, відповідність принципам ідейності і моралі, освіченості і культури, оволодіння професійними навичками і вміннями, розвиток здібностей до педагогічної роботи та – емоційно-вольових якостей і самовдосконалення. Наукові дослідження показують [23; 36], що сучасний рівень іншомовної комунікативної компетентності є недостатній у багатьох педагогів. Такий стан значною мірою пов'язаний з недоліками в навчальному процесі при оволодінні іншомовними комунікативними вміннями. Усунення їх вимагає нових підходів, осучаснених принципів, вимог, педагогічних умов, способів та навчальних технологій для ефективної підготовки майбутніх магістрів іноземної філології.

Професійну підготовку майбутніх магістрів іноземної філології до формування фахової комунікативної компетентності студентів слід розглядати як планомірні організовані заходи майбутнього магістра і студентів, спрямовані на засвоєння професійних знань, оволодіння вміннями і навичками формування

професійно важливих якостей особистості, що відповідають вимогам професії [138, с. 676].

Дотримання педагогічних норм підготовки майбутніх магістрів іноземної філології найбільшою мірою сприятиме їхньому професійному становленню, оскільки вони (вимоги) спрямовуються на формування «творчої особистості, людини високої культури, носія духовно-моральних цінностей, розвиток наукових умінь та організації суб'єкт-суб'єктних відносин» [26, с. 12].

Формальні вимоги до підготовки майбутнього магістра іноземної філології включають у себе додержання нормативних документів, навчальних програм, використання підходів, принципів, методів, забезпечення навчальними засобами і реалізуються спільною роботою професорсько-викладацького колективу і студентської молоді та усвідомленням її відповідальності за результати навчання.

У освітньо-кваліфікаційній характеристиці магістра за спеціальністю 8.02030302 – мова і література (англійська) НПУ імені М.П. Драгоманова встановлені такі галузеві кваліфікаційні вимоги до виробничої діяльності, які мають визначальне значення при формуванні у студентів англійської комунікативної компетентності, зокрема:

- застосовувати ефективні методи та засоби навчання залежно від індивідуальних особливостей;
- організовувати спільну діяльність студентів і викладачів та колективну співпрацю студентів;
- аналізувати педагогічний досвід та власний досвід роботи, уміння здійснювати самоконтроль, самооцінку, саморегуляцію, уміння виділяти типові недоліки і переборювати їх;
- володіти методикою організації навчально-виховної роботи у ВНЗ III-IV рівнів акредитації та корегувати і прогнозувати свою навчально-виховну діяльність;
- постійно займатися професійною самоосвітою та самовихованням;
- прогнозувати труднощі засвоєння студентами мовленнєвого матеріалу;

- планувати навчально-комунікативну діяльність студентів на заняттях та в позанавчальній роботі;
- самостійно проводити науково-дослідну роботу, пов'язану з іноземною мовою, зарубіжною літературою, методиками їх викладання та ін.;
- уміти спілкуватися з колегами з-за кордону;
- виконувати функції посередника між культурами народів країн, мова яких вивчається, і культурою свого народу;
- уміти аналізувати текст з метою формування в учнів / студентів навичок лінгвістичного аналізу художнього і нехудожнього тексту та вміння правильно будувати свій вислів у різних ситуаціях спілкування в усній і письмовій формі;
- уміти формулювати висловлювання в рамках офіційно-ділового, наукового, публіцистичного, художньо-белетристичного, розмовного, функціональних стилів та редагувати відповідні тексти з метою формування в учнів/студентів навичок стилістичного аналізу спілкування в усіх сферах мовлення, формування культури мовленнєвої поведінки;
- уміти складати анотації, реферативні огляди, тексти різних жанрів;
- уміти виділяти лінгвокультурологічну інформацію, що міститься у слові, фразеологізми та ін.

Зазначені якості набуваються через навчальний процес і його складову іншомовну комунікативну діяльність, завдяки якому засвоюються культура взаємовідносин, вимогливість, образність і яскравість викладу навчального матеріалу, вміння встановити контакт в аудиторії, надихати студентів і викликати в них інтерес до теми, що розглядається та ін. Тому підготовка майбутнього магістра до формування фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів передбачає оволодіння ним загальними і спеціальними комунікативними знаннями, навичками і вміннями з точки зору викладацької роботи та застосування їх в майбутній практичній діяльності.

За М.І. Дяченко, концепція функціональної структури педагогічної діяльності майбутнього магістра включає комунікативний компонент, яким передбачається встановлення взаємовідносин із студентами та іншими

учасниками педпроцесу. За допомогою комунікативного процесу в навчанні реалізуються такі основні функції взаємодії суб'єктів навчання: конструктивна, організаційна, комунікативно-стимулююча, інформаційно-навчальна, емоційно-коригуюча, контрольна-оцінювальна [46, с. 182, 223-224].

Попередній виклад (п. 1.1.2) показує, що іншомовна комунікація є складним явищем за своїми функціями і засобами впливу. Оволодіння нею вимагає спеціального навчання майбутніх магістрів для здійснення викладацьких функцій у педагогічному університеті та умінь формувати фахову іншомовну комунікативну компетентність студентів. Такі вміння формуються внаслідок професійної підготовки, яка є базовою педагогічною категорією і означає підготовку до професії включаючи виконання трудових завдань і психологічну готовність. При визначенні вимог до підготовки зазначених фахівців слід спрямувати зусилля на формування не тільки певних якостей особистості, а й підготовку до вирішення іншомовних комунікативних задач у викладацькій діяльності і міжкультурній комунікації.

Наприклад, при реалізації комунікативно-навчальної функції в частині лінгвосоціокультурної компетентності майбутній магістр іноземної філології має звертати увагу на формування у студентів комунікативних умінь згідно з її інформаційно-орієнтуючою, мотиваційно-стимулюючою і контрольна-корегуючою складовими [187].

Так, згідно з даними [187] інформаційно-орієнтуючий компонент передбачає формування мовленнєвих умінь на основі зв'язку між мовою і культурою країни, мова якої вивчається, знання особливостей прояву національної специфіки у соціально-культурній поведінці її представників та – подібних рис і різниці у культурах рідної і чужої країни.

Мотиваційно-стимулюючий компонент передбачає вміння створити у суб'єктів навчального процесу внутрішню потребу користуватися в процесі навчання іноземною мовою як засобом міжособистісного спілкування та в ситуаціях міжкультурної комунікації. Це досягається шляхом включення автентичних матеріалів у процес навчання мови, використання активних і

інтерактивних форм навчання контактів з носіями мови, залучення суб'єктів навчального процесу до різних видів позааудиторної роботи.

Контрольно-корегуючий компонент базується на вміннях виділяти цілі, форми, види і об'єкти контролю та вміннях планувати і здійснювати різні види контролю іншомовних комунікативних навичок і вмінь.

Далі автори [187] зупиняються на функціях викладача іноземної мови. Так, розвивальна і виховна функції спрямовуються на формування у суб'єктів навчання шляхом використання автентичних матеріалів, спілкування з носіями мови, засобів масової інформації, мережі Інтернет умінь розширювати світогляд, розвивати пам'ять, уяву, інтелектуальні здібності, аналізувати і виділяти особливості рідної і культури, що вивчається, формувати самостійне пізнання іншої культури, повагу до неї та її носіїв, а також виховувати глибоку повагу до рідної культури.

Гностична функція викладача іноземної мови спрямовується на формування вмінь аналізувати навчальний матеріал та засоби навчання з погляду наявності і використання лінгвокраїнознавчих відомостей при формуванні фахової іншомовної комунікативної компетентності; передбачати можливі випадки прояву інтерференції при оволодінні мовою, а також визначати на основі зіставлення складні лінгвокраїнознавчі факти для засвоєння.

Конструктивно-плануюча функція реалізується методичними вміннями відбору і презентації автентичного лінгвокраїнознавчого і соціокультурного матеріалу у комунікативних ситуаціях та добором і використанням засобів наочності з метою семантизації лінгвістичних компонентів.

Організаційна функція включає вміння вибирати оптимальні способи організації своєї діяльності і діяльності студентів з метою найбільш ефективного засвоєння лінгвокраїнознавчих фактів і явищ іншомовної культури у ситуаціях спілкування.

Окреслені дослідниками [187] вміння стосовно реалізації функцій викладача іноземної мови можна розглядати як вимоги до підготовки майбутніх

магістрів іноземної філології в контексті формування у студентів лінгвосоціокультурної компетентності. Аналогічні вимоги мають бути дотримані при виробленні у майбутнього магістра умінь формувати і розвивати у студентів мовні і мовленнєві компетентності. Дотримання норм щодо утворення окремих іншомовних комунікативних компетентностей становить основу для формування і розвитку фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів.

Окрім того, при підготовці майбутнього магістра іноземної філології до успішного розвитку ним у студентів фахової іншомовної комунікативної компетентності доцільно орієнтуватися на такі висвітлені в літературі [23; 33; 36] психолого-педагогічні положення:

- урахування потреб і мотивів при виборі педагогічної професії;
- рівень знань про майбутню професію, стабільність інтересів до неї та роль, місце і способи вирішення комунікативних задач;
- усвідомлення відповідальності за наслідки комунікативного навчання та оволодіння уміннями організації іншомовного комунікативного середовища, навчально-мовленнєвих ситуацій та інтеріоризацію професійних і соціальних ролей;
- уміння актуалізувати іншомовні комунікативні знання, навички, уміння і комунікативні якості особистості та установку на педагогічну роботу.

З психологічної точки зору майбутній магістр іноземної філології має бути підготовлений до діяльності у педагогічному університеті, тобто бути готовим, як зазначають М.І. Дяченко і співавтори, до здійснення своїх обов'язків і виявляти свої здібності, стани, властивості, знання, навички, уміння, досвід при вирішенні практичних задач. Він має усвідомити особливості своєї діяльності, що визначаються змістом її цілей, предметом, на який вони спрямовані, засобами, за допомогою яких вони здійснюються, мотивами, способами, прийомами розв'язання задач, плануванням, напруженням волі і інтелектуальних сил, контролем за процесом одержання очікуваних результатів, оцінкою зробленого [46, с. 24].

С.Ю. Ніколаєва, О.П. Петрашук, Н.О. Бражник зазначають, що вимоги до загальногуманітарної підготовки вчителя іноземної мови передбачають формування у нього умінь “спілкуватися з колегами з-за кордону, виконувати функцію посередника між культурами народів країн, мова яких вивчається” [100, с. 9]. З наведеного випливає, що майбутній магістр іноземної філології педагогічного університету повинен набути вміння формувати у студентів зазначені якості. Із загальнолінгвістичних теоретичних знань у сфері комунікації він має набути знання про мову як суспільне явище, про комунікативний напрям у вивченні іноземних мов. Практична підготовка в галузі іншомовної комунікації передбачає оволодіння майбутнім магістром уміннями здійснювати педагогічну діяльність, формувати у студентів здатність сприймати та породжувати іншомовні тексти згідно з поставленою метою і залежно від комунікативної задачі, а також – вільне володіння аудіюванням, говорінням, читанням, письмом як засобами спілкування та відбирати мовний, мовленнєвий і лінгвосоціокультурний матеріал для комунікативного і достатнього рівня оволодіння мовою студентами.

Разом з тим існує значна кількість вимог технологічного порядку, до яких належать такі параметри як: мета, задачі, підходи, принципи, методи, зміст, критерії, результати. Так, М.І. Дяченко [46, с. 180] аналізує цілі, мотиви, способи і послідовність їх використання, які, на нашу думку, можуть стати ключовими чинниками при формуванні фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів: з’ясування цілей щодо формування комунікативних умінь; складання плану дій; підготовка засобів для досягнення мети; практична діяльність, спрямована на досягнення мети і розв’язання задач; аналіз і оцінка сформованості комунікативних навичок і умінь; корекція наступних дій стосовно досягнення мети. Кожний пункт такого плану має бути обов’язковою умовою при підготовці майбутнього магістра і повинен мати реальне наповнення.

Вимоги до професійної підготовки майбутнього магістра іноземної філології щодо формування умінь іншомовної комунікації включають у себе

знання про комунікацію і спілкування, педагогічне і навчальне спілкування, комунікативну компетенцію і компетентність, компетентнісний, комунікативно-діяльнісний, системний, рефлексивний підходи, комунікативні принципи і методи, організацію спільної іншомовної комунікативної діяльності студентів і майбутнього магістра, самоаналіз, самоконтроль, самооцінку, саморегуляцію, самовдосконалення у досягненні іншомовної комунікативної компетентності.

До комунікативних якостей (знання, навички, уміння) майбутнього магістра іноземної філології, які забезпечують успішне виконання професійної діяльності, належать здібності і особистісні властивості. До здібностей крім викладацьких, організаторських відносяться ораторські, вербальні (уміння говорити на іноземній мові ясно, чітко, виразно), невербальні (міміка, жести, вираз обличчя, контакт очей та ін.), комунікативні (навички навчання іншомовного спілкування і взаємодії зі студентами).

Із сказаного випливає зміст вимог щодо умінь майбутнього магістра формувати фахову іншомовну комунікативну компетентність студентів: мати якості носія (транслятора) духовних цінностей; володіти високим рівнем теоретичної і практичної іншомовної комунікації; самостійно вибирати моделі навчання іншомовної комунікації; виявляти творчість у виборі комунікативних стратегій, визначенні змісту, що найкращим чином відповідає реалізації навчальної мети; бути методично підготовленим до використання різноманітних прийомів у контексті реалізації мети і завдань занять та урахування психологічних особливостей студентів і умов навчання.

На підставі аналізу науково-педагогічної літератури і власних досліджень охарактеризуємо основні вимоги до процесу підготовки майбутнього магістра іноземної філології стосовно формування фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів.

1. Дотримання галузевих освітньо-кваліфікаційних норм підготовки майбутнього магістра та Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти [53] в контексті формування досліджуваної компетентності.

2. Оволодіння уміннями формувати фахову іншомовну комунікативну компетентність студентів на основі єдності загальнонаукового, професійного, лінгводидактичного і лінгвосоціокультурного компонентів професійно-педагогічного процесу підготовки майбутнього магістра та сукупності комунікативно-орієнтованих підходів, принципів, педагогічних умов, способів, технологій та визначенні мети, змісту, завдань, мотивів формування системи комунікативних знань, навичок, умінь.

3. Оволодіння майбутнім магістром уміннями проводити комунікативно-орієнтовані заняття зі студентами та будувати їх на основі професіоналізму, творчості і створювати сприятливу психологічну атмосферу в студентській групі.

4. Орієнтація майбутнього магістра на урахування потреб і мотивів студентів, створення іншомовного комунікативного середовища як спільної діяльності студентів до оволодіння іншомовними комунікативними уміннями та використання необхідних способів формування і розвитку мовних, мовленнєвих і лінгвосоціокультурних компетентностей.

5. Використання активних і інтерактивних методів навчання з метою формування ефективного типу спілкування між майбутнім магістром і студентами, яке включає залучення студентів до дискусії, створення проблемних ситуацій, мотиви до самоствердження, змагальності, прагнення до самовдосконалення, що спонукає студента бути суб'єктом (а не об'єктом) навчального процесу та ін. Названі методи навчання мають передбачати розкріпачення студентів, активізацію їхнього мислення, стимуляцію до нестандартних висловлювань, встановлення належних міжособистісних відношень, досягнення продуктивного співробітництва, розвиток творчого потенціалу та ін.

6. Критична самооцінка своїх умінь формувати фахову іншомовну комунікативну компетентність студентів та здійснення самоосвіти, самовиховання і самовдосконалення мають стати невід'ємною складовою підготовки майбутнього магістра.

7. Участь майбутнього магістра в наукових дослідженнях сприяє удосконаленню комунікативної компетентності у таких видах діяльності як читання, аналіз наукової літератури, узагальнення, написання текстів, презентація результатів наукових досліджень та проведення практичних занять зі студентами.

8. Формування у майбутнього магістра умінь щодо організації іншомовних комунікативних заходів із студентами в позааудиторний час.

Висновки до першого розділу

1. На підставі аналізу літературних джерел і результатів власних досліджень зроблено висновок стосовно сучасного стану підготовки майбутніх фахівців іноземної філології. Більшість наукових досліджень присвячено підготовці вчителя іноземних мов, результати яких свідчать про недостатню розробленість професіоналізації практичних занять, проблеми формування іншомовної комунікативної компетентності, низьку мотивацію до педагогічної професії тощо. У тій чи іншій мірі висновок стосується підготовки майбутнього магістра іноземної філології. Не виявлено спеціальних досліджень у сфері підготовки цих фахівців до формування фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів.

2. У першому розділі згідно з логікою мети і завдань дослідження розглянуті такі категорії як комунікація і спілкування, компетентнісний підхід, компетенція і компетентність. В основі підготовки майбутнього магістра до формування фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів лежать комунікація і спілкування як засоби взаємодії, взаємовпливу, взаєморозуміння учасників навчального процесу; формування і розвиток іншомовних комунікативних умінь; компетентнісний підхід і його компоненти (компетенція і компетентність). Під кутом зору значення для формування зазначеної компетентності проаналізовано різні форми спілкування (ретиальне і аксіальне, вербальне і невербальне, педагогічне і навчальне). Компетентнісний підхід виступає одним із засобів реалізації знань майбутнього магістра щодо оволодіння практичними вміннями формувати фахову іншомовну комунікативну компетентність студентів. Фахова іншомовна комунікативна компетентність майбутнього магістра розглядається як здатність на основі його знань, навичок, умінь, володіння професійною термінологією, мовленнєвими знаннями, нормами граматики та ін., цінностей і ставлень формувати її у студентів з метою забезпечення навчання іншомовної комунікації та – як спроможність брати участь у вільному спілкуванні з носіями мови в усній і письмовій формах.

3. Аналіз літературних джерел і власні дослідження показали, що в процесі підготовки майбутнього магістра для роботи у педагогічному університеті важливе значення має сформованість у нього іншомовної комунікативної компетентності в аспекті формування і розвитку її у студентів та здатність здійснювати міжкультурну комунікацію. Дослідження підтверджує дані наукових джерел про те, що іншомовна комунікація в навчальному процесі відіграє роль мети і засобу оволодіння мовою, вона є важливою складовою формування професійно-педагогічної компетентності майбутнього магістра іноземної філології та інструментом формування ним фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів.

4. Основні вимоги до підготовки майбутніх магістрів в контексті формування фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів полягають у дотриманні національних освітньо-кваліфікаційних норм та Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти; оволодінні уміннями формувати і розвивати зазначену компетентність на основі єдності професійного, загальнонаукового, лінгводидактичного і лінгвосоціокультурного компонентів професійно-педагогічного процесу підготовки майбутнього магістра і сукупності визначених педагогічних умов (уміння самостійного опрацювання і використання наукової інформації, оволодіння способами проведення комунікативно-орієнтованих занять та організація діяльності іншомовного комунікативного середовища).

РОЗДІЛ 2

СКЛАДОВІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ІНОЗЕМНОЇ ФІЛОЛОГІЇ ДО ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ

При обґрунтуванні теми дисертаційного дослідження ми виходили з гіпотези, яка передбачала, що процес професійної підготовки майбутніх магістрів іноземної філології до формування фахової комунікативної компетентності студентів буде ефективним за умов: оволодіння майбутніми магістрами знаннями, методичними вміннями навчати студентів іншомовної комунікації на основі розробленої моделі, дотримання включених у її склад педагогічних умов, принципів і вимог, положень системного, компетентнісного, комунікативно-діяльного, культурологічного, професійно орієнтованого, рефлексивного підходів. Завдання цього розділу полягає у обґрунтуванні комунікативно-орієнтованих підходів, принципів, вимог, критеріїв, показників, рівнів, моделі і представленні спецкурсу в контексті професійної підготовки майбутніх магістрів до формування фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів. Такий розгляд відповідає Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, яка наголошує на дотримання сучасних підходів до підготовки педагогічних кадрів [99].

Методика дослідження передбачала врахування факторів, які полягають в тому, що підготовка майбутніх магістрів іноземної філології до формування фахової комунікативної компетентності студентів має відбуватися на основі усного і письмового іншомовного спілкування; що іншомовна комунікація є одночасно і метою і засобом навчання; що оволодіння фаховою іншомовною комунікацією вивчення мови має ґрунтуватися на предметно-комунікативній діяльності, на професійно-комунікативному навчальному матеріалі, на основі іншомовного культурологічного контексту, на застосуванні комунікативно-орієнтованих навчальних засобів.

В ході теоретичного осмислення проблеми підготовки майбутніх магістрів іноземної філології до формування фахової комунікативної компетентності студентів нами була визначена така послідовність дій.

1. Розподіл майбутніх магістрів іноземної філології на експериментальні і контрольні групи.

2. Організація роботи експертної групи з оцінки рівнів підготовки майбутніх магістрів іноземної філології до фахової комунікативної компетентності студентів.

3. Обґрунтування комунікативно-орієнтованих підходів, принципів, вимог, критеріїв, показників, рівнів, педагогічних умов, моделі.

4. Підготовка майбутніх магістрів обох груп до проведення самооцінки ступеня своєї здатності до формування фахової комунікативної компетентності студентів.

5. Обґрунтування діагностики рівнів підготовки майбутніх магістрів іноземної філології до формування фахової комунікативної компетентності студентів.

6. Визначення мети і задач формувального етапу експерименту, які полягали в реалізації моделі професійної підготовки майбутніх магістрів іноземної філології до формування фахової комунікативної компетентності студентів та доведенні педагогічної доцільності визначених педагогічних умов.

7. Проведення теоретичного і практичного навчання майбутніх магістрів експериментальних груп, спрямованого на оволодіння знаннями, уміннями і компетентностями в контексті формування фахової комунікативної компетентності студентів.

8. Підготовка майбутніх магістрів експериментальних груп до проведення комунікативно-орієнтованих занять зі студентами і організація діяльності іншомовного комунікативного середовища під час проходження виробничої асистентської практики в педагогічному університеті.

9. Визначення способів оцінки результатів дослідження (аналіз, синтез, порівняння, осмислення, узагальнення, складання таблиць і схем тощо).

10. Робота над висновками як логічним підсумком дослідження.

2.1. Підходи до професійної підготовки майбутніх магістрів іноземної філології в контексті формування фахової комунікативної компетентності студентів

Вихідною передумовою професійної підготовки майбутніх магістрів іноземної філології до формування фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів було дотримання положень системного, компетентнісного, комунікативно-діяльнісного, культурологічного, професійно-орієнтованого і рефлексивного підходів. Підходи розглядалися як загальнометодологічна основа навчання, як стратегічний напрям організації процесу оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю. Підходи мали комунікативно-орієнтовану спрямованість в контексті формування фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів.

Системний підхід ми розглядаємо як інструмент, як порядок, як основоположний принцип підготовки майбутнього магістра до формування зазначеної компетентності. Завдяки його застосуванню здійснювалися у взаємопов'язаній послідовності основні компоненти процесу навчання іншомовної комунікації: підготовка майбутнього магістра з теоретичних і практичних питань комунікації і спілкування, відбір іншомовного навчального матеріалу, проведення комунікативно-орієнтованого заняття, створення іншомовного комунікативного середовища, оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю та ін. Системним підходом як провідним принципом організації діяльності упорядковувалось використання інших комунікативно-орієнтованих підходів, навчальних принципів, критеріїв, показників та моделі.

Компетентнісний підхід стояв в основі підготовки майбутніх магістрів до формування фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів і передбачав, головним чином, формування практичних умінь іншомовної

взаємодії. При його застосуванні наголос робився на переорієнтацію з процесу навчання на практичний результат, тобто на можливість майбутнього магістра здійснювати формування зазначеної компетентності у студентів та здатності останніх практично діяти і застосовувати комунікативні уміння з педагогічною метою. Основною умовою запровадження компетентнісного підходу було визначення і реалізація змісту формування і розвиток комунікативних умінь майбутнього магістра стосовно застосування комунікативно-орієнтованих принципів, вимог, педагогічних умов тощо, а також – практичних можливостей щодо реалізації комунікативних вправ, мовленнєвих ситуацій, взаємодії з носіями мови на засадах діалогу культур. Компетентнісний підхід задавав принципово нову логіку організації оволодіння іншомовною компетентністю і спрямовував на розв'язання задач і проблем колективного, групового і парного характеру. Загалом реалізація цього підходу підсилювала проблемно-дослідницьку, практично-орієнтовану спрямованість та всі види практичної діяльності майбутніх магістрів.

Ефективним в контексті формування іншомовної комунікативної компетентності визнано комунікативно-діяльнісний підхід, згідно з яким діяльність (реальне іншомовне спілкування на заняттях) визнавалася основною і рушійною силою розвитку особистості [193, с. 99-100]. Комунікативно-діяльнісний підхід втілював у собі можливість оволодіння реальним спілкуванням на заняттях за допомогою мовленнєвої діяльності. Він є визнаний у колі методистів [59], набув подальшого розвитку в роботах І.Л. Бім [19] як особистісно-орієнтований підхід і Г.О. Китайгородської [63] у межах інтенсивного методу навчання.

Використання комунікативно-діяльнісного підходу спрямовувалось на урахування майбутнім магістром іноземної філології індивідуально-психологічних особливостей студентів, їхніх інтересів і оволодіння мовленнєвою діяльністю за допомогою навчального спілкування (комунікативні тексти, комунікативні вправи, проблемні ситуації, вільне спілкування). Дотримання на заняттях зазначеного підходу вимагало від

майбутнього магістра відповідної комунікативної поведінки, моделювання ситуацій реального спілкування і виконання дій згідно з ними, набору відповідних і достатньої кількості комунікативних вправ з паралельним засвоєнням граматичних форм та їхніх функцій у мовленні. Застосування колективних форм роботи, навчання у співробітництві, робота в малих групах, передача ініціативи студентів, збільшення часу його мовленнєвої практики і розвитку самостійності, колективна відповідальність за результат навчання були основними засадами комунікативно-діяльнісного підходу. Така організація навчального процесу збільшувала час іншомовної комунікативної практики кожного студента. Кінцева мета використання підходу полягала у набутті і розвитку у майбутніх магістрів умінь формувати фахову іншомовну комунікативну компетентність.

Культурологічний підхід передбачав формування знань і умінь з іншомовної комунікації у поєднанні з вивченням культури країни та формування іншомовної комунікативної компетентності на основі культурного контексту і діалогу культур. Підхід спрямовував майбутнього магістра на формування лінгвосоціокультурної компетентності, яка включає соціолінгвістичну, соціокультурну і соціальну субкомпетентності [86, с. 86]. На заняттях, які проводив майбутній магістр, засвоювалися лексичні одиниці з національно-культурною семантикою (країнознавча лексика), опрацьовувалися культурні розбіжності, незнання яких спричиняє культурні бар'єри у спілкуванні, а також – знання соціальних правил і норм та формування умінь керуватися ними в професійних ситуаціях спілкування. Основна мета культурологічного підходу в контексті теми нашого дослідження полягала у надбанні і удосконаленні умінь майбутнього магістра формувати лінгвосоціокультурну компетентність та умінь розвивати у студентів здатність до міжкультурного спілкування.

Професійно орієнтований підхід спрямовував майбутнього магістра на збагачення кожного заняття зі студентами змістом професійної діяльності. Шляхи реалізації підходу передбачали орієнтацію навчального процесу на

застосування іноземної мови в межах майбутнього профілю фахівця, використання профільних текстів, вправ, завдань, іншомовних термінів, формування лексичного запасу з профільної проблематики, активізацію граматичного матеріалу, організацію іншомовної комунікації професійного спрямування.

У нашому дослідженні використовувався рефлексивний підхід, який передбачав усвідомлення майбутнім магістром ефективності своєї діяльності, здійснення самоконтролю, самооцінки та вдосконалення її [65].

Отже, в реалізації процесу підготовки майбутнього магістра іноземної філології комунікативно-орієнтовані підходи були вихідним положеннями в контексті формування фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів.

2.2. Принципи професійної підготовки майбутніх магістрів іноземної філології до формування фахової комунікативної компетентності студентів

Педагогічна Конституція Європи визначає філософсько-методологічні принципи педагогічної освіти, основними серед яких є: людиноцентризм, науковість, доступність, системність, творчість, академічна автономія, креативність та індивідуальний підхід [115]. З метою конкретної реалізації зазначеного нами визначені принципи, які накреслюють вимоги до навчального процесу [193, с. 147], забезпечують підготовку майбутніх магістрів іноземної філології до формування фахової комунікативної компетентності студентів.

Спілкування як педагогічна категорія впливає на загальний процес формування, виховання і розвиток суб'єктів навчання. Тому формуванню і розвитку умінь іншомовного спілкування майбутнім магістром у студентів приділялась належна увага. Виходячи з того, що іншомовне спілкування виступає метою і механізмом формування комунікативної компетентності, свідомого засвоєння лексики, граматики, соціокультурних характеристик і

формування психологічних процесів, що виникають при мовленні [162; 167], то його можна віднести до одного із основних засобів підготовки майбутнього магістра як викладача іноземної філології педагогічного університету, як каналу пізнання, знаряддя розвитку індивідуальності і формування рис особистості, передачі і розвитку вмінь навчати спілкуванню. З огляду на це, майбутніх магістрів орієнтували на оволодіння вміннями конструювати на заняттях модель реального іншомовного спілкування як способу тренування мовленнєвої взаємодії, сприяти накопиченню студентами комунікативного досвіду.

Оскільки спілкування є одним із основних засобів діяльності викладача, формування свідомості і самосвідомості особистості, стимулятором її мотиваційно-спонукальної сфери і розвитку особистості в цілому [112, с. 7], ми визначили вихідні принципи підготовки майбутнього магістра іноземної філології до формування фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів педагогічного університету. Принципи визначались виходячи з повідомлення Ю.І. Пасова про те, що підготовка вчителя, за твердженням американських учених, ефективніше впливає на результати навчання, ніж якість програм і підручників [114].

З огляду на це, були визначені принципи підготовки майбутнього магістра іноземної філології до формування фахової комунікативної компетентності студентів.

Принцип методичної культури навчання комунікації спрямовує майбутнього магістра на оволодіння вміннями передавати культуру спілкування студентам (уміти навчати), тобто реалізувати мету вміння спілкуватися, формування його спроможності засвоєні знання, навички і вміння методичної культури втілювати при навчанні студентів іншомовної комунікації. Принцип включає в себе: а) знання закономірностей про структуру, логічну організацію, методи пізнання в теорії і практиці іншомовної комунікації; б) знання механізмів оволодіння комунікативними вміннями та організації оптимального навчання комунікації згідно з поставленими цілями і

задачами; в) бездоганне володіння усіма видами мовленнєвої діяльності, аспектами іншомовної культури, достатній запас знань, навичок, умінь навчати студентів комунікації за допомогою усного і письмового спілкування на основі комунікативного методу як ефективного засобу оволодіння мовленням; г) навчання студентів комунікації на основі методичного мислення і творчого підходу; д) вмотивованість до навчання студентів комунікації та викликання у них інтересу і мотивації до засвоєння іншомовних комунікативних знань, навичок і умінь; е) здатність об'єктивно оцінювати рівень своїх особистих якостей і професійних умінь та робити висновки і корегувати дії свої і студентів.

Майбутнього магістра скеровують на втілення змісту методичної культури навчання іншомовної комунікації, у всі види своєї роботи (проектувальної, адаптивної, організаційної, пізнавальної, комунікативної, мотиваційної, контролюючої), у всі аспекти процесу освіти (пізнавальному, виховному, розвивальному, власне навчальному), а також в аудиторній і позааудиторній роботі [114, с. 65]. Далі наведено опрацьований і удосконалений зміст і склад принципів в контексті професійної підготовки майбутніх магістрів іноземної філології до формування фахової комунікативної компетентності студентів.

Принцип професійної спрямованості комунікативної підготовки передбачав введення в програму комунікативно-орієнтованих занять матеріалу професійного спрямування – «мова спеціальності» [193, с. 157], застосування прийомів педагогізації при оволодінні різними видами мовленнєвої діяльності і формуванні мовних, мовленнєвих і лінгвосоціокультурної компетентностей. З цією метою використовується системний підхід, який передбачає цільність, цілеспрямованість та ієрархічність навчання комунікації при побудові його на основі циклічності і концентризму.

Прикладом професійно-орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності може бути українська програма з німецької мови для педагогічних ВНЗ, запропонована Н.Ф. Бориско, згідно з якою на 1-2 курсах

передбачається формування у студентів основ професійно-орієнтованої іншомовної комунікативної компетенції у всіх видах мовленнєвої діяльності; на 3 курсі – розвиток іншомовної комунікативної компетенції на основі складання, виконання і аналізу вправ; на 4 – удосконалення іншомовної комунікативної компетенції в процесі аналізу і оцінки своєї педагогічної практики, підвищеного сприйняття студентами проблем становлення свого педагогічного досвіду; на 5 (магістратура) – удосконалення іншомовної комунікативної компетенції у проектній роботі на професійну і соціокультурну тематику [23, с. 6].

Ю.І. Пасов [114] представив низку положень, що визначають якість системи професійної підготовки вчителя, серед них: професійно спрямована підготовка, моделювання змісту і структури діяльності вчителя, формування його особистості, високий рівень практичного володіння методологічною (професійною) майстерністю, індивідуальна самореалізація та ін. Ці положення поширюються також на підготовку майбутнього магістра іноземної філології.

Принцип дослідницького підходу. Педагогічну науку у ракурсі нашого дослідження ми розглядаємо як систему знань про закономірності і правила процесу навчання комунікації. Знання закономірностей, теорій, ідей, гіпотез про процес навчання іншомовної комунікації підвищує ефективність засвоєння матеріалу та формування фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів. Дослідницька діяльність майбутнього магістра збільшує обсяг його нових знань, сприяє розвитку пізнавальної функції, професійного мислення та вміння бачити, ставити і розв'язувати творчі задачі. Професійна майстерність майбутнього магістра, володіння технологіями (прийомами) навчання удосконалюються саме у поєднанні з науковим обґрунтуванням навчання іншомовної комунікації студентів.

Дотримання принципу дослідницького підходу при навчанні іншомовної комунікації сприяє розвитку творчості (пошук нового, нестандартність у вирішенні питань, здатність до переносу, гнучкість мислення та ін.) як самого майбутнього магістра, так і студентів. Майбутній магістр згідно з цим

принципом оволодіває уміннями аналізувати діяльність студентів, колег і свою діяльність, аналізувати заняття, способи і прийоми навчання, застосовувати дослідницькі (пошукові) методи, проводити спостереження, анкетування і тестування, узагальнювати свій досвід, сприймати нове і втілювати його в навчальний процес, займатися самоосвітою, прищеплювати студентам культ пізнання та ін.

Комунікативна підготовка базується також на принципі функціональності, який полягає в тому, що мовленнєві функції втілюються при введенні мовного матеріалу на основі логіко-сміслових категорій і функціонально-сміслового підходу згідно з інтенціями висловлювань [193, с. 160). Наприклад, відбір і організація матеріалу здійснюється залежно від необхідності засвоєння студентами різних мовленнєвих функцій: згода, відмова, похвала, сумнів, здивування, осуд та ін. Для вираження мовленнєвих функцій підбираються варіанти мовленнєвих і не мовленнєвих засобів з урахуванням мети висловлювання, що забезпечує перенос мовленнєвих навичок і вмінь у різні види спілкування. Організація майбутнім магістром іншомовного комунікативного середовища в групі студентів, колективна робота, моделювання навчально-мовленнєвих ситуацій, проведення комунікативно-орієнтованого заняття тощо поширюють можливості застосування принципу функціональності.

Принцип формування майбутнім магістром вторинної мовної особистості студента передбачає сукупність його здібностей до здійснення міжкультурної комунікації з представниками інших культур [180], орієнтацію навчання комунікації на основі розвитку індивідуальності студента в межах діалогу культур. Слідування за цим принципом передбачає навчання іноземної мови, спрямованого не лише на надбання певної суми знань про специфіку культурного життя іншої країни, а й оволодіння соціокультурним досвідом і розвиток власних культурних рис. Дотримання принципу підсилювало ефективність навчання комунікації внаслідок «насичення» змісту освіти культурою країни, мова якої вивчається. Культура створює мовленнєве

середовище і спосіб спілкування як підґрунтя формування іншомовного комуніканта, здатного реалізувати себе в умовах міжкультурної комунікації. Успішність реалізації принципу зростатиме за умов збільшення часу і можливостей до використання іноземної мови як в навчальному процесі, так і в контактах з носіями мови, підвищення мотивації студентів до вивчення іноземної мови, розширення культурного обміну та ін.

Дотримання принципу іншомовної культурологічної освіти сприяє створенні умов, згідно з якими комунікативне навчання студентів буде майбутнім магістром на основі засвоєння країнознавчого, лінгвокраїнознавчого і соціокультурного матеріалу, урахування національно-культурних особливостей носіїв мови та підготовки до міжкультурного спілкування. Принцип передбачає використання фонових знань про культурно-обумовлені комунікативні особливості іншомовного адресата, а також урахування міжкультурних комунікативних розбіжностей при спілкуванні з носіями мови [22]. Залежно від курсу навчання і тематики заняття майбутній магістр спрямовує зусилля на охоплення студентами необхідного обсягу знань і комунікативних умінь з країнознавства, лінгвокраїнознавства і соціальної культури країни, мова якої вивчається.

Принцип інтегрованості форм підготовки включає доцільне поєднання та координацію майбутнім магістром теоретичної, практичної, дослідницької і позааудиторної підготовки. Принцип також передбачає сформованість у майбутнього магістра умінь поєднано формувати мовні, мовленнєві і лінгвосоціокультурну компетентності.

Принцип індивідуального підходу ґрунтується на урахуванні майбутнім магістром індивідуальних особливостей і комунікативних здібностей студентів та сприянні їхньому подальшому розвитку. При цьому майбутнього магістра орієнтують на вивчення і сприяння розвитку особистісних якостей студента, його іншомовних комунікативних якостей, урахування навчальних цілей і задач, допомогу у долатті недоліків, труднощів і помилок, застосування засобів і прийомів педагогічного впливу; допомогу студентам складати власні плани

самореалізації, вмотивовування до самоосвіти, удосконалення комунікативної підготовки. Зосередження уваги на індивідуальних особливостях студентів є важливим показником професійних умінь майбутнього магістра при формуванні фахової іншомовної комунікативної компетентності.

Принцип колективного оволодіння іншомовною комунікацією спрямовує майбутнього магістра на організацію колективної взаємодії студентів, побудованої на формуванні комунікативних умінь у парах, трійках, мікрогрупах, командах з обов'язковою зміною партнерів, участю усіх студентів у комунікації, створенням доброзичливої атмосфери та ін.

Принцип оцінювання і контролю майбутнім магістром комунікативних умінь студентів. При дотриманні принципу майбутній магістр має зважати на те, що контроль і оцінювання виконують навчальну, діагностичну, розвивальну і виховну функції і сприяють створенню позитивного мікроклімату, відносин мовленнєвого партнерства і співробітництва. Майбутнього магістра орієнтували на те, щоб цей принцип реалізовувався на об'єктивній основі, був як би “злитий” з навчальним процесом, на запровадженні самостійного і неупередженого оцінювання студентів, а також – на самоконтролі й корекції своїх здобутків, вмілому використанні його (принципу) як інструменту педагогічного впливу на розвиток комунікативних умінь студентів.

В процесі проведення дослідження майбутніх магістрів орієнтували також на дотримання в роботі зі студентами представлених в літературних джерелах дидактичних, лінгвістичних, психологічних і власне методичних принципів [193, с. 147-173], кожний з яких у більшій чи меншій мірі має відношення до формування фахової іншомовної комунікативної компетентності (додаток 3).

Отже, для підготовки майбутнього магістра до формування фахової комунікативної компетентності студентів та правильної організації навчального процесу важливе значення мають принципи навчання, дотримання яких забезпечує реалізацію вимог до навчального процесу, його мети, завдань, методів, організаційних форм.

2.3. Критерії, показники, рівні професійної підготовки майбутніх магістрів іноземної філології до формування фахової комунікативної компетентності студентів

Для виявлення рівнів професійної підготовки майбутніх магістрів до формування фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів педагогічного університету визначались критерії і показники. В основу критеріїв як об'єктивної ознаки (мірила) визначення стану підготовки майбутніх магістрів до формування зазначеного утворення поставлені вимоги, які передбачають: об'єктивність, суттєвість і типові сторони досліджуваного явища (процесу), точність формулювання, конкретність ознаки перевірки [74, с. 72]. За допомогою критеріїв встановлювали якісну оцінку ступеня сформованості умінь майбутнього магістра до формування фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів. Показник як складова критерію характеризує його кількісну сторону, тобто у нашому дослідженні – ступінь сформованості конкретного уміння майбутнього магістра до формування зазначеної компетентності студентів.

Аналіз установлених критеріїв, показників і рівнів підготовки майбутніх магістрів іноземної філології до формування фахової комунікативної компетентності студентів та вивчення цього питання у науковій літературі засвідчили, що автори досліджували різні об'єкти, предмети і рівні підготовки філологів (бакалавр, спеціаліст, магістр) і різні компоненти системи навчання (цілі, задачі, зміст, принципи, засоби та ін.). Наприклад, Керолл [199] виділив 3 рівні оволодіння мовленнєвою діяльністю: початковий, середній і високий. Рівні визначені на підставі 10 критеріїв оцінювання: перші 5 критеріїв він відносить до побудови тестів (обсяг, складність, різноманіття, швидкість, гнучкість), інші 5 – для оцінювання мовленнєвої діяльності (точність, відповідність, незалежність, повтори і хезитації). Проте автор не представляє загального списку критеріїв оцінювання комунікативної компетентності. На думку М. Кенел і М. Свейн, такі критерії, як зрозумілість, адекватність

(відповідність, правильність), точність і природність у відповідях студентів мають бути представлені у кожному індивідуальному завданні [198, с. 26].

Н. Арістова досліджувала критерії діагностики рівнів сформованості мотивації вивчення іноземної мови у студентів вищих нелінгвістичних закладів освіти [6].

В. Бобрицька обґрунтувала критерії оцінювання і визначила рівні готовності майбутніх учителів до здорового способу життя на основі мотивів, знань і умінь та самооцінки своєї діяльності [20, с. 55].

Р. Вердербер і К. Вердербер запропонували критерії оцінювання публічного виступу з комунікативної точки зору, включивши питання змісту, організації і презентації матеріалу [29, с. 339-341] (додаток 4).

Т.М. Колодько, аналізуючи складники соціокультурної компетенції, виділила критерії (мобільність знань, гнучкість навичок і вмінь, критичність мислення) і установила рівні сформованості соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземної мови: репродуктивний, продуктивно-перетворювальний, творчий. На початку експерименту, згідно з даними автора, у студентів 4-5 курсів факультету іноземної філології домінуючим є репродуктивний рівень (59,6 – 64,5% досліджуваних студентів), майже удвічі менший – продуктивно-перетворювальний (33,3 - 37,9%) і низький – творчий (1,6 – 2,8%) [69, с. 38].

О.М. Волченко при визначенні критеріїв урахувала низку вимог (інформативність, об'єктивність, валідність, нейтральність, можливість якісного опису) і виокремила такі критерії: професійно-мотиваційний, змістовно-операційний, персоналізований, результативний. Дослідниця на підставі визначених критеріїв і показників виокремила три рівні розвитку комунікативної компетентності майбутніх учителів іноземної мови (репродуктивну, реконструктивну і творчу) і показала, що у першокурсників домінуючими є рівні репродуктивної комунікативної компетентності (46,5%) і реконструктивної комунікативної компетентності (40,4 - 41,4%). Рівень творчої

комунікативної компетентності у цих студентів становить 12 – 13% [36, с. 63-68].

У систему провідних показників сформованості педагогічної компетентності майбутніх викладачів іноземної філології А.В. Шишко включила показник ступеня розвитку комунікативних знань, умінь і якостей. Автор показала, що активність студентів при використанні іншомовної комунікації у навчально-пізнавальних та виховних цілях різна і залежить від курсу навчання. Інтуїтивний (низький) і репродуктивний (середній) рівні в сукупності характерні для 42% студентів 1-4 курсів. Але ці рівні є недостатніми для успішної педагогічної діяльності викладачем ВНЗ. Нормативний (достатній) рівень як мінімально достатній для зазначеної педагогічної діяльності сформований у 52,2% студентів. Креативний рівень, що характеризується здатністю майбутнього магістра у процесі комунікативної взаємодії здійснювати виховний вплив і толерантністю у сприйнятті партнера та ін., сформований лише у 5,8% студентів [192, с. 104-106, 110-111].

Опираючись на дані літературних джерел і власні наукові дослідження, ми визначили такі критерії підготовки майбутніх магістрів до формування фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів: мотиваційно-мобілізаційний, когнітивний, організаційно-діяльнісний, рефлексивно-оцінювальний.

Виділення мотиваційно-мобілізаційного критерію ми пов'язуємо з оцінкою професійної поведінки майбутнього магістра, яка детермінується його мотивами, усвідомленням призначення професії, здійсненням професійної діяльності, розумінням її значущості у суспільстві та залежністю від мотивів розвитку і самореалізації особистості у професії та ін. [81, с. 74]. Мобілізаційна складова критерію діагностується на основі умінь майбутнього магістра зосереджувати фізичні і розумові сили студентів, акцентувати їхню увагу, актуалізувати мислення на виконання планів і завдань у навчальній роботі, створювати позитивний емоційний настрій, формувати і розвивати у студентів комунікативні уміння в умовах реального спілкування, вмотивовувати їх до

цілеспрямованого іншомовного спілкування в мовленнєвих ситуаціях, викликати потребу до самостійної навчально-пізнавальної і творчої роботи та уміти прогнозувати і долати труднощі при засвоєнні мовленнєвого матеріалу.

Когнітивний критерій спрямований на перевірку сформованості у майбутнього магістра навичок і вмінь професійної комунікативної діяльності на основі засвоєння понять, ідей, концепцій з теоретичного курсу навчання та продуктивного відтворення положень навчальних дисциплін у практичній діяльності під час проведення занять у педагогічному університеті. Критерій відповідає вимогам освітньо-кваліфікаційної характеристики НПУ імені М.П. Драгоманова, згідно з якими майбутній магістр має володіти загальнокультурними (культура мовлення; саморозвиток і самоконтроль комунікативних умінь) і професійними компетентностями з метою формування іншомовної комунікативної компетентності студентів, тобто забезпечувати професійну діяльність. Реалізація зазначеного критерію передбачає діагностику сформованості у майбутнього магістра умінь передавати студентам систему знань про іншомовну комунікацію, її соціокультурний, лінгвокультурний і міжкультурний контекст, навчати іншомовного спілкування в навчальних і реальних іншомовних ситуаціях.

Організаційно-діяльнісний критерій стосується вибору методів навчання, змісту, форм і засобів формування у студентів фахової іншомовної комунікативної компетентності. Він спрямований на діагностику у майбутнього магістра відповідних умінь та методичних прийомів стосовно реалізації поставлених цілей з урахуванням ступеня навчання, рівня мовленнєвої підготовки студентів; створення іншомовного комунікативного середовища в групі; установок на виконання комунікативних дій; презентації завдань; способів активізації студентів, виклику їхнього інтересу до мовлення; поєднаного навчання видів мовлення і соціокультурних особливостей; форм роботи (групова, в малих групах, парна, індивідуальна).

Рефлексивно-оцінювальний критерій спрямований на діагностику вмінь майбутнього магістра використовувати прийоми контролю комунікативних

умінь студентів, оцінювати рівні їхньої підготовки до комунікативної діяльності та оцінювати себе як викладача, аналізувати власну професійну комунікативну діяльність, корегувати і удосконалювати її. Критерій включав також перевірку сформованості іншомовних комунікативних умінь майбутнього магістра та використання і якість володіння ним іноземною мовою, його вміння установлювати правильні взаємовідносини зі студентами.

Отже, критерії оцінювання професійності проведення занять майбутнім магістром ураховують обізнаність у питаннях: теоретичної і практичної підготовки, мотиваційно-мобілізаційної діяльності, планування, методів формування фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів, оцінювання рівня володіння студентами іншомовною комунікацією, керівництва роботою групи та комунікативні вміння майбутнього магістра.

На основі представлених критеріїв та досліджень [117, с. 94-96] була визначена система провідних показників оцінювання сформованості окремих якостей підготовки майбутніх магістрів в контексті формування фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів: 1) мотивація професійної поведінки майбутнього магістра; 2) вміння майбутнього магістра мобілізувати студентів на виконання комунікативно-орієнтованих проектів і завдань у навчальній роботі; 3) вміння умотивувати студентів до цілеспрямованого і творчого оволодіння іншомовною комунікацією, до самостійної навчальної і творчої діяльності; 4) вміння ураховувати психологічні та індивідуальні особливості студентів; 5) сформованість у майбутнього магістра теоретичних знань лінгвістики, лінгвокультурології, знань механізмів мовлення, закономірностей процесу навчання комунікації та умінь опрацьовувати наукову інформацію; 6) вміння майбутнього магістра проводити комунікативно-орієнтовані заняття; 7) вміння залучати студентів до участі у плануванні заходів з розвитку комунікативних умінь; 8) ступінь сформованості у майбутнього магістра умінь навчати студентів на основі комунікативно-орієнтованих підходів, принципів і методів; 9) вміння майбутнього магістра створювати іншомовне комунікативне середовище як

спільність студентів з формування іншомовної комунікативної компетентності; 10) уміння поєднано навчати види мовлення; 11) уміння використовувати методи і форми навчання іншомовної комунікації; 12) уміння використовувати наочність у контексті формування іншомовної комунікативної компетентності; 13) уміння майбутнього магістра використовувати прийоми і форми контролю комунікативних умінь студентів; 14) уміння майбутнього магістра оцінювати рівень підготовки студентів до комунікативної взаємодії; 15) розвиток самооцінки аналізу власних дій майбутнього магістра та коригування помилок.

Таблиця 2.3.1

Відповідність показників критеріям оцінювання підготовки майбутнього магістра до формування фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів

Критерії	Показники
Мотиваційно-мобілізаційний	Мотивація професійної поведінки майбутнього магістра. Уміння майбутнього магістра мобілізувати студентів на виконання комунікативно-орієнтованих проектів і завдань у навчальній роботі. Уміння умотивувати студентів до цілеспрямованого і творчого оволодіння іншомовною комунікацією, до самостійної навчальної і творчої діяльності. Уміння урахувати психологічні та індивідуальні особливості студентів при комунікативних вправліннях.
Когнітивний	Сформованість у майбутнього магістра теоретичних знань лінгвістики, лінгвокультурології, знань механізмів мовлення, закономірностей процесу навчання комунікації та умінь опрацьовувати наукову інформацію. Ступінь сформованості у майбутнього магістра умінь навчати студентів на основі комунікативно-орієнтованих підходів і принципів.
Організаційно-діяльнісний	Уміння залучати студентів до участі у плануванні заходів з розвитку комунікативних умінь. Уміння майбутнього магістра створювати іншомовне комунікативне середовище як спільність студентів з формування іншомовної комунікативної компетентності. Уміння поєднано навчати види мовлення. Уміння використовувати методи і форми навчання іншомовної комунікації. Уміння використовувати наочність у контексті формування іншомовної комунікативної компетентності.
Рефлексивно-оцінювальний	Уміння майбутнього магістра використовувати прийоми і форми контролю комунікативних умінь студентів. Уміння майбутнього магістра оцінювати рівень підготовки студентів до комунікативної взаємодії. Розвиток самооцінки власних дій майбутнього магістра та коригування помилок.

Таблиця 2.3.1 свідчить про відповідність показників критеріям оцінювання підготовки майбутнього магістра до формування фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів.

На основі визначених критеріїв і показників були встановлені 4 рівні (елементарний, середній, достатній, поглиблений) підготовки майбутніх магістрів до формування фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів. Поняття «рівень» ми тлумачимо як ступінь досягнення якості майбутнім магістром щодо формування згаданої компетентності. Кожний рівень відображає послідовність змін при переході до нової якості (нового рівня), тобто є свідченням ступеня розвитку майбутнього магістра до зазначеної діяльності.

Елементарний рівень характеризується низькою мотивацією мотивації професійної поведінки майбутнього магістра, слабкими вміннями умотивувати і зосереджувати сили студентів на виконання завдань, до самостійної творчої роботи, невмінням викликати інтерес. В обмеженому обсязі сформовані вміння і навички організації навчання комунікації студентів; недостатні теоретичні знання з лінгвістики, лінгвокультурології, механізмів мовлення, індивідуальних особливостей студентів. Невисока професійно-педагогічна активність, неусвідомлене використання методів самоаналізу і самооцінки, обмежені вміння реалізовувати мету, планувати заняття за участю студентів та взаємопов'язано вивчати види мовлення. Мають місце труднощі при доборі і презентації навчального матеріалу, методичні та мовні помилки, неточність визначення цілей, етапів, установок на виконання мовленнєвих дій, не врахування рівня мовленнєвої підготовки студентів, недостатнє використання іноземної мови, однотипність форм і методичних прийомів комунікативної роботи, недостатнє використання видів наочності, прийомів контролю та не врахування соціокультурних особливостей, прив'язаність до конспекту, негнучкість коригувань своєї діяльності. Недостатня реалізація мети занять і діяльності іншомовного комунікативного середовища.

Середній рівень характеризується певною самостійністю майбутнього магістра, який, спираючись на набутий досвід у бакалавраті і поради викладача, методиста, керівника практики, в основному використовує теоретичні знання в галузі лінгвістики, лінгвокультурології, педагогіки вищої школи; самостійно і грамотно в методичному та мовному аспектах планує заняття, визначає цілі, етапи і методичні прийоми. Мотивація до професійної діяльності достатня. Належні вміння щодо вмотивовування і зосередження уваги студентів на виконання завдань. Можуть мати місце недоліки, наприклад: студенти лише інколи залучаються до участі у плануванні занять, не достатньо враховуються їхній рівень мовленнєвої підготовки та індивідуальні особливості, нечіткість формулювання установок, часто не використовується взаємопов'язане навчання видів мовлення, не систематично враховуються соціокультурні особливості, брак способів активізації навчальних дій студентів, недостатність використання наочності та прийомів контролю комунікативних умінь, індивідуальних особливостей, не систематично коригуються власні помилки; часто використовується конспект. Мета заняття і організація діяльності іншомовного комунікативного середовища реалізується на задовільному рівні.

Достатній рівень характеризується активним і позитивним ставленням майбутнього магістра до організації і планування занять за участю студентів, добору дидактичного матеріалу, моделювання мовленнєвих ситуацій, використання відповідних методів навчання і активізації студентів, визначення об'єктів контролю та критеріїв оцінювання, оцінювання і рефлексування своєї роботи, прагнення до самореалізації, самоактуалізації у спілкуванні, виконання запланованих навчальних дій і досягнення мети заняття в цілому. Майбутній магістр володіє теоретичними знаннями з лінгвістики, лінгвокультурології, педагогіки вищої школи. Проте можуть мати місце недоліки, наприклад, пов'язані з одноманітною презентацією комунікативних завдань; недостатнім урахуванням соціокультурного контексту; несуттєвими мовними помилками; не врахуванням індивідуального

підходу; не завжди раціональною методикою використання наочності і засобів навчання; інколи використовується конспект. Мета заняття досягається в основному у запланованому обсязі; діяльність іншомовного комунікативного середовища результативна.

Поглиблений рівень характеризується підвищеною мотивацією професійної поведінки майбутнього магістра, його глибокими теоретичними знаннями, достатньою фаховою компетентністю в частині формування у студентів іншомовної комунікативної компетентності, володінням навчальними методами, добром завдань з урахуванням соціокультурних особливостей, різноманітням презентації навчального матеріалу. Майбутній магістр самостійно і грамотно в методичному і мовному аспектах планує заняття за участю студентів, досягає запланованих цілей і реалізації етапів навчання, враховує рівень мовленнєвої підготовки студентів, здійснює індивідуальний підхід, умотивовує студентів до самостійної і творчої роботи, навчає взаємопов'язано засвоювати види мовлення, проводить заняття іноземною мовою, коректно виправляє помилки студентів, практично не робить своїх помилок, поєднує різні форми роботи, правильно визначає об'єкти контролю і оцінювання, використовує засоби навчання і наочність, в окремих випадках користується конспектом як планом подальших дій. Заняття приносять задоволення майбутньому магістрові, студенти включені в активну іншомовну мовленнєву взаємодію і діяльність іншомовного комунікативного середовища. Мета і комунікативний потенціал заняття реалізуються переважно успішно.

2.4. Модель професійної підготовки майбутніх магістрів іноземної філології до формування фахової комунікативної компетентності студентів

При підготовці майбутніх магістрів іноземної філології постають такі основні цілі:

- дотримання контексту професіоналізму й професійної культури;
- постійне самовдосконалення власних умінь майбутнього магістра з питань формування у студентів іншомовних знань, навичок і умінь;
- розвиток позитивної мотивації майбутнього магістра до педагогічної діяльності;
- ефективне використання часу асистентської виробничої практики у педагогічному університеті як засобу формування комунікативної особистості і набуття знань, умінь і навичок, оволодіння методами, формами і засобами навчання іноземної мови [107];
- самооцінка і аналіз власної педагогічної діяльності майбутнім магістром, коригування та удосконалення її.

Реалізація окреслених цілей вирішується згідно з традиційною схемою підготовки майбутніх магістрів іноземної філології. Водночас практика засвідчує про необхідність удосконалення навчального процесу підготовки зазначених фахівців передусім в контексті формування фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів як інтегрованого показника підготовки до майбутньої професійної діяльності. Запропонована модель спрямована на реалізацію саме цих завдань (рис. 2.4.1). Вона складалася з теоретичного і практичного аспектів.

Теоретичний аспект включає педагогічний процес професійної підготовки майбутнього магістра іноземної філології до формування фахової комунікативної компетентності студентів і представлений сукупністю компонентів навчального процесу (цільовий, теоретико-інформаційний, теоретико-методичний, підсумково-коригуючий), які передбачали оволодіння майбутніми магістрами іноземної філології уміннями визначення мети, задач,

змісту і застосування комунікативно-орієнтованих підходів, принципів, вимог, педагогічних умов. Майбутніх магістрів також ознайомлюють з питаннями оцінювання, рефлексії і корекції власних дій і дій студентів та ін. Практичний аспект підготовки спрямовується на напрацювання умінь проводити комунікативно-орієнтовані заняття і створення іншомовного комунікативного середовища в студентській групі.

Цільовий компонент теоретичного аспекту моделі пов'язаний з освітньо-кваліфікаційною характеристикою (ОКХ). Згідно з ОКХ викладача іноземних мов для ефективного забезпечення майбутньої професійної діяльності зусилля майбутнього магістра іноземної філології спрямовуються на оволодіння загальнокультурними (культура мовлення; саморозвиток і самоконтроль комунікативних умінь) і професійними компетентностями; це забезпечує розвиток здатності формувати фахову іншомовну комунікативну компетентність студентів. Компонент включає формування умінь майбутнього магістра стосовно визначення цілей, задач, потреб, мотивів, змісту підготовки майбутніх магістрів до формування зазначеної компетентності.

Теоретико-інформаційний компонент моделі охоплював опрацювання спецкурсу і методичного посібника, інформацію про засадничі положення, методи, засоби і форми навчання іншомовної комунікації, опрацювання педагогічних умов, підходів, принципів, вимог як основних чинників реалізації мети і завдань щодо формування фахової іншомовної комунікативної компетентності. Майбутнім магістрам надавалася інформація про комунікацію і спілкування, іншомовну комунікацію; планування, методи і прийоми організації навчально-комунікативної діяльності на заняттях; створення іншомовного комунікативного середовища в студентській групі.

Теоретико-методичний компонент моделі базувався на засадах організації іншомовної взаємодії, практичних підходів формування досліджуваної компетентності. Іншомовні комунікативні уміння тісно пов'язувалися з нормою згаданої освітньо-кваліфікаційної характеристики, відповідно до якої майбутній магістр повинен уміти спілкуватися з колегами

з-за кордону, виконувати функції посередника між культурами народів країн, мова яких вивчається, і культурою свого народу, самостійно опрацьовувати наукову інформацію для здійснення практичної професійної діяльності.

Практичний аспект моделі складала комунікативно-орієнтоване заняття та іншомовне комунікативне середовище. Практичний аспект передбачав вироблення умінь досягати навчальну мету, впливати на пізнавальну активність студентів, будувати іншомовну комунікативну діяльність на основі взаємодії студентів. В структуру практичного аспекту входили мотиваційно-мобілізаційний, змістовно-навчальний і організаційно-діяльнісний компоненти, які ґрунтувалися на комунікативно-орієнтованих підходах і принципах, вимогах, педагогічних умовах, методах, прийомах, змісті, плануванні, організації навчального процесу, забезпеченні сприятливих умов для суб'єктів навчального процесу, послідовності оволодіння мовленнєвою діяльністю та діагностику і корекцію результатів (рис. 2.4.1.).

Мотиваційно-мобілізаційний компонент включав мобілізацію як зосередження сил і засобів для досягнення мети, потреби, мотиви, інтереси і ділові якості майбутнього магістра як необхідні обставини у контексті реалізації вмінь формувати фахову іншомовну комунікативну компетентність студентів.

Найбільш сприятливим для набуття майбутнім магістром умінь ефективного умотивовування студентів до іншомовної комунікативної діяльності був час педагогічної практики, котра надавала йому можливість: визначати і уточнювати мету іншомовного навчального спілкування (із залученням студентів) та спонукати мотиви і стимули з урахуванням ступеня навчання та інтересів студентів; визначати початковий рівень мотивації та вивчати переважаючі мотиви [124, с. 19] студентів, що впливають на формування іншомовної комунікативної компетентності, з метою аналізу динаміки і причин їх змін і корекції своєї роботи.

Майбутніх магістрів спрямовували на виконання й інших дій, що підвищували мотивацію [124, с. 21], з яких при формуванні фахової

іншомовної комунікативної компетентності студентів найбільш важливими були: використання різних методів оволодіння навчальним спілкуванням; презентація нового комунікативного матеріалу різними способами (наочність, аудіо-відеозапис, загадка, кросворд та ін.); моделювання мовленнєвих ситуацій на основі протиріч, суперечностей, розбіжностей, неузгодженостей та ін.; створення позитивної атмосфери на заняттях; участь студентів у плануванні комунікативних завдань; виконання складних завдань; розвиток наполегливості, сили волі, цілеспрямованості; формування почуття обов'язку, відповідальності.

З метою збільшення впливу на формування мотивації студентів майбутніх магістрів орієнтували на посилення внутрішньої мотивації [124, с. 20-21], яка пов'язувалась з розвитком у студентів свого «Я» (власна автономія, відчуття компетентності, можливість вільного вибору) і виробленням самомотивації до процесу формування фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів. Прикладом стратегії для майбутніх магістрів щодо зростання самомотивації студентів до комунікативного удосконалення були: планування комунікативної перспективи; віднаходження взаємовигідного мовленнєвого партнера; поглиблення і розширення іншомовної комунікативної компетентності шляхом додаткових іншомовних вправлянь, читання літератури, складання письмових текстів, обговорення, закріплення матеріалу тощо.

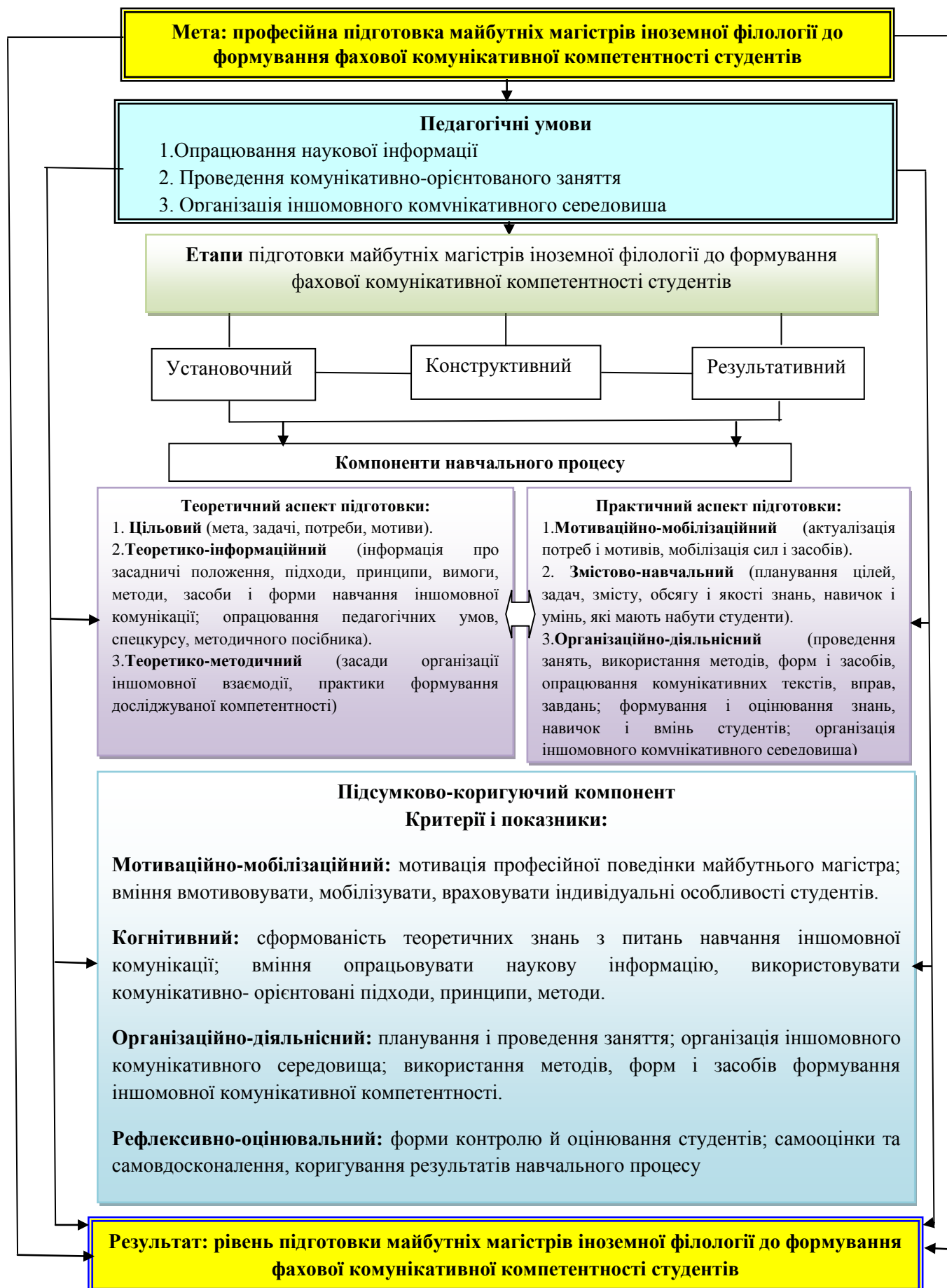


Рис. 2.4.1. Модель професійної підготовки майбутнього магістра іноземної філології до формування фахової комунікативної компетентності студентів

Змістовно-навчальний компонент технології був спрямований на вироблення у майбутнього магістра умінь планувати цілі, задачі, зміст, обсяг навчальної інформації, дотримання вимог і педагогічних умов та очікувані результати. Процес планування здійснювався із залученням студентів. При визначенні змісту щодо формування іншомовної комунікативної компетентності наголос робився на реалізацію педагогічних умов: спрямованість умінь майбутнього магістра до самонавчання з питань іншомовної комунікації та навчання і умотивування студентів до цієї діяльності; сформованість у майбутнього магістра умінь проводити комунікативно-орієнтовані заняття та усвідомлювати ним свою викладацьку місію; організація майбутнім магістром іншомовного комунікативного середовища (п. 3.2).

Реалізація педагогічних умов визначала провідну роль суб'єкт суб'єктної взаємодії, включала роботу з комунікативними текстами, комунікативними вправами, виконання студентом комунікативних завдань майбутнього магістра.

Організаційно-діяльнісний компонент практичного аспекту мав на меті освоєння майбутніми магістрами комунікативно-орієнтованої організації навчального процесу, використання активних та інтерактивних методів, форм і засобів навчання, забезпечення логіки оволодіння мовленнєвою діяльністю, взаємозв'язку між мовними, мовленнєвими і лінгвосоціокультурними компетентностями та цілісністю формування фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів, а також проведення оцінювання і корекції комунікативних досягнень студентів. Компонент передбачав набуття умінь передавати майбутніми магістрами знання студентам про іншомовну комунікативну компетентність і методичних умінь формувати її у студентів при проведенні комунікативно-орієнтованих занять та організації діяльності іншомовного комунікативного середовища в студентській групі. Така робота сприяла реалізації освітньо-кваліфікаційних норм в частині набування майбутнім магістром умінь формувати у студентів навички правильно

будувати свій вислів у залежності від прагматичних настанов висловлювання в різних сферах мовлення; оволодівати основами культури мовленнєвої поведінки; уміти виділяти лінгвокультурологічну інформацію тощо.

До провідних елементів як чинників реалізації практичного аспекту моделі професійної підготовки майбутніх магістрів крім наведених компонентів належали: розмовні теми, комунікативні тексти, комунікативні вправи [63], мовленнєві ситуації [88; 154], рольові ігри [156; 157], комунікативні завдання майбутнього магістра іноземної філології та розв'язання їх студентами, колективна взаємодія студентів, тренування і практика спілкування, розвиток видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо), діалогічного і монологічного мовлення, формування мовних, мовленнєвих і лінгвосоціокультурної компетентностей.

У межах розмовної теми визначався комплекс взаємопов'язаних і цілеспрямованих навчальних дій майбутнього магістра і студентів та організовувалась індивідуальна, парна, групова і колективна робота, а також формувалось уявлення студентів кінцевого результату в частині розвитку комунікативних умінь. Майбутній магістр розробляв завдання для студентів і визначав засоби реалізації, зокрема, роздавальний (картки з інформацією, тексти) і лінгвістичний матеріал, аудіо- і відеозаписи, наочність. На заняттях опрацьовувалися: комунікативні тексти і комунікативні вправи, відібрані відповідно до вимог навчальної програми.

До складу комунікативного тексту входили об'єднані загальним сюжетом мовленнєві ситуації як основні стимули мовлення. Вони являли собою модель комунікації студентів згідно з сюжетом тексту, сприяли здійсненню мовленнєвого спілкування в різних ситуаціях. Студенти реалізовували основні комунікативні наміри при спілкуванні: повідомлення, опис, оповідь, передача результатів пізнання і т.п.; спонукання до дії, вимога, прохання, дозвіл, вказівка, схвалення, заборона і т.п.; пояснення, визначення, відповідь, порівняння, обґрунтування, доказ, узагальнення і т.п. Майбутній магістр орієнтував студентів на основі ситуацій комунікативного тексту вільно

продукувати відповідну кількість різних варіантів висловлювання та надавав їм свободу вибору лінії своєї поведінки, можливість розкрити свій творчий потенціал. Такі умови сприяли реалізації принципу особистісно-орієнтованого спілкування і збільшували продуктивність мовленнєвого спілкування. Наприклад, при роботі над розмовною темою «Сім'я» студент не міг обмежувати своє мовлення тільки повідомленнями про склад сім'ї та роботу (заняття) її членів, а спрямовував його на більш творчий підхід, зокрема на урахування взаємовідносин, переконань, поглядів, захоплень та ін. членів сім'ї. Переважними функціями спілкування згідно з цією темою були реалізація афективно-комунікативної і регулятивної функцій (порада, оцінка, подяка, осуд, прохання) [63] та – цілеспрямована робота над мовним і мовленнєвим матеріалом.

Майбутнього магістра скеровували на те, щоб комунікативний текст містив необхідну кількість нових лексичних одиниць, оцінювальної лексики, слів, які заповнюють мовленнєві паузи, емоційно зафарбованих висловлювань, етикетних форм спілкування тощо і необхідні граматичні явища, що надавало можливість студентам оволодівати лексико-граматичним матеріалом; щоб комунікативний текст був насичений стійкими словосполученнями, кліше, ідіомами, прислів'ями з метою надання можливості студентам навчатися виражати різні емоційні наміри і модальності при висловлюванні, здійснювати іншомовне спілкування на особистому рівні, передавати особистісний смисл. Все це допомагало студентам розв'язувати комунікативні задачі в ситуаціях спілкування, легко вступати в комунікацію, правильно і швидко орієнтуватися в умовах спілкування, вибирати зміст і засоби комунікації, забезпечувати зворотний зв'язок, дотримуватися етикетних норм, висловлювати свою точку зору, запобігати затримці розвитку розмови [78].

Опрацювання комунікативного тексту сприяло активній міжособистісній взаємодії, створенню і підтримці майбутнім магістром позитивного емоційного тону. Спільна діяльність в умовах мовленнєвого спілкування позитивно впливала на максимальне використання навчального матеріалу студентами для

успішної взаємодії і перенесення їхньої мотивації на самостійну роботу. Підготовка майбутнього магістра до презентації комунікативного тексту викладена у додатку 5.

Мовленнєва ситуація як ключовий компонент оволодіння іншомовним мовленням являє собою сукупність мовленнєвих і немовленнєвих умов, необхідних для здійснення мовленнєвої дії [77], первинну основу усної комунікації і визначає основні параметри продукованого в цих умовах усного тексту [155]; вона є важливим компонентом у навчанні діалогічного мовлення [140]. Мовленнєва ситуація має відображати мотиваційну і екстралінгвістичну сторони комунікативної діяльності, вона є основною змістовною одиницею організації тексту і забезпечує єдність мовного і мовленнєвого матеріалу [63, с. 94-97]. Щоб зробити навчальне спілкування більш продуктивним і більш наближеним до реального говоріння, майбутнього магістра орієнтували на моделювання необхідної кількості наближених до природних ситуацій для використання під час проведення комунікативно-орієнтованих занять (додатки 8, 9).

Процес навчання мови як засобу міжкультурного спілкування передбачав значну кількість мовленнєвих ситуацій, мовленнєвої і немовленнєвої взаємодії, вчинків, характерних для носіїв мови і культури. З цією метою опрацювання розмовних тем поєднувалося із сферами спілкування: матеріальне і духовне виробництво, побут і обслуговування, соціальні і політичні питання, культура і спорт та ін. Ураховуючи політематичну природу актів говоріння, майбутньому магістрові пропонували вводити мовленнєві ситуації з використанням основних можливих перетинів різних тем, сфер і галузей спілкування. Наприклад: сім'я і спорт, сім'я і політична діяльність, сім'я і житло та ін. [27].

Комунікативні вправи розглядалися як складова розмовної теми і комунікативно-орієнтованого заняття, як форма взаємодії майбутнього магістра і студентів. Перед майбутнім магістром ставилася вимога підбирати комунікативні вправи відповідно до теми комунікативно-орієнтованого заняття,

які сприяли б просуванню студентів в оволодінні іншомовною комунікацією, були б для майбутніх магістрів методичним прийомом формування й розвитку мовлення і стимулами введення непідготовленого ініціативного мовлення, базою для обговорення питань, подій, явищ та – формування вмінь висловити відповідну аргументовану думку студентом. У ході реалізації практичного аспекту моделі професійної підготовки майбутнього магістра до формування фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів комунікативна вправа була засобом взаємодії майбутнього магістра та студентів і ґрунтувалася на: принципі особистісно-орієнтованого спілкування з включенням в нього комунікативних завдань майбутнього магістра; принципі групової діяльності, в якій студенти особисто розв'язували комунікативні задачі; принципі поліфункціональності (одночасне і паралельне оволодіння мовним матеріалом і мовленнєвою діяльністю) [63].

У залежності від рівня володіння мовою студентами, курсу навчання, опрацювання видів мовленнєвої діяльності та рівня сформованості комунікативної компетентності стосовно конкретної розмовної теми майбутнього магістра орієнтували на використання різних рівнів комунікативних вправ. Виділено три основні рівні комунікативних вправ [63, с. 143] (додаток б).

Комунікативне завдання майбутнього магістра пов'язувалося з ситуативною спрямованістю вправи і його орієнтацію на те, щоб завдання стимулювало мовленнєву діяльність студентів, відіграло роль пускового механізму мовлення, включало всі істотні для стимуляції висловлювання компоненти: комунікативний намір і обставини, які викликали необхідність здійснення певної мовленнєвої дії, а також умови, що відображали потребу і характер взаємовідносин учасників комунікації в даних обставинах [63, с.141].

Майбутнього магістра спрямовували робити ставку на те, що технологія комунікативно-орієнтованих занять на початкових курсах навчання характеризується пріоритетністю в оволодінні усними формами спілкування у порівнянні з письмовими. Така тимчасова перевага необхідна для розвитку

аудіювання як основи говоріння й читання, як основи письмового мовлення [13] і є чинником, що забезпечує перенос умінь спілкування в усній формі на письмове спілкування. Звертали увагу майбутнього магістра на важливість забезпечення сприймання мовлення студентами як засобу спілкування, засобу міжособистісної мовленнєвої взаємодії, а не як предмета вивчення [63, с. 152] та отримування від участі у ньому позитивних емоцій, підвищення умотивованості, виявлення творчих можливостей.

Отже, основою практичного аспекту моделі були організація колективного навчання і спрямування майбутнього магістра на вироблення умінь визначати мету заняття; налагоджувати співробітництво і взаємодопомогу та участь студентів в оцінюванні результатів; оволодіння умінням здійснювати організаторську роль (планування, організація змагань і підтримання дисципліни, розподіл функцій і обов'язків) та забезпечувати ефективність заняття. Звертали увагу майбутніх магістрів урахувувати ту обставину, що колективне навчання вчить і виховує кожного студента, який проводить аналогічні дії стосовно інших членів групи, несе відповідальність не лише за свої успіхи, а й за успіхи своїх колег [194].

Складові частини моделі реалізовувалися у три етапи: установочний, конструктивний, підсумковий.

Установочний етап включав створення мотивації, стійкої усвідомленої потреби, творчого настрою, мобілізацію сил і засобів майбутнього магістра до формування фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів. На цьому етапі реалізовувався цільовий компонент теоретичного аспекту моделі і мотиваційно-мобілізаційний компонент практичного аспекту моделі. Так, при проведенні комунікативно-орієнтованих занять цільовий компонент моделі передбачав формування у майбутнього магістра теоретичних знань, умінь визначати конкретну мету, завдання, урахувувати потреби студентів та умотивовувати їх до оволодіння іншомовною комунікацією. Конкретний зміст компоненту втілювався майбутнім магістром при проведенні комунікативно-орієнтованих занять і діяльністю у іншомовному комунікативному

середовищі. При цьому також формувалася спроможність майбутнього магістра мобілізувати власні сили і засоби.

На установочному етапі реалізовувався також теоретико-інформаційний компонент моделі, який передбачав інформаційно-методичне забезпечення, котре включало ознайомлення майбутніх магістрів з підходами, принципами, вимогами і способами формування іншомовної комунікативної компетентності у студентів, у тому числі – міжкультурних комунікативних умінь в аудиторній і позааудиторній роботі; опрацювання навчального посібника. Викладалася перша лекція спецкурсу «Теоретичні і методологічні основи підготовки майбутніх магістрів іноземної філології до формування фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів», яка ознайомлювала майбутніх магістрів з методологією формування у студентів комунікативних умінь; сприяла актуалізації практичних положень їхньої методичної підготовки до формування зазначеної компетентності на основі мовної, мовленнєвої і лінгвосоціокультурної компетентностей. На установочному етапі майбутні магістри осягали питання про значення іншомовного спілкування та комунікативної компетентності, про психолого-педагогічні аспекти мовленнєвої комунікації та особливості взаємодії суб'єктів навчання у контексті формування у студентів іншомовних комунікативних умінь. У ході опрацювання спецкурсу висвітлювалось значення проблем, підходів, принципів, педагогічних умов, вимог, комунікативно-орієнтованих занять та іншомовного комунікативного середовища; зверталась увага майбутніх магістрів на важливість самостійної навчальної роботи як чинника зростання навчальної і комунікативної активності. Спецкурс сприяв встановленню самоактуалізації майбутніх магістрів щодо використання основних засобів мовлення, загальної культури спілкування та культурологічного контексту іншомовної комунікації; актуалізував увагу, сприйняття, пам'ять, установки, потреби, настрої та ін. майбутніх магістрів до проведення комунікативно-орієнтованих занять під час проходження виробничої асистентської практики у педагогічному університеті; актуалізував потенційні професійні можливості

майбутніх магістрів щодо переходу у діяльний стан при формуванні фахової іншомовної комунікативної компетентності.

На конструктивному етапі основна увага спрямовувалась на становлення у майбутніх магістрів дієвих знань, навичок, умінь і способів навчання іншомовної комунікації студентів на практиці, а також – практичної діяльності майбутніх магістрів щодо створення ситуацій спілкування та навчання студентів видів мовленнєвої діяльності (додатки 2, 7, 8) і формування мовних, мовленнєвої і лінгвосоціокультурної компетентностей як основи фахової іншомовної комунікативної компетентності.

На конструктивному етапі втілювався теоретико-методичний компонент моделі, який був спрямований на розвиток і удосконалення у майбутнього магістра комунікативних, методологічних, дидактичних, організаційних, інформаційних умінь, які характеризували спроможність його як майбутнього викладача організовувати, аналізувати і реалізовувати процес формування фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів. Комунікативна складова включала напрацювання умінь формувати мовленнєву, мовну, соціокультурну, соціолінгвістичну, країнознавчу, навчальну, стратегічну, дискурсивну та інші компетентності [85, с. 13], що окреслювали здатність майбутнього магістра до використання іншомовних засобів мовлення при формуванні фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів. При цьому звертали увагу майбутнього магістра на розвиток ціннісних і особистісних якостей як власних, так особистості студента. Так, ціннісно-мотиваційні якості спрямовувалися на утворення загальнокультурної, громадянської, ціннісно-педагогічної та мотиваційної компетентностей як показника розвитку педагогічної свідомості, спрямованості та активності майбутнього викладача, його загальнокультурного педагогічного потенціалу [192, с. 97]. Особистісні якості поєднували у собі особистісні, індивідуальні та рефлексивні характеристики майбутнього магістра, які засвідчували розвиток його здатності до формування у студентів фахової іншомовної комунікативної компетентності та саморефлексування і вміння удосконалювати зазначену

діяльність. На конструктивному етапі реалізовувався змістовно-навчальний і організаційно-діяльнісний компоненти практичного аспекту.

Підсумково-коригуючий компонент моделі. Компонент передбачав на підставі критеріїв і показників здійснення діагностики, визначення рівнів професійної підготовки майбутніх магістрів до формування фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів. Рівні набутих умінь відображали ступінь сформованості знань, навичок і умінь, способів діяльності й споріднених компетентностей майбутнього магістра та здатність формувати у студентів фахову іншомовну комунікативну компетентність. Компонент включав також уміння оцінювати майбутнім магістром рівень комунікативних досягнень студентів, здійснювати самооцінку і рефлексію власних здобутків майбутнього магістра та корекцію діяльності. Реалізація змісту компонента відбувалася згідно з дотриманням принципу оцінювання і контролю майбутнім магістром комунікативних умінь студентів (п. 2.2). До майбутнього магістра ставилася вимога, щоб оцінка була не тільки кількісним показником знань, навичок і умінь студентів, а й стимулом до оволодіння комунікативними уміннями, щоб вона виконувала виховну, діагностичну, інформаційну, орієнтовну функції [144].

При формуванні поведінки майбутнього магістра щодо корекції помилок студентів при підготовці до проведення комунікативно-орієнтованих занять використовували різні підходи в залежності від етапу навчання. Якщо на початковому етапі тренування у спілкуванні виправлялися практично всі помилки, то на етапі практики у спілкуванні, коли стимулювалася творчість мовлення студентів, їхні вміння самостійно вживати мовний і мовленнєвий матеріал помилки виправлялися, як правило, після завершення мовленнєвого акту. Звертали увагу майбутніх магістрів на те, що постійне виправлення помилок знижує ентузіазм [139]. Педагогічний підхід до помилок як нормального явища навчання ґрунтувався на ставленнях, дотримання яких дозволяло майбутньому магістрові формувати свободу студентів при спілкуванні: виправлялася помилка (а не студент) тоді, коли вона спотворювала

(робила незрозумілим) смисл висловлювання; майбутній магістр застерезувався від виправлення помилок в момент мовленнєвого акту студента; опрацьовувалися помилки шляхом коректного пред'явлення правильної форми, типових прикладів.

Одночасно з етикетним ставленням до коригування помилок звертали увагу майбутніх магістрів на необхідність постійного оцінювання результатів оволодіння іншомовною комунікацією студентами на основі правильних і об'єктивних критеріїв; на оцінювання правильного співвідношення між рівнем домагань студента і рівнем його дійсних досягнень. З часом майбутні магістри переходили на організацію виправлення помилок одного студента іншим, самокорекцію, самооцінювання. Такий підхід стимулював іншомовну комунікативну діяльність.

Значення моделі підготовки майбутніх магістрів полягало в мобілізації особистісного, професійного і творчого потенціалу, оволодінні низкою професійно-педагогічних якостей і методичних прийомів. При реалізації теоретичного і практичного аспектів моделі майбутній магістр оволодівав навичками методичного забезпечення навчального процесу: 1) визначення мети і задач комунікативно-орієнтованих занять та планування його результатів; 2) організація розподілу комунікативного матеріалу, тренування і практика в комунікації, повторення, узагальнення, систематизація, контрольні роботи та ін.; 3) добір або самостійне створення комунікативних вправ та навчання видів мовленнєвої діяльності при плануванні і проведенні комунікативно-орієнтованих занять; 4) підготовка наочного і роздавального матеріалу; 5) виконання ролі лідера в навчальному колективі; 6) організація особистісно-орієнтованого спілкування студентів у різних соціальних ролях; 7) регулювання міжособистісних відносин, створення позитивного психологічного клімату у групі; 8) удосконалення своєї іншомовної комунікативної діяльності, морально-етичних норм поведінки; 9) поєднання індивідуальної і групової роботи в ході проведення комунікативно-орієнтованого заняття.

2.5. Спеціалізований навчальний курс «Основи формування фахової іншомовної комунікативної компетентності»

До засобів навчально-методичного забезпечення, спрямованого на реалізацію моделі професійної підготовки майбутніх магістрів до формування фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів, були долучені розроблені нами:

- 1) спеціалізований навчальний курс «Основи формування фахової іншомовної комунікативної компетентності»;
- 2) опублікований методичний посібник «Формування іншомовної комунікативної компетенції», призначений для студентів спеціальності 8.02030302. Мова і література (англійська).

Спецкурс і посібник спрямовані на ознайомлення майбутніх магістрів теоретичними основами іншомовної комунікації, підходами, принципами, вимогами, педагогічними умовами, методами і проблемами її формування у студентів. Використання майбутніми магістрами названого посібника і викладання спецкурсу в процесі магістерської підготовки ми розглядаємо ефективними засобами розвитку у них умінь формувати зазначену компетентність.

Спецкурс відіграв роль своєрідної презентації майбутнім магістрам цілей, вимог, проблем, шляхів розв'язання та орієнтації їхньої активності на встановлення власних цілей і завдань щодо комунікативної підготовки студентів у педагогічному університеті.

Спецкурс «Основи формування фахової іншомовної комунікативної компетентності» розрахований на 34 години, з яких 8 годин відведено на лекційний курс, 4 – на семінарсько-практичні заняття, 18 – на самостійну роботу (таблиця 2.5.1). В ході реалізації спецкурсу лекції переважно мали форму лекцій-діалогів, а практичні заняття були комунікативно-орієнтованими.

Мета спецкурсу полягала у підготовці майбутніх магістрів іноземної філології на основі забезпечення їх теоретичними знаннями і практичними вміннями формувати у студентів фахову іншомовну комунікативну компетентність, а також – створенні у них позитивної мотивації, цільових установок, якісного уявлення про особливості і зміст формування у студентів комунікативних умінь.

Завдання спецкурсу:

- ознайомити майбутніх магістрів з методологією формування у студентів комунікативних умінь; актуалізувати практичні положення їхньої методичної підготовки до формування мовних, мовленнєвих, лінгвосоціокультурних, навчально-стратегічної компетентностей як основи фахової іншомовної комунікативної компетентності;

- сформувані у майбутніх магістрів уявлення про комунікативно-орієнтовані підходи, принципи, вимоги, методи, формування досліджуваної компетентності та – значення іншомовного спілкування і комунікативної компетентності як важливих компонентів підготовки фахівців іноземної філології;

- ознайомити майбутніх магістрів з психолого-педагогічним аспектом мовленнєвої комунікації, формами організації процесу навчання комунікації в групі та особливостями взаємодії суб'єктів навчання у контексті формування у студентів іншомовних комунікативних умінь;

- надати відповідну інформацію про засади організації навчальної самостійної роботи, опрацювання наукової інформації та діяльність іншомовного комунікативного середовища;

- сприяти встановленню самоактуалізації майбутніх магістрів іноземної філології щодо оволодіння основними засобами мовлення, загальною культурою спілкування та культурологічним контекстом іншомовної комунікації;

- актуалізувати потенційні професійні можливості майбутніх магістрів щодо переходу їх у діяльний стан при формуванні іншомовної комунікативної

компетентності в контексті навчальної і професійно-педагогічної компетентностей згідно з Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти [53];

- актуалізувати знання і уміння, увагу, сприйняття, пам'ять, установки, потреби, настрої та ін. майбутніх магістрів до проведення комунікативно-орієнтованих занять під час проходження виробничої асистентської практики у педагогічному університеті.

Далі представлений основний зміст теоретичного курсу і практичних занять спецкурсу.

Перша лекція присвячена викладу теоретичних питань:

- значення іншомовного спілкування та комунікативної компетентності при підготовці майбутніх магістрів;

- психолого-педагогічний аспект мовленнєвої комунікації;

- форми навчальної взаємодії студентів при оволодінні іншомовною комунікацією;

- комунікативна культура та лінгвосоціокультурний контекст іншомовного спілкування.

У ході викладання лекції висвітлювалися питання про роль і місце іншомовного спілкування при оволодінні іноземною мовою і підготовці майбутнього магістра до формування комунікативних умінь студентів. Наголошено, що найефективнішою формою організації навчання іншомовної комунікації є колективна взаємодія в групі, побудована на доброзичливих засадах, позитивному психологічному кліматі і активності студентів. Значна частина лекції присвячена питанням культури спілкування та розуміння і дотримання лінгвосоціокультурного контексту в ситуаціях спілкування.

У ході другої лекції були розкриті наступні питання:

- взаємозв'язок між такими компонентами методологічної підготовки майбутніх магістрів до формування у студентів іншомовної комунікативної компетентності як: проблеми, підходи, принципи, вимоги, цілі, задачі, зміст, технології, методи, засоби, організаційні форми роботи;

- роль і місце системного, компетентнісного, комунікативно-діяльнісного культурологічного, професійно-орієнтованого, рефлексивного підходів у формуванні фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів;

- вимоги до підготовки майбутніх магістрів іноземної філології у контексті формування фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів;

- педагогічні умови формування у студентів іншомовної комунікативної компетентності. Діагностика, критерії, показники та рівні сформованості фахової іншомовної комунікативної компетентності.

Метою лекції було сформувати у майбутніх магістрів уявлення про методичну культуру навчання комунікації, що допомагало їм здійснювати відповідну рефлексію, тобто аналізувати власну навчальну діяльність, обґрунтовувати і критично осмислювати факти і явища, використовувати її при формуванні фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів. У лекції розглядалися проблеми, підходи, принципи, вимоги, цілі, задачі, зміст, методи, засоби, організаційні форми роботи та їх значення у формуванні фахової іншомовної комунікативної компетентності. Акцентувалась увага майбутніх магістрів на питаннях самостійного опрацювання наукової інформації стосовно навчання іншомовної комунікації, створення іншомовного комунікативного середовища та вимогах до проведення комунікативно-орієнтованого заняття.

Третя лекція присвячена висвітленню значення і місця самостійної роботи у процесі оволодіння іншомовною комунікацією, розкриттю змісту і засобів посилення самостійної роботи студентів. Акцентувалась увага майбутнього магістра на формуванні здатності самоудосконалювати свої знання і навчати студентів цьому. Чільне місце при цьому надавалось висвітленню питання про узагальнення і використання нового досвіду щодо оволодіння іншомовною комунікацією. Висвітлювалось питання про поєднання аудиторної і позааудиторної самостійної роботи в оволодінні іншомовною комунікацією та значення розвитку активності, потреб, мотивації пізнання.

Четверта лекція спрямовувалась на ознайомлення майбутніх магістрів з теоретичними і практичними засадами методики формування і розвитку у студентів іншомовної комунікативної компетентності. Метою лекції було сформувані у майбутніх магістрів знання про сучасні методи навчання студентів видів мовленнєвої діяльності, проаналізувати найважливіші проблеми і способи долання їх та надати поради щодо особливостей формування кожного виду мовленнєвої діяльності з урахуванням взаємопов'язаного оволодіння мовними, мовленнєвими і лінгвосоціокультурною компетентностями. При цьому приділялась увага формуванню у майбутніх магістрів когнітивної і методичної готовності до практичної діяльності, у тому числі і при проходженні виробничої асистентської практики у педагогічному університеті.

Лекція включала розгляд таких питань:

- сутність та зміст сучасних методів формування фахової іншомовної комунікативної компетентності у поєднанні з формуванням мовних, мовленнєвих і лінгвосоціокультурної компетентностей;
- організація, методи, прийоми, складові ефективності та планування комунікативного-орієнтованого заняття;
- комунікативно-орієнтоване заняття та іншомовне комунікативне середовище як ефективні засоби оволодіння іншомовними комунікативними вміннями;
- стимуляція мотиваційної сфери особистості;
- поради щодо формування видів мовленнєвої діяльності.

Перше практичне заняття присвячувалось практичному оволодінню майбутніми магістрами навичками і вміннями організації комунікативного заняття зі студентами і створення іншомовного комунікативного середовища в групі. Опрацьовувались питання організації навчального спілкування згідно з обраною розмовною темою і сферою спілкування.

Таблиця 2.5.1

Навчально-тематичний план курсу «Основи формування фахової іншомовної комунікативної компетентності»

Назва теми	Загальна кількість годин	З них:			
		лекції (год.)	семінарсько-практичні заняття (год.)	контрольна робота (год.)	самостійна робота студентів (год.)
Лекції					
Тема 1. Теоретичні і методологічні основи підготовки майбутніх магістрів іноземної філології до формування фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів.	6	2			4
Тема 2. Значення проблем, підходів, цілей, принципів, методів, змісту, вимог, педагогічних умов, комунікативно-орієнтованих занять, іншомовного комунікативного середовища у контексті підготовки майбутніх магістрів до формування фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів.	6	2			4
Тема 3. Самостійна робота як чинник зростання навчальної і комунікативної активності, пізнавальної активності та професійних якостей.	4	2			2
Тема 4. Методика формування у студентів фахової іншомовної комунікативної компетентності.	6	2			4
Практичні заняття					
Тема 1. Засади організації навчального спілкування на занятті.	4		2		2
Тема 2. Опрацювання практичних положень формування фахової іншомовної комунікативної компетентності.	4		2		2
Контрольна робота	2			2	
Залік	2			2	
Всього	34	8	4	4	18

У процесі заняття майбутні магістри по черзі проводили його фрагменти, де вони на основі складених завчасно мовленнєвих ситуацій моделювали їх і використовували у практиці навчального спілкування, організовували виконання соціальних ролей, колективну взаємодію у групі (робота в парах, трійках, мікрогрупах, у командах), опрацьовували створення доброзичливої атмосфери та ін. Така робота стимулювала формування мотивації до цілеспрямованого розвитку професійних якостей як майбутніх викладачів, до саморозвитку професійно-комунікативних умінь.

Друге практичне заняття присвячувалось актуалізації методичних умінь формування фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів.

Відпрацьовувались практичні навички і вміння організації комунікативної взаємодії у створеному іншомовному комунікативному середовищі, а також дії, етапи, вимоги, послідовність і способи формування майбутнім магістром у студентів іншомовних комунікативних знань і умінь. Одночасно відпрацьовувались питання з удосконалення фахової іншомовної комунікативної компетентності майбутнього магістра як майбутнього викладача педагогічного університету, питання його рефлексії в комунікативній взаємодії зі студентами під час педагогічної практики.

У ході практичних занять проводився методичний аналіз формування навичок і умінь, опрацювання питань з моделювання навчально-мовленнєвих ситуацій, організації комунікативно-орієнованого заняття, формулювання комунікативних завдань майбутнім магістром, розв'язання комунікативних задач студентами, взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності, умотивовування студентів до комунікативної діяльності, проведення рефлексивно-оцінювальної діяльності (прийоми і форми контролю, оцінка рівня підготовки, самооцінка, аналіз і корегування власних дій).

З метою оптимізації підготовки майбутнього магістра до формування у студентів фахової іншомовної комунікативної компетентності ураховувались нижчевикладені чинники. Передусім майбутнього магістра орієнтували на достатнє виділення часу на практику іншомовного спілкування студентів;

наповнення занять актуальними питаннями про формування іншомовної комунікативної компетентності. Невід'ємним компонентом лекційного курсу, практичних занять і позааудиторної роботи був аналіз найважливіших аспектів країнознавства, соціокультурології, лінгвокультурології країни, мова якої вивчається, у порівнянні з рідною культурою і мовою. Майбутнього магістра спрямовували на оволодіння уміннями виявляти рівень комунікативної компетентності студентів на початку семестру (курсу, теми) та планувати проміжні результати і очікуваний підсумок. Водночас зверталась увага на сформованість умінь стосовно створення мотивації, виявлення переконань, що підтримують (обмежують) формування у студентів фахової іншомовної комунікативної компетентності, та спонукання кожного студента до активної участі в процесі іншомовної комунікативної взаємодії з упровадженням нових мовних форм, способів висловлювання та ін., а також – проведення аналізу результатів іншомовної взаємодії та своїх помилок. При цьому майбутній магістр усвідомлював, що ефективно засвоєння іноземної мови можливе на основі знань про функцію, мету, значення мови; про використання її у різноманітних ситуаціях і сферах спілкування; про утворення і використання різних видів текстів (діалог, розповідь, інтерв'ю, доповідь тощо); про використання комунікативних стратегій та про учасників комунікативного акту; про вміння долати недоліки у знаннях при комунікації, підтримувати її тощо. Майбутній магістр, оволодіваючи організацією різних видів діяльності на заняттях, застосовував під час проведення комунікативно-орієнтованих занять роботу в парах, групах, комунікативні тексти, навчально-мовленнєві ситуації, інші комунікативні вправи і завдання. Це призводило до збільшення часу у сприйманні і продукуванні мовлення, розвитку невимушеності висловлювання, підвищення вмотивованості до комунікації. Така робота розвивала комунікативну компетентність студентів, у якій поєднувалися розвиток граматичних умінь зі здатністю спілкуватися. Граматика вивчалася не ізольовано, граматичні завдання впливали із комунікативного завдання, що сприяло її аналізу і вивченню. Взаємостосунки між майбутнім магістром і

студентами базувалися на співробітництві, створенні ефективних умов, підвищені відповідальності студентів за результати свого навчання та консультативної і допоміжної ролі майбутнього магістра при навчанні комунікації студентів. Майбутнього магістра скеровували на максимальне використання студентами можливості розмовної практики у життєвих ситуаціях (засоби масової інформації, Інтернет-мовлення, клуб іноземної мови, навчальні програми, спеціальна література, закордонні поїздки тощо), тобто створювати іншомовне комунікативне середовище для повсякденного розвитку мовлення, а також спрямовувати студентів на копіювання поведінки і мовлення носіїв мови.

Висновки до другого розділу

1. З метою ефективної підготовки майбутніх магістрів іноземної філології до формування фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів визначено комунікативно-орієнтовані підходи, принципи, вимоги, обґрунтовано педагогічні умови, опрацьовано модель професійної підготовки, визначено і охарактеризовано критерії, показники і рівні, а також розроблено спеціалізований навчальний курс «Основи формування фахової іншомовної комунікативної компетентності» та підготовлено і опубліковано посібник «Формування іншомовної комунікативної компетенції».

2. Обґрунтована модель професійної підготовки майбутніх магістрів до формування фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів, котра складалася з теоретичного і практичного аспектів. Теоретичний аспект включав компоненти навчального процесу (цільовий, теоретико-інформаційний, теоретико-методичний) та ґрунтувався на комунікативно-орієнтованих підходах, принципах, вимогах, педагогічних умовах. Практичний аспект моделі реалізовувався за допомогою мотиваційно-мобілізаційного, змістовно-навчального, організаційно-діяльнісного компонентів. Підсумково-коригуючий компонент моделі надавав можливість здійснювати діагностику і визначати рівень професійної підготовки майбутніх магістрів іноземної філології до формування фахової комунікативної компетентності студентів.

РОЗДІЛ 3

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ЗАСТОСУВАННЯ МОДЕЛІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ІНОЗЕМНОЇ ФІЛОЛОГІЇ ДО ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ

Експеримент проведено з метою втручання в предмет дослідження, більш детального вивчення його окремих частин і відношень на підставі якісного і кількісного аналізу результатів, перевірки ефективності педагогічних впливів (підходи, принципи, вимоги, педагогічні умови, зміст, методи та ін.) відповідно до мети і задач дослідження. Експериментальне дослідження дозволило установити причинний зв'язок між педагогічними впливами і їхнім результатом, тобто на підставі точної кількісної оцінки визначити рівень підготовки майбутніх магістрів до формування фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів.

Експериментальне дослідження проводилось в умовах навчального процесу і не порушувало його природного ходу у період 2008 – 2013 рр.

Об'єктом дослідження виступав процес підготовки майбутніх магістрів факультетів (інститутів) іноземної філології п'ятих курсів НПУ імені М.П. Драгоманова, Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського, Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Усього в дослідженні брало участь 154 майбутніх магістрів, з яких 77 склали експериментальні і 77 контрольні групи.

Мета експериментального дослідження була спрямована на перевірку впливу визначених педагогічних умов, які забезпечували реалізацію моделі підготовки майбутніх магістрів до формування фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів. Мета визначила характер основних задач, котрі вирішувалися в процесі експерименту.

1. Дослідити проблеми підготовки майбутніх магістрів до формування фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів.

2. Визначити вихідний рівень сформованості вмінь майбутніх магістрів до формування фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів.

3. Надати майбутнім магістрам іноземної філології експериментальних груп необхідну інформацію з питань формування іншомовної комунікативної компетентності.

4. Реалізувати педагогічні умови та модель підготовки майбутніх магістрів до формування фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів.

5. Організувати проведення майбутніми магістрами експериментальних груп комунікативно-орієнтованих занять зі студентами згідно з моделлю і діяльність іншомовного комунікативного середовища під час проходження виробничої асистентської практики в педагогічному університеті.

6. Провести заключну діагностику ступеня підготовки майбутніх магістрів іноземної філології експериментальних і контрольних груп до формування фахової комунікативної компетентності студентів після завершення формувального етапу експерименту.

7. Провести обробку, аналіз і узагальнення результатів дослідження, обґрунтувати висновки.

3.1. Проблеми професійної підготовки майбутніх магістрів іноземної філології до формування фахової комунікативної компетентності студентів

У процесі підготовки майбутніх магістрів іноземної філології до формування фахової комунікативної компетентності студентів педагогічного університету виникають проблеми, труднощі, недоліки тощо. Проведений нами аналіз показав, що проблеми зазначеної підготовки в літературі висвітлені недостатньо. Водночас практика свідчить про необхідність пошуку більш досконалих умов підготовки названих фахівців.

У процесі професійної підготовки майбутніх магістрів іноземної філології досить часто мають місце недоліки пов'язані з: 1) прогалинами у лінгвістичних і культурологічних знаннях, 2) недооцінюванням індивідуальних особливостей студентів; 3) незнанням проблем студентів і недостатністю умінь виявляти емпатію і рефлексувати свою діяльність; 4) незнанням і невмінням долати як власні соціальні, психологічні і комунікативні бар'єри при комунікативній взаємодії, так і навчати студентів цьому; 5) недостатніми знаннями розбіжностей між культурою країни, мова якої вивчається, і рідною культурою; 6) браком організаційних умінь та використання у своїй практиці і формування у студентів комунікативних навичок повного і ефективного застосування всієї суми знань, отриманих в різних ділянках спеціальності, до практичної діяльності [172].

Оволодіння майбутнім магістром іноземною мовою вимагає відповідного психофізіологічного напруження та засвоєння значного масиву лінгвістичних, психолого-педагогічних, методичних, організаційних знань, навичок і умінь для навчання студентів на достатньому рівні і формування у них іншомовної комунікативної компетентності. Значною мірою це пов'язано з тим, що англійська мова у порівнянні з іншими мовами світу має найбільшу кількість слів – близько одного мільйона [141, с. 200], має складну граматичну структуру та утруднення, пов'язані із сприйманням на слух і продукуванням мовлення. Крім того, система звукових і граматичних явищ як засіб спілкування і взаєморозуміння між людьми є нелегкою щодо засвоєння. Так, фонова, безеквівалентна і конотативна лексика складають більше половини словникового запасу англійської мови; дієприкметникові звороти, комплексні звороти з інфінітивом і герундієм, пасивні конструкції, узгодження часів та ін. утруднюють читання, сприйняття та продукування мовлення. Все це становить трудність при її навчанні, при формуванні фахової іншомовної комунікативної компетентності у студентів.

Для майбутнього магістра становить трудність щодо оволодіння комплексом знань, навичок і умінь з мовної, мовленнєвої,

лінгвосоціокультурної, навчально-стратегічної компетентностей в плані формування у студентів фахової іншомовної комунікативної компетентності. Майбутні магістри роблять помилки при побудові граматичних форм і синтаксичних структур, при розумінні у процесі спілкування значень повідомлень носіями мови, при використанні мовних форм і засобів у залежності від цілей, ситуацій і соціальних ролей учасників спілкування та у зв'язку з недостатнім знанням культурних особливостей країни, мова якої вивчається, етикету, традицій, норм поведінки та недоліком умінь розуміти і використовувати їх при спілкуванні з носіями мови. Значно змінними і часто неочікуваними є поточні комунікативні задачі, що виникають у процесі навчального спілкування. Це вимагає від майбутнього магістра умінь завчасного прогнозування, обмірковування і творчого підходу при підготовці комунікативних завдань студентам.

Формування майбутнім магістром у студентів лінгвосоціокультурної компетентності передбачає розвиток їхньої здатності і готовності до іншомовного міжкультурного спілкування. В процесі розвитку у майбутнього магістра умінь навчати студентів міжкультурного спілкування слід звернути його увагу на розгляд питання про запобігання комунікативних непорозумінь. Їх можна уникнути або значно зменшити за допомогою ознайомлення студентів з культурологічними і етнопсихологічними характеристиками народу країни, мова якої вивчається, та національним характером і особливостями мовленнєвої поведінки. Без відповідного запасу фонових знань комунікація як така значно ускладнюється [9; 186, с. 99], а без знань вторинного культурного середовища ніяка комунікація взагалі неможлива [153, с. 25-30]. Засвоєння і усвідомлення їх студентами дозволить уникати культурних бар'єрів при спілкуванні з представниками інших культур. Недоліком при цьому є те, що майбутній магістр відчуває незручності, пов'язані з відсутністю повного опису культур, фонових знань носіїв мови, що вивчається, інших навчальних матеріалів [37]. Все це ставить його у постійний пошук прикладів реалій, конотацій, національно-культурного фону, які зустрічаються у текстах, словосполученнях,

афоризмах, фразеологізмах, прислів'ях тощо і створює труднощі при підготовці до проведення практичних занять під час педагогічної практики.

Стратегічна компетентність передбачає цілеспрямоване додання проблем при спілкуванні, що не завжди компетентно робиться майбутніми магістрами при навчанні студентів. До компонентів цієї компетентності належать: уміння використовувати компенсаторні можливості у випадках браку комунікативних знань і досвіду при міжкультурному спілкуванні; уміння вибирати ефективні стратегії комунікації; уміння попереджати припинення або продовжувати комунікативний контакт.

Майбутній магістр має приділяти увагу розвитку у студентів навчально-стратегічної компетентності; навчати їх гнучко пристосовувати стратегії до потреб комунікативної ситуації. Сформована стратегічна компетентність дозволить компенсувати у процесі спілкування недостатність знань, долати мовний бар'єр, труднощі у міжкультурній взаємодії, наприклад, за допомогою використання невербальних засобів як компенсаторів недоліку знань лексичних одиниць чи граматики, додання боязні помилок при спілкуванні та ін. Навчальна компетентність визнається як здатність використовувати способи здійснення навчальної діяльності, усвідомлено нею управляти (ставити цілі, контролювати та самоконтролювати свою діяльність). Завдяки формуванню і розвитку навчально-стратегічної компетентності можна позбутись або зменшити кількість труднощів, недоліків, проблем при навчанні іншомовної комунікації.

До проблемних питань належить розвиток майбутнім магістром фонетичної компетентності і компетентності в аудіюванні у студентів, які не набули належних фонетичних знань, навичок і умінь. Саме фонетичні ускладнення складають основу труднощів аудіювання, які нерідко пов'язані з неумінням використовувати інтонаційні патерни, логічним наголосом, темпом мовлення, а також – наявністю в повідомленні фразеологічних зворотів, багатозначних слів, паронімів, антонімів, синонімів, незвичного порядку слів тощо. Часто труднощі виникають не тільки у зв'язку з особливостями іноземної

мови, що вивчається, а й інтерференцією рідної мови, складністю розвитку нової артикуляційної бази та ін.

Спілкування є не тільки засобом передачі інформації, форм культурної поведінки, воно залежить від умов і культури спілкування, правил етикету, знання невербальних форм поведінки тощо. При навчанні студентів іншомовної комунікації майбутній магістр іноземної філології має пояснювати особливості традиційної культури ведення бесіди, яка передбачає рівноправну мовленнєву поведінку всіх її учасників, тактовну і зацікавлену взаємодію мовця і слухача та дотримання етикету і культури поведінки, передбачаючи: 1) вираження підтримки мовця (короткі репліки, кивки головою, підтакування); 2) коментарі (розгорнуті репліки, поради, підбадьорення); 3) урахування того, що комунікативну взаємодію утруднює неввічливість, неухважність, невпевненість майбутнього магістра, невміння використовувати способи заохочення, похвалу; 4) звернення уваги на перцептивний бік спілкування, що допомагає краще оволодівати іншомовним спілкуванням і розуміти студента [165; 179].

З методичної точки зору формування і розвиток фахової іншомовної комунікативної компетентності є досить складним і важливим психолого-педагогічним процесом, оскільки в комунікативній діяльності люди оволодівають різноманітним досвідом, в тому числі комунікативними знаннями, навичками і вміннями, а також – розвиваються психічні процеси і властивості особистості. У зв'язку з цим майбутній магістр має поставити на перший план комунікативну мету навчання, яка розглядається складним інтегративним утворенням, що включає комунікативні уміння виховання і освіти засобами іноземної мови, розвиток суб'єктів навчання, загальнонавчальні, спеціальні навчальні та компенсаторні уміння [136, с. 20].

При оволодінні мовою слід враховувати той факт, що комунікативні уміння формуються і розвиваються в потоці спілкування. Організація іншомовного навчального спілкування, яке спонукає до мовлення, до побудови і засвоєння в ході комунікації граматичних форм і лексичних одиниць, вимагає

неабияких методичних і комунікативних знань, навичок і вмінь та педагогічної компетентності майбутнього магістра.

Ефективність організації комунікативного навчання студентів, на нашу думку, значною мірою залежить від додержання його принципів, серед яких провідне місце посідає принцип діалогічності, якого не завжди дотримуються. О.Г. Мороз наголошує, що за оцінкою студентів, у викладачів слабо виражені вміння викликати і підтримувати інтерес аудиторії до предмета, спостерігати за реакцією аудиторії, стимулювати до дискусії. За цим же повідомленням, студент сприймається викладачем як такий, якого він навчає, а не як суб'єкт педагогічної взаємодії. Це пояснюється невмінням викладача побудувати взаємодію зі студентом на основі діалогічного підходу. Автор відзначає, що діалогічність є провідною лінією педагогічної взаємодії і забезпечує суб'єкт-суб'єктні стосунки, які ґрунтуються на рівності позицій викладача і студента, повазі і довірі до студента як свого партнера. Професійно-педагогічне спілкування викладача і студента стає ефективним тільки тоді, коли в процесі діалогу проходить зміна суб'єктивних оцінок на основі єдності навчальних цілей і завдань [94, с. 4-5].

Для реалізації комунікативно-навчальної функції принципове значення мають також такі її компоненти як: інформаційно-орієнтуючий, контрольнo-коригуючий, а також розвивальна, виховна, гностична і організаційна функції майбутнього магістра, які передбачають сукупність дій, спрямованих на організацію спілкування студентів у ситуаціях міжкультурної комунікації та формування фахової іншомовної комунікативної компетентності [187].

Процес осягнення комунікативно-навчальної функції майбутнім магістром вимагає умінь реалізовувати мотиваційно-стимулюючий компонент, який ґрунтується на вміннях: 1) створювати у студентів внутрішню потребу користуватися англійською мовою як засобом навчального спілкування, в позанавчальний час з колегами та в ситуаціях міжкультурної комунікації; 2) використовувати в комунікативних ситуаціях автентичні матеріали (тексти, художні твори, аудіо- і відеоматеріали та ін.); 3) застосовувати активні та

інтерактивні форми навчання (діалоги, навчально-мовленнєві ситуації, інші комунікативні вправи, проблемні і творчі завдання та ін.); 4) передбачати у позааудиторній роботі зустрічі з носіями мови, конкурси, Інтернет-мовлення, аудіо- і відеозаписи та ін. Іншими словами, майбутній магістр має уміти створювати в студентській групі іншомовне навчальне комунікативне середовище як спільність студентів, спрямоване на розвиток іншомовних комунікативних знань, навичок і умінь.

Комунікація являє собою взаємодію і взаємовплив, під час якої можуть виникати перешкоди, що заважають проникненню інформації. Існують комунікативні, психологічні, соціальні та культурні бар'єри, які перешкоджають взаємодії і успішному спілкуванню. Ускладнення спілкування і міжособистісних відносин значною мірою пов'язується з психологічними особливостями мовців. Це може бути упередження, егоїзм, підозра, соціальні стереотипи і т.п. За визначенням Є.В. Залюбовської [56], комунікативні бар'єри перешкоджають ефективному спілкуванню, що виражається в суб'єктивному переживанні або в неадекватній дії в ситуаціях спілкування.

Найчастіше соціальні і культурні бар'єри виявляються в міжкультурних ситуаціях спілкування, коли у мовців є соціальні обмеження у засвоєнні культури. До психологічних бар'єрів належать сором'язливість, недовіра, несумісність партнерів по спілкуванню тощо. І.Г. Максименко показав, що у понад 2/3 студентів-практикантів (5 курс) при зустрічі з учнями втрачається самоконтроль, виникає страх (зміна кольору обличчя, рухів, тривожність міміки), а також монотонність, надмірна сила чи слабкість звучання голосу, порушення дикції, нечітке інтонування мовлення (69,8%) [80, с. 138]. При навчанні майбутнім магістром студентів здійснювати іншомовну комунікацію подібні ознаки також мають місце.

Бар'єри при комунікації слід навчитись долати, попереджати шляхом набування знань іншомовної культури та максимально практикувати комунікативну взаємодію як при навчанні, так і при спілкуванні з представниками інших країн. Майбутній магістр має розумітися на бар'єрах,

що є перепорою оптимального педагогічного спілкування, до основних з яких належать: нехтування індивідуальними особливостями студента, непрофесійні, неадекватні дії майбутнього магістра, ігнорування студентами його вимог.

При проходженні виробничої асистентської практики майбутній магістр відчуває певні труднощі при проведенні комунікативних занять зі студентами. В.Л. Поплужний виділив три групи труднощів комунікації під час педагогічної практики студентів у школі: 1) емоційного походження (невпевненість, надмірна тривожність, страх тощо); 2) нерозвиненості перцептивних умінь (нездатність правильно сприйняти і розуміти клас у цілому і кожного учня зокрема); 3) слабкість умінь взаємодіяти (як поводити себе, що сказати, що зробити у певній ситуації тощо). З метою усунення психологічних труднощів спілкування автор пропонує вживати індивідуальні корекційні заходи, спрямовані на поглиблення педагогічного мислення і мотивації (програмування, медитація), а також комунікативні тренінги [130, с. 81].

Наслідком комунікативної неефективності проведення майбутнім магістром комунікативно-орієнтованих занять при проходженні педагогічної практики може бути недостатнє організаційно-методичне, психологічне і комунікативне забезпечення занять [95, с. 146].

Вміння організації в студентській групі навчального спілкування вимагає від майбутнього магістра навчитись ставити мету згідно з навчальними планами, розв'язувати основні професійно-педагогічні задачі, оволодіти способами і формами роботи. Важливим у професійному становленні майбутнього магістра є визначення змісту навчання комунікації, що має здійснюватися згідно з Державним стандартом і навчальною програмою і тісно пов'язується з метою і етапом навчання у педагогічному університеті. Зміст навчання залежить від об'єкта навчання, об'єкта засвоєння мови і результату навчання. При цьому майбутніх магістрів слід орієнтувати: якщо об'єктом навчання є мова, мовлення, мовленнєва діяльність і культура, то об'єктом засвоєння відповідно виступають знання, навички, уміння і міжкультурна комунікація. Результати навчання відповідно передбачають набуття майбутнім

магістром умінь формувати мовні, мовленнєві і соціокультурну компетенції [193, с. 124].

Для розв'язання організаційних проблем майбутньому магістрові важливо оволодіти уміннями: 1) створювати обстановку реального спілкування (організація комунікативних вправ, рольових ігор, розв'язання проблемних і творчих завдань, які вимагають високої активності і емоційного напруження); 2) налагоджувати зв'язок викладання іноземних мов з життям шляхом активного використання їх у реальних мовленнєвих ситуаціях; 3) організовувати групову роботу студентів, їхню взаємодію і взаєморозуміння; 4) надавати допомогу щодо пристосування до комунікативної діяльності та долаття бар'єрів при комунікації.

Знання окреслених в цьому підрозділі проблем, усвідомленість та уміння долати їх складає основу підготовки досліджуваних фахівців. Потенціал іншомовної комунікативної компетентності майбутнього магістра має спрямовуватись на розвиток умінь навчати студентів на основі дотримання дидактичних принципів, правил побудови мовленнєвих текстів і формування культури мовлення. Знання основних соціальних правил і норм країни, мова якої вивчається, і формування вміння керуватися ними в ситуаціях спілкування допоможуть майбутньому магістрові ефективніше навчати студентів іншомовної комунікації. Підготувати майбутнього магістра до навчання студентів іншомовної комунікативної взаємодії в усній і письмовій формі, продукування і розуміння іншомовних текстів є першочерговою задачею.

Навчально-методичне забезпечення виступає умовою зменшення труднощів і недоліків в процесі підготовки майбутніх магістрів до формування фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів. У нашому дослідженні воно включало роботу над науково-навчальною літературою, реалізацію педагогічних умов (п. 3.2), моделі підготовки майбутніх магістрів іноземної філології (п. 2.4), комунікативно-орієнтованих підходів, принципів, вимог (пп. 2.1; 2.2; 1.2) та викладання спецкурсу «Основи формування іншомовної комунікативної компетентності» (п. 2.5) і

опрацювання навчального посібника «Формування іншомовної комунікативної компетенції».

3.2. Обґрунтування педагогічних умов професійної підготовки майбутніх магістрів іноземної філології до формування фахової комунікативної компетентності студентів

Відомо, що ефективність педагогічного процесу закономірно залежить від умов, в яких він проходить. З огляду на це, процес підготовки майбутнього магістра іноземної філології до формування фахової комунікативної компетентності студентів може бути ефективним при створенні й дотриманні відповідних педагогічних умов.

З філософської точки зору термін «умова» тлумачиться як категорія, що виражає відношення предмета до навколишніх явищ, без яких предмет існувати не може, як необхідна обставина, що уможливорює здійснення певної діяльності. Завдяки наявності відповідних умов властивості речі переходять із можливості у дійсність [174]. У педагогіці умови належать до суттєвих компонентів педагогічного комплексу, що включає в себе зміст, методи, форми навчання і виховання та зв'язок з внутрішнім світом суб'єкта, що навчається [153, с. 62].

В даному підрозділі розглядаються такі визначені педагогічні умови.

1. Самостійне опрацювання і використання майбутнім магістром наукової інформації щодо навчання іншомовної комунікації.

2. Оволодіння майбутнім магістром умінням проводити комунікативно-орієнтовані заняття.

3. Організація діяльності іншомовного комунікативного середовища як спільної роботи студентів, спрямованої на розвиток навичок і умінь іншомовної комунікації.

Сутність означеного контексту педагогічних умов полягає у використанні їх у тісному поєднанні як сукупності обставин, спрямованих на реалізацію

моделі професійної підготовки майбутніх магістрів іноземної філології до формування фахової комунікативної компетентності студентів.

Перша педагогічна умова. Питання про використання такого вагомого ресурсу як самостійна навчальна робота майбутнього фахівця та використання і узагальнення ним передового досвіду в сфері розвитку іншомовної комунікативної компетентності є першочерговою задачею і складає одну із педагогічних умов даного дослідження. Це питання лежить в площині реалізації Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті, яка спрямовує на «розвиток, самоствердження і самореалізацію особистості впродовж життя» [99, с. 1]. Адже реалізація такого фундаментального принципу сучасної освіти як «навчитися вчитися» здійснюється завдяки сформованим вмінням сучасного фахівця самостійно нагромаджувати знання їх мобільно відтворювати і ефективно втілювати в практику [66, с. 10]. Тому у майбутнього магістра має бути сформована компетентність саморозвитку як одна із функціональних ключових компетентностей особистості, яка передбачає набуття знань і умінь оперувати ними та комунікативним матеріалом, включаючи засоби, способи, мотиви тощо, в процесі формування комунікативних умінь у студентів. Реалізація першої педагогічної умови відбувалася на принципах єдності освіти і самоосвіти та розв'язання таких задач.

1. Посилення пізнавальної активності і самостійності, спрямованих на формування фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів.

2. Узагальнення і використання педагогічного досвіду з навчання іншомовної комунікації.

Педагогічна література містить значний масив інформації з проблеми розвитку іншомовної комунікативної особистості. Проте питання підготовки майбутнього магістра іноземної філології як майбутнього викладача педагогічного університету до формування іншомовної комунікативної компетентності студентів висвітлене в літературних джерелах недостатньо. Самостійна пізнавальна робота – це потужний додатковий ресурс розвитку

особистості. Але прийоми і способи самостійної навчальної роботи необхідно навчитись засвоювати. Крім того, пізнавальну компетентність майбутній магістр має набувати не лише під час вивчення циклу предметів, але й засобами неформальної освіти, у наслідок впливу середовища тощо [16; 17, с. 24].

О.Я. Савченко вважає доцільним виділити ключову компетентність «уміння учнів самостійно вчитися» [145, с. 6-13], тобто рухатися від залежності до самостійності. При цьому особистість, котра вміє вчитися, сама визначає мету діяльності, проявляє зацікавленість, організовує власну діяльність, прогнозує її результат, виконує в певній послідовності дії, здійснює самоконтроль і самооцінку.

С.М. Мартиненко і Н. Чернігівська зазначають, що самоосвітня діяльність містить в собі загальні, спеціальні, психологічні, педагогічні та методичні знання, а також методологічні, методичні, дослідницькі, інноваційні вміння та вміння педагогічного, психологічного впливу на суб'єкти навчального процесу [82, с. 47]. Автори повідомляють, що підготовка майбутнього вчителя іноземної мови до самоосвітньої діяльності відбувається шляхом співвідношення змісту самоосвітньої діяльності з логікою вивчення практичних курсів, а також зі змістом виробничої педагогічної практики [82, с. 48].

Щоб оволодіти і реалізувати педагогічні технології в частині формування фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів, майбутнього магістра спрямовували на засвоєння викладеної в літературних джерелах інформації з цього питання, тобто він мав виявити сукупність дій, спрямованих на всебічне вивчення змісту досліджень авторів, виявити його сутність та оволодіти практичними вміннями використання нового на рівні творчої трансформації його в особистісний досвід для застосування в своїй роботі. Для здійснення цих дій майбутній магістр готувався до такої діяльності, тобто оволодівав глибокими психолого-педагогічними і філологічними знаннями з проблеми формування іншомовної компетентності та напрацьовував уміння творчого застосування їх при проведенні комунікативно-орієнтованих занять. Отже, розвиток майбутнього магістра відбувається шляхом засвоєння

іншомовного комунікативного досвіду, досвіду формування комунікативних умінь у студентів через іншомовну мовленнєву діяльність і учіння.

З погляду загальних уявлень науковців [105, с. 46] про зміст освіти як педагогічної адаптованої соціальної практики зміст підготовки майбутнього магістра до формування фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів розглядався в аспекті набутого педагогічно-комунікативного досвіду його формування: досвід пізнавальної діяльності в контексті формування зазначеної компетентності (система знань); досвід реалізації способів формування мовних, мовленнєвих і лінгвосоціокультурної компетентностей; досвід творчої діяльності при формуванні фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів; досвід емоційно-ціннісних відносин і ставлень при формуванні досліджуваної компетентності.

Зміст самостійної роботи майбутнього магістра спрямовувався на формування умінь визначати цілі, задачі, способи навчання іншомовної комунікації; відбір і адаптацію навчального матеріалу та вмотивування і стимулювання студентів до оволодіння ним. Майбутнього магістра орієнтували на забезпечення усвідомлення кожним студентом змісту і обсягу навчально-пізнавальної роботи, опрацювання засобів і методики формування комунікативних навичок і умінь на творчому і проблемному рівнях, питання самоуправління і самоконтролю в процесі роботи над навчальним матеріалом та здійснення самокорекції. Саме змістом і характером психолого-педагогічної підготовки формувалась готовність майбутнього магістра (творча, мотиваційна, практична) до професійного саморозуміння, гармонійної внутрішньої інтеграції [121, с. 12, 34].

Умовами саморозвитку майбутнього магістра у згорнутому вигляді виступають: наявність конкретної мети, передбачаючи прагнення і наполегливість; створення «ситуації успіху»; «оптимістичне» ставлення до студента, що сприяє вихованню віри у свої сили, самосвідомості, самооцінки; стимулювання інтелектуальної ініціативи (збільшення навантаження, планування роботи, розрахунок власних сил) [64, с. 23].

Задача майбутнього магістра полягала в активізації власної самостійної діяльності та роботи студентів в навчальній і позааудиторний час. Поєднання цих видів діяльності підсилювало процес засвоєння знань, оволодіння уміннями формувати комунікативні навички і уміння та реалізовувати їх у ситуаціях спілкування.

Процес оволодіння іншомовною комунікацією полягав не стільки в умінні передати знання, скільки в організації самостійної роботи над вивченням лексики, граматичних конструкцій, опрацювання лінгвосоціокультурних особливостей і, головне, в здійсненні практичної комунікативної діяльності (діалоги, монологи, комунікативні контакти з носіями мови).

Самостійна робота є провідним принципом саморозвитку, підготовки майбутнього магістра до навчання комунікації, до оволодіння студентами комунікативними уміннями. Основою ефективності цієї підготовки є позитивна мотивація суб'єктів навчального процесу, сформовані уміння здійснювати навчально-пізнавальну роботу та якісне навчально-методичне забезпечення формування фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів. При цьому важливе значення надавалося мотиву майбутнього магістра як форми прояву його потреби. Спонукальний мотив закріплює позитивне ставлення майбутнього магістра до самоосвіти, заохочує до пізнання і діяльності в контексті формування фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів. Зверталась увага на те, щоб майбутній магістр знайшов джерела розвитку своєї особистості в самому собі [64, с. 18]. Такий підхід сприяє виробленню навичок постійного самовдосконалення і розвитку особистості завдяки правильній постановці мети, вибору способів її досягнення та критичного оцінювання і корекції власних досягнень.

При організації власної самостійної роботи важливо щоб майбутній магістр виявляв активну діяльність в засвоєнні нової інформації стосовно формування фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів. Адже активність у навчанні розвиває комунікативні здібності. Активність

людини, як вважають дослідники, є обов'язковою умовою розвитку її здібностей, таланту, досягнення успіху [127, с. 62].

У процесі розвитку активності у майбутнього магістра прогресував пізнавальний потенціал як важливий чинник розвитку суб'єкт-суб'єктних відносин у студентській групі, в якій він проводить комунікативно-орієнтоване заняття. На активізацію пізнавальних процесів особистості впливають соціальні, психологічні і педагогічні фактори. Саме пізнавальна активність суб'єкта навчального процесу стимулює запуск механізмів самоосвіти. Для здійснення ефективної самоосвітньої діяльності майбутній магістр оволодівав знаннями про комунікацію і спілкування, комунікативну компетентність, їхню роль і місце у формуванні фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів та усвідомлював важливість власної професійної діяльності.

З літературних джерел відомо, що активізація пізнавальної діяльності як напрям удосконалення системи освіти, як критерій якості підготовки фахівців призводить до підвищення якості професійної освіти. Тому педагоги відшукують ефективні шляхи формування пізнавальної активності, її розвитку у студентів та здатності самостійно регулювати процес засвоєння знань. Показано, що самостійна робота є окремим чинником підвищення пізнавальної активності студентів. До компонентів пізнавальної активності належать самостійність, пізнавальна самостійність, пізнавальна ініціативність та мобільність і повнота засвоєння знань [122, с. 5].

О.Г. Пиндик наводить ознаки пізнавальної активності: 1) спрямованість особистості на засвоєння знань, навичок, умінь; 2) наявність інтересу до процесу пізнання, самостійності, творчого ставлення до розв'язання пізнавальних задач, ініціатива у процесі навчання; 3) володіння засобами пізнавальної діяльності, самостійне мислення, уміння виділяти головне, аналізувати; 4) прагнення до поглиблення і розширення знань та засобів їх засвоєння; 5) уміння застосувати на практиці засвоєні знання [122, с. 9].

Пізнавальний потенціал майбутнього магістра характеризує його когнітивні ресурси, які обумовлюють якість засвоєння освітньої програми та

ступінь готовності до самоосвіти. Він включає потреби і мотиви пізнання, інтелектуальні здібності, емоційно-вольову сферу, пізнавальну позицію і пізнавальні ресурси. Саме потреби і мотиви особистості значною мірою визначають продуктивність будь-якого виду діяльності людини, в тому числі й пізнавальної [108, с. 51]. Майбутнього магістра орієнтували на те, щоб при проведенні комунікативно-орієнтованих занять під час педагогічної практики в університеті він виявляв пізнавальну активність кожного студента, його пізнавальний потенціал, активізував сферу потреб і мотивів і спрямовував студентів до засвоєння цінностей, усвідомлення технологій і рефлексій при формуванні комунікативних умінь. Формування пізнавальних потреб і мотивів слід вважати невід'ємною задачею підготовки майбутніх магістрів до формування фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів в процесі реалізації компетентнісного підходу.

При формуванні у студентів іншомовної комунікативної компетентності майбутній магістр створював можливість іншомовної комунікативної самостійності, яка являє собою інтегральну якість особистості майбутнього фахівця у спілкуванні. Основою комунікативної самостійності є знання і уміння з усіх видів мовлення, лінгвосоціокультурологічних особливостей іншомовного спілкування та ін. Це складало змістовний бік комунікативної самостійності та забезпечувало оперативну функцію у спілкуванні.

Підготовка майбутнього магістра до іншомовного спілкування відбувається упродовж навчання теоретичних дисциплін, участі у практичних заняттях, роботі в групах, проведенні мікрорекламань і особливо при проходженні педагогічної практики, під час якої він реалізує свій комунікативний потенціал. Вважаємо, що, починаючи з першого курсу, студентам іноземної філології педагогічного університету необхідно надавати можливість для самостійного проведення частини комунікативних занять, що є важливою психолого-педагогічною умовою підготовки майбутнього магістра до навчання студентів іншомовної комунікації.

Друга педагогічна умова. Оволодіння майбутнім магістром умінням проводити комунікативно-орієнтовані заняття.

Важливим засобом і стимулом до самоосвітньої діяльності є виробнича асистентська практика, під час якої майбутній магістр набуває уміння проводити комунікативно-орієнтовані заняття зі студентами. Основний сенс проведення таких занять полягає в тому, що вони закладають у студентів професійні основи фахової іншомовної комунікативної компетентності та професійні основи діяльності майбутнього магістра, а також сприяють формуванню вторинної мовної особистості, готовність до усвідомленого створення «Я-концепції» (змістовної, мотиваційної, операційної) викладача іноземної мови педагогічного університету [121, с. 11].

Велике значення при проведенні комунікативно-орієнтованих занять майбутнім магістром надавалось забезпеченню максимальної активності студентів при формуванні фахової іншомовної комунікативної компетентності. З цього приводу В.І. Бондар пише, якщо учитель не забезпечив активної діяльності учнів, її мотивацію і організацію, то «процес навчання фактично не функціонує у зв'язку з відсутністю дидактичної взаємодії» між викладачем і учнем [21, с. 65].

Майбутніх магістрів спрямовували на розвиток умінь умотивовувати студентів, використовуючи з цією метою різноманітні прийоми. Передусім викликав інтерес студентів до теми заняття (соціокультурні приклади, порівняння, різниця в поведінці і звичаях, традиціях і обрядах різних країн та ін.), використовуючи загадки, кросворди, притчі, афоризми, ідіоми тощо, протиріччя, що підштовхували студента до пошуку пояснень, творчого мислення. Звертали увагу майбутніх магістрів на вияв довіри до студентів, що сприяло кращому співробітництву з ними, посиленню активності і заохоченню до комунікації. Наприклад, введення у навчальний процес наочності, яку студенти самі виготовляли згідно зі своїми ідеями, фантазією і смаком. Ефективними формами мотивації були зміцнення впевненості у власних силах та створення ситуацій позитивного ставлення до навчання, а також –

обговорення нагальних питань, можливість висловитись, застосування взаємоконтролю і взаємоперевірок та планування цілей і задач самим студентом [127, с. 188-189].

Окрім мотивації значний вплив на успішність навчання чинить стимулювання. Стимули лежать в сфері потреб людини, а не в спонуканні, примусі. І.П. Підласий пише, що в основі практичного стимулювання лежать підтвержені життям правила педагогічної діяльності: опора на бажання студента; використання ідентифікації (викликати бажання і опиратися на нього); врахування інтересів і схильностей, тобто перетворити «побічні» інтереси в могутній стимул навчання і удосконалення; говорити про те, чим цікавиться суб'єкт навчання; використання намірів; заохочення бажання добитися визнання; визнання позитивних якостей; схвалення успіхів; зробити роботу привабливою; дати студенту шанс; показувати досягнення; похвала [127, с. 191].

Не залишалися поза увагою майбутнього магістра розвиток у студентів таких важливих компонентів іншомовного спілкування, окрім мотивації, як комунікабельність, емпатія, експресивність, самооцінка, самоаналіз, узагальнення. Доречною була спрямована робота майбутнього магістра на формування навичок і способів лінгвістичного аналізу матеріалу та узагальнення мовних закономірностей, що відкривало студентам цілісну картину мовної реальності та її комунікативну природу [36, с. 161].

Важливе значення мало оволодіння різними формами організації діяльності студентів, до яких належали індивідуальна, парна, групова і колективна робота. Дослідники вважають, що у контексті компетентнісного підходу пріоритетними є групова й індивідуальна форми роботи [92, с. 96]. Актуальним також було урізноманітнення навчальної діяльності, що сприяло більшому наповненню її розвивальною функцією [21, с. 66].

При проведенні практичного заняття значення мав також внутрішній авторитет майбутнього магістра, побудований на щирості і простоті відносин між ним і студентами, на повазі до них. Як стверджують педагоги, при цьому

відіграє роль бездоганне володіння мовою, голосом, мімікою, уміння стримати свій настрій. З метою зменшення асертивності (страху, хвилювань) увагу майбутніх магістрів звертали на критичне сприйняття та контроль своєї поведінки, завчасне передбачення труднощів та нівелювати їх, коректне відстоювання своїх прав і поважання особистості [165] студента.

І.П. Підласий [127, с. 228-230] наводить загальні вимоги, яким має відповідати сучасний урок. На основні з них була звернена увага майбутніх магістрів: використання досягнень науки і педагогічної практики; реалізація дидактичних принципів і правил; забезпечення належних умов для продуктивної пізнавальної діяльності; зв'язок з раніше засвоєними знаннями і вміннями; мотивація і активізація розвитку особистості студента; логічність і емоційність етапів заняття; ефективне використання педагогічних засобів; зв'язок з життям, виробничою діяльністю у навчальному закладі; формування необхідних знань, навичок і умінь іншомовної комунікації; формування вміння вчитися, потреби постійно поновлювати знання; діагностика, прогнозування, проектування і планування кожного заняття. Дотримання таких вимог надавало можливість реалізувати на заняттях навчальну, виховну і розвивальну функції.

Таким чином, комунікативно-орієнтоване заняття – це навчальний процес з практики іноземної мови цілеспрямованого оволодіння іншомовною комунікацією на основі високої організації, мотивації і активності всіх учасників навчального процесу, підвищеної якості і кількості різноманітних комунікативних вправ, збільшення часу комунікативної практики, максимуму свободи і самостійності, посиленого домашнього завдання комунікативної спрямованості, засвоєння комунікативних стратегій, відповідних форм організації, реалізації комунікативно-орієнтованих підходів, принципів та вимог, формування вміння постійно вчитися та самостійно розширювати обсяг знань, застосування похвали і заохочення, ввічливих форм, самооцінки, рефлексії, самовдосконалення, створення здорового психологічного клімату, розвитку експресивності, емпатії, комунікабельності та спрямованості зусиль на формування мовних, мовленнєвих і лінгвосоціокультурної компетентностей.

У деякій мірі подібним до мети і завдань комунікативно-орієнтованого заняття є іншомовне комунікативне середовище, хоча воно має свої відмінності. Іншомовне комунікативне середовище охоплює не тільки навчальний процес, а й позааудиторний час (перерви, побут, іншомовні комунікативні заходи, зустрічі з носіями мови). Середовище побудоване на принципі добровільності, ентузіазму, «зараження» до іншомовного мовлення. Про засади іншомовного комунікативного середовища описано при представленні наступної педагогічної умови.

Третя педагогічна умова. Організація діяльності майбутнім магістром іншомовного комунікативного середовища як взаємодії студентів, спрямованої на розвиток навичок і умінь іншомовної комунікації.

Одним із тлумачних значень слова «середовище» є його визначення як «оточуючі соціально-побутові умови, обстановка, а також сукупність людей, які поєднані спільністю цих умов» [106, с. 749]. Науковці відзначають, що середовище впливає на особистість, її розвиток [16; 36; 144]. Ми дослідили це положення як педагогічну умову в контексті досліджуваної теми.

В педагогіці середовище створюється для підсилення підготовки майбутніх фахівців. О.М. Волченко [36, с. 5] визначила поняття освітньо-комунікативного середовища з метою формування комунікативної компетенції майбутніх учителів в умовах факультету іноземної філології. Р.М. Вернидуб [30, с. 75] розробив інформаційно-освітнє середовище, діяльність якого ґрунтується на принципах комплексності, системності і безперервності, та виступає чинником забезпечення якості професійної підготовки педагогічних кадрів.

В контексті нашого дослідження іншомовне комунікативне середовище – це оточення (учасники навчального процесу, їхня діяльність і стосунки, навчально-організаційні умови), в якому взаємодія студентів навчальної групи і майбутнього магістра спрямовуються на формування і розвиток іншомовних комунікативних знань, навичок і вмінь та суб'єкт-суб'єктних відносин.

Суть даної педагогічної умови полягає в тому, що на базі навчальної групи створюється іншомовне комунікативне середовище як взаємодія студентів, зв'язаних спільністю занять, інтересів, досягненнями успіху в іншомовній комунікації тощо. Така спільність є освітнім середовищем, системою впливів і умов формування студента – іншомовного мовця, а також можливостей для його розвитку. Іншомовне середовище – це своєрідний майданчик з використанням стратегій навчання іншомовної комунікації у співробітництві (навчання в команді, диспути, змагання, ігри, індивідуалізація навчання та ін.) з доброзичливими взаєностосунками, де студенти опрацьовують різні комунікативні вправи і мовний матеріал, розв'язують проблемні і творчі комунікативні задачі, моделюють мовленнєві ситуації, беруть участь у комунікативних заходах та максимально використовують можливості для здійснення усної і письмової комунікації. Угруповання студентів виступає як штучно створена система, в якій кожний з них ставиться в умови необхідності іншомовного спілкування. Таке мовне середовище студентів можна розглядати як субкультуру, що формує студента як іншомовного комуніканта.

В іншомовному комунікативному середовищі майбутній магістр спрямовує свої зусилля на удосконалення методики конструювання моделі реального спілкування для організації тренування мовленнєвої взаємодії, усвідомлюючи його суть, розуміння причин виникнення, механізми управління, залежність між змістом, формою, тональністю і засобами спілкування, а також – вплив цих чинників на створення мовленнєвого продукту.

Модель освітнього комунікативного середовища на засадах особистісно-орієнтованого та розвивального навчання на факультеті іноземної філології запропонувала О.М. Волченко [36, с. 84]. Ця модель складається з таких компонентів: мета – професійна підготовка та професійно-комунікативний розвиток; методи формування: активні й інтерактивні; принципи навчання діалогічності, свідомої активності, комунікативності, фахової зацікавленості, колективності; форми організації професійної підготовки: практичне заняття, лекція, клубна робота, практика; засоби реалізації: дискусії, проект, рольова

гра, лекція-діалог, тематичні вечори, групова робота, самостійна робота. Наведені компоненти в тій чи іншій мірі нами враховувалися при створенні іншомовного комунікативного середовища, особливість якого полягає в тому, що його діяльність була організована в межах студентської групи. Мета іншомовного комунікативного середовища полягала у професійно-комунікативному розвитку майбутнього магістра в контексті формування фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів та набутті умінь формувати студента як активного суб'єкта комунікативного розвитку.

Й.І. Сімеонова [152] визначила параметри обстановки, які сприяють ефективному перебігу спілкування: 1) установка на спілкування; 2) включеність у спільну діяльність; 3) стан психологічного комфорту; 4) доступність та інтерес до предмету мовлення; 5) різниця в рівні поінформованості, у смаках, поглядах комунікантів та ін. Ці чинники враховувалися майбутніми магістрами у діяльності іншомовного комунікативного середовища.

Провідний принцип і вимога створеного іншомовного комунікативного середовища – це використання культурологічного компоненту як основного засобу формування лінгвосоціокультурної компетентності, як складової фахової іншомовної комунікативної компетентності. Культура як система цінностей формує кожного студента як вторинну мовну особистість. Вважають, що без знань вторинного культурного середовища ніяка комунікація взагалі неможлива. Тому оволодіння іноземною мовою в контексті діалогу культур реалізується шляхом навчання студентів одночасно і мови і культури країни [86; 153, с. 25-30].

Опрацювання поведінкових і соціокультурних норм, характерних для країни, мова якої вивчається, позитивно впливало на формування етики спілкування, культури ведення бесіди і дискусії, толерантності, запобіганню категоричних висловлювань, умінь підтримати доброзичливу атмосферу. Показово, що засвоєння культурних особливостей відбувалося найбільш ефективно тоді, коли студенти готувалися і брали участь у зустрічах з носіями мови. Діалогічне мовлення опрацьовувалося в середовищі з точки зору не

тільки засвоєння мови, а й передбачення взаємної поваги, обміну думками, розуміння один одного, передачі знань, інформації, самостійне формулювання висновків та ін. Іншими словами, результати діалогу мали діяльнісний, взаємовпливовий, навчальний характер. Підсилення культурознавчого компонента у навчанні надавало можливість майбутньому магістру реалізувати принципи комунікативної спрямованості і організувати міжособистісне і міжкультурне спілкування, взаємодію та консолідацію студентів, оптимізувати навчальний процес. Студентів згуртовувало гасло: Знання мови – соціальна мобільність в межах Єдиної Європи.

В іншомовному комунікативному середовищі майбутній магістр організовував участь студентів у визначенні проблемних і творчих питань, тематики дискусій, змісту і форм спілкування; опрацюванні комунікативних ситуацій, письмових завдань, відбору автентичних текстів тощо.

Важливим принципом діяльності середовища був вплив майбутнього магістра на розвиток у студентів таких якостей і здатностей, як планування, аналіз, узагальнення, систематизація, розвиток навчально-стратегічної компетентності, вміння управляти своїми знаннями та контролювати їх. До принципів і напрямів роботи майбутнього магістра в іншомовному комунікативному середовищі були віднесені й інші актуальні складові діяльності, що впливали на формування фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів: 1) усвідомлення студентом особистої відповідальності за результати навчання, що підвищує його ефективність; 2) урахування принципу комунікативної спрямованості, створення ситуацій спілкування професійного характеру, підвищення мотивації і зацікавленості у формуванні і розвитку фахових умінь іншомовної комунікації, розвиток творчих здібностей; 3) оцінка студентом здобутків своїх колег і самооцінка власних досягнень та коригування рівня успішності, постійний самоаналіз, що підвищувало статус студента, його суб'єктність в освітньому процесі; 4) створення здорового психологічного клімату, врахування емоційного стану кожного студента, що сприяло доланню психологічних бар'єрів (скованість,

сором'язливість, невпевненість в собі); 5) організація позааудиторної роботи (участь у клубній діяльності, міжособистісні діалоги, слухання, читання та письмові контакти з носіями мови завдяки Інтернет-мовленню, робота гідом, перекладачем тощо).

Діяльність в іншомовному комунікативному середовищі сприяла підготовці майбутнього магістра до формування фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів, включаючи розвиток викладацьких здібностей, формування мовних, мовленнєвих і лінгвосоціокультурної компетентностей, емоційно-ціннісних якостей, комунікабельності, відкритості, толерантності, емпатії, умінь гуртувати навчальну групу як колектив тощо та засвоєння демократичного стилю роботи.

3.3. Первинна діагностика рівня професійної підготовки майбутніх магістрів до формування фахової комунікативної компетентності студентів

Первинна діагностика включала визначення ступеня сформованості критеріїв і показників у експериментальних і контрольних групах та рівнів підготовки майбутніх магістрів до формування фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів. Основу засобів діагностики підготовки майбутніх магістрів до формування фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів склали вимоги нормативних документів, матеріали наукових робіт, результати самооцінок і ранжування майбутніми магістрами компонентів іншомовної комунікативної компетентності та аналіз і синтез наслідків дослідження експериментатором. Для визначення рівнів підготовки майбутніх магістрів були розроблені критерії і показники (п. 2.3). Критерії відображали основні закономірності формування і розвитку особистості, вони дозволяли встановлювати зв'язки між компонентами педагогічної системи; якісні показники перебували у єдності з кількісними [12]. Мірилом критеріїв і показників оцінювання

підготовки майбутніх магістрів до формування фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів були об'єктивність, надійність і валідність. Об'єктивність передбачала максимальне виключення суб'єктивних впливів дослідника шляхом дотримання однакових вимог і умов дослідження експериментальних і контрольних груп майбутніх магістрів у різних педагогічних університетах. Надійність забезпечувалася точністю вимірювання тієї чи іншої ознаки; валідність – шляхом статистичної обробки результатів.

Критерії і показники використовувалися експериментатором, експертами та майбутніми магістрами при оцінюванні і самооцінюванні рівня підготовки майбутніх магістрів до формування фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів під час проходження майбутніми магістрами виробничої асистентської практики у педагогічному університеті. Критеріями і показниками послуговувалися при складанні анкет для проведення анонімного анкетування з метою самооцінки майбутніми магістрами власних умінь з організації і проведення комунікативно-орієнтованих занять, діяльності в іншомовному комунікативному середовищі, підготовки до формування фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів, оцінки труднощів комунікативної взаємодії майбутнього магістра зі студентами при проведенні комунікативно-орієнтованих занять та – ранжуванні компонентів комунікативної компетентності, що забезпечують комунікацію (додаток 7).

Обґрунтування використання анкетування впливало із сутності самооцінки і Я-концепції, що давало можливість майбутньому магістрові сприймати самого себе і корегувати свої дії стосовно формування у студентів комунікативних умінь. Я-концепція слугувала засобом усвідомлення майбутнім магістром власної ідентичності, судження або мисленнєвого образу про свої уміння, здібності, знання, компетентності та індивідуальність. Самооцінка – це не тільки те, як добре чи погано людина сприймає те, що робить, але й те, яке значення вона надає своїм діям або їх оцінці, добре чи погано вона виконує дії

[29, с. 44-46]. Самооцінка щодо набутих умінь формувати фахову іншомовну комунікативну компетентність студентів дозволяла визначити позитивні або негативні тенденції Я-концепції.

Правильність Я-концепції і самооцінки залежить від точності власного сприйняття і від того як людина реагує на сприйняття її іншими [29, с. 46]. Я-концепція впливала на результативність проведення занять майбутнім магістром, на ефективність його спілкування зі студентами, допомагала долати внутрішні протиріччя. З огляду на це, при проведенні експерименту майбутніх магістрів орієнтували на те, щоб вони не надавали надто великого значення своєму успішному досвіду і позитивним результатам, оскільки це могло призвести до перебільшення Я-концепції і знецінення самооцінки. Водночас зверталась увага майбутніх фахівців на запобігання заниження самооцінки, оскільки у таких випадках вона не точно відображала знання і уміння. Реально висока оцінка самого себе дозволяла майбутньому магістрові проводити заняття і спілкуватися впевнено, вселяла віру в успіх і, навпаки, низька самооцінка викликала невпевненість і занижувала свої досягнення. Я-концепція дозволяла майбутньому магістрові виділити «професійне Я» як оцінку своїх майбутніх професійних якостей [45, с. 521], у тому числі й визначити рівень підготовки до формування у студентів іншомовних комунікативних умінь.

Самооцінка як важливий прийом самовиховання надавала можливість майбутньому магістрові визначити яких професійно-комунікативних якостей слід досягти і зіставити рівень своїх прагнень з наслідками навчання. При підготовці до оцінювання своїх досягнень майбутніх магістрів орієнтували на адекватність самооцінки, пояснюючи, що такий підхід надасть можливість зробити відповідне самокоректування, самостимуляцію, самовдосконалення.

Педагогічний експеримент проводився у два основні етапи: констатувальний і формувальний.

Констатувальний етап спрямовувався на встановлення вихідного стану підготовки майбутніх магістрів іноземної філології до формування фахової комунікативної компетентності студентів, розробку методики її діагностики і

сформованості, визначення рівнів сформованості підготовки майбутніх магістрів до зазначеної діяльності та пошук шляхів поліпшення їхньої підготовки. Останнє виражалось у розробці моделі, програми спеціалізованого навчального курсу, методичного посібника, визначенні комунікативно-орієнтованих підходів, принципів, вимог та педагогічних умов ефективної підготовки цих фахівців до зазначеної діяльності.

Другий етап – формувальний, спрямовувався на реалізацію у експериментальних групах моделі професійної підготовки майбутніх магістрів, педагогічних умов, спрямованих на підготовку майбутніх магістрів до формування і розвитку фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів. Це здійснювалося шляхом порівняння якісних і кількісних ознак рівнів підготовки майбутніх магістрів експериментальних груп до формування фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів з такими контрольних груп.

На цьому ж етапі проводилися аналіз і узагальнення отриманих результатів (вивчення, зіставлення, обдумування), пошук спільних ознак і взаємозв'язків, їх тлумачення, порівняння динаміки сформованості досліджуваного утворення у експериментальних і контрольних групах майбутніх магістрів, формування висновків.

Педагогічну діагностику ми розглядаємо як перший необхідний, обов'язковий компонент раціонально організованої педагогічної і навчальної праці, як дієвий засіб проникнення в ситуацію [123], як можливість визначати рівень підготовки майбутніх магістрів експериментальних груп і порівнювати з такими контрольних груп. Педагогічна діагностика слугувала засобом пізнання, здійснення висновків, керування навчальним процесом та ін. [123] і виконувала мотиваційну, контролюючу, навчальну, освітню, оціночну, розвивальну, коригуючу, прогнозуючу, виховну, стимулюючу функції [36, с. 105].

Рівні підготовки майбутніх магістрів іноземної філології до формування фахової комунікативної компетентності студентів визначалися за

допомогою 100 бальної шкали оцінювання навчальних досягнень майбутніх магістрів і виражалися таким чином: елементарний – 60,0-65,0; середній – 65,0-75,0; достатній – 75,0-85,0; поглиблений – 85,0-100,0. Характеристики кожного рівня розвитку професійно-особистісних якостей майбутніх магістрів до формування фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів наведені у п. 2.3.

На підставі первинної діагностики рівня підготовки майбутніх магістрів до формування фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів, проведеної у контрольних і експериментальних групах на констатувальному етапі експерименту, одержані нижченаведені результати.

Проведене на констатувальному етапі експерименту анонімне ранжування майбутніми магістрами експериментальних і контрольних груп основних компонентів іншомовної комунікативної компетентності, які забезпечують комунікацію, показало, що на перші місця вони поставили такі важливі складові комунікативної компетентності як лексика, граматики і фонетика; вслід за ними – такі визначальні компоненти комунікації як уміння з говоріння, слухання, читання і письма. Після цього майбутні магістри вважали невід'ємними такі складові іншомовної комунікації як: знання про культуру спілкування, культуру країни, мова якої вивчається, невербальні засоби комунікації, досвід прийняття рішень у комунікативних ситуаціях.

Результати ранжування показників підготовки майбутніх магістрів до формування фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів на констатувальному етапі експерименту засвідчили, що майбутні фахівці як контрольних, так і експериментальних груп визнавали найважливішими при формуванні фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів такі показники:

- сформованість у майбутнього магістра теоретичних знань з лінгвістики, лінгвокультурології, про механізми мовлення, закономірності процесу навчання комунікації, психологічні та індивідуальні особливості комунікативної підготовки студентів;

- мотивація майбутнього магістра до професійної діяльності;
- уміння майбутнього магістра поєднано навчати студентів види мовлення з урахуванням лінгвосоціокультурних особливостей країни, мова якої вивчається.

Після цього майбутні магістри віддали перевагу таким умінням:

- формулювати установку як готовність до виконання завдань;
- викликати інтерес до мовлення;
- умотивувати та мобілізувати сили студентів на виконання комунікативних завдань у навчальній і позааудиторній роботі;
- формувати у студентів іншомовні комунікативні вміння.

У кінець рейтингу вони поставили такі уміння майбутнього магістра:

- використовувати валідні прийоми і форми контролю, визначати рівень підготовки студента до комунікативної діяльності;
- використовувати різні способи презентації матеріалу та види наочності;
- самооцінювати і аналізувати власні дії, корегувати помилки при проведенні комунікативно-орієнтованих занять зі студентами.

Що стосується самооцінок сформованості окремих показників щодо підготовки майбутніх магістрів до формування фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів контрольних і експериментальних груп на констатувальному етапі експерименту, то вони були найменш вираженими стосовно таких умінь (таблиця 3.3.1): сформованість у майбутнього магістра умінь навчати студентів на основі комунікативно-орієнтованих підходів і принципів; використовувати різні форми навчання іншомовної комунікації; створювати іншомовне комунікативне середовище як спільність студентів з розвитку іншомовної комунікативної компетентності; залучати студентів до участі у плануванні заходів з розвитку іншомовних комунікативних умінь та поєднано навчати види мовлення; умотивувати студентів до цілеспрямованого і творчого оволодіння мовленням, до самостійної навчальної і творчої діяльності; мобілізувати студентів на виконання комунікативних проектів і завдань.

Дослідження також показало, що на констатувальному етапі експерименту майбутні магістри обох груп були недостатньо підготовлені використовувати знання про лінгвосоціокультурний компонент, комунікативну культуру та вербальну і невербальну поведінку, а також відчували брак знань про комунікативні бар'єри і умінь оцінювати власний рівень підготовки до формування у студентів іншомовних комунікативних умінь та оцінювати себе як викладача.

Дещо краща підготовка майбутніх магістрів була стосовно таких показників як: сформованість у майбутнього магістра теоретичних знань з лінгвістики, лінгвокультурології, знань механізмів мовлення, закономірностей процесу навчання комунікації; уміння ураховувати психологічні та індивідуальні особливості студентів при комунікативних вправленнях; використовувати наочність у контексті формування умінь іншомовного спілкування та застосовувати прийоми і форми контролю комунікативних умінь студентів і оцінювати рівень їхньої підготовки до комунікативної взаємодії.

Враховуючи те, що при проведенні комунікативно-орієнтованих занять у студентській групі майбутні магістри зазнавали труднощів, важливо було визначити основні з них. Ранжування труднощів, які виникали при комунікативній взаємодії майбутніх магістрів зі студентами, показала, що на констатувальному етапі експерименту майбутнім магістрам контрольних і експериментальних груп притаманні всі труднощі (96,3 % респондентів), що наведені в анкеті 2 (додаток 7). Майже для 45% майбутніх магістрів було складністю нестандартно, оригінально і швидко зорієнтуватися в ситуаціях іншомовної комунікації, встановити адекватну взаємодію студентів під час іншомовного спілкування; для 37% респондентів – дотримуватися відповідної поведінки у будь-якій ситуації іншомовної комунікації або віднаходити вихід із обстановки, в якій мали місце випадки власної іншомовної комунікативної некомпетентності (33%).

Таблиця 3.3.1

Результати самооцінок, оцінок експертів і оцінок автора роботи (за 100 бальною шкалою) підготовки майбутніх магістрів до формування фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів на констатувальному і формувальному етапах експерименту (НПУ імені М. П. Драгоманова)

Показники	Констатувальний етап експерименту						Формувальний етап експерименту					
	ЕГ			КГ			ЕГ			КГ		
	С	Е	ОА	С	Е	ОА	С	Е	ОА	С	Е	ОА
1.Мотивація професійної поведінки майбутнього магістра	72,1	71,3	70,1	72,8	71,6	71,2	85,6	84,8	86,7	78,6	77,9	76,8
2.Уміння мобілізувати студентів на виконання комунікативних проектів і завдань у навчальній і позааудиторній роботі	73,9	72,2	69,8	74,3	71,3	70,2	83,8	83,5	82,9	79,3	76,9	75,8
3.Уміння умотивувати студентів до цілеспрямованого і творчого оволодіння мовленням, до самостійної навчальної і творчої діяльності	72,3	71,9	70,3	73,4	71,6	69,5	85,8	85,6	83,3	78,8	77,3	74,9
4.Уміння враховувати психологічні та індивідуальні особливості студентів	72,8	75,3	73,5	74,3	74,6	74,3	90,0	89,8	88,9	79,8	76,9	77,6
5. Сформованість у майбутнього магістра теоретичних знань з лінгвістики, лінгвокультурології, знань механізмів мовлення, закономірностей процесу навчання комунікації та умінь опрацювати наукову інформацію	79,8	74,0	76,1	79,4	73,7	75,7	89,8	89,5	90,2	81,9	86,8	79,3
6. Уміння майбутнього магістра проводити комунікативно-орієнтовані заняття	72,5	72,3	73,3	73,0	72,1	72,7	89,8	89,3	90,1	80,5	79,1	78,6
7. Уміння залучати студентів до участі у плануванні заходів з розвитку іншомовних комунікативних умінь	71,6	70,0	72,1	71,5	70,5	73,0	89,8	89,3	89,9	79,2	78,7	78,5
8. Ступінь сформованості у майбутнього магістра умінь навчати студентів на основі комунікативно-орієнтованих підходів і принципів	71,9	70,3	70,7	72,0	70,4	70,5	89,5	88,8	87,6	78,0	77,3	76,7
9. Уміння майбутнього магістра створювати іншомовне комунікативне середовище як спільність студентів з розвитку іншомовної комунікативної компетентності	72,6	72,1	70,5	72,9	72,6	70,8	88,8	88,4	87,7	77,8	78,2	75,9
10. Уміння поєднано навчати види мовлення	72,8	71,8	71,7	72,6	71,2	72,4	86,5	86,0	86,5	77,1	75,6	77,1
11. Уміння використовувати різні форми навчання іншомовної комунікації	74,5	72,3	72,0	73,3	71,9	72,1	90,4	90,1	89,9	78,8	77,9	77,3
12. Уміння використовувати наочність у контексті розвитку іншомовної комунікативної компетентності	75,4	74,5	75,1	74,8	74,9	75,3	91,1	90,9	91,2	80,4	80,1	79,9
13. Уміння використовувати прийоми і форми контролю комунікативних умінь студентів	72,4	71,0	72,0	72,3	71,2	71,9	88,6	88,6	88,6	78,1	76,0	77,5
14. Уміння оцінювати рівень підготовки студентів до комунікативної взаємодії	76,4	72,3	73,4	76,2	72,8	74,4	91,3	91,1	90,8	80,5	80,1	78,7
15. Розвиток самооцінки і аналізу дій майбутнього магістра та коригування помилок	78,9	75,5	76,6	79,1	74,9	75,9	92,0	91,8	91,5	81,8	81,0	79,9
Середній результат	74,0	72,5	72,5	74,1	72,3	72,7	88,9	88,5	88,7	79,4	78,1	77,6

ЕГ – експериментальні групи; КГ – контрольна група; С – самооцінка; Е – експертна оцінка; ОА – оцінка автора

Продовження таблиці 3.3.1

Результати самооцінок, оцінок експертів і оцінок автора роботи (за 100 бальною шкалою) підготовки майбутніх магістрів до формування фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів на констатувальному і формувальному етапах експерименту (Південноукраїнський НПУ імені К. Д. Ушинського)

Показники	Констатувальний етап експерименту						Формувальний етап експерименту					
	ЕГ			КГ			ЕГ			КГ		
	С	Е	ОА	С	Е	ОА	С	Е	ОА	С	Е	ОА
1.Мотивація професійної поведінки майбутнього магістра	75,3	74,3	73,1	74,7	73,2	74,2	82,8	80,0	85,3	78,6	78,4	78,1
2.Уміння мобілізувати студентів на виконання комунікативних проектів і завдань у навчальній і позааудиторній роботі	74,0	72,8	72,1	74,2	72,6	71,8	85,3	84,0	84,8	78,4	74,7	77,8
3.Уміння умотивувати студентів до цілеспрямованого і творчого оволодіння мовленням, до самостійної навчальної і творчої діяльності	73,8	74,5	73,6	73,7	73,9	70,9	84,8	84,8	83,9	76,8	76,3	76,7
4.Уміння урахувати психологічні та індивідуальні особливості студентів	74,3	73,5	75,5	73,9	73,4	74,9	90,3	90,0	89,9	77,6	77,1	76,9
5. Сформованість у майбутнього магістра теоретичних знань з лінгвістики, лінгвокультурології, знань механізмів мовлення, закономірностей процесу навчання комунікації	77,5	75,5	77,2	77,4	75,8	76,8	90,0	89,8	91,1	81,1	80,3	80,2
6. Уміння майбутнього магістра проводити комунікативно-орієнтовані заняття	73,3	72,0	71,8	73,7	72,1	72,5	89,8	89,8	89,8	80,3	77,6	77,8
7. Уміння залучати студентів до участі у плануванні заходів з розвитку іншомовних комунікативних умінь	73,3	72,0	71,8	72,9	71,8	71,7	89,5	89,3	88,9	77,1	76,8	76,7
8. Ступінь сформованості у майбутнього магістра умінь навчати студентів на основі комунікативно-орієнтованих підходів і принципів	73,3	71,3	71,2	73,2	71,6	73,4	87,8	87,8	89,1	76,8	76,6	76,1
9. Уміння майбутнього магістра створювати іншомовне комунікативне середовище як спільність студентів з розвитку іншомовної комунікативної компетентності	74,0	72,8	72,3	73,9	72,4	72,7	88,3	88,0	88,4	77,2	77,1	76,7
10. Уміння поєднано навчати види мовлення	73,0	71,8	71,2	72,9	71,6	71,6	87,0	86,8	87,0	76,8	75,3	76,2
11. Уміння використовувати різні форми навчання іншомовної комунікації	74,0	73,8	72,9	74,2	73,9	72,8	89,8	89,5	89,7	78,7	78,2	77,8
12. Уміння використовувати наочність у контексті розвитку іншомовної комунікативної компетентності	74,5	75,5	73,4	74,2	75,8	74,0	90,3	90,3	90,2	79,7	79,7	78,7
13. Уміння використовувати прийоми і форми контролю комунікативних умінь студентів	74,5	72,3	73,5	74,2	72,4	74,3	89,3	89,3	89,3	77,1	76,3	76,8
14. Уміння оцінювати рівень підготовки студентів до комунікативної взаємодії	75,3	73,8	73,4	74,7	74,2	75,0	90,3	90,0	90,4	79,7	79,7	79,3
15. Розвиток самооцінки і аналізу дій майбутнього магістра та коригування помилок	75,8	75,5	75,5	75,5	74,2	76,4	90,0	89,8	90,3	80,1	80,3	79,5
Середній результат	74,4	73,4	73,2	74,2	73,3	73,5	89,9	87,9	88,5	80,8	77,6	77,7

ЕГ – експериментальні групи; КГ – контрольні групи; С – самооцінка; Е – експертна оцінка; ОА – оцінка автора

Продовження таблиці 3.3.1

Результати самооцінок, оцінок експертів і оцінок автора роботи (за 100 бальною шкалою) підготовки майбутніх магістрів до формування фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів на констатувальному і формувальному етапах експерименту (Харківський НПУ імені Г. С. Сковороди)

Показники	Констатувальний етап експерименту						Формувальний етап експерименту					
	ЕГ			КГ			ЕГ			КГ		
	С	Е	ОА	С	Е	ОА	С	Е	ОА	С	Е	ОА
1.Мотивація професійної поведінки майбутнього магістра	72,3	72,3	75,5	72,1	71,8	76,1	84,7	84,4	86,8	75,3	75,0	74,0
2.Уміння мобілізувати студентів на виконання комунікативних проектів і завдань у навчальній і позааудиторній роботі	73,2	72,9	70,9	73,2	73,2	71,2	85,9	85,6	84,3	78,5	75,9	78,4
3.Уміння умотивувати студентів до цілеспрямованого і творчого оволодіння мовленням, до самостійної навчальної і творчої діяльності	73,2	72,4	71,2	73,2	72,9	72,0	87,1	86,8	82,7	77,3	76,2	76,7
4.Уміння урахувати психологічні та індивідуальні особливості студентів	74,4	73,2	74,1	74,1	73,5	72,2	90,0	89,7	89,1	78,2	77,6	78,0
5. Сформованість у майбутнього магістра теоретичних знань з лінгвістики, лінгвокультурології, знань механізмів мовлення, закономірностей процесу навчання комунікації	77,4	76,2	75,3	77,4	76,4	76,0	90,0	90,0	91,3	80,6	80,1	79,8
6. Уміння майбутнього магістра проводити комунікативно-орієнтовані заняття	73,8	73,5	73,4	73,5	72,9	74,5	90,3	89,1	90,2	80,0	79,1	78,9
7. Уміння залучати студентів до участі у плануванні заходів з розвитку іншомовних комунікативних умінь	73,5	72,6	72,4	73,2	72,9	73,2	89,4	87,3	89,8	77,6	76,2	76,1
8. Ступінь сформованості у майбутнього магістра умінь навчати студентів на основі комунікативно-орієнтованих підходів і принципів	73,2	72,1	71,4	73,5	72,4	72,3	89,1	88,2	85,6	77,4	76,5	76,8
9. Уміння майбутнього магістра створювати іншомовне комунікативне середовище як спільність студентів з розвитку іншомовної комунікативної компетентності	73,2	72,4	70,9	73,5	72,6	71,8	88,5	87,9	87,3	77,9	75,9	76,6
10. Уміння поєднано навчати види мовлення	73,2	72,4	72,0	73,5	72,1	72,2	86,2	85,0	89,6	77,3	76,5	76,3
11. Уміння використовувати різні форми навчання іншомовної комунікації	75,0	74,2	73,9	75,3	73,8	73,8	90,0	89,7	89,8	80,3	79,7	78,9
12. Уміння використовувати наочність у контексті розвитку іншомовної комунікативної компетентності	77,6	74,4	74,1	77,4	74,7	75,2	90,3	90,0	90,2	79,7	78,8	78,8
13. Уміння використовувати прийоми і форми контролю комунікативних умінь студентів	74,7	72,4	73,3	74,1	72,6	73,8	90,0	89,1	90,1	81,5	78,4	79,7
14. Уміння оцінювати рівень підготовки студентів до комунікативної взаємодії	74,7	71,8	73,4	74,4	71,5	74,1	90,3	89,4	90,2	79,4	78,2	77,9
15. Розвиток самооцінки і аналізу дій майбутнього магістра та коригування помилок	75,3	74,1	74,2	75,0	74,4	74,6	90,3	90,0	90,1	80,0	77,8	78,8
Середній результат	74,4	73,1	73,1	74,2	73,2	73,5	88,8	88,1	88,5	78,7	77,5	77,7

ЕГ – експериментальні групи; КГ – контрольні групи; С – самооцінка; Е – експертна оцінка; ОА – оцінка автора

Отже, на підставі самооцінок рівня підготовки майбутніх магістрів до формування фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів установлено, що на констатувальному етапі експерименту майбутнім магістрам експериментальних і контрольних груп притаманні недоліки щодо сформованості методичної, психолого-педагогічної та лінгвосоціокультурної компетентностей у частині формування у студентів фахової іншомовної комунікативної компетентності.

Таблиця 3.3.2

Розподіл майбутніх магістрів іноземної філології експериментальних і контрольних груп за рівнями підготовки до формування фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів на констатувальному етапі експерименту

ВНЗ	Групи	(Рівні у відсотках)											
		Елементарний			Середній			Достатній			Поглиблений		
		С	Е	ОА	С	Е	ОА	С	Е	ОА	С	Е	ОА
НПУ імені М.П. Драгоманова	КГ	2,4	2,5	2,0	41,4	43,9	46,3	46,4	43,8	45,1	9,8	9,8	6,6
	ЕГ	5,0	5,0	2,5	37,5	45,0	42,4	47,5	40,0	46,7	10	10,0	8,4
Південноукраїнський НПУ імені К.Д. Ушинського	КГ	0,0	5,2	3,4	42,0	47,4	48,1	47,3	36,9	40,4	10,5	10,5	8,1
	ЕГ	0,0	5,0	3,9	45,0	50,0	44,6	45,0	40,0	45,7	10,0	5,0	5,8
Харківський НПУ імені Г.С. Сковороди	КГ	0,0	5,8	4,2	47,3	41,0	45,7	47,2	47,1	46,3	5,5	6,1	3,8
	ЕГ	0,0	0	2,1	52,0	47,3	49,2	42,0	46,7	44,1	6,0	6,0	4,6
Середнє	КГ	0,8	4,5	3,2	43,6	44,2	46,7	46,9	42,6	43,9	8,7	8,8	6,2
	ЕГ	1,7	3,3	2,8	44,8	47,4	45,4	44,8	42,2	45,5	8,7	7,0	6,3

КГ – контрольні групи; ЕГ – експериментальні групи; С – самооцінка; Е – експертна оцінка; ОА – оцінка автора

На підставі анонімного анкетування, експертних оцінок і оцінок автора роботи одержана інформація про розподіл майбутніх магістрів іноземної філології експериментальних і контрольних груп за рівнями підготовки до формування фахової комунікативної компетентності студентів. Таблиця 3.3.2 дає уявлення про розподіл майбутніх магістрів обох груп на констатувальному

етапі експерименту згідно з самооцінками.

Вірогідність вищенаведених результатів перевірялася статистичною обробкою даних. Так, в Інституті іноземної філології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова для експериментальної перевірки з 4 академічних груп майбутніх магістрів у 2009 – 2013 навчальних роках було сформовано 1 контрольну і 1 експериментальну групи. Кількість майбутніх магістрів в контрольній групі становила 41, в експериментальній – 40. У кожній групі на констатувальному етапі експерименту визначалася самооцінка підготовки майбутніх магістрів до формування фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів. Порівнювалася кількість майбутніх магістрів в експериментальній та контрольній групі з достатнім та поглибленим рівнем підготовки. Порівняння здійснювалось за допомогою α^* - кутового перетворення Фішера [151]. Перевірялись гіпотези:

H_0 : рівні підготовки майбутніх магістрів контрольних та експериментальних груп статистично не відрізняються;

H_1 : рівні підготовки майбутніх магістрів контрольних та експериментальних груп відрізняються суттєво і не випадково.

Спостережуване значення критерію обчислювалось за формулою

$$\alpha^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \sqrt{\frac{n_1 n_2}{n_1 + n_2}},$$

де $\varphi_1 = 2 \arcsin(\sqrt{P_e})$, $\varphi_2 = 2 \arcsin(\sqrt{P_k})$, P_e – відношення кількості майбутніх магістрів з поглибленим та високим рівнем підготовки до загальної кількості майбутніх магістрів у експериментальних групах, P_k – відношення кількості майбутніх магістрів з достатнім та поглибленим рівнем підготовки до загальної кількості майбутніх магістрів у контрольних групах, n_1 – величина експериментальних груп, n_2 – величина контрольних груп.

Для показників, які були отримані як самооцінки майбутніх магістрів власної підготовки до формування комунікативної компетентності студентів (табл. 3.3.2) на констатувальному етапі експерименту, обчислили спостережуване значення кутового перетворення Фішера і отримали $\alpha^* = 0.11$.

За статистичними таблицями критичних значень кутового перетворення Фішера приймаємо нульову гіпотезу H_0 і робимо висновок про відсутність відмінностей у рівні підготовки майбутніх магістрів контрольних та експериментальних груп на констатувальному етапі експерименту.

Аналогічні дослідження були проведені у Південноукраїнському національному педагогічному університеті імені К. Д. Ушинського. Контрольна група складалась з 19, а експериментальна – з 20 майбутніх магістрів. Значення кутового перетворення Фішера при порівнянні кількості майбутніх магістрів іноземної філології з достатнім та поглибленим рівнем підготовки (показник самооцінки) на констатувальному етапі експерименту дорівнює 0.19. Тому вважаємо, що кількість майбутніх магістрів з достатнім та поглибленим рівнем підготовки (відповідно до самооцінок) у контрольних та експериментальних групах на констатувальному етапі експерименту статистично однакова.

При проведенні досліджень у Харківському національному педагогічному університеті імені Г.С. Сковороди отримані результати дозволяють зробити висновок, що контрольні (17 студентів) та експериментальні (17 студентів) групи на констатувальному етапі експерименту статистично не відрізнялися за кількістю студентів з достатнім та поглибленим рівнем підготовки.

3.4. Вивчення впливу застосування моделі професійної підготовки майбутніх магістрів іноземної філології на рівень оволодіння вміннями формувати фахову комунікативну компетентність студентів

При розробці моделі професійної підготовки майбутніх магістрів виходили з того, що у магістратурі навчалися майбутні магістри, які уже мали певний рівень методичної підготовки до формування іншомовної комунікативної компетентності на базі бакалаврської освіти. Але цей рівень підготовки не спрямований на викладання у вищій школі, на формування у студентів педагогічного університету фахової іншомовної комунікативної компетентності. Крім того, відсутні розробки критеріїв і показників

оцінювання рівня підготовки майбутніх магістрів до формування у студентів педагогічного університету цієї компетентності. Фактично це питання не розглядалось системно у науковому середовищі. Тому процес магістерської підготовки майбутніх магістрів іноземної філології до формування фахової комунікативної компетентності студентів потребував реалізації таких основних умов:

1. Розробка навчально-методичного забезпечення (підходи, принципи, вимоги, педагогічні умови, модель, спецкурс, методичний посібник) у контексті підготовки майбутнього магістра до формування фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів.

2. Розробка критеріїв, показників та рівнів з метою визначення ступеня підготовки майбутніх магістрів до формування зазначеного утворення.

Досягнення мети дисертаційного дослідження було закладено у створеній моделі, яка складалася з теоретичного і практичного аспектів підготовки майбутніх магістрів. Теоретичний аспект об'єднував втілення процесу підготовки майбутніх магістрів до формування фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів у вигляді компонентів (цільовий, теоретико-інформаційний, теоретико-методичний) (п. 2.4.), комунікативно-орієнтованих підходів, принципів, вимог і педагогічних умов та викладання спецкурсу і опрацювання методичного посібника. Практичний аспект реалізовувався при проведенні майбутнім магістром комунікативно-орієнтованих занять, його діяльністю у іншомовному комунікативному середовищі і характеризувався формуванням таких якостей як: розвиток умінь активізувати мотиви і потреби студентів, мобілізувати їхні сили і засоби; спрямованість майбутнього магістра на оволодіння вміннями формувати зазначену компетентність; комплексність використання навчальних форм і методів; опора на комунікативно-орієнтовані підходи, принципи, педагогічні умови та вимоги. Поєднання двох аспектів посилювало вплив на розвиток і удосконалення майбутнього магістра в контексті підготовки до формування фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів.

Ефективність моделі була перевірена експериментальним шляхом у дослідному навчанні студентів майбутніми магістрами під час проходження останніми виробничої асистентської практики. Застосування моделі дозволяло зосереджувати увагу майбутнього магістра на оволодіння вміннями створювати реальну іншомовну комунікацію на заняттях зі студентами, передбачаючи навчання вільного (спонтанного) спілкування, побудову та реалізацію проблемних іншомовних ситуацій. При цьому ставилася вимога, щоб майбутній магістр набував уміння ставити студента в центр навчального процесу, урахувати індивідуальні, психологічні, вікові особливості і інтереси студентів, а також – створювати і підтримувати у них потребу до іншомовної комунікації та засвоєння професійно значущої інформації. Крім того, майбутнього магістра спрямовували на навчання іншомовної комунікації на засадах взаємодії мови і культури її носіїв, що сприяло формуванню як комунікативної, так і лінгвосоціокультурної компетентностей. Кінцева мета навчання в межах цієї моделі передбачала напрацювання умінь формувати і розвивати майбутнім магістром фахову іншомовну комунікативну компетентність студентів.

Результати дослідження, проведеного на формувальному етапі експерименту, показали, що реалізація моделі професійної підготовки майбутніх магістрів іноземної філології експериментальних груп ефективно впливала на розвиток мовних, мовленнєвих і лінгвосоціокультурної компетентностей та здатності формувати фахову іншомовну комунікативну компетентність у студентів.

Експеримент надавав можливість оцінювати рівні підготовки майбутніх магістрів іноземної філології до формування фахової комунікативної компетентності студентів за 15 показниками (табл. 2.3.1). На констатувальному та формувальному етапах експерименту оцінювався ступінь сформованості конкретних показників, котрі сумарно склали рівень підготовки майбутніх магістрів контрольних та експериментальних груп до формування фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів.

Дані таблиці 3.3.1 засвідчують, що на формувальному етапі експерименту у трьох педагогічних університетах відбулося зростання величин 15 показників, які характеризують ступінь професійної підготовки майбутніх магістрів іноземної філології до формування фахової комунікативної компетентності студентів. Таблиця 3.4.1 дає уявлення про ефект збільшення зазначених показників у експериментальних і контрольних групах на формувальному етапі експерименту у порівнянні з констатувальним етапом. Середній приріст величини показників у експериментальних групах був на 9,4% вищий, ніж у контрольних групах (табл. 3.4.1).

Таблиця 3.4.1

Приріст (у відсотках) величин показників на формувальному етапі експерименту, що характеризують ступінь підготовки майбутніх магістрів іноземної філології до формування фахової комунікативної компетентності студентів (порівняння з констатувальним етапом експерименту)

ВНЗ	Приріст (у відсотках)	
	ЕГ	КГ
НПУ імені М. П. Драгоманова	14,9	5,3
Південноукраїнський НПУ імені К. Д. Ушинського	15,5	6,6
Харківський НПУ імені Г. С. Сковороди	14,4	4,5
Середній результат	14,9	5,5

КГ – контрольні групи; ЕГ – експериментальні групи

Результати про розподіл майбутніх магістрів іноземної філології за рівнями підготовки до формування фахової комунікативної компетентності студентів на формувальному етапі експерименту наведені в таблиці 3.4.2.

Таблиця 3.4.2

Розподіл майбутніх магістрів іноземної філології за рівнями підготовки до формування фахової комунікативної компетентності студентів на формувальному етапі експерименту

ВНЗ	Групи	Рівні (у відсотках)											
		Елементарний			Середній			Достатній			Поглиблений		
		С	Е	ОА	С	Е	ОА	С	Е	ОА	С	Е	ОА
НПУ імені М.П. Драгоманова	КГ	0,0	2,4	2,2	39,0	39,0	37,4	51,2	48,8	50,3	9,8	9,8	10,1
	ЕГ	0,0	0,0	0,0	15,0	17,5	15,0	67,5	65,0	68,1	17,5	17,5	16,9
Південноукраїнськ ий НПУ імені К.Д. Ушинського	КГ	0,0	0,0	0,0	36,9	35,6	38,1	52,8	54,0	51,2	10,3	10,4	10,7
	ЕГ	0,0	0,0	0,0	15,0	20,0	15,5	65,0	65,0	66,8	20,0	15,0	17,7
Харківський НПУ імені Г.С. Сковороди	КГ	0,0	0,0	0,0	35,3	41,0	37,2	53,0	47,2	52,0	11,7	11,7	10,8
	ЕГ	0,0	0,0	0,0	17,6	23,5	16,8	64,8	58,9	65,1	17,6	17,6	18,1
Середній результат	КГ	0,0	0,8	0,7	37,0	38,6	37,6	52,3	50,0	51,2	10,7	10,6	10,5
	ЕГ	0,0	0,0	0,0	15,9	20,3	15,8	65,8	62,9	66,6	18,3	16,8	17,6

КГ – контрольні групи; ЕГ – експериментальні групи; С – самооцінка; Е – експертна оцінка; ОА – оцінка автора

На формувальному етапі експерименту порівнювалися результати контрольних та експериментальних груп за усередненими показниками таблиці 3.4.2 за допомогою φ^* -кутового перетворення Фішера [151].

Так, у НПУ імені М.П. Драгоманова спостережуване значення кутового коефіцієнта φ^* дорівнює 2.49. За статистичними таблицями критичне значення для рівня значущості $\alpha = 0.01$ дорівнює 2.31, тому відхиляємо нульову гіпотезу H_0 і з рівнем надійності 0.99 стверджуємо, що в кінці проведення на формувальному етапі експерименту кількість майбутніх магістрів з достатнім та поглибленим рівнем підготовки в експериментальних групах статистично більша, ніж кількість майбутніх магістрів з достатнім та поглибленим рівнем в контрольних групах. Отже, застосована модель професійної підготовки сприяла

збільшенню кількості майбутніх магістрів експериментальних груп достатнього і поглибленого рівнів.

У Південноукраїнському національному педагогічному університеті імені К.Д. Ушинського значення спостережуваного значення кутового перетворення Фішера на формувальному етапі експерименту дорівнює 1.59. За таблицями критичних значень для рівня значущості $\alpha = 0.1$ критичне значення φ^* дорівнює 1.29. Оскільки спостережуване значення більше критичного, робимо висновок, що на формувальному етапі експерименту кількість майбутніх магістрів (за самооцінками) з достатнім та поглибленим рівнем підготовки у експериментальних групах статистично більша за кількість майбутніх магістрів з достатнім і поглибленим рівнем підготовки у контрольних групах з рівнем надійності 0.9.

У Харківському національному педагогічному університеті імені Г.С. Сковороди на формувальному етапі експерименту також зроблено висновок з рівнем надійності 0.85, що кількість майбутніх магістрів достатнього і поглибленого рівнів підготовки в експериментальних групах була вищою від кількості майбутніх магістрів з аналогічним рівнем підготовки у контрольних групах.

Проведене дослідження дозволяє зробити висновок, що використані підходи, принципи, педагогічні умови, модель були ефективними при підготовці майбутніх магістрів НПУ імені М.П. Драгоманова з рівнем надійності – 0.99, а для студентів Південноукраїнського та Харківського університетів з рівнем надійності відповідно – 0.9 і 0.85.

Отже, вивчення впливу застосування моделі на рівень оволодіння майбутніми магістрами методичними уміннями щодо формування фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів показало, що використані в роботі модель професійної підготовки майбутніх магістрів іноземної філології до формування фахової комунікативної компетентності студентів спільно з дотриманням визначених нами педагогічних умов, вимог, підходів, принципів та – спецкурс і методичний посібник відіграли роль валідних і ефективних

складових експериментального дослідження. Більш висока підготовленість майбутніх магістрів іноземної філології експериментальних груп до формування фахової комунікативної компетентності студентів у порівнянні з контрольними групами засвідчила про ефективність використання розробленої моделі, педагогічної доцільності використання педагогічних умов та комунікативно-орієнтованих підходів, принципів, вимог. Розгляду цього питання присвячено наступний підрозділ.

3.5. Аналіз результатів застосування моделі професійної підготовки майбутніх магістрів іноземної філології

Даний підрозділ присвячений розгляду складових ефективності (дієвості, результативності) використання розробленої моделі професійної підготовки майбутніх магістрів іноземної філології до формування фахової комунікативної компетентності студентів. З цією метою проведено аналіз основних нижченаведених чинників, які впливали на стан досліджуваної підготовки:

а) навчально-методичне забезпечення підготовки майбутніх магістрів іноземної філології: реалізація теоретичного аспекту моделі та викладання спецкурсу і опрацювання методичного посібника;

б) опора майбутнього магістра на положення системного, компетентнісного, комунікативно-діяльнісного, культурологічного, професійно-орієнтованого і рефлексивного підходів як невід'ємних засобів формування фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів;

в) дотримання комунікативно-орієнтованих педагогічних умов, принципів і вимог при формуванні цієї компетентності;

г) посилення практичної підготовки майбутніх магістрів іноземної філології за допомогою реалізації практичного аспекту моделі: підготовка до проведення комунікативно-орієнтованих занять і організація діяльності іншомовного комунікативного середовища.

Вихідними інструментами при самооцінюванні власної підготовленості майбутніх магістрів іноземної філології до формування фахової комунікативної компетентності студентів слугували опора на Я-концепцію, визначені критерії (мотиваційно-мобілізаційний, когнітивний, організаційно-діяльнісний, рефлексивно-оцінювальний) та показники як уміння майбутнього магістра до окресленої діяльності. Це дозволило нам визначити чотири рівні зазначеної підготовки: елементарний, середній, достатній, поглиблений.

Динаміка сформованості умінь згідно з критеріями, показниками і рівнями професійної підготовки майбутніх магістрів до формування фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів спостерігалася на всіх етапах експериментального дослідження як у експериментальних, так і контрольних групах. Об'єктивність дослідження підтверджувалася:

- а) збігом величин показників у експериментальних і контрольних групах на констатувальному етапі експерименту;
- б) поєднанням ходу експерименту з програмою виробничої асистентської практики для майбутніх магістрів у педагогічному університеті;
- в) використанням єдиної методики, діагностики рівнів підготовки до формування фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів.

Основною особливістю, як передбачено програмою експерименту, було застосування у експериментальних групах моделі з включеними у її склад комунікативно-орієнтованих підходів, педагогічних умов, вимог, принципів. При цьому в експериментальних групах за всіма критеріями оцінювання мала місце позитивна динаміка щодо зростання підготовленості майбутніх магістрів до формування фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів.

Комунікативно-орієнтовані підходи передбачали формування і розвиток практичних умінь майбутніх магістрів налагоджувати професійну комунікативну підготовку студентів, особистісний характер комунікативної діяльності суб'єктів спілкування, створювати професійно-орієнтовані комунікативні ситуації, організовувати проблемні і творчі завдання як

чинники розвитку не тільки іншомовного мовлення, а й розумових якостей особистості. Дотримання підходів спрямовувало майбутніх магістрів на урахування лінгвосоціокультурних особливостей країни, мова якої вивчалася, створення соціальної мотивації майбутньої професійної поведінки студентів, забезпечення позитивного клімату в студентській групі, організацію комунікативно-орієнтованих занять на основі групової роботи, роботи в парах і малих групах, індивідуальної діяльності, а також – організацію діяльності іншомовного комунікативного середовища як спільної взаємодії студентів щодо оволодіння іншомовним мовленням та зміцнення умінь опрацьовувати наукову інформацію з питань навчання комунікації. Слідування за комунікативно-орієнтованими підходами забезпечувало формування умінь організувати і здійснювати майбутнім магістром контроль за навчальною діяльністю студентів та залучати їх до самооцінки та оцінки своїх колег.

Комунікативно-орієнтовані підходи використовувалися нами як вихідні положення стосовно формування майбутнім магістром фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів. Зокрема, комунікативно-діяльнісний і компетентнісний підходи спрямовували майбутнього магістра робити опору на мовленнєву діяльність, за допомогою якої опрацьовувались сприйняття і передача інформації в ситуаціях іншомовного спілкування [193, с. 97]. Слідування за цими підходами надавало можливість майбутньому магістрові навчати студентів на основі мовленнєвої діяльності і таких засобів як комунікативні ситуації з включенням творчих і проблемних задач, вільного спілкування, рольових ігор тощо. Методичним змістом підходів було оволодіння майбутнім магістром практичними вміннями організувати іншомовне спілкування, застосовувати колективні форми роботи, налагоджувати співробітництво зі студентами; кінцева мета підходів передбачала методологічний внесок у набуття і розвиток у майбутнього магістра умінь формувати фахову іншомовну комунікативну компетентність студентів відповідно до національних нормативних документів і Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти.

Культурологічний підхід спрямовував майбутніх магістрів на забезпечення на заняттях вивчення взаємодії мовних особливостей і культури країни, мова якої вивчається. Про роль і місце інших комунікативно-орієнтованих підходів у підготовці майбутніх магістрів до формування фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів описано у п. 2.1.

Важливу роль в процесі професійної підготовки майбутніх магістрів іноземної філології до формування фахової комунікативної компетентності студентів відігравали принципи як вихідні положення цієї підготовки. Розроблені принципи охоплювали основні аспекти зазначеної підготовки і відігравали роль каналу пізнання, інструменту розвитку вмінь навчати іншомовного спілкування. Принципи охоплювали такі важливі компоненти підготовки майбутніх магістрів іноземної філології до формування фахової комунікативної компетентності студентів: оволодіння майбутніми магістрами методичною культурою навчання комунікації; професійна спрямованість комунікативної підготовки; розвиток іншомовної культурологічної освіти; формування вторинної мовної особистості та ін. (п. 2.2).

Ключовим засобом у досягненні результативності при застосуванні моделі професійної підготовки майбутніх магістрів іноземної філології до формування фахової комунікативної компетентності студентів були педагогічні умови, реалізація яких надала можливість майбутнім магістрам розширити свої можливості щодо самостійного опрацювання науково-навчальної інформації з питань навчання іншомовної комунікації, проведення комунікативно-орієнтованих занять та організації діяльності іншомовного комунікативного середовища.

Важливою складовою запропонованої моделі була підготовка майбутніх магістрів до проведення комунікативно-орієнтованого заняття як засобу формування комунікативних навичок і вмінь, розвитку фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів. Комунікативно-орієнтоване заняття відіграло роль динамічної одиниці іншомовного комунікативного

середовища, використання комбінацій колективних й індивідуальних форм організації навчання, організації майбутнім магістром активної іншомовної комунікації студентів на основі комунікативних текстів, комунікативних вправ, навчальних і реальних мовленнєвих ситуацій. При проведенні комунікативно-орієнтованих занять майбутні магістри оволодівали навичками забезпечення активності студентів у процесі оволодіння комунікативними вміннями. Це досягалося шляхом співпраці майбутнього магістра зі студентами на всіх етапах навчання комунікації (розвиток мотивації, проблемні питання і ситуації, перехід від формування навичок і вмінь до вільного спілкування, комунікабельності, урізноманітнення навчального матеріалу і форм його представлення, виявлення сильних і слабких сторін студентів з метою коригування їхнього розвитку на основі колективної та індивідуальної форм роботи, доброзичливий клімат в колективі тощо).

Проведення майбутнім магістром комунікативно-орієнтованого заняття мобілізувало особистісний, професійний і творчий потенціал і надавало йому можливість оволодіти низкою професійно-педагогічних якостей і методичних прийомів, пов'язаних з визначенням мети і задач, плануванням результатів навчання та розвитком і удосконаленням способів навчання іншомовної комунікації та ін.

Ефективним засобом реалізації моделі професійної підготовки майбутніх магістрів іноземної філології до формування фахової комунікативної компетентності студентів було викладання спецкурсу та опрацювання методичного посібника.

Проведене експериментальне дослідження надавало можливість виявити рівень підготовки майбутніх магістрів експериментальних і контрольних груп до формування фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів на констатувальному і формувальному етапах експерименту, для визначення якого були застосовані методи самооцінок, експертних оцінок і оцінок автора дослідження за визначеними нами критеріями та показниками.

На констатувальному етапі експерименту більшість досліджуваних майбутніх магістрів належала до середнього і достатнього рівнів (в середньому 91,8%). Обидва ці рівні характеризувалися або мінімальною підготовкою (середній рівень) або наближеною до бажаного ступеня підготовки щодо формування фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів (достатній рівень). Проте майбутні магістри обох рівнів потребували вдосконалення їхньої практичної викладацької діяльності у вищій школі. Поглиблений рівень як бажаний для педагогічної діяльності майбутнього магістра (активність, творчість, професійність) також вимагав самовдосконалення і набуття досвіду у професійно-педагогічній діяльності.

На формувальному етапі експерименту, де згідно з моделлю застосовувалася теоретична і практична підготовка майбутніх магістрів до формування зазначеної компетентності з використанням розроблених спецкурсу і посібника та дотримання включених до її складу комунікативно-орієнтованих підходів, принципів, педагогічних умов та вимог, відбувся перерозподіл майбутніх магістрів в експериментальних групах за рівнями підготовки до формування фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів в бік збільшення їх кількості у групах достатнього і поглибленого рівнів. Як свідчать результати аналізу самооцінок, суттєвої різниці між майбутніми магістрами різних педагогічних університетів не спостерігалось: більшість з них була віднесена до достатнього і поглибленого рівнів: за самооцінками – в середньому 84,1% на формувальному етапі експерименту проти 53,5% на констатувальному. Аналогічні результати були при оцінюванні сформованості цього утворення експертами і автором роботи (табл. 3.3.2 і 3.4.2).

Представлені в таблиці 3.3.1 дані про величини показників підготовки майбутніх магістрів експериментальних груп до формування фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів на формувальному етапі експерименту уособлюють в собі наслідки реалізації педагогічних умов. У результаті застосування моделі у майбутніх магістрів експериментальних груп

відбулося зростання усіх п'ятнадцяти показників. Величина збільшення кожного з них засвідчує про ступінь сформованості відповідного уміння у майбутніх магістрів. Зокрема, у майбутніх магістрів експериментальних груп у порівнянні з контрольними групами значно виразніше були сформовані уміння ураховувати психологічні та індивідуальні особливості студентів при комунікативних вправленнях, формувати у студентів навички і вміння іншомовної комунікації, залучати студентів до участі у плануванні занять, навчати студентів на основі комунікативно-діяльнісного і культурологічного підходів та створювати іншомовне комунікативне середовище як спільність студентів з розвитку і удосконалення комунікативних умінь. При цьому майбутні магістри експериментальних груп виявили більшу підготовленість щодо використання різних форм навчання і контролю комунікативних умінь студентів, оцінки рівня їхньої підготовки до комунікативної діяльності та – проведення самооцінювання і аналізу власних дій майбутнього магістра і коригування помилок. Менш значним було збільшення показників, які характеризували розвиток у майбутніх магістрів умінь формулювати установки як стимул готовності студентів до виконання завдань, формування у них інтересу і активності до іншомовного мовлення, використання різних способів презентації матеріалу.

Таблиці 3.4.1 і 3.4.2 демонструють збільшення у експериментальних групах узагальнених величин показників підготовки майбутніх магістрів до формування фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів і засвідчують про зростання рівня загальної підготовки як наслідку реалізації моделі професійної підготовки майбутніх магістрів іноземної філології. На формувальному етапі експерименту у експериментальних групах при порівнянні з констатувальним етапом узагальнений приріст величин показників становив 14,9%, а при зіставленні з контрольними групами він перевищував 9%.

Зіставлення даних таблиць 3.3.2 і 3.4.2 показало, що на формувальному етапі експерименту у порівнянні з констатувальним етапом в експериментальних групах зросло число майбутніх магістрів достатнього і

поглибленого рівнів в середньому відповідно на 20,9% (за самооцінками). Вважаємо, що позитивні зміни у розподілі майбутніх магістрів іноземної філології експериментальних груп за рівнями підготовки до формування фахової комунікативної компетентності студентів відбулися внаслідок застосування моделі професійної підготовки майбутніх магістрів, дотримання педагогічних умов, підходів, принципів і вимог.

У контрольних групах майбутніх магістрів іноземної філології, які навчалися за традиційною схемою, також мало місце зростання величин показників їхньої підготовки до формування фахової комунікативної компетентності студентів, проте кількісне збільшення було менш значним (на 5,5% у порівнянні з констатувальним етапом експерименту). Зміни у розподілі за рівнями підготовки майбутніх магістрів контрольних груп до формування фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів при зіставленні з експериментальними групами були менш виразними. Так, на кінець експерименту у порівнянні з його початком зміни були такими: кількість майбутніх магістрів контрольних груп достатнього і поглибленого рівнів за узагальненими даними зроста (відповідно на 5,4% і 2,1%).

Результати про розподіл майбутніх магістрів іноземної філології за рівнями підготовки до формування фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів на констатувальному і формуальному етапах експерименту представлені на рисунку 3.5.1.

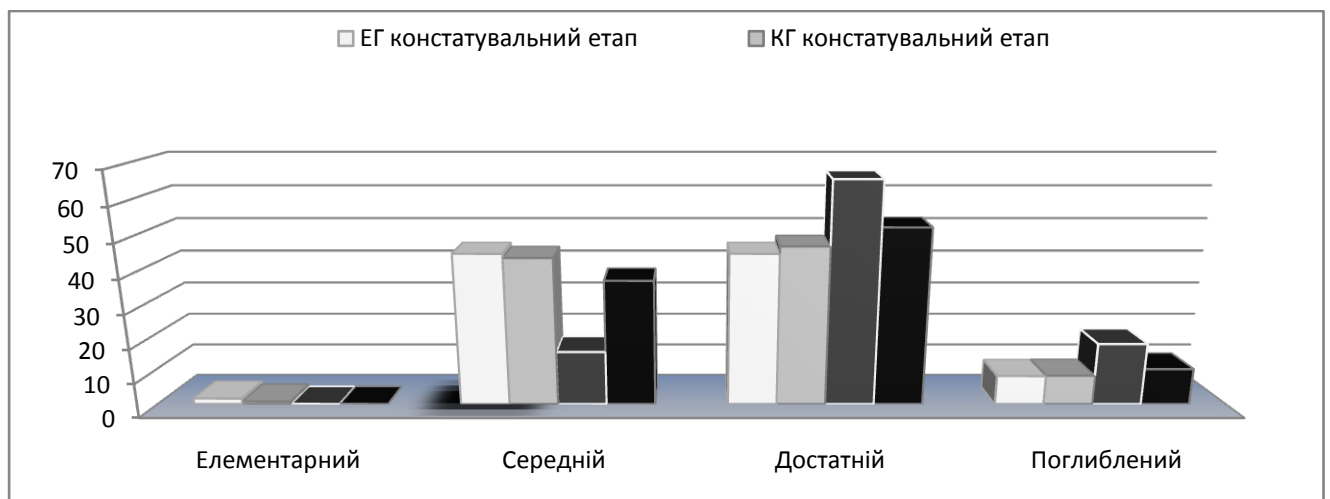


Рис. 3.5.1. Рівні підготовки майбутніх магістрів іноземної філології експериментальних і контрольних груп до формування фахової комунікативної компетентності студентів на констатувальному і формувальному етапах експерименту (дані у відсотках)

Отже, аналіз результатів експериментального дослідження свідчить про більш високий рівень підготовки майбутніх магістрів експериментальних груп до формування фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів у порівнянні з контрольними групами. Одержані результати експерименту в цілому показали, що мета і завдання дисертаційного дослідження виконані. Реалізація моделі професійної підготовки майбутніх магістрів сукупно з дотриманням комунікативно-орієнтованих педагогічних умов, підходів, принципів і вимог призвели до підвищення ефективності підготовки майбутніх магістрів іноземної філології експериментальних груп до формування фахової комунікативної компетентності студентів.

У підсумку відзначимо, що проведене дослідження дало можливість отримати результати, наукова новизна, теоретична і практична значущість яких полягає в тому, що визначені педагогічні умови були доцільними стосовно реалізації моделі професійної підготовки майбутніх магістрів іноземної філології до формування фахової комунікативної компетентності студентів. Застосовані комунікативно-орієнтовані підходи, принципи, вимоги, спецкурс і методичний посібник відіграли роль важливих навчальних засобів щодо розвитку умінь майбутніх магістрів навчати іншомовної комунікації студентів педагогічного університету.

Висновки до третього розділу

1. Спектр проблем при підготовці майбутнього магістра як викладача іноземної філології до формування фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів досить широкий – це лінгвістичні, методичні, психолого-педагогічні і організаційні труднощі, які є перешкодою в контексті реалізації процесу формування цієї компетентності. З метою зменшення зазначених труднощів на передній план підготовки майбутнього магістра іноземної філології було поставлено засвоєння психолого-педагогічних, методичних, організаційних і лінгвосоціокультурних знань, навичок і умінь та оволодіння майбутнім магістром способами реалізації на заняттях зі студентами комунікативно-орієнтованих підходів, принципів, вимог, педагогічних умов.

2. Процес підготовки майбутнього магістра іноземної філології до формування фахової комунікативної компетентності студентів здійснювався за допомогою такого важливого компонента як педагогічні умови, які спрямовувалися на: посилення самостійності, пізнавальної активності та використання педагогічного досвіду; оволодіння майбутнім магістром умінням проводити комунікативно-орієнтовані заняття; створювати і організовувати діяльність іншомовного комунікативного середовища як взаємодії студентів, спрямованої на розвиток навичок і умінь іншомовної комунікації.

3. Модель професійної підготовки майбутніх магістрів, анкетування та самооцінки, визначені критерії, показники і рівні, що використовувалися у дисертаційному дослідженні, відіграли роль валідних компонентів наукового вивчення характеристик підготовки майбутніх магістрів іноземної філології до формування фахової комунікативної компетентності студентів педагогічного університету.

4. Анонімне анкетування дало можливість установити, що досліджувані майбутні магістри експериментальних і контрольних груп вважали найважливішими чинниками формування вищезазначеної компетентності:

- теоретичні знання з лінгвістики і лінгвокультурології, про механізми мовлення, закономірності оволодіння комунікацією, індивідуальні особливості студентів та умінь опрацьовувати наукову інформацію;

- власна мотивація до професійної діяльності;

- уміння спрямовувати студентів на поєднане засвоєння різних видів мовлення і формувати мовні, мовленнєві і лінгвосоціокультурну компетентності.

5. На констатувальному етапі експерименту у частини майбутніх магістрів іноземної філології відмічена недостатня увага до методичного, психолого-педагогічного та культурологічного компонентів майбутньої професійної діяльності щодо формування у студентів фахових іншомовних умінь спілкування. Майбутні магістри були найменш підготовлені використовувати знання про культурологічний компонент, комунікативну культуру і невербальну поведінку, долати комунікативні бар'єри; складністю для них було адекватно оцінювати себе як викладача.

6. Розподіл майбутніх магістрів експериментальних і контрольних груп за рівнями підготовки до формування фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів на констатувальному етапі експерименту показав, що більшість з них належала до середнього і достатнього рівнів.

7. На формувальному етапі експерименту унаслідок використання моделі професійної підготовки майбутніх магістрів іноземної філології у експериментальних групах збільшилась їхня кількість в групах достатнього і поглибленого рівнів у порівнянні з контрольними групами та констатувальним етапом експерименту.

8. У контрольних групах незначно зросло число майбутніх магістрів достатнього і поглибленого рівнів.

ВИСНОВКИ

У дослідженні здійснено теоретичне узагальнення і запропоновано нове розв'язання наукової проблеми професійної підготовки майбутніх магістрів іноземної філології до формування фахової комунікативної компетентності студентів на основі застосування моделі і дотримання педагогічних умов, спрямованих на її реалізацію.

На підставі результатів дисертаційного дослідження зроблено такі висновки.

1. Аналіз наукових джерел показав, що для сучасного стану підготовки майбутніх фахівців іноземної філології особливістю є те, що більшість наукових досліджень присвячена підготовці учителів іноземних мов. Їх автори представляють теоретичні і експериментальні розробки, спрямовані на зростання ефективності професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов; уточнюють дефініції понять «компетенція» і «компетентність»; уводять у початковий процес програми, практикуми, посібники, підручники тощо. Водночас дослідники наголошують на недостатню розробленість професіоналізації практичних занять та засобів і способів формування іншомовної професійно-орієнтованої і лінгвосоціокультурної компетентностей, недостатню мовну підготовку, низьку мотивацію до педагогічної професії майбутніх учителів іноземних мов тощо. Означене у тій чи іншій мірі стосується підготовки майбутніх магістрів іноземної філології. Виявлена відсутність спеціальних досліджень стосовно професійної підготовки майбутніх магістрів іноземної філології до формування фахової комунікативної компетентності студентів.

Опрацювання наукових джерел надало можливість наголосити на особливостях формування майбутніми магістрами у студентів мовних, мовленнєвих і лінгвосоціокультурної компетентностей.

2. З метою посилення професійної підготовки майбутніх магістрів іноземної філології до формування фахової комунікативної компетентності

студентів проаналізовано проблеми, вимоги, обґрунтовано підходи, принципи, критерії, показники, рівні і педагогічні умови та розроблена модель зазначеної підготовки.

3. Модель професійної підготовки майбутніх магістрів іноземної філології до формування фахової комунікативної компетентності студентів базувалася на теоретичному і практичному аспектах навчально-педагогічного процесу, дотриманні педагогічних умов, підходів, принципів, застосуванні спецкурсу та методичного посібника, використанні критеріїв і показників, встановленні рівнів зазначеної підготовки.

4. Обґрунтовано та експериментально перевірено педагогічні умови реалізації моделі професійної підготовки майбутніх магістрів іноземної філології до формування фахової комунікативної компетентності студентів. Педагогічні умови спрямовувалися на: посилення умінь самостійного опрацювання і використання наукової інформації в контексті навчання іншомовної комунікації; оволодіння майбутніми магістрами умінням проводити комунікативно-орієнтовані заняття; організацію діяльності іншомовного комунікативного середовища як спільної роботи студентів, спрямованої на розвиток навичок і умінь іншомовної комунікації.

Розроблено спеціалізований навчальний курс «Основи формування фахової іншомовної комунікативної компетентності», підготовлено і опубліковано методичний посібник «Формування іншомовної комунікативної компетенції».

5. Результати експериментального дослідження показали, що на його констатувальному етапі характерною ознакою була недостатня підготовка майбутніх магістрів іноземної філології експериментальних і контрольних груп щодо практичного застосування методичних, педагогічних та культурологічних знань і умінь у частині формування фахової комунікативної компетентності студентів. На зазначеному етапі експерименту більшість майбутніх магістрів обох груп за рівнями підготовки до формування зазначеної компетентності належала до середнього і достатнього рівнів.

Результати формувального етапу експерименту, на якому реалізовувалася модель, засвідчили про її позитивний вплив на професійну підготовку майбутніх магістрів іноземної філології експериментальних груп до формування фахової комунікативної компетентності студентів, що виразилося у зростанні величин показників цієї підготовки у середньому на 14,9% та числа майбутніх магістрів достатнього (на 20,0%) і поглибленого (на 9,6%) рівнів. У контрольних групах майбутніх магістрів іноземної філології зазначені показники зросли в середньому всього на 5,5%; незначно збільшилася кількість майбутніх магістрів у групах достатнього і поглибленого рівнів.

Напрями подальших пошуків підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх магістрів іноземної філології можуть бути перспективними дослідження в галузі осучаснення навчально-методичного забезпечення процесу навчання іншомовних предметів, збагачення їх комунікативно-спрямованим матеріалом, інформацією про психолого-педагогічні і культурологічні особливості мовлення, засоби його формування і розвитку, комунікативні бар'єри тощо та підсилення практики оволодіння способами і засобами формування мовних, мовленнєвих, лінгвосоціокультурної і професійної компетентностей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Азимов Э.Г. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – СПб.: «Златоуст», 1999. – 472 с.
2. Алексеева Т.В. Теоретико-методичні умови формування професійного усного мовлення іноземною мовою студентів вищих педагогічних навчальних закладів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Т.В. Алексеева. – К., 2003. – 21 с.
3. Англійська мова для перекладачів і філологів. I курс. : [підруч. для студ. та викладач. вищ. навч. заклад.] / М.О. Возна, А.Б. Гапонів, О.О. Акулова, Н.С. Хоменко, В.С. Гуль. – Вінниця: НОВА КНИГА, 2004. – 480 с.
4. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М.: 2000. – 364 с.
5. Анохіна Т.О. Невербальні та вербальні засоби екстеріоризації силенціального ефекту в англomовному художньому дискурсі: Автореф. дис... канд. філол. наук / Т.О. Анохіна; Запоріз. нац. ун-т. — Запоріжжя, 2006. — 18 с.
6. Арістова Н. Формування критеріїв діагностики рівнів сформованості мотивації вивчення іноземної мови студентів вищих нелінгвістичних закладів освіти / Н. Арістова // Вища освіта України. – 2008. – №1. – С. 58-63.
7. Баркасі В.В. Формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / В.В. Баркасі. – Одеса., 2004. – 21 с.
8. Барышников Н.В. Параметры обучения межкультурной коммуникации в средней школе / Н.В. Барышников // Иностранные языки в школе. – 2002. - №2. – С. 29 – 30.

9. Барышников Н.В. Методика обучения второму иностранному языку в школе / Н. В. Барышников. – М.: Просвещение, 2003. – 159 с.
10. Батаршев А.В. Психодиагностика способности к общению, или как определить организаторские и коммуникативные качества личности / А.В. Батаршев. - М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1999. – 176 с.
11. Бегека Д.А. Формування іншомовної комунікативної компетенції / Д.А. Бегека. – К.: Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. – 235 с.
12. Беликов В.А. Организация педагогического эксперимента в образовательных учреждениях : метод. рекоменд. / В.А. Беликов. – Магнитогорск: МГПИ. – 1998. – 40 с.
13. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б.В. Беляев. – М: Просвещение, 1965. – 227 с.
14. Бердичевский А.Л. Оптимизация системы практической языковой подготовки учителя иностранного языка / А.Л. Бердичевский // автореф. дисс. док. пед. наук. – М., 1992. – С. 5 – 16.
15. Беспалова С.В. Стратегии коммуникативного тренинга в овладении социально-прагматическими характеристиками диалогического дискурса на материале немецкого языка : тезисы докладов международной научно-практической конференции [“Иностранные языки в диалоге культур: политика, экономика, образование”].– Саранск : изд-во Мордовского ун-та. – 2009. – С. 224 – 226.
16. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-метод. посібник. – К.: ІЗМН, 1996. – 204с.
17. Бібік Н. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н. Бібік // Компетентнісна освіта: від теорії до практики. – К.: Пляди. – 2005. – С. 22 – 30.
18. Бим И.Л. Подход к проблеме упражнений с позиции иерархии целей и задач / И.Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 1985. – №5. – С. 30 – 37.

19. Бим И.Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы / И.Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 2002. - № 2. – С.11-15.
20. Бобрицька В. Критерії та рівні готовності майбутніх учителів до формування здорового способу життя / В. Бобрицька // Рідна школа. – 2009. – №1. – С. 52-56.
21. Бондар В.І. Дидактика / В.І. Бондар. – К., Либідь, 2005. – 264 с.
22. Бондаренко О.Р. Межкультурные аспекты коммуникативной компетенции на иностранном языке / О.Р. Бондаренко // Методы и организация обучения иностранному языку в языковом вузе. – М. – 1991. – С.40
23. Бориско Н.Ф. Формирование профессионально ориентированной коммуникативной компетенции на практических занятиях по иностранному языку или сколько методик нужно будущему учителю // Іноземні мови. – 2010. – №2. – С.3-10.
24. Бочкарьова О.Ю. Методика навчання майбутніх учителів англійської мови професійно спрямованого аудіювання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія та методика навчання: германські мови” / О.Ю. Бочкарьова. – К., 2007. – 26 с.
25. Будак С.В. Дидактичні умови підготовки майбутніх педагогів до навчання англійської мови дітей дошкільного віку : автореф. дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти”/ С.В. Будак. — Одеса, 2003. — 21с.
26. Буряк В.К. Викладач університету: вимоги до особистісних і професійних рис / В.К. Буряк // Вища школа. – 2010. - №3-4. – С. 11-35.
27. Вайсбурд М.Л. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке: Учебное пособие для проведения спецкурса по обучению иноязычному общению в системе повышения квалификации учителей / М.Л. Вайсбурд. - Обнинск: “Титул”. - 2001. – 128с.

28. Вербицкий А.А. Контекстно-компетентный подход к модернизации образования / А.А. Вербицкий // Высшее образование в России. – 2010.- №5.- С.32 – 37.
29. Вердербер, Р. Психология общения. Тайны эффективного взаимодействия / Р. Вердербер, К. Вердербер. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2010. – 416 с.
30. Вернидуб Р. Інформаційно-освітнє середовище як чинник забезпечення якості професійної підготовки педагогічних кадрів / Роман Вернидуб // Вища освіта України. – 2012.- №2.- С. 75 – 79.
31. Верещагин Е.М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М.: Русский язык, 1990. – 246 с.
32. Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности / В.П. Григорьева, И.А. Зимняя. – М.,1985.
33. Виробничі функції, типові задачі діяльності та вміння учителя іноземної мови (спеціаліста) / [кол. автор. під кер. С.Ю. Ніколаєвої]. – К.: Ленвіт, 1999. – 96с.
34. Волканова В.В. Компетентність – це... (тезаурус) / В.В. Волканова // Управління школою. – 2009. - №7. – С. 6 – 10.
35. Володин Н.В. Афферентный учебный диалог // Иностр. языки в школе. – 1971. - №4
36. Волченко О.М. Формування комунікативної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах : дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Волченко Ольга Михайлівна. – К., 2006. – 261с.
37. Воробьева Е.И. Профессионально направленное формирование лингвострановедческой компетенции учителя английского языка : немецкое отделение, 4-5 курсы : дис. канд. пед. наук : 13.00.02 / Воробьева Елена Ивановна. – Санкт-Петербург, 1999. – 212 с.
38. Воротняк Л.І. Особливості педагогічної технології формування полікультурної компетенції магістрів у вищих педагогічних навчальних закладах / Л.І. Воротняк // Професійна підготовка педагогічних кадрів в

умовах інноваційної перебудови Української національної освіти: сучасний стан, проблеми, перспективи розвитку / матеріали міжвузівської наук.-практ. конфер. - Хмельницький, 2007. – С.170-174.

39. Всемирная энциклопедия философии. – М.: Современная литература, 2001. – 1312 с.
40. Гапонов С.П. Принципы и проблемы подготовки магистра / С.П. Гапонов, Л.Н. Хицова // Вестник Воронежского гос. универ. – серия: проблемы высшего образования. – 2009. - №1. – С.17-21.
41. Головань М. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду / М. Головань // Вища освіта України. – 2008. – №3 . – С. 23-30.
42. Гурвич П.Б. О четырех общеметодических принципах организации обучения иностранному языку / П.Б. Гурвич // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 6. – С. 32
43. Дворжецкая Р.П. Интонация перечисления в современном английском языке: автореф. дис. канд. филол. наук / Дворжецкая Рита Петровна ; К., 1968. — 18 с.
44. Дем'яненко Н. Контекстність освітнього простору вищої школи: рівень магістратури / Н. Дем'яненко // Вища освіта України. – 2013. – №1. – С.50-56
45. Дьяченко М.И. Психологический словарь-справочник / М.И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, С.Л. Кандыбович. – Мн.: Харвест, 2004. – 576 с.
46. Дьяченко М.И. Психология высшей школы / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, С.Л. Кандыбович. – Мн.: Харвест, 2006. – 416 с.
47. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам / Елизарова Г.В. – СПб. : Каро, 2005. – 352 с.
48. Елисеева М.Е. Межкультурная коммуникация и изучении иностранных языков http://www.acis.vis.ru/8/1/1_7/eliseeva.htm
49. Елухина Н.В. Устное общение на уроке. Средства и приемы его организации / Н. В. Елухина // Иностр. яз. в шк. – 1995 – № 2. – С. 4–7.
50. Емельянова Н.А. Дискурсивные стратегии в русском и английском языках и проблемы межкультурной коммуникации / Н.А. Емельянова, Л.В. Ершова //

II Международный конгресс исследователей русского языка [“Русский язык: исторические судьбы и современность”] Сборник тезисов. – М. – 2004.

51. Життєва компетентність особистості : Науково-методичний посібник / За ред. Л.В. Сохань, І.Г. Єрмакова, Г. М. Несен. – К. : Богдана, 2003. – 520с.
52. Жуков Ю.М. Диагностика и развитие компетентности в общении / Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, П.В. Растенников. - М. : Просвещение, 1990. – 187с.
53. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання проф. С.Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273с.
54. Загнітко А.П. Великий тлумачний словник. Сучасна українська мова від А до Я / А.П. Загнітко, І.А. Щукіна. – Донецьк : ТОВ ВКФ «БАО», 2008. – 704с.
55. Закон України про вищу освіту від 01.07.2014 №1556-VII [Електронний ресурс]. – Режим доступу : URL : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>. - Назва з екрана.
56. Залюбовская Е.В. Преодоление коммуникативных барьеров в условиях совместной деятельности : автореф. дис. на соискание научн. степени канд. пед. наук : спец. 19.00.05 “Социальная психология”/ Е.В. Залюбовская. - М., 1984.
57. Зернецкая А.А. Структура понятия “коммуникативная компетенция” / А.А. Зернецкая // Русский язык за рубежом. – 2005. - №1-2. – С.48-51.
58. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И. А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1985. – 160 с.
59. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. - М.: Просвещение, 1991. — 222 с.
60. Ильченко И.А. Компетентностный подход к формированию стандартов профессионального образования / И.А. Ильченко // Открытое образование. – 2004. – № 4 (45). – С.4 – 8.

61. Калінін В.О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур : автореф. дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.04. “Теорія і методика професійної освіти” / В.О. Калінін. – Житомир, 2005. – 20 с.
62. Карпов А.С. Обучение умениям педагогического общения как неотъемлемая характеристика профессиональной подготовки учителя иностранного языка /А.С. Карпов// Сб. научн. статей. – М.: МГПИ, 1985. – С. 23 – 40.
63. Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам. Теория и практика / Г.А. Китайгородская. – М.: Высшая школа; Научно-образовательный центр «Школа Китайгородской», 2009. – 277 с.
64. Кічук Н.В. Компетентність саморозвитку фахівця: педагогічні засади формування у вищій школі / Н. В. Кічук. – Ізмаїл : ІДГУ, 2007. – 236 с.
65. Князян М.О. Самостійно-дослідницька діяльність майбутніх учителів іноземних мов : Теорія і практика / Князян М.О. – Ізмаїл : Сміл, 2006. – 242с.
66. Князян М. Роль самостійно-дослідницької діяльності в підготовці вчителя іноземних мов: компетентнісний підхід / Маріанна Князян // Рідна школа. – 2008. – №12. – С. 10 – 13.
67. Коваленко Л.І. Роль та місце курсу “Лінгвокраїнознавство” в підготовці фахівців з іноземних мов / Л.І. Коваленко, Н.Б. Шевченко // Вісник київського Національного університету імені Т. Шевченка. Серія : Іноземна філологія. – 2006. – Вип. 40. – С.46-48.
68. Козак С.В. Формування іншомовної комунікативної компетенції майбутніх фахівців морського флоту : автореф. дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / С.В. Козак. – Одеса, 2001. – 20 с.
69. Колодько Т.М. Формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах : дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Колодько Тетяна Миколаївна. – К., 2005. – 247 с.
70. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О.В. Овчарук.- К.: “К.І.С.”, 2004. – 112 с.

71. Конецкая В.П. Лексико-семантическая характеристика языковых реалий / В.П. Конецкая // Великобритания: Лингвострановедческий словарь. – М., 1980.
72. Коноваленко Т.В. Розвиток експресивно-комунікативних умінь майбутніх учителів іноземної мови у процесі фахової підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Т. В. Коноваленко. – Одеса, 2006. – 23 с.
73. Кравченко И.П. Развитие коммуникативности студентов – будущих преподавателей иностранного языка в процессе профессиональной подготовки в вузе : дисс. канд. пед. наук : 13.00.08 – теория и методика профессионального образования / Кравченко Ирина Петровна. – Калининград, 2004. – 159 с.
74. Краевский В.В. Методология педагогического исследования: Пособие для педагога-исследователя / В.В. Краевский. – Самара: изд-во СГПИ, 1994. – 165 с.
75. Крамущенко Л.В. Конструювання комунікативного плану занять з педагогічної майстерності / Л.В. Крамущенко // Психолого-педагогічна підготовка вчителя в вузі. – Полтава. – 1992, С. 134-135.
76. Красильникова В.С. Лингвострановедческий подход в определении содержания обучения английскому языку дошкольников и младших школьников / В.С. Красильникова, Т.Н. Чайникова // Иностранные языки в школе. – 1993. – №1. – С. 11 – 17.
77. Леонтьев А.А. Психология общения / А.А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1997. – 356 с.
78. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – М. : Издательство МГУ. – 1981. – 584 с.
79. Литвин Т. Компетентнісний підхід у системі вищої освіти України: аналіз базових понять / Т. Литвин // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2012. – №2. – С. 9 – 14.

80. Максименко І.Г. Формування педагогічної техніки у майбутнього вчителя / І.Г. Максименко // Психолого-педагогічна підготовка вчителя в вузі. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Полтава. – 1992, С. 138-140.
81. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М. : ВЛАДОС, 1996. – 308с.
82. Мартиненко С.М. Когнітивний компонент як складова моделі підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до самоосвітньої діяльності / С.М. Мартиненко, Н. Чернігівська // Вища школа. – 2010. – №7-8. – С. 44 – 50.
83. Маслыко Е.А. Педагогическое общение как предмет, способ и средство управление учебной деятельностью / Е.А. Маслыко, Л.И. Дичковская // Психолого-педагогические проблемы общения в профессиональной подготовке учителя: сб. научн. статей. – Горький : ГГПИ им. М. Горького, 1989. – С. 29-36.
84. Мельниченко Г.В. Педагогічні засади модульної технології навчання у формуванні професійної компетентності майбутніх учителів англійської мови і літератури : автореф. дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Г.В. Мельниченко. – Одеса, 2004. – 21с.
85. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: [підручник. вид. 2-е, випр. і перероб. / кол. авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої]. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.
86. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних ун-тів / Бігич О. Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г. Е. та ін. / за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.
87. Методика преподавания иностранных языков : [учеб. пособие] /отв. ред. А.Н. Шамоу. – М. : АСТ МОСКВА : Восток – Запад, 2008. – 253 с.
88. Мильруд Р.П. Речевая ситуация как методический приём обучения / Р.П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 1982. – №1. – С. 38 – 42.

89. Мильруд Р.П. Компетентность в изучении языка / Р.П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 7. – С.30-36.
90. Мильруд Р.П. Методика преподавания английского языка. English Teaching Methodology: учеб. пособие для вузов / Р.П. Мильруд. – М.: Дрофа, 2007. – 235 с.
91. Миньяр-Белоручев Р.К. Лингвострановедение или «иноязычная» культура / Р.К. Миньяр-Белоручев, О.Г. Оберемко // Иностранные языки в школе. – 1993. – №6. – С. 54-56.
92. Митка О. Компетентнісний підхід у навчанні, його форми, методи і засоби / О. Митка // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2009. - №4. – С. 89-97.
93. Михайлов Н.Н. Лексика с культурным компонентом значения / Н.Н. Михайлов // Сборник научных трудов МОПИ имени Н.К. Крупской. – М., 1983. – С. 34 – 39.
94. Мороз О.Г. До питання управління навчальним процесом у педвузі / О.Г. Мороз // Психолого-педагогічна підготовка вчителя в вузі. – Полтава. – 1992, С. 3-5.
95. Мороз О.Г. Підготовка майбутнього вчителя: зміст та організація / О.Г. Мороз, В.О. Сластьонін, Н.І. Філіпенко. – К., 1997. – 168 с.
96. Мудрик А.В. Социальная педагогика / А.В. Мудрик. – М.: “Академия”, 2000. – 200 с.
97. Наролина В.И. Подготовка специалиста к межкультурной коммуникации / В.И. Наролина // Высшее образование в России. – 2009. - №1. – С. 124 – 128.
98. Настольная книга преподавателя иностранного языка : справ. пособие / Е.А. Маслыко [и др.]. – Мн. : Высш. шк., 1992. – 445 с.
99. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті [Електронний ресурс]. – Режим доступу : URL : <http://univd.edu.ua/index.php?id=99&lan=ukr.-> Назва з екрана.

100. Ніколаєва С.Ю. Ступенева система освіти в Україні та система навчання іноземних мов / С.Ю. Ніколаєва, О.П. Петрашук, Н.О. Бражник. – К. : Ленвіт, 1996. – 90с.
101. Ніколаєва С.Ю. Ступенева підготовка вчителя/викладача іноземної мови в університеті / С.Ю. Ніколаєва // Іноземні мови. – 1999. – №2. – С. 3 – 8.
102. Ніколаєва С.Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу / С.Ю. Ніколаєва // Іноземні мови. – 2010. – №2. – С. 11 – 18.
103. Ніколаєва С.Ю. Сучасні тенденції формування іншомовної комунікативної компетенції в учнів початкової школи / С.Ю. Ніколаєва // Іноземні мови. – 2012. – №1. – С.42-51.
104. Николаева С.Ю. Проект “Тьюнинг образовательных систем в мире” и формирование иноязычной коммуникативной компетентности / С.Ю. Николаева // Іноземні мови. – 2012. – №2. – С. 5 – 12.
105. Овчарук О.В. Перспективи запровадження компетентнісного підходу до вітчизняного змісту освіти / О.В. Овчарук // Компетентнісна освіта: від теорії до практики. – К. : Плеяди. – 2005. – С. 40 – 49.
106. Ожегов С.И. Словарь русского языка : гл. ред. С. П. Обнорский. 53000 слов. М.: Гос. изд. иностр. и нац. словарей, 4-е изд. - 1960. XVIII, 900 с.
107. Організація педагогічної та науково-асистентської практики (освітньо-кваліфікаційний рівень “магістр”) / укл. : Соловей М.І., Спіцин Є.С., Бориско Н.Ф., Склярєнко Н.К., Кудіна В.В., Бражник Н.О., Демчук В.С. – К. : Ленвіт, 2007. – 112с.
108. Орлов А.А. Развитие познавательного потенциала студентов в образовательном пространстве педагогического вуза // Педагогика.- №8.- 2009.- С. 47 – 57.
109. Основы философии в вопросах и ответах / С.В. Пономарёва. – М. : «Зевс», 1997. – 410 с.
110. Павленко О.О. Формування комунікативної компетенції фахівців митної служби в системі неперервної професійної освіти : автореф. дис.. на здобуття

- наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / О.О. Павленко – К., 2005. – 40 с.
111. Парыгин Б.Д. Анатомия общения / Б.Д. Парыгин. – СПб., 1999.
112. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.
113. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование: концепция развития индивидуальности в диалоге культур / Е.И. Пассов. – Липецк, 2000.
114. Пассов Е.И. Мастерство и личность учителя: На примере преподавания иностранного языка / Е.И. Пассов. – М. : Флинта : Наука, 2001. – 240 с.
115. Педагогічна Конституція Європи [Електронний ресурс]. – Режим доступу : URL : <http://www.arpue.org/index.php/uk/chasopys-yevropeiski-pedahohichni-studii/pedahohichna-konstytutsiia-yevropy>. - Назва з екрана.
116. Педагогічна майстерність : підручник / за заг. ред. І.А. Зязюна. – К. : Вища школа, 1997. – 349с.
117. Педагогічна практика з методики викладання іноземних мов : [посібник для студентів] / С.Ю. Ніколаєва, В.В. Черниш та ін.. – К. : Ленвіт, 2003. – 250 с.
118. Педагогика : [учебное пособие для студентов пед. учреждений] / В. Сластенин, И. Исаев и др. – М. : Школа-Пресс, 2000. – 512 с.
119. Петров О. Опанування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніми вчителями іноземної мови: теоретичний аспект / О. Петров // Рідна школа. – 2010. - №3. – С.58 – 61.
120. Петровская Л.А. Компетентность в общении: Социально-психологический тренинг / Л.А. Петровская. - М., 1989. – 216 с.
121. Пехота Е.Н. Индивидуальность учителя: теория и практика / Е.Н. Пехота. – Николаев, 1996. – 144с.
122. Пиндик О.Г. Педагогічні умови розвитку пізнавальної активності студентів вищих навчальних закладів економічного профілю : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 “Теорія навчання” / О.Г. Пиндик. – К., 2007. – 20, [1] с.

123. Підласий І.П. Діагностика та експертиза педагогічних проєктів. – К.: Україна, 1998. – 343с.
124. Підласий І.П. Як стати ефективним мотиватором для своїх учнів / І.П. Підласий // Управління школою. – 2009. - №15. - С. 18 – 23.
125. Підручна З.Ф. Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх перекладачів у процесі фахової підготовки : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / З.Ф. Підручна ; Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Т., 2008. – 22 с.
126. Плигин А. Учим английский с НЛП: быстро, правильно, надолго. Личностно-ориентированное обучение / А. Плигин, И. Максименко. – М. : АСТ; СПб. : прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 266 с.
127. Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов : учеб. пособие [для студ. высш. учеб. заведений] / И.П. Подласый. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 368 с.
128. Полонская Т.К. Профессиональные умения будущего учителя иностранного языка / Т.К. Полонская // Ориентация молодёжи на педагогическую профессию. – Полтава, 1987. – С. 121.
129. Пометун О. Реалізація базових принципів освіти для стійкого розвитку на пострадянському освітньому просторі: (на прикладі України) // Рідна школа. – 2008. - №11.- С.40-41.
130. Поплужний В.Л. Про умови та методики формування комунікативних умінь майбутніх учителів / В.Л. Поплужний // Психолого-педагогічна підготовка вчителя в вузі. – Полтава. – 1992, С. 81-82
131. Програма державного іспиту з першої іноземної мови. Освітньо кваліфікаційні рівні “спеціаліст”, “магістр” / М.І. Соловей, Н.Г. Іщенко, С.М. Співак. – К. : Левіт, 2007. – 76 с.
132. Програма з англійської мови для університетів/інститутів (п’ятирічний курс навчання). Проєкт / [кол. авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої]. – Вінниця : Нова Книга, 2001. – 245 с.

133. Психология. Полный энциклопедический справочник / [сост. и общ. ред. Б. Мещерякова, В. Зинченко]. – СПб. : прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 296 с.
134. Радул В.В. Соціальна зрілість молодого вчителя. – К. : Вища школа, 1997. – 269с.
135. Редько В. Інтеркультурний підхід до навчання іноземних мов – нова парадигма в шкільній іншомовній освіті / В. Редько, Л. Мамонова, С. Полякова // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2008. - № 1. - С. 22-26.
136. Редько В. Комунікативно-діяльнісна, культурологічна і професійно орієнтована парадигма змісту іншомовної освіти старшокласників / В. Редько // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2011. – № 4. – С. 19-27.
137. Рибалка В.В. Методологічні питання наукової психології (Досвід особистісно центрованої систематизації категоріально-понятійного апарату) / Рибалка В.В. – К. : Ніка-центр, 2003. – 204 с.
138. Рибалка В.В. Підготовка до трудової діяльності / В.В. Рибалка // Енциклопедія освіти [голов. ред.. В.Г. Кремень]. – К. : Юринком Інтер, 2008. – С. 676 – 677.
139. Риверс У.М. Пусть они говорят то, что им хочется сказать! / У.М. Риверс // Методика преподавания иностранных языков за рубежом. – М., 1976.
140. Розенбаум Е.М. Ситуативно-смысловые компоненты в обучении диалогической речи // Иностранные языки в школе. – 1983. – №2. – С. 22 – 27.
141. Романовська Ю.Ю. Вивчаємо світ – навчаємося англійської! / Ю.Ю. Романовська. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2000. – 181с.
142. Романовська Ю.Ю. Соціокультурний аспект як важливий компонент змісту навчання англійської мови / Ю.Ю. Романовська // НПУ імені М.П. Драгоманова. – К., 2003. – вип.1. – С. 198-202.
143. Савенкова Л.О. Формування готовності до професійного спілкування у студентів педвузу : матеріали всеукр. наук.-практ. конф. [“Психолого-педагогічна підготовка вчителя в вузі”]. – Полтава, 1992. – С.141 – 143.

144. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи / О.Я. Савченко. – К. : Абрис, 1997. – 416с.
145. Савченко О.Я. Уміння вчитися як ключова компетентність / О.Я. Савченко // Компетентнісна освіта: від теорії до практики. – К.: Пляєди. – 2005. – С. 4 – 21.
146. Садохин А. П. Теория и практика межкультурной коммуникации / А.П. Садохин. – М. : Альфа-М ; ИНФРА-М, 2004. - 288 с.
147. Сафонова В.В. Культуроведение и социология в языковой педагогике / В.В. Сафонова // Воронеж. – Истоки. – 1992. – С. 97-98.
148. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. – Воронеж, ИСТОКИ, 1996. – 237 с.
149. Светонослова Т.А. Когнитивная лингвистика и лингвокультурология: черты и различия / Т.А. Светонослова // Филологические науки в МГИМО. – 2007. – № 27 (42). – С. 39 – 46.
150. Сердюков П.И. Теоретические основы обучения иностранным языкам в языковом вузе с применением информационных технологий : дис. д-ра пед. наук : 13.00.02 / П.И. Сердюков. – К., 1997. – 349с.
151. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. – СПб. : ООО “Речь”, 2003. – 350 с.
152. Симеонова И. Создание коммуникативной обстановки на уроке иностранного языка как один из способов интенсификации обучения устной иностранной речи учащихся: автореф. дисс. канд. пед. наук : спец. “Методика преподавания иностранного языка” / И. Симеонова. – М., 1977. – 23 с.
153. Синяева О.В. Формирование готовности будущего преподавателя иностранного языка к иноязычной коммуникации в условиях поликультурной среды: дисс. канд. пед. наук : 13.00.08 / Синяева Ольга Викторовна. – Магнитогорск, 2002. – 176 с.

154. Скалкін В.Л. Вправи з розвитку усного комунікативного мовлення (на матеріалі англійської мови) / В.Л. Скалкін. – К. : Радянська школа. – 1978. – 128 с.
155. Скалкин В.Л. Основы обучения устной иноязычной речи / В.Л. Скалкин. - М. : “Русский язык”, 1981. - 248 с.
156. Скалкин В.Л. Имитационно-деловые игры как одно из средств профессиональной подготовки учителей иностранного языка / В.Л. Скалкин, Л.В. Котлярова // Иностранные языки в школе. – 1990. – №1. – С. 70 – 74.
157. Склярєнко Н.К. Ролевая игра как средство обучения коммуникативной направленности фоноупражнений / Н.К. Склярєнко // Коммуникативный метод обучения иностранной речевой деятельности. – Воронеж, 1983. – С. 71 – 78.
158. Склярєнко Н.К. Обучение диалогической речи в школе / Н.К. Склярєнко // Иностранные языки в школе. – 1985. – №1. – С. 22 – 26.
159. Сластенин В.А. Педагогика: Инновационная деятельность / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова. – М. : Магистр, 1997. – 224 с.
160. Словник-довідник з української лінгводидактики: Навчальний посібник / [ред. М.І. Пентилюк]. – К. : Ленвіт, 2003. – 149с.
161. Советский энциклопедический словарь / [ред. А.М. Прохоров]. – изд.-4-е, исправ. и доп. – М. : Советская энциклопедия, 1989. – 1632 с.
162. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – М. : АСТ : Астрель, 2008. – 238с.
163. Сорокин Ю.А. Опыт систематизации лингвистических и культурологических лакун / Ю.А. Сорокин, И.Ю. Морковина // Лексические единицы и организация структуры литературного текста : Межвузовский сб. научн. трудов. – Калинин : КГУ, 1983. – С. 35 – 52.
164. Сорокіна Л.Є. Мовленнєва маніпуляція в сучасному англомовному дискурсі: комунікативно-когнітивний і гендерний аспекти : автореф. дис. на здобуття

- наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.04 “Германські мови” / Л.Є. Сорокіна. – К., 2013. – 19 с.
165. Станкин М.И. Психология общения: учеб. пособие / М.И. Станкин. – М., 2008. – 352 с.
166. Степко М.Ф. Компетентнісний підхід: його сутність. Що є прийнятним, а що проблемним для вищої освіти України? / М.Ф. Степко // Вища освіта України. – 2009. – № 1. – С. 43 – 52.
167. Стронин М.Ф. Речевое действие как основа обучения устной иноязычной речи : автореф. дис. канд. пед. наук. / М.Ф. Стронин. – М., 1985.
168. Текеева М.Б. Формирование коммуникативной компетентности студентов в процессе обучения иностранному языку : дисс. канд. пед. наук : 13.00.08 / Текеева Мина Борисовна. – Карачаевск, 2009. – 219 с.
169. Теория и методика социальной работы : учеб пособие, под ред. Зайнышев И. Г. М.: “Союз”, 1994, С. 339
170. Тлумачний словник української мови: близько 10 тисяч слів. / уклали Л.О. Ващенко та ін. – К.: Довіра, 2012. – 488 с.
171. Томахин Г.Д. Фоновые знания как основной предмет лингвострановедения / Г.Д. Томахин // Иностранные языки в школе. – 1980. - №4. – С. 84-88.
172. Трофимова Ю.М. Лингвометодические аспекты организации обучения в магистратуре по филологии / Ю.М. Трофимова // Иностранные языки в диалоге культур: политика, экономика, образование. – 2009. – Саранск, изд-во Мордовского ун-та. – С. 61-63.
173. Український педагогічний словник: Довідкове видання / Гончаренко С. – К.: Либідь, 1997.- 376 с.
174. Украинский советский энциклопедический словарь : [уклад. А.В. Кудрицкий, Ф.С. Бабичев]. – К. : УСЭ. – Т. 3, 1989. – 772 с.
175. Федорова А.Л. К понятию коммуникативной компетенции: автореф. дисс. канд. филолог. наук. / А.Л. Федорова. – М., 1980. – 25 с.

176. Фурманова В.П. Национально-культурная специфика слов-реалий / В.П. Фурманова / В.П. Фурманова // Лексические единицы в различных функциях. – Саранск: Мордовский ун-т, 1992. – С. 201-208.
177. Фурманова В.П. Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам / В.П. Фурманова. – Изд-во Мордовского университета, 1993. – 122 с.
178. Фурманова В.П. Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранных языков : автореф. дисс. док. пед. наук : спец. 13.00.02 “Методика преподавания иностранных языков” / Фурманова Валентина Павловна. – М., 1994.
179. Фурманова В.П. Межкультурный диалог и дискурсивные стратегии взаимопонимания : тезисы докладов международной научно-практической конференции [“Иностранные языки в диалоге культур: политика, экономика, образование”], (Саранск, 1-3 октября 2009 г.) / изд-во. Мордовского университета, 2009. – С. 64 – 67.
180. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи / И.И. Халеева // М.: Высшая школа, 1989. – 240 с.
181. Халеева И.И. Некоторые проблемы обучения межкультурной коммуникации на основе когнитивного подхода : тезисы докладов 10 Всесоюзного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации [“Психолингвистика и межкультурные взаимоотношения”] (Москва, 3-6 июня, 1991 г.) / АН СССР, ин-т языкознания. – М., 1991. – С. 310 – 312.
182. Хмельковська С.В. Формування творчого потенціалу майбутніх учителів іноземних мов у процесі фахової підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / С.В. Хмельковська. – Одеса, 2005. – 23 с.
183. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика: Теория и технология креативного обучения / А.В. Хуторской. – М.: изд-во МГУ, 2003. – 416 с.

184. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58 – 64.
185. Черниш В.В. Засоби формування іншомовної компетенції у діалогічному мовленні / В.В. Черниш // Іноземні мови. – 2011. – №3. – С.15-22.
186. Шапов А.Н. Фоновые знания как компонент в познании культуры народа страны изучаемого языка : тезисы докладов международной научно-практической конференции [“Иностранные языки в диалоге культур: политика, экономика, образование”], (Саранск, 1-3 октября 2009 г.) / изд-во. Мордовского университета, 2009. – С. 98-101.
187. Шатилов С.Ф. Некоторые актуальные теоретические вопросы профессионально направленного обучения иностранному языку в педагогическом вузе / С.Ф. Шатилов, Ю.В. Ерёмин // Профессионально направленное обучение иностранному языку в педагогическом вузе. – Л., 1985. – С. 3-16.
188. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе / С. Ф. Шатилов. – М.: Просвещение, 1986. – 223 с.
189. Шелякіна А. Лінгвокультурологія та лінгвокраїнознавство: особливості та відмінності / А. Шелякіна // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2010. - №3. – С.100-106.
190. Шехавцова С.О. Формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у позанавчальній діяльності університету : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / С.О. Шехавцова. – Луганськ, 2009. – 20 с.
191. Шишко А.В. Основи педагогічної компетентності майбутніх викладачів іноземної : навч. посіб. / А.В. Шишко. – Кіровоград : ТОВ “Імекс-ЛТД”, 2008. – 66 с.
192. Шишко А.В. Формування педагогічної компетентності майбутнього викладача іноземної мови у процесі магістерської підготовки: дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Шишко Анжеліна Василівна. – Кіровоград, 2008. – 227с.

193. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика / А.Н. Щукин. - Учеб. пособие для препод. и студ. – М.: Филоматис, 2007. – 480 с.
194. Яловец Т.В. Технология коллективного способа обучения в повышении квалификации учителя: дисс. канд. пед. наук: спец. 13.00.08 / Яловец Татьяна Владимировна. – Новокузнецк, 2003. – 194с.
195. Янкина Н.В. Формирование готовности студента университета к интеркультурной коммуникации: автореф. дисс. на соискание научн. степени канд. пед. наук.: спец. 13.00.08 “Теория и методика профессионального образования” / Н.В. Янкина. – Оренбург, 1999. – 18 с.
196. Appropriate methodology and social context / Edited by Adrian Holliday. – Cambridge : Cambridge Univ. Press, 1994. – 237p.
197. Campbell, R and Wales, R. The study of language acquisition / Campbell, R and Wales, R., Harmondsworth: Penguin Books, 1970. – 167 p.
198. Canale, M., Swain M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing / Canale, M., Swain M. – Oxford University Press, 1980. – 47 p.
199. Carroll, B.J. Guidelines for the development of communicative tests. London: Royal Society of Arts, 1978. – 71 p.
200. Chomsky, N. Aspects of the Theory of Syntax / Chomsky, N. Cambridge, Mass. : MIT Press, 1965. – 261 p.
201. Hymes, D. On Communicative Competence. In J. Fishman, ed. Readings in the sociology of language. The Hague: Mouton, 1972.
202. Hymes, D. Communicative Competence // Sociolinguistics // Edited by J.B. Pride and J. Holmes. Penguin Books Ltd., 1977. – p. 248.
203. Jacobs and Farrell from Jack C. Richards Communicative Language Teaching Today. – Cambridge University Press, 2006. – 52 p.
204. Oller, J. W., Jr. D.H. Obrecht Pattern Drill and Communicative Activity: a psycholinguistic experiment. IRAL, 1968. – 165 p.
205. Piepho H. Zum Begriff der “Situation” in der Didaktik des elementaren Englischunterrichts. – Praxis des neusprachlichen Unterrichts, 1967. – 23-32 p.

206. Richards, Jack C. *Communicative Language Teaching Today*. - Cambridge University Press, 2006. – 52 p.
207. Savignon, S.J. *Communicative Competence: an experiment in foreign-language teaching*. Philadelphia: Center of Curriculum Development, 1972. – 115 p.

ДОДАТКИ

Додаток 1

Перелік основних умінь майбутніх магістрів іноземної філології до формування фахової комунікативної компетентності студентів

(адаптований згідно з Програмою з англійської мови для університетів/інститутів [132])

Використання знань і вмінь з англійської мови для управління аудиторією

Планування. Майбутні магістри повинні вміти:

- ставити мету щодо знань і умінь, які мають отримати студенти наприкінці заняття;
- планувати роботу таким чином, щоб на заняттях використовувати всі види мовленнєвої діяльності;
- складати детальний план уроку англійською мовою.

Організація і моніторинг заходів. Майбутні магістри повинні вміти:

- підбирати теми для дискусій;
- ініціювати дискусії;
- контролювати увагу і розуміння;
- чітко пояснювати завдання;
- робити підсумки в кінці заняття;
- інформувати студентів про роботу, яку вони повинні виконати;
- окремо інформувати слабких студентів;
- варіювати складністю завдань;
- повторювати (або говорити іншими словами) завдання перед читанням або слуханням тексту;
- пересаджувати студентів до інших партнерів;
- відслідковувати роботу в парах;
- чітко пояснювати домашнє завдання;
- готувати завдання для перевірки розуміння студентами прочитаного і прослуханого після опрацювання тексту;
- адаптувати висловлювання студентів до навчальних ситуацій;

- організувати контроль і самоконтроль по виконанню намічених заходів.

Встановлення стосунків і позитивної навчальної атмосфери

Майбутні магістри повинні вміти:

- спілкуватися іноземною мовою і розвивати позитивне ставлення до неї;
- налагоджувати комунікацію і позитивну робочу атмосферу;
- адаптувати вербальну поведінку студентів для створення належного навчального середовища;
- розмовляти індивідуально зі студентами про почуття, інтереси, позицію;
- давати студентам поради з навчальних умінь;
- бути товариським зі студентами;
- уміло використовувати гумор;
- цікавитися інтересами, проблемами з життя студентів;
- добиватися і підтримувати увагу в аудиторії;
- заохочувати активність студентів на заняттях;
- вміло і об'єктивно заохочувати кожного студента.

Використання знань, умінь з іноземної мови для отримання результатів

Майбутні магістри повинні вміти:

- удосконалювати оцінювання і отримання результату при виконанні студентами мовленнєвих завдань;
- розробляти і удосконалювати тести;
- відбирати цілеспрямований матеріал і лексику для роботи над текстом;
- розглядати результати тестування і відповіді студентів;
- розглядати результати тестування і відповідати на запитання студентів;
- записувати особисті враження про відвідування, відповіді і активність студентів;
- інформувати і відповідати на питання студентів про їхні помилки;
- розглядати домашнє завдання зі студентами, які цього потребують.

Використання іноземної мови для розвитку комунікативних умінь студентів і підвищення їхніх лінгвістичних знань

Майбутні магістри повинні вміти:

- швидко відповідати на поставлені студентами питання та заохочувати їх до цього;
- відповідати на складні питання з іноземної мови, які ставлять студенти;
- заохочувати до максимального використання іноземної мови в аудиторії;
- використовувати іноземну мову згідно з контекстом уроку;
- тактовно сприяти відповідям студентів;
- враховувати вік і здібності студентів з метою підвищення ефективності оволодіння мовою;
- давати зрозумілі пояснення, які сприяють передбаченню змісту;
- підвищувати граматичну компетентність через використання іноземної мови;
- при відповіді на питання ускладнювати мовлення у порівнянні з завданнями теми, що вивчається;
- стимулювати спонтанне мовлення студентів;
- урізноманітнювати мовлення навколо питань, порушених спонтанно;
- постійно дотримуватись мови в межах контексту, визначеного завданнями, вправами;
- часто використовувати вирази, які імпонують студентам;
- ефективно використовувати невербальне мовлення (контакт очей, міміка, жести, паузи);
- використовувати різноманітні стратегії, які підвищують ефективність у вивченні мови;
- обговорювати проблеми з написання письмових робіт;
- контролювати відповіді студентів;
- відбирати питання для навчання за складністю і необхідністю;
- урізноманітнювати стиль викладання в залежності від характеру уроку;
- використовувати мову для пояснення правил і наведення прикладів;
- визначати мову в залежності від контексту;
- навчати розрізняти структурні відмінності;

- пояснювати студентам значення граматичних форм;
- пояснювати і перекладати ключові слова тексту;
- підкреслювати мовні ускладнення для розуміння змісту прочитаного і прослуханого;
- використовувати іноземну мову для спонтанної реакції при змінах навчального контексту;
- говорити виразно і експресивно;
- писати чітко і правильно на дошці, наочних засобах навчання, в роботах студентів;
- підкреслювати помилки в письмових роботах і в мовленні студентів;
- виділяти особливості форми, значення і використання фонем, інтоном та лексичних одиниць.

Використовувати знання і уміння з іноземної мови для підвищення лінгвосоціокультурних знань

Майбутні магістри повинні вміти:

- сприяти розвитку культурних знань завдяки вивченню іноземної мови;
- відповідати на питання студентів, які пов'язані з мовою і культурою;
- підвищувати знання студентів про лінгвосоціокультурний компонент шляхом вивчення прислів'їв, власних назв тощо;
- демонструвати правила вербальної і невербальної поведінки;
- аналізувати вербальну і невербальну поведінку студентів для відображення соціокультурної дійсності.

Використання знань і умінь з іноземної мови для змін і розширення навчального матеріалу

Майбутні магістри повинні вміти:

- оцінювати, відбирати, адаптувати навчальні матеріали;
- створювати допоміжні матеріали для самоосвіти;
- відбирати навчальні автентичні матеріали і адаптувати їх для навчання; робити коментарі до відібраних матеріалів з лінгвосоціокультурних питань.

Додаток 2**Деякі особливості формування мовних, мовленнєвих і
лінгвосоціокультурної компетентностей***Формування іншомовної фонетичної компетентності*

При проведенні комунікативно-орієнтованих занять майбутній магістр зосереджує свої зусилля на удосконалення іншомовної фонетичної компетентності студентів.

1. У ході комунікативно-орієнтованих занять важливо дотримуватись комунікативної спрямованості та ситуативно-тематичної обумовленості фонетичного матеріалу; раціонального поєднання свідомості з імітацією; забезпечення наочністю при пред'явленні звуків та інтоном; опори на зразкову вимову, активність і цілеспрямованість дій суб'єктів навчання, використання індивідуального підходу [19].
2. У процесі комунікативно-орієнтованих занять майбутній магістр звертає увагу студентів на удосконалення не лише вимови звуків, а й дотримання правильного наголосу, ритму, пауз та інтонації, а також – на труднощі, спричинені інтерференцією рідної мови або першої іноземної мови. Опрацьовуються фонетичні і фонологічні помилки.
3. Орієнтувати студентів при навчанні іншомовної вимови на контролювання напруження м'язів та дихальних м'язів, які є пусковим механізмом і пристосовують свою функцію до вимови іншомовних звуків (часто незнайомих, відсутніх або таких, що вимовляються інакше у порівнянні зі звуками української мови), а також зважати на те, що адаптація функції м'язів здійснюється під впливом активних щоденних тренувань [126].
4. Спрямувати студентів порівнювати звук, що вивчається, з іншими звуками та аналогічними в українській мові, відтворювати зоровий образ фонетичного явища, а також пояснювати фонетичні особливості.
5. У ході комунікативно-орієнтованого заняття проводити фонетичну зарядку, яка може включати контрольне читання вголос, декламування

вірша, скоромовки, драматизацію діалогу, аудіювання, вживання нової лексики та ін.

6. Скерувати студентів на самостійне аудіювання адаптованого і автентичного мовлення, використання акустичних і графічних образів фонетичних явищ. Скерувати студентів на прослуховування записів з голосами різноманітних дикторів, на освоєння розподілу слів на звуки і склади, виділення, аналіз і запис в орфографії, визначення пауз і їх значення в мовленнєвому потоці [98, с. 9-10].
7. Контроль слухо-вимовних і ритміко-інтонаційних навичок здійснюється при виконанні мовленнєвих вправ з аудіювання, говоріння, читання.

Формування іншомовної лексичної компетентності

При проведенні комунікативно-орієнтованого заняття майбутній магістр спрямовує студентів на оволодіння правилами співвіднесення конкретної лексичної одиниці з іншими лексемами в тематичних і семантичних групах, з синонімами і антонімами, чітким визначенням значення лексичних одиниць, оволодіння правилами конкретного словотворення і сполучення, а також оволодіння правилами вибору і вживання лексичних одиниць у тексті висловлювання, у його граматичній і стилістичній структурі, смислового сприйняття в тексті, а також – виконання тренувальних вправ на основі роботи з текстом, підстановочних, конструктивних, трансформувальних вправ, а також вправ для активізації лексики в мовленні [98, с. 12-28]. Важливо дотримуватися критеріїв відбору лексичних і мовленнєвих одиниць, які обслуговують ситуації спілкування і побудовані на базі розмовної теми, сфери спілкування, комунікативного тексту. Наводимо заходи для урахування майбутнім магістром при формуванні лексичної іншомовної компетентності та з метою поліпшення запам'ятовування лексико-мовленнєвого матеріалу студентами. Пропонуємо майбутнім магістрам урахувати наступні поради.

1. Ураховувати чинники, що пов'язані з формуванням словника лексичних і мовленнєвих одиниць:

- вимоги навчальної програми, згідно з якою студенти оволодівають відповідним обсягом словникового запасу;
 - інтереси і потреби студентів, що визначають фіксацію слів у свідомості і вживання їх у зв'язку з необхідністю, незалежно від частотності;
 - участь у комунікативних тренуваннях, що передбачають створення спеціальних ситуацій і вимагають від мовця необхідного вживання відповідних (адекватних) слів, та насичення словника лексичними одиницями з високою комунікативною й інформаційною специфікою (прикметники модально-оцінювального характеру, синоніми, кліше, ідіоми);
 - пояснення майбутнім магістром лінгвістичного, країнознавчого, лінгвосоціокультурного смислу слів, що підтримує інтерес і увагу студентів та сприяє кращому запам'ятовуванню;
2. Лексичні навички формуються у чотирьох видах мовленнєвої діяльності на основі розмовних тем у різних ситуативних контекстах та у рецептивних і репродуктивних вправах. Формування словникового запасу має відбуватися з урахуванням його надлишковості. Це забезпечуватиме повноцінну участь студента у процесі спілкування та зважання на те, що “словник аудіювання” має набагато переважати “словник говоріння” [63, с. 100].
 3. Запам'ятовування складних слів, поширених фраз має опиратися на комунікативну мотивацію, внутрішню установку студента, включення слова у висловлювання, взаємодію лексичної, фонетичної і граматичної сторін мовлення; сприяє цьому словотворча діяльність студентів та тренування емоційно зафарбованого навчального матеріалу;
 - 3.1. Міцніше фіксуються у пам'яті ті слова, що сприймаються у контексті, спільно із ситуацією та на основі самостійно створених асоціацій. Для цього виписуються слова, що потрібно запам'ятати, і для кожного з них складаються речення або словосполучення та використовуються у різних мовленнєвих ситуаціях (переказ, спілкування з колегами, з носіями мови).

Такий прийом забезпечуватиме постійну актуалізацію засвоєної лексики, збільшення активного словника.

- 3.2. Ефективним є запам'ятовування слів на основі зв'язування їх з невербальним засобом комунікації (жести, міміка, рухи, інтонація). Результативним є введення спеціальних жестів, закріплених за смислом комунікативних блоків, за значенням конкретного слова. Використання розмовних формул, кліше, міміки, жестів сприяє оволодінню фоновою і безеквівалентною лексикою.
- 3.3. Нове слово доцільно порівнювати з подібними до нього українськими або іншомовними словами та звертати увагу на відмінності і схожості. Це зміцнює запам'ятовування.
- 3.4. Читання текстів і книг сприяє мимовільному запам'ятовуванню тих слів, які часто повторюються. Переказ текстів покращить оволодіння новою лексикою, мовними шаблонами і граматичними конструкціями.
4. Актуальним є зосередження уваги на лексиці, яку вживають носії мови (радіо, фільми, спілкування з іноземцями), і урахування реалій змінності з плином часу словникового складу мови та розвитку суспільства.
5. Контроль володіння студентами лексикою здійснюється шляхом складання ними усних і письмових висловлювань, читання та аудіювання.

Формування іншомовної граматичної компетентності

При формуванні і розвитку іншомовної граматичної компетентності студентів в умовах комунікативно-орієнтованого заняття майбутній магістр враховує низку особливостей.

1. Комунікативний характер опрацювання граматичних структур має посісти чільне місце при проведенні комунікативно-орієнтованих занять. Спілкування у створених комунікативних ситуаціях, забезпечує закріплення граматичних навичок.
2. Граматичні навички формуються при дотриманні відповідних умов [113]: попереднє слухання; імітування у мовленні; однотипність та регулярність фраз; дії за аналогією у мовленнєвих умовах;

безпомилковість мовленнєвих дій; різноманітна автоматизація; мовленнєвий характер вправ.

3. Вправи мають бути комплексними, тобто передбачати формування як мовних, так і мовленнєвих навичок. У центрі уваги мають бути мовленнєві вправи, що повторюють процес природної комунікації у різних видах мовленнєвої діяльності.
4. Важливо зорієнтувати студентів, щоб вони замислювалися, аналізували, повторювали, запам'ятовували граматичні явища, віднаходили їх у іншомовних контекстах та порівнювали з такими у рідній мові і правильно вживали у мовленні.
5. Контроль засвоєння граматичного матеріалу передбачає сформованість таких навичок:
 - оформлення слова і зв'язку слів у реченні;
 - розпізнавання та співвіднесення граматичної форми і значення;
 - сприйняття, усвідомлення і розуміння граматичного змісту речень;
 - конструювання і оформлення фрази (модель, форма слова, поєднання та порядок слів у реченні).

Формування іншомовної компетентності в аудіюванні

Для поліпшення ефективності навчання аудіювання студентів при проведенні комунікативно-орієнтованого заняття пропонуємо майбутнім магістрам такі пропозиції [11; 126; 162; 186].

1. Виконання мовленнєвих вправ, спрямованих на оволодіння такими вміннями: виділення головного і подробиць, антиципація, коментування дій і характеристик персонажів, дотримання логічної послідовності подій при передачі змісту тощо.
2. У ході комунікативно-орієнтованого заняття при сприйнятті висловлювання важливо навчити студентів вихоплювати знайомі і зрозумілі конструкції, слова, фрази, кліше, ідіоми, створювати окремі сприйняті фрагменти у візуальній уяві та синтезувати (з'єднувати) їх у зрозумілу узагальнену картину.

3. Орієнтувати студентів:

- у випадку, коли в поле слухання надійшла малознайома (незрозуміла) інформація, краще її пропустити (не намагатися щось пригадати) для того, щоб сприйняти наступну частину повідомлення;
- при сприйманні мовлення на слух для запобігання внутрішнього пригадування значення іноземних слів або відволікання на власні думки студент має розпочати внутрішнє промовляння [126] ключових слів і фраз на іноземній мові, які він щойно сприйняв.

4. Стратегію сприйняття іноземного мовлення співрозмовника (викладену у пунктах 2-3) ефективно застосовувати і у випадках, коли у реципієнта словниковий запас невеликий. При цьому він має привчити себе миттєво виділяти те, що знає і розуміє, робити внутрішнє промовляння [126], а також здійснювати вірогідне прогнозування, тобто розуміти текст в умовах перешкод, недомовленостей, недоліку уваги. Слід пам'ятати, що невербальний канал зв'язку (міміка, жести, рухи тіла) є важливим джерелом розуміння інформації.

5. Комунікативно-орієнтоване заняття з прослуховування тексту має складатися з трьох етапів:

- до прослуховування (формулювання установки, створення мотивації і інтересу, запобігання мовних труднощів та ін.);
- прослуховування тексту (підтримка мотивації і уваги, скерування студентів на промовляння за диктором);
- післятекстовий етап (питання, переказ, твір, вправи тощо).

6. При навчанні студентів аудіювання майбутній магістр має прагнути:

- до одноразового сприйняття тексту як природної характеристики усномовленнєвого спілкування;
- удосконалювати навички самостійної роботи студентів з аудіювання;

- розвивати у студентів уміння здійснювати ймовірне прогнозування подій та дій персонажів тексту.
7. Ефективними засобами розвитку сприйняття і розуміння усних повідомлень є активна робота, прослуховування аудіо- і відеозаписів, достатній словниковий запас, перегляд фільмів, спілкування з носіями мови; навчання аудіювання має проводитись у взаємозв'язку з говорінням і читанням.
8. Контроль сформованості навичок аудіювання здійснюється:
- відповідями на питання до тексту;
 - проведенням бесіди і дискусії згідно з текстом;
 - переказом прослуханого тексту;
 - визначенням головних думок тексту;
 - продовження і завершення висловлювання;
 - виправлення неправильних думок;
 - обговоренням сюжету тексту;
 - приведення тексту в порядок за його логікою.

Формування іншомовної компетентності в діалогічному мовленні

Діалогічне іншомовне мовлення має специфічні риси: у ньому поєднані говоріння і аудіювання, знання лексики, граматики, лінгвосоціокультурного контексту, розуміння невербального мовлення. Наприклад, складною формою мовлення є аудіювання, зрозуміти репліку мовця не завжди легко і відповісти на неї швидко і адекватно (особливо на початковому етапі навчання). Все це створює певні труднощі при оволодінні аудіюванням, може призводити до уповільнення або припинення діалогу. Важливо, щоб діалог був аферентним [35], щоб учасники діалогу постійно оцінювали результат впливу розмови на співрозмовників і здійснювали відповідний поведінковий акт (розмірковування, відповідь, дія тощо). Зазначені труднощі на заняттях долаються студентами шляхом достатньої кількості вправлянь у діалогічному мовленні, аудіюванням текстів, роботою над продукуванням ініціативних реплік та відповідною

підготовчою роботою перед проведенням діалогу. Завдяки таким діям долаються труднощі, пов'язані з непередбачуваністю діалогу, та формуються уміння стежити за перебігом думки партнера, за зміною предмета спілкування.

Основними вимогами, які забезпечують реалізацію комунікативних функцій у навчальному процесі, є вмотивованість та ситуативність. У процесі комунікативно-орієнтованого заняття перед початком діалогу важливо створити умови, які викликають у студентів бажання взяти участь у спілкуванні на тлі сприятливого психологічного клімату та зацікавленості студентів темою спілкування. Студентів слід ознайомити з правилами проведення спілкування: зорове сприйняття та зверненість до співрозмовника, захопленість (розчарування) висловленим та розуміння невербальних (міміка, контакт очей, жести, поза тощо) і паравербальних (тембр, наголос, висота) засобів спілкування. Наведене та емоційна забарвленість спілкування сприяють кращому відбору лексико-граматичних засобів, структури та інтонаційному оформленню висловлювань. Особлива увага звертається на розвиток спонтанності та непередбаченого мовлення, що робить спілкування ефективнішим, природнішим та сприяє підвищенню автоматизованості мовленнєвих дій і розвитку готовності використовувати мовний матеріал у діалогічному мовленні.

При навчанні діалогічного мовлення практикують різні функціональні типи діалогів: розпитування, домовленість, обмін думками, обговорення. Участь студентів у діалогах сприяє розвитку ініціативності, уміння розповідати про свої плани та наміри, власне бачення (предмету, події, явища), наводити аргументи для доказу, погоджуватися чи спростовувати точку зору партнера, переконувати його. Крім того, у студентів удосконалюються вміння вести діалог англійською мовою, зокрема, вживати відповідну ініціативну репліку та реагувати на репліку співрозмовника, підтримувати діалог та стимулювати партнера до висловлювання, вміння створювати діалогічну єдність різних видів та діалоги різних функціональних типів на основі запропонованих навчальних комунікативних ситуацій. При навчанні діалогічного мовлення слід зважати на

його мовні особливості, такі як: еліптичність, шаблони, кліше, стереотипи, слова, що заповнюють паузи, та стягнені форми.

Корисним для майбутнього магістра іноземної філології є використання запропонованих В.В. Черниш засобів навчання діалогічного мовлення: вербальні, невербальні/зображувальні, вербально-зображувальні опори та аудіо-візуальні й аудитивні; роздавальний матеріал; різноманітні вправи тощо [185, с. 15].

Робота над діалогом як ситуативним мовленням вимагає:

- коротких фраз, вживання кліше, фразеологізмів;
- створення мотивів і інтересів, вияву емоцій і почуттів та акторських даних;
- опрацювання діалогу в парі, розуміння і використання невербальних засобів спілкування, розвитку ймовірного прогнозування, вмінь активного і швидкого реагування на репліку, вмінь використовувати наявний набір структур для реалізації комунікативного наміру та ін.;
- контроль діалогічного мовлення включає:
 - кількість продукованих кожним студентом реплік, різноманітних діалогічних єдностей та пауз хезитації;
 - спонтанність, емоційна забарвленість висловлювань;
 - уміння виступати у різних ролях;
 - уміння вирішувати поставлене майбутнім магістром комунікативне завдання (переконати, заперечити, висловити свою думку і т.д.);
 - граматичну і лексичну правильність висловлювань.

Формування іншомовної компетентності в монологічному мовленні

При навчанні монологічного мовлення ураховуються його особливості, які відпрацьовуються в основних типах монологічних висловлювань (повідомлення, опис, розповідь, роздум).

Навчання монологічного мовлення здійснюється поетапно. Спочатку студенти актуалізують уміння об'єднувати зразки мовлення в одну

понадфразову єдність. Якщо група добре підготовлена, то на цій роботі зупиняються нетривалий час і переходять до самостійних висловлювань понадфразового рівня. Тут доречно використовувати різні зображувальні, вербальні і комбіновані опори, які допомагають створювати мовленнєву ситуацію та полегшують і урізноманітнюють мовлення студентів, роблять його логічним і послідовним.

У Програмі з англійської мови для університетів/інститутів [132] окреслені уміння з діалогічного і монологічного мовлення, які мають бути сформовані у студентів мовних факультетів. Зусилля майбутнього магістра англійської філології мають бути спрямовані на формування у студентів першого курсу правильної вимови, наголосу, засвоєння граматичних норм і лексики до 1500 одиниць. На кінець року студенти повинні уміти говорити чітко і зрозуміло, використовувати форми привітання і звернення, вступати і підтримувати діалог, виражати власні погляди і думки, коментувати погляди інших, описувати навколишні об'єкти і процеси, розповідати про події, давати їм оцінку і аргументацію, контролювати правильність розуміння слухачем повідомлення тощо.

Під час навчання студентів на другому курсі майбутній магістр звертає увагу на формування у студентів умінь використовувати наголос і інтонацію для передачі відтінків значення, комунікативні стратегії для продовження розмови, підтримувати тривалий діалог і вільно взаємодіяти з партнером і т. п.

Під час навчання студентів на третьому курсі завдання з формування вмінь говоріння ускладнюються.

На четвертому курсі майбутній магістр звертає увагу на подальший розвиток у студентів умінь говорити вільно і спонтанно без опор, чисто, плавно, добре структурованою мовою. Обсяг лексичного матеріалу на кінець четвертого року навчання досягає 4500 одиниць. Студенти мають ефективно використовувати мову для висвітлення професійних питань та розуміти значення ідіом, брати участь у інтерв'ю (різні амплуа), уміло використовувати вигуки.

Майбутні магістри повинні уміти спрямовувати зусилля студентів висловлюватися достатньо вільно і спонтанно та використовувати мову ефективно для висвітлення професійних питань з включенням емоційних, алегоричних та жартівливих компонентів; брати участь у полілогах і легко висловлюються на складні незнайомі теми, а також навчати вмінню доводити свою позицію переконливо, коментувати і відповідати на складні питання, вільно висловлювати контраргументи.

На підставі даних літератури і власних досліджень ми розробили для майбутніх магістрів рекомендації щодо розвитку іншомовної компетентності в говорінні у студентів під час проведення комунікативно-орієнтованих занять і взаємодії у іншомовному комунікативному середовищі:

- орієнтувати студентів на реалізацію положення, згідно з яким говоріння є засобом навчання іноземної мови та формування мовних і мовленнєвих навичок з усіх видів мовленнєвої діяльності;
- до участі у навчальному спілкуванні залучаються усі студенти з дотриманням паритету часу;
- створювати такі комунікативні ситуації, що спонукають до мовлення;
- зорієнтувати студентів якнайбільше розмовляти на іноземній мові (на перервах, у позааудиторний час);
- при створенні мотивації використовувати такі джерела [42]:
 - при визначенні мети навчання і мети конкретного заняття;
 - мотивація успіху (передбачати як на заняттях, так і після них);
 - країнознавча мотивація;
 - естетична мотивація (передбачає естетичне оформлення навчальних засобів та отримання задоволення від комунікації);
 - інструментальна мотивація (надання можливості кожному студентові виразити себе у тому виді діяльності, який до вподоби);
- орієнтувати студентів прагнути висловлюватись на іноземній мові про дійсність навколо них (предмети, явища природи, дії людей тощо) з

опрацюванням відповідних граматичних явищ, сталих виразів, ідіом та ін.;

- корисно, щоб самостійна робота студентів була наповнена переповіданнями фільмів, оповідань, історій з вживанням різних часових форм та використанням з метою розвитку мовлення будь-яких можливостей (поїздка у транспорті, прогулянки тощо);
- при формуванні навичок говоріння слід дотримуватись принципу від простого до складного. Важливо довести до автоматизму прості навички мовлення та граматики, які згодом стануть опорою для продукування складнішого і вишуканого мовлення;
- майбутній магістр має вміти допомагати долати можливі проблеми, які пов'язані з сором'язливістю студентів, браком інформації з питання, що обговорюється, недоліком мовних і мовленнєвих засобів, недостатньою комунікативною активністю та ін. Розв'язання цих проблем пов'язано з високим рівнем підготовки майбутнього магістра до заняття (підбір і належний виклад матеріалу, робота з розвитку відповідних навичок у студентів, чітке формулювання мовленнєвого завдання, використання парної і групової форми роботи, дотримання принципу, згідно з яким кожний студент має бути залучений до комунікації).

При навчанні монологічного мовлення майбутній магістр спрямовує студентів на оволодіння вміннями виражати основні комунікативні функції (інформативна, впливова, оцінювальна) та використовувати види монологічного мовлення (повідомлення, опис, розповідь, розмірковування). Уміння мають передбачати логічність, послідовність, достатньо повну завершеність, комунікативну вмотивованість, правильність, виразність і творчість щодо використання мовних засобів при побудові монологічного висловлювання.

Побудова монологічного висловлювання вимагає володіння:

- лексичним і граматичним матеріалом;

- типами простих і складних речень;
- типами монологічних висловлювань;
- спеціальними мовними засобами, що забезпечують зв'язність висловлювання, наприклад: Firstly, Secondly, After that, Next, Finally;
- знаннями про лінгвістичні особливості книжково-письмового мовлення.

Для тренування монологічного мовлення ефективними є такі комунікативні вправи як переказ, коментування, усна розповідь, що виражається у таких наслідках:

- тренується і засвоюється граматики;
- прискорюється запам'ятовування нової лексики, мовних шаблонів і граматичних явищ;
- розвивається мовне чуття, тобто виробляються навички відчувати вживання відповідного слова і виразу залежно від контексту;
- урізноманітнюється і збагачується мовлення та зростає його швидкість при спілкуванні, а також поліпшується вимова.

При оцінці сформованості монологічних умінь майбутній використовує:

- складання висловлювання на основі заданого комунікативного завдання (описання зовнішності людини, описання картини, розповідь про зустріч з іноземцями та ін.);
- висловлювання згідно з ситуацією (темою) або коментування події.

Оцінюються такі основні критерії:

- різноманіття мовленнєвих зразків, обсяг і граматично-лексична правильність висловлювання;
- ступінь логічності, зв'язності і аргументованості висловлювання;
- наявність елементів творчості у мовленні студента.

Формування іншомовної компетентності у читанні

У ході комунікативного орієнтованого заняття опрацьовується подальший розвиток компетентності у читанні. При цьому майбутній магістр зосереджує увагу на:

- проведенні читання відповідно до ролей тексту;
- опрацюванні лексико-граматичного матеріалу в різноманітних нових оточеннях і ситуаціях;
- організації позааудиторного самостійного читання з наступним обговоренням, обміном думками на занятті сюжету і проблем згідно з прочитаною всіма книгою;
- проведенні аналізу логічно-сміслових і структурних зв'язків тексту, письмових засобів і способів вираження думки, стиль автора, прихованого змісту.

При організації комунікативно-орієнтованого заняття майбутній магістр має враховувати такі особливості з розвитку читання:

- розвиток механізмів сприйняття і розпізнання, механізму антиципації, механізму осмислення;
- графемно-фонемних зв'язків;
- ритміко-інтонаційних навичок;
- осягнення різних видів читання (повне розуміння змісту тексту, ознайомче, пошукове, вивчаюче, пояснювальне та ін.).

Майбутній магістр умотивовує студентів на потребу у читанні цікавим змістом (сюжетом) творів, інформацією, використовувати різні види заохочень, конкурсів тощо.

Майбутній магістр пояснює студентам [126]:

- що на основі зв'язування ключових слів важливо вміти здогадуватись про зміст усього тексту;
- що після прочитання частини тексту робиться перерва переглядаються та вимовляються вголос ключові слова та фрази

і тільки тоді розпочинається читання нової частини тексту [126];

- якщо текст містить багато незнайомих слів і мовленнєвих зворотів, їх виписують і перекладають;
- що після прочитання тексту (навіть якщо читач його мало зрозумів), слід віднайти відомі і зрозумілі місця, визначити час і форму дієслів, частини мови і т. д. Усе це інтегрує засвоєні знання і вміння та допомагає зрозуміти речення, стимулює догадку та інтуїцію;
- що книжку (статтю) доцільно прочитати двічі, що різниця між першим і другим читанням здивує читача більшим розумінням сюжету, його деталей, персонажів, значень виразів, вживання лексики і граматичних форм тощо;
- що при читанні звертається увага на написання незнайомих слів, а при опрацюванні слід уявити образи слів, написати їх і промовляти по буквах [126];
- що періодично слід відмічати свої успіхи у прогнозуванні сюжету, зростанні словникового запасу і здобутків у навчанні.

1. Контроль розуміння прочитаного тексту включає у себе відповіді на питання, складання плану тексту, віднаходження визначених майбутнім магістром фактів, відтворення характеристики героїв, переказ тексту, письмовий виклад, складання мовленнєвих ситуацій тощо.

Розвиток іншомовної компетентності у письмовому мовленні

Розвиток письмового мовлення здійснюється головними чином за допомогою вправ, які передбачають виконання письмових завдань у самостійній роботі. Важливо, щоб вони були особистісно-орієнтованими, часто грального характеру, передбачали тренування граматичних явищ у формі побудови зв'язного тексту з розв'язанням розумової задачі [63, с. 192].

У творчих письмових роботах рівень завдань з просуванням по курсу навчання підвищується. Наприклад, якщо на першому курсі студенти

навчаються складати різні види листів, замітки, нотатки, інструкції, короткі твори і т. д., на третьому – бізнес-листи, відгуки про книги, статті, есе тощо, то на п'ятому курсі студенти оволодівають уміннями писати на загальні і професійні теми в таких видах текстів як статті, складні доповіді, професійні огляди, наукові публікації і т. д.

При проведенні комунікативно-орієнтованого заняття майбутній магістр має враховувати таке.

1. Письмове мовлення як один із засобів комунікації вимагає володіння не тільки відповідними навичками і вміннями, а й відіграє роль засобу формування навичок і вмінь усного мовлення.
2. Зорієнтувати студентів на удосконалення письмового мовлення як уміння викладати думки у письмовій формі.
3. При проведенні комунікативно-орієнтованого заняття з розвитку письмового мовлення студенти опрацьовують написання іншомовної лексики, написання текстів згідно з правилами граматики, виклад думки на письмі та використання різних стилів. При цьому вони пишуть різноманітні тексти (листи, нотатки, короткі твори, резюме, реферати, рецензії та ін.) у відповідь на представлену слухову і зорову інформацію. Вони редагують тексти, пишуть різні види диктантів. Майбутній магістр має творчо видозмінювати представлення комунікативних завдань, що розвиває творчість письмового мовлення студентів.
4. При тренуванні написання текстів важливо не копіювати слова, а писати їх з опорою на зорову пам'ять. Тренується також написання різних варіантів слів, що допомагає засвоєнню правил словотворення. При цьому студенти самі мають утворювати нові слова.

Контроль письмового мовлення необов'язково повинен бути самостійним елементом заняття. Виконання низки письмових вправ передбачає контроль і корекцію даної навички. Це може бути здійснено майбутнім магістром при виконанні таких вправ студентами: а) письмовий опис малюнка з теми або за мотивами теми; б) письмовий виклад основного змісту прочитаного тексту; в)

написання твору; г) складання тез або плану повідомлення (доповіді); д) написання письма закордонному колезі та ін.; е) заповнення формуляра в готелі; є) написання вітальної листівки. Можна використовувати контрольний диктант з метою цілеспрямованої перевірки сформованих навичок. Стратегія оволодіння письмовим мовленням має передбачати заняття «контролю без контролю», що скоріше має бути правилом, ніж виключенням [162, с. 194-195].

Формування іншомовної лінгвосоціокультурної компетентності

Лінгвосоціокультурна компетентність як складне утворення особистості спрямована на забезпечення іншомовного міжкультурного спілкування. Вона передбачає:

- здатність особистості вибирати, використовувати і розуміти мовні та мовленнєві засоби іншомовного спілкування з національно-культурною семантикою відповідно до контексту, ситуації і стилю спілкування. Ці засоби включають країнознавчу фоніву і безеквівалентну лексику, ідіоми, сталі вирази, кліше, прислів'я, приказки, афоризми, фразеологізми та ін.;
- здатність особистості набувати і використовувати в іншомовному спілкуванні знання культурологічного, країнознавчого, лінгвосоціокультурного і міжкультурного характеру;
- здатність особистості вступати в комунікативні стосунки з представниками країни, мова якої вивчається. Ця здатність забезпечується знаннями правил і норм, ритуалів, стандартизованих моделей, комунікативної поведінки, невербальних і паравербальних засобів комунікації та уміннями користуватися цими засобами.

Враховуючи те, що лінгвосоціокультурна компетентність є складовою мовних і мовленнєвих компетентностей, то її формування має відбуватися інтегровано і комплексно з формуванням названих компетентностей [86, с.

434]. З цією метою майбутній магістр оволодіває уміннями підбирати і навчати студентів на основі необхідних вправ, прикладів, комунікативних ситуацій з національно-культурною семантикою та порівняння з українськими особливостями.

Формування фахової іншомовної комунікативної компетентності

Фахова іншомовна комунікативна компетентність як інтегрована якість особистості долучає до складників іншомовної комунікативної компетентності професійну компетентність, яка включає професійно-орієнтоване мовлення, вільне спілкування професійного спрямування, передбачаючи володіння термінологією, мовленнєвими зразками, нормами граматики та здійснення самоосвіти і саморозвитку тощо. Мета фахової іншомовної комунікативної компетентності при підготовці майбутнього магістра передбачає набуття і розвиток у нього умінь формувати у студентів здатність здійснювати іншомовну комунікативну взаємодію з носіями мови, що вивчається, з урахуванням лінгвосоціокультурних особливостей, а також – здатність формувати професійну іншомовну комунікативну компетентність у студента з метою його підготовки до навчання суб'єктів навчання згідно з стандартами, планами, вимогами освітнього закладу.

Вимоги до підготовки майбутнього магістра іноземної філології в контексті формування фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів реалізуються упродовж всього циклу навчання в педагогічному університеті. Формування цієї компетентності має відбуватися інтегровано і комплексно з формуванням мовних, мовленнєвих і лінгвосоціокультурних компетенцій. При організації цієї підготовки створюються відповідні умови з визначенням цілей, змісту і структури навчального процесу (спецкурси, факультативи, предметні гуртки, педагогічна практика у педагогічному університеті та ін.). Реалізуючи вимоги, важливо щоб одночасно з набуттям професійності відбувалося формування у майбутніх магістрів ціннісних орієнтацій, любові і готовності до педагогічної праці.

Вирішення завдань підготовки майбутніх магістрів відбувається у значній мірі під час проходження педагогічної практики в школі і виробничої асистентської практики в педагогічному університеті. Саме на цьому етапі створюються можливості для поглибленого оволодіння практичними вміннями в контексті формування іншомовних комунікативних умінь. При цьому у майбутнього магістра розвивається образ “Я”, який включає: актуалізацію знань і умінь, рефлексію, адекватну самооцінку педагогічних і комунікативних якостей, розвиток умінь щодо опрацювання наукової інформації, проведення практичних занять зі студентами, створення іншомовного комунікативного середовища тощо.

**Дидактичні, лінгвістичні, психологічні і власне методичні принципи [193],
адаптовані до формування фахової іншомовної комунікативної
компетентності студентів**

Дидактичні принципи.

Принцип активності передбачає формування майбутнім магістром іноземної філології мовленнєвої активності студентів під час проведення комунікативно-орієнтованих занять і взаємодії в іншомовному комунікативному середовищі, яка має бути спрямована на реалізацію їхніх мотивів, цілей, інтересів, бажань за рахунок підвищення уваги, мислення, пам'яті, а також – продуктивної і дійової участі у груповій роботі, завданнях проблемного характеру. Активна розумова робота, в якій поєднуються мовлення і мислення, позитивно впливає на формування іншомовної комунікативної компетентності студентів. Реалізація принципу сприяє підтримці інтересу студентів, закріпленню досягнутих успіхів, визначенню завдань, що стимулюють мовленнєву діяльність.

Принцип наочності є досить вагомим засобом майбутнього магістра іноземної філології щодо урізноманітнення презентації мовленнєвого матеріалу, наприклад, аудіо-відеозаписів, таблиць, схем, картинок та ін. Наочність забезпечує перехід від чуттєвого сприйняття до абстрактного мислення, що допомагає кращому розумінню, засвоєнню і використанню навчального матеріалу в мовленні, розвитку творчості студентів. Майбутній магістр має використовувати наочність не тільки як засіб навчання, а і як засіб пізнання, наприклад при ознайомленні студентів з країною, мова якої вивчається. Доцільно також використовувати принцип наочності з метою: демонстрації мовного матеріалу за допомогою словесно-мовленнєвої форми вираження (мовна наочність); показу (відтворення) ситуативної наочності спілкування; стимуляції висловлювання; семантизації іншомовних одиниць; утворення мовленнєвих автоматизмів; контролю і самоконтролю знань, навичок, умінь.

Принцип міцності. Комунікативні тренування і вправи з розв'язання комунікативних задач студентами в ситуаціях спілкування, багаторазове відтворення комунікативного матеріалу в різноманітних контекстах є умовою міцного засвоєння мовного і мовленнєвого матеріалу. Ці засоби мають бути основними при формуванні майбутнім магістром іноземної філології фахової комунікативної компетентності студентів.

Принцип професійної компетентності є досить важливим засобом майбутнього магістра іноземної філології при становленні студентів педагогічного університету як майбутніх фахівців навчальних закладів. Від отриманих у ході навчання знань і практичних навичок і вмінь залежить якість сформованості у студентів комунікативних умінь. Завдання майбутнього магістра при реалізації принципу спрямовується на формування у студентів достатніх професійних комунікативних умінь, організацію комунікативного навчання, аналіз комунікативної діяльності і здібностей студентів, їх умотивовування, оцінювання і корегування рівня сформованості комунікативної компетенції.

Дотримання лінгвістичних принципів також впливає на формування і розвиток комунікативних умінь.

Принцип системності. Реалізація принципу передбачає формування у свідомості студентів уявлення про мовлення як елемент мови, що тісно пов'язаний з мовними функціями; що умови спілкування визначають використання словосполучень і речень та граматичних конструкцій; що вивчення елементів мови і мовлення має відбуватися поєднано з урахуванням їхньої комунікативної і функціональної значущості для вираження комунікативних інтенцій в ситуаціях спілкування та ін.

Принцип концентризму характеризується багаторазовим зверненням студента до вже вивченого лексико-граматичного матеріалу з його розширенням і поглибленням на основі комунікативної і умотивованої участі студентів у мовленнєвому спілкуванні. Слідування за цим принципом спрямовує майбутнього магістра іноземної філології на залучення студентів до

спілкування і повторення матеріалу при проведенні комунікативно-орієнтованих занять, взаємодії в іншомовному комунікативному середовищі, позааудиторній роботі.

Принцип мінімізації мови характеризується тим, що обсяг базового курсу випускника інституту іноземних мов для засвоєння наближається до обсягу носіїв мови. Це вимагає від майбутнього магістра відповідного відбору мовного матеріалу, опрацювання мінімуму професійно-спрямованого матеріалу в рамках створених мовленнєвих ситуацій, мінімумів культурологічного матеріалу, текстів для читання, письмового мовлення для засвоєння упродовж всього курсу навчання.

Психологічні принципи є важливими при формуванні фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів.

Реалізуючи принцип мотивації, майбутній магістр іноземної філології на підставі знань про мотиви має спонукати і підтримувати навчальну активність студентів на високому рівні, яка досягається системою цілей і мотивів, доцільною організацією навчального спілкування з урахуванням інтересів і потреб, розвитком пізнавальних і професійних мотивів, створенням доброзичливого клімату в групі, колективною роботою, зразковою поведінкою і компетентністю майбутнього магістра. При цьому важливо стимулювати і підтримувати внутрішню мотивацію студентів, що визначається значущістю інформації про країну, мова якої вивчається, важливістю комунікації для реалізації потреб студентів (робота, контакти, подорожі, розваги, престиж та ін.), використання мови у професійних цілях, для підвищення освіти, розширення пізнавальних інтересів.

Принцип поетапності формування мовленнєвих навичок і вмінь передбачає 4 етапи: ознайомчий включає повідомлення знань, граматичного матеріалу, введення мовленнєвого зразка, стандартизуючий спрямовується на формування мовленнєвої навички в умовах виконання мовних вправ, варіюючий – удосконалення мовленнєвої навички і формування мовленнєвих умінь у ситуаціях мовленнєвого спілкування і комунікативних вправах, творчий

– розвиток і удосконалення мовленнєвих умінь та перенос їх у різноманітні ситуації спілкування [193, с. 162-163]. Дотримання принципу поетапності дає можливість майбутньому магістрові досягати позитивної динаміки мовленнєвих навичок і вмінь та сформованості фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів.

Власне методичні принципи.

Комунікативний принцип. У принципі закладені особливості, що сприяють оволодінню іншомовною комунікацією [113; 193, с. 165-167]: умотивованість, цілеспрямованість, особистісний смисл, індивідуальність відносин, мовленнєво-розумова активність, взаємодія на ґрунті довіри і співробітництва, контактність (інтерес, співпереживання), ситуативність, інформативність, новизна, евристичність (спонтанний і творчий характер мовлення), функціональність, проблемність. Реалізація принципу на комунікативно-орієнтованих заняттях зі студентами спрямовує майбутнього магістра на відбір і організацію мовного матеріалу, ситуацій спілкування, використання прийомів і засобів для забезпечення реальної комунікації і поведінки майбутнього магістра і студентів та – на поєднане оволодіння комунікацією і культурою носіїв мови, що вивчається, а також – ступеня сформованості фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів.

Принцип домінуючої ролі вправ передбачає використання тренувальних і комунікативних вправ, які мають вмотивованість та зумовлюють зверненість і ситуативність, що є характерною рисою комунікації [158]. Реалізація принципу пов'язана з відведенням достатнього часу на їх виконання, що забезпечує формування та вдосконалення мовленнєвих навичок і умінь, а також здійснення мовленнєво-розумових операцій. Принцип є одним із ключових засобів майбутнього магістра при проведенні комунікативно-орієнтованих занять.

Принцип взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності. При підготовці майбутнього магістра іноземної філології до формування фахової іншомовної комунікативної компетенції студентів звертається увага на співвідношення між видами мовленнєвої діяльності, послідовність і обсяг їх

використання. Визначено, що співвідношення має бути близьким до таких величин: слухання і говоріння – 70% у рівних пропорціях, читання – 20%, письмо – 10% [32, с. 89]. Така пропорція є змінною величиною, вона визначається на кожному занятті залежно від цілей, змісту, етапу навчання та ін. Саме принцип взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності передбачає одночасне їх формування на основі спільного мовного матеріалу і спеціальних вправ. Мається на увазі участь у процесі засвоєння одного і того ж мовленнєвого матеріалу якомога більше аналізаторів, тобто опрацювання матеріалу відбувається за участю 4 видів мовлення (аудіювання, говоріння, читання, письма). Вправи мовленнєвого характеру на заняттях мають переважати. Цей принцип є важливим при формуванні фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів.

Принцип апроксимації передбачає поблажливе ставлення до помилок студентів у процесі мовлення. Але майбутній магістр має дотримуватись відповідної стратегії. Якщо помилки не порушують комунікації і не спотворюють смисл повідомлення, то вони не виправляються майбутнім магістром у момент висловлювання студента. Але після спілкування (висловлювання) вони мають бути обов'язково проаналізовані і враховані студентами. При цьому майбутній магістр має усвідомлювати, що він має справу з підготовкою майбутніх учителів/викладачів іноземної мови, для яких володіння мовою має бути на високому рівні.

Додаток 4

Критерій оцінювання мовлення при проведенні занять майбутнім магістром іноземної філології (складено на основі запозичених положень у Р. Вердербер, К. Вердербер [29])

Зміст

1. Висвітлення мети.
2. Розкриття теми.
3. Використання допоміжного матеріалу.
4. Адекватність наочності і ефективність її використання.
5. Встановлення майбутнім магістром іноземної філології контакту зі студентами і пристосування змісту мовлення до їхніх інтересів, знань і установок.

Організація

6. Привабливість вступної частини мовлення майбутнього магістра іноземної філології та привертання ним уваги студентів до подальшого викладу.
7. Ясність і зрозумілість мети, теми і завдань заняття.
8. Підбиття підсумків.

Презентація мовлення

9. Зрозумілість.
10. Яскравість (ступінь насиченості, ясності, енергійності мовлення).
11. Виразність (чіткість, розбірливість, окресленість, зрозумілість).
12. Експресивність (голосові контрасти у висоті звуку, гучність, темп, стиль), емпатичність (інтенсивність мовлення, виділення окремих його частин за рахунок пропорції, повторення або переходів).
13. Спонтанність (природність).
14. Вільність (відсутність коливань і мовленнєвих перешкод).
15. Вимова і артикуляція (розбірливе мовлення).
16. Ентузіазм майбутнього магістра (захопленість при викладі матеріалу).
17. Візуальний контакт майбутнього магістра з аудиторією.

18.Поза майбутнього магістра (положення тіла і плечей, осанка).

19.Адекватність рухів майбутнього магістра (усуваються зайві рухи, переступання з ноги на ногу, гойдання та ін.).

20.Урівноваженість майбутнього магістра (відсутність нав'язливих дій).

У запропонованому переліку критеріїв кожний з них становить 5 балів, загальна сума всіх критеріїв – 100 балів. На основі цих критеріїв оцінюється комунікативна діяльність майбутнього магістра при проведенні ним виступу. Виділено такі оцінки: відмінно – 90-100; добре (+) - 80-89; добре (-) - 70-79; задовільно (+) – 65-69; задовільно (-) - 60-64; незадовільно - 0-59.

Додаток 5

Підготовка майбутніх магістрів іноземної філології до презентації іншомовного комунікативного тексту (Матеріал адаптовано згідно з роботою Г.А. Китайгородської [63])

Перед презентацією іншомовного комунікативного тексту майбутній магістр іноземної філології проводить попередню (ознайомчу) роботу. Кількість і способи введень комунікативного тексту, характер проведення попередньої роботи залежать від обсягу і складності нової мовної і мовленнєвої інформації, курсу навчання студентів, рівня володіння ними іноземною мовою.

З метою підвищення ефективності запам'ятовування навчального матеріалу майбутній магістр перед презентацією тексту налаштовує студентів на сприйняття інформації, викликає у них пізнавально-орієнтувальний інтерес. Для цього він формулює декілька фраз у формі уточнюючих запитань, повідомляє характерні особливості, створює установку на сприйняття і запам'ятовування інформації [63].

Підготовчий етап передбачає для майбутнього магістра цілепокладання і планування діяльності, зокрема:

- студентам повідомляється концепція ситуації, її зміст;
- пояснюється навчальна мета;
- умотивовуються студенти;
- готується мовленнєвий, лексико-граматичний і культурологічний матеріал;
- визначаються комунікативні задачі;
- визначаються комунікативні вміння для оволодіння студентами;
- розробляється і опрацьовується комплекс комунікативних вправ стосовно ситуацій;
- даються вказівки щодо манери спілкування, тону розмови, мовних функцій (попросити, заперечити, відмовитись, відповісти).

На цій стадії у студентів формуються комунікативні вміння, змістовного і ситуативно-обумовленого вибору мовленнєвого спілкування та вміння використовувати вихідний набір фраз у ситуаціях. Студенти мають отримати можливість оперувати великою кількістю комунікативних блоків на основі мовленнєвої ситуації з опорою на фрейми. Значний обсяг матеріалу забезпечить високий рівень аналітичної діяльності студентів і перенос навичок на новий мовленнєвий матеріал. Майбутній магістр має підготувати студентів від навичок репродукції мовленнєвих висловлювань до їх активного продукування і ситуативного варіювання.

При підготовці до пред'явлення комунікативного тексту майбутній магістр проводить роботу, яка полегшить студентам запам'ятовування, репродукцію і продукцію фраз, словоформ, граматичних явищ, інтонацію, включить смислову і асоціативно-логічну пам'ять [63, с. 162], зокрема, майбутній магістр:

- бездоганно оволодіває змістом комунікативного тексту, його мовним і мовленнєвим матеріалом;
- відбирає смислові блоки, які мають граматичне, фонетичне, лексичне та комунікативне значення;
- зосереджується на засобах, що забезпечують мимовільне запам'ятовування відібраного навчального матеріалу;
- опрацьовує позамовні засоби комунікації для підсилення комунікативного впливу і мимовільного запам'ятовування (опрацювання міміки, жестів, рухів, поглядів, емоцій та ін., які найбільш притаманні для підкріплення смислу висловлювання);
- розробляє спеціальні жести, які закріплені за смислом певного комунікативного блоку, за значенням конкретного слова (словосполучення), за граматичним явищем;
- продумує пояснення щодо лінгвістичного, етимологічного і культурологічного контексту;

- організовує внутрішнє промовляння студентами тексту, що включає в смислові механізми артикуляційно-моторну пам'ять;
- забезпечує орієнтування студентів у комунікативних функціях за допомогою включення висловлювань у різноманітні емоційно зафарбовані ситуації (радість, сумнів, здивування, обурення та ін.).

На підготовчому етапі майбутній магістр як організатор мовленнєвої ситуації виділяє інваріантну і варіативну частини. Перша формується майбутнім магістром і містить інформацію про кінцеву мету комунікативного заняття, способи і етапи її досягнення, здійснення комунікації лише на іноземній мові. У варіативній частині студенти можуть змінювати висловлювання, але згідно з умовами ситуації, інваріантними вимогами.

Така попередня робота дозволить майбутньому магістрові вільно і природно опрацювати ситуації комунікативного тексту.

Етап проведення спрямовується на практичні дії і вирішення комунікативної задачі в межах заданої ситуації. На цьому етапі формуються і удосконалюються комунікативні вміння студентів, зокрема, опрацюються вміння контактування, пізнавальні, творчі і навчальні вміння, а також вміння правильно встановлювати змістовне і нормативно обумовлене мовлення з елементами професійного спілкування, з використанням паралінгвістичних і кінестетичних засобів професійного спілкування. У залежності від мети заняття, складності завдання та рівня володіння мовою студентами майбутній магістр може передбачати дві презентації комунікативного тексту.

Перша презентація відіграє для студентів орієнтувальну роль у подіях, діях персонажів, змісті тексту в цілому, а також має значення для розвитку аудіювання. Комунікативний текст вводиться за допомогою відтворення аудіозапису. Після прослуховування тексту студенти уточнюють незрозумілі фрази, значення безеквівалентної лексики, фразеологізми, ідіоми, кліше, граматичні явища. Потім вони у парах, трійках обговорюють на мові, що вивчається, ідею, зміст, події і дії, з'ясовують подробиці.

Друга презентація являє собою читання тексту майбутнім магістром, який має бездоганно це виконати, використовуючи невербальні засоби та дотримуватись інтонації і темпоритму. Комунікативні блоки тексту, що вводяться майбутнім магістром, мають бути представлені належним чином як з точки зору лінгвістики, так і паралінгвістики. Все це сприяє мимовільному запам'ятовуванню і налаштовує студентів на правильну репродукцію і продукцію висловлювань.

Другий етап введення комунікативного тексту базується на аудіюванні і говорінні. У разі необхідності майбутній магістр організовує внутрішнє промовляння студентами тексту за ним без зовнішньої артикуляції. Студенти опрацьовують емоційне співпереживання (виражають радість, подив, сумнів тощо) в подіях, які відбуваються в тексті, опрацьовують позамовні засоби.

Наприкінці другого пред'явлення студентам початкового етапу навчання може роздаватися текст для закріплення нового матеріалу шляхом його пізнання в зоровій модальності. Зорове підкріплення сприяє з'єднанню звукового образу з зоровим, що стимулює аналітичну діяльність студента; відбувається синтез ситуації і мовленнєвої дії у цій ситуації [63, с. 167].

На більш високому рівні володіння мовою використовуються інші форми роботи з текстом, представленим у друкованому вигляді: віднаходження окремих смислових фрагментів, складання відповідей на поставлені майбутнім магістром питання, художнє читання вголос, письмові роботи тощо.

Після прослуховування тексту, відповідної роботи майбутній магістр проводить тренування у спілкуванні, в яких передбачає:

- організацію групової роботи (в парах, трійках, мікрогрупах) зі зміною партнерів спілкування в кожній новій мікроситуації;
- включення мовленнєвих дій, що тренуються, до складу мовленнєвої діяльності;
- засвоєння і використання мовного матеріалу в мовленнєвій комунікації;

- використання комунікативних вправ для одночасного засвоєння і повторення мовного і мовленнєвого матеріалу з теми і суміжних розмовних тем;
- опрацювання студентами таких комунікативних задач, при виконанні яких вони змушені вживати визначені майбутнім магістром мовні і мовленнєві засоби (моделі);
- спрямування зусиль студентів на оволодіння цілими комунікативними блоками, репродукування і комбінування їх у відповідній реальній комунікації;
- формування мовленнєвих навичок і вмінь.

На цьому етапі заняття студенти самостійно розв'язують комунікативні задачі, майбутній магістр лише стимулює їхню мовленнєву активність; його роль лідера і активного учасника спілкування зменшується. Він залучає до спільної діяльності всіх студентів з урахуванням інтересів і можливостей кожного, використовуючи такі основні форми роботи з розв'язання комунікативної задачі студентами:

- 1) в парній роботі з обговоренням результатів у групі;
- 2) в малих групах (3-4 студенти) з визначенням майбутнім магістром завдання для кожної групи і для кожного студента та обговоренням результатів;
- 3) у всій групі за участю в обговоренні всіх членів групи;
- 4) організація змагання між окремими парами, малими групами, створеними командами.

Комунікативні завдання майбутнього магістра в ході комунікативного заняття мають бути комунікативно-спрямованими, правильно сформульованими. При цьому майбутній магістр докладає зусиль на створення у студентів природної мовленнєвої інтенції, виключає формальні завдання. Це дає можливість студентів оволодівати мовленнєвими операціями через дії, які є близькими до реальних умов, і створює внутрішню мотивацію говоріння.

Посткомунікативний етап включає аналіз і узагальнення формування і розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь. На цій стадії проводиться спільний аналіз, самооцінка, передбачаються такі кроки діяльності, які включають корекційну роботу, роботу над помилками тощо. Майбутній магістр звертає увагу на здійснення студентами рефлексії свого набутого комунікативного досвіду, усвідомлення творчих здобутків та можливості варіювання мовленнєвих висловлювань у більш складних умовах на новому матеріалі.

Додаток 6**Основні рівні комунікативних вправ (за Г.А. Китайгородською [63, с. 143])**

Підхід до проблеми вправ має спрямовуватися з позиції ієрархії цілей і задач [18] та в залежності від курсу навчання, теми заняття, рівня володіння іноземною мовою тощо.

Виділено три рівні комунікативних вправ.

1. Жорсткого управління мовленнєвою діяльністю (завдання майбутнього магістра у вправах визначають вибір і вживання конкретних мовних і мовленнєвих засобів).
2. Часткового управління мовленнєвою діяльністю студентів (завдання майбутнього магістра у вправах не містять готової мовленнєвої моделі розв'язання комунікативної задачі студентами).
3. Мінімального управління мовленнєвою діяльністю, де завдання майбутнього магістра передбачають вільний вибір мовленнєвих і мовних засобів у рамках заданої ситуації.

Використання рівнів комунікативних вправ дає можливість в ході комунікативного заняття оволодівати одночасно і паралельно мовним матеріалом і мовленнєвою діяльністю. Якщо перший рівень вправ використовується на початкових етапах навчання іноземної мови, то третій – на просунутому етапі володіння іншомовною комунікацією. Хоча таке твердження є умовним, оскільки при проведенні комунікативного заняття на кожному його етапі практично опрацьовується різний мовний і мовленнєвий матеріал, що міститься у комунікативних вправах різного рівня.

Вправи першого типу спрямовані на опрацювання функцій мовленнєвої діяльності, зокрема:

- ознайомлення студентів з фактами, подіями, ситуаціями комунікативного тексту і одночасного розвитку аудіювання;
- ознайомлення з мовним і мовленнєвим матеріалом комунікативного тексту та опрацювання висловлювань, способів вираження думки, комунікативних функцій;

- опрацювання читання і письма;
- орієнтація студентів на цілісне сприйняття комунікативного тексту.

Вправи другого типу використовуються з метою проведення тренувань у спілкуванні, формування навичок початку розмови, її підтримки, зверненість мовлення, привертання уваги співрозмовника, опрацювання міміки, жестів, рухів тіла, опрацювання механізмів мовлення, розвиток навичок і вмінь письмового оформлення мовлення згідно з комунікативним текстом. Використання обох типів вправ передбачає управління майбутнім магістром мовленнєвою діяльністю студентів від обмеженої до частково-обмеженої.

Вправи третього типу спрямовуються на подальший розвиток усних і письмових мовленнєвих умінь, цільове формування комунікативної компетентності відповідно до розмовної теми, що вивчається, і сфер спілкування. Наприклад, при формуванні у студентів умінь монологічного мовлення майбутніх магістрів орієнтують на використання різних видів усної розповіді [154]: 1) розповідь за сюжетом, поданим візуально (комікси, які являють собою серію малюнків, об'єднаних у зв'язну розповідь; малюнки художників-карикатуристів; змістовно підібрана серія картинок із газет, журналів, мережі Інтернет); 2) розповідь за запропонованою ситуацією, що стисло розкриває тему, (розповідь за ситуацією спонукає студентів придумувати розгортання подій, варіанти щодо їх продовження і завершення); 3) розповідь за запропонованою темою можна розглядати як вправу подальшого розвитку вміння продукувати монологічний непередготовлений виступ (у викладі має бути використано якнайбільше граматичних конструкцій, розгорнутих речень, мовних шаблонів та ін.); 4) розповідь за прислів'ям (приказкою) є складнішою тому, що при побудові висловлювання (складання сюжету, його послідовність і мовне оформлення) студентіві потрібно виявляти більше творчих здібностей, уяви, фантазії, абстрактного і асоціативного мислення.

Анкета №1

ранжування складових (пунктів), які забезпечують комунікацію і оволодіння іноземною мовою за допомогою комунікативного методу [90]

Шановні колеги! Визначте ранги значущості запропонованих показників для оцінки рейтингу важливості складових (пунктів), які забезпечують комунікацію з урахуванням потреб при оволодінні іноземною мовою

(1 ранг – найбільш ..., 15 ранг – найменш значущий)

Пункти	Ранги
1. Лексика	
2. Граматика	
3. Фонетика	
4. Знання типових ситуацій	
5. Культура країни, мова якої вивчається	
6. Уміння з говоріння	
7. Уміння з слухання	
8. Уміння з читання	
9. Уміння з письма	
10.Невербальні засоби комунікації (міміка, жести)	
11.Знання про культуру спілкування	
12.Досвід прийняття рішень в комунікативних ситуаціях	
13.Досвід у виконанні ролей	
14.Досвід у вирішенні проблем	
15.Досвід участі в комунікативних іграх	

Анкета №2

самооцінок труднощів, які виникають під час комунікативної взаємодії майбутнього магістра іноземної філології зі студентами при проведенні комунікативно-орієнтованих занять у педагогічному університеті

Шановні колеги! Визначте Вашу оцінку іншомовних комунікативних труднощів, які виникали при проведенні Вами комунікативно-орієнтованих занять у педагогічному університеті.

Зміст труднощів	Зазнає труднощів	Не зазнає труднощів
1. Моделювати іншомовні ситуації для навчання студентів		
2. Забезпечувати правильне мовлення студентів		
3. Дотримуватися адекватної поведінки у будь-якій ситуації іншомовної комунікації		
4. Налагоджувати адекватну взаємодію студентів у ситуаціях іншомовного спілкування		
5. Встановлювати співробітництво між майбутнім магістром і студентами		
6. Нестандартно, оригінально і швидко орієнтуватися в ситуаціях навчального і ненавчального спілкування		
7. Коректно впливати на студентів у ситуаціях іншомовної комунікації		
8. Вихід із ситуацій, в яких зустрічаються випадки власної іншомовної комунікативної некомпетентності		

Анкета №3

самооцінок (за 100 – бальною шкалою) майбутнього магістра іноземної філології професійної підготовки до формування фахової комунікативної компетентності студентів

Шановні колеги! Визначте Вашу оцінку своєї підготовки до формування фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів.

Показники	Власна самооцінка майбутнього магістра
1. Мотивація Вашої власної професійної поведінки	
2. Ваші уміння мобілізувати сили студентів на виконання проектів і завдань у навчальній роботі	
3. Як Ви оцінюєте свої уміння умотивувати студентів до цілеспрямованого іншомовного і творчого оволодіння мовленням	
4. Ваша оцінка умінь урахувати психологічні та індивідуальні особливості студентів	
5. Сформованість Ваших теоретичних знань з лінгвістики, лінгвокультурології, знань про механізми мовлення і закономірності процесу навчання комунікації та умінь опрацьовувати наукову інформацію	
6. Як Ви оцінюєте розвиток Ваших умінь щодо проведення комунікативно-орієнтованих занять і організації комунікативної взаємодії студентів	
7. Самооцінка Ваших умінь залучення студентів до участі у плануванні іншомовних комунікативних заходів	
8. Ступінь сформованості у Вас умінь навчати студентів на основі комунікативно-орієнтованих підходів і принципів	
9. Ваші уміння щодо організації комунікативної взаємодії студентів	
10. Ваші уміння поєднано навчати види мовлення	
11. Ваші уміння використовувати різні форми навчання іншомовної комунікації	
12. Ваші уміння використовувати наочність у контексті розвитку іншомовної компетентності	
13. Ваші уміння використовувати прийоми і форми контролю комунікативних умінь студентів	
14. Ваші уміння оцінювати рівень підготовки студентів до комунікативної взаємодії	
15. Розвиток самооцінки і аналізу Ваших дій та корегування помилок	

Додаток 8**Основні поради майбутньому магістрові іноземної філології щодо підготовки і проведення комунікативно-орієнтованого заняття**

Складовою підготовки майбутнього магістра іноземної філології до формування фахової комунікативної компетентності студентів є оволодіння ним уміннями організації комунікативно-орієнтованих занять.

Комунікативно-орієнтоване заняття доцільно розглядати як майданчик мовленнєвої взаємодії майбутнього магістра зі студентами та студентів між собою для набуття майбутнім магістром професійно-педагогічного досвіду, а студентами – знань, умінь, досвіду за допомогою кооперації (обмін знаннями, тренування, консультування і контроль один одного, виправлення помилок, наближення спілкування до реального тощо) з розподілом студентів на пари, малі групи.

Комунікативно-орієнтоване заняття спрямовується на розвиток мовних, мовленнєвих і лінгвосоціокультурної компетентностей, комунікативної мотивації студентів та надання креативності навчальному процесу. Планування комунікативно-орієнтованого заняття починається з визначення мети та включає його основні компоненти: зміст, уміння, техніка і продукт [90, с. 238]. Планування здійснюється на основі комунікативно-орієнтованих підходів, принципів та вимог, які складають умови формування комунікативної компетентності студентів, а також – різноманітних комунікативних вправ, діалогів, навчально-мовленнєвих ситуацій, рольових ігор, групових дискусій, письмових робіт, читання тощо.

Невід’ємною умовою комунікативно-орієнтованого заняття є доброзичлива обстановка, позитивний емоційний клімат, довірливі стосунки між учасниками навчального процесу, що забезпечує розвиток комунікативної мотивації, а також відповідність реальним когнітивним процесам студентів. Ефективність іншомовних комунікативно-орієнтованих занять багато в чому залежить від конструювання не тільки дидактичної структури, але й комунікативного плану. У ньому програмується засвоєння відповідного

матеріалу, стиль, тональність, емоційна насиченість спілкування, взаємодія студентів. Комунікативний план заняття є допоміжним засобом майбутнього магістра щодо організації ефективної у професійному плані комунікативної взаємодії зі студентами і студентів між собою.

Л.В. Крамущенко [75, с. 134-135] представила схему діяльності викладача з розробки комунікативного плану лабораторних занять:

1. Аналіз навчального матеріалу з позицій учасників спілкування студентів і викладача (прогноз особливостей, бар'єрів сприймання; можливість задовольнити пізнавальні потреби; формулювання викладачем власної позиції в оцінці матеріалу; вияв нового для себе у відомому, пошук привабливих моментів, «манків» у вивченні матеріалу).
2. Аналіз умов спілкування (комунікативна характеристика навчальної групи студентів, особливості комунікативної ситуації, її місця, часу).
3. Визначення комунікативного завдання і надзавдання викладача на занятті.
4. Розробка структури спілкування на занятті (емоційно-психологічна настройка, первинний контакт, завоювання ініціативи, розвиток діалогу та ін.).
5. Режисура спілкування (розміщення смислових та емоційних акцентів, тон, стиль, темпоритм, техніка спілкування, його оптимальна дистанція; організація простору в аудиторії).
6. Педагогічна інструментовка спілкування (голос, мовлення, міміка, пантоміміка, пластика викладача).
7. Прогноз наслідків спілкування.

Тези представленого плану можуть бути корисними при розробці плану-конспекту іншомовного комунікативно-орієнтованого заняття.

Основні чинники, що лежать в основі формування навичок організації комунікативно-орієнтованих занять у процесі проходження педагогічної практики майбутнім магістром, зводяться до:

- складання плану (стратегії) проведення заняття з визначенням мети, теми, добором навчального та ілюстративного матеріалу;
- оцінки рівня підготовленості групи, привертання і підтримки зацікавленості і установок до теми заняття, досягнення взаєморозуміння;
- адаптації до рівня розуміння аудиторією представленого матеріалу;
- урахування обстановки (аудиторія, склад групи, обладнання);
- планування взаємозв'язку між предметом, темою і цілями заняття;
- визначення оптимальної схеми проведення заняття;
- планування переходів між частинами заняття;
- формування позитивного ставлення студентів до майбутнього магістра (особистісна причетність до теми, доречні підходи, приклади, ілюстрації, впевнена поведінка, приязність, доброзичливий тон і атмосфера та ін.);
- планування підсумків заняття (повторення, осмислення, самостійна робота, емоційний вплив).

Окрім того, з метою ефективної організації комунікативного заняття вважаємо за доцільне проведення майбутнім магістром відповідних тренувань (опрацювання вербальних і невербальних компонентів заняття, розмовного стилю, способів подолання нервозності, критеріїв оцінки). При опрацюванні вербальних компонентів звертається увага на вживання конкретних і точних слів, виразних і доцільних формулювань, прикладів, порівнянь та ін. При опрацюванні невербальних компонентів майбутнього заняття слід звертати увагу на голосові характеристики (висота, гучність, темп, інтонація, тембр), артикуляцію (чіткість вимови звуків, закінчень слів, членороздільність), тілесні дії (вираз обличчя, жести, пози, рухи), розмовний стиль (ентузіазм, експресивність, вільність, прямота, спонтанність).

Загалом комунікативно-орієнтоване заняття має бути спрямоване на дотримання низки вимог:

- комунікація і мовлення є засобом навчання іноземної мови, розвитку мовленнєвих навичок і умінь;
- урахування індивідуальних особливостей;

- функціональність навчання з вживанням граматичних форм, лексичних одиниць, опрацюванням наголосу, вимови, інтонації, мелодики, ритму, темпу тощо з урахуванням ситуації і сфери спілкування, навчальної програми;
- ситуативність, яка передбачає створення навчально-мовленнєвих ситуацій, побудову студентами великої кількості на їхній основі варіативних ситуацій та перехід до непередбаченого спілкування в рамках навчальної програми;
- опрацювання культури мовлення, норм мови, етикету спілкування тощо;
- опрацювання складових невербального мовлення (міміка, жести, поза, рухи тощо).

На стадії підготовки майбутньому магістрові доцільно проводити репетиції з промовлянням вголос свого повідомлення на запланованому занятті, звернувши увагу на використання записів (картки, цитати, стали вирази, ідіоми та ін.), прикладів, роздавального матеріалу, наочності (визначення місця використання, опрацювання способів демонстрації, забезпечення доступності, зверненість до студентів, а не до наочного матеріалу та ін.). Репетиція складається з первинного тренування висловлювання, його аналізу і повторного тренування. Первинне тренування включає аудіозапис заняття, читання конспекту заняття, використання карток з нотатками. Умови тренування мають бути наближеними до обстановки на занятті, включаючи використання наочності, фіксацію часу.

Аналіз включає в себе прослуховування аудіозапису, зіставлення його з конспектом, критичною самооцінкою якості висвітлення окремих пунктів, ефективності використання карток з нотатками і наочності.

Після аналізу проводиться повторне тренування, що допоможе зробити відповідну корекцію майбутнього заняття.

Надаючи значення складанню плану-конспекту комунікативно-орієнтованого заняття, вважаємо, що проектування комунікативної діяльності є

гарантією ефективності і впевненості у собі майбутнього магістра іноземної філології як майбутнього викладача. Час виробничої асистентської практики є найбільш слухним для оволодіння професійно-методичними і проектувальними вміннями.

Як зразок для планування подаємо план-конспект заняття з теми «Житло у Великій Британії» (додаток 9), який відповідає трьохфазовій структурі.

Перша фаза як початковий етап заняття, передбачає активізацію у студентів раніше набутих знань, ознайомлення з новим завданням, його граматичними формами, лексикою, фоновою інформацією і підготовку до роботи з основним матеріалом. Під час цієї фази майбутній магістр активізує інтелектуальну і комунікативну діяльність студентів, демонструє картинки будинків (квартир) і присадибних ділянок (додаток 9), зосереджується на мовних формах з теми, а студенти активізують свою мовленнєво-розумову діяльність, виконують вправи, коментують ілюстрації тощо.

Друга фаза як основна частина заняття присвячується читанню тексту про житло у Великій Британії. Розподіляючи текст на частини, майбутній магістр роздає картки з уривками тексту кожному студенту та організовує обмін інформацією в малих групах і в усій групі. Студенти читають свої уривки з тексту, діляться інформацією в малих групах, у всій групі і відновлюють послідовність тексту в цілому.

Третя фаза заняття присвячується підведенню підсумків, повторенню і закріпленню матеріалу та подальшому розвитку інтегрованих комунікативних умінь. Майбутній магістр пропонує студентам розподілити будинки за характерними ознаками, зосереджується на закріпленні граматики і лексики та дає домашнє завдання, наприклад, написати твір на тему «Житло моєї мрії». Студенти класифікують будинки, складають список слів для заучування, обговорюють домашнє завдання з письмової роботи.

При оцінюванні заняття звертається увага на ефективність його проведення, діяльність майбутнього магістра та діяльність студентів.

Оцінювання заняття здійснюється на підставі аналізу організації майбутнім магістром і контролю за його ходом в цілому і деталями, оцінюється увага, неупередженість і емпатія з боку майбутнього магістра як зацікавленість до ходу заняття, як позитивна рефлексія і переймання проблемами студентів [90, с. 244-245].

Оцінювання майбутнього магістра здійснюється за такими ознаками [90, с. 245]:

- дотримання принципу комунікативності та моделювання основних рис реального процесу спілкування;
- постановка мети, логічність побудови діяльності, пояснень і навчальних порад;
- дотримання плану заняття;
- забезпечення інтерактивності студентів і розвитку їхніх мовленнєвих умінь, тобто ступеня вільності використання навчального матеріалу з окресленої тематики;
- проблемність, зрозумілість, комунікативна мотиваційність і структурованість матеріалу та його оволодіння студентами;
- чітке, зрозуміле, гучне іншомовне мовлення;
- створення мовленнєвого продукту (продукування і сприймання висловлювань, написання та читання текстів студентами);
- підтримка мотивації, інтересу, заохочення і стимулювання діяльності студентів.

При оцінюванні студентів майбутній магістр звертає увагу на:

- комунікативну діяльність на занятті;
- оволодіння необхідним мінімумом мовленнєвих навичок і умінь у межах розмовної теми;
- активність, інтерес і комунікативна мотивація.

Додаток 9

План-конспект практичного заняття комунікативної спрямованості з англійської мови.

Тема: «Житло у Великій Британії»

Проблеми: Види житла у Великій Британії.

Приміщення в будинку і прибудинкова територія.

Що значить житло для британця?

Житло бідних і багатих британців.

Ситуації: Особливості житла британців і українців.

Переваги і недоліки життя в місті і селі.

Переваги і недоліки життя в приватному будинку чи квартирі?

Затишність житла визначається його розміром, чи іншими характеристиками?

Чи кожний член сім'ї має мати власну кімнату?

Чому люди міняють місце проживання?

Види мовленнєвої діяльності: говоріння: монолог-повідомлення, монолог-пояснення, монолог-описання, монолог-порівняння; діалог: розпитування, домовленість, обмін думками, обговорення; читання: ознайомче, вивчаюче; письмо: послідовний виклад думок, описання людей, місць, процесів, подій, твори, перекази.

Лінгвокультурна компетентність:

лексика з національно-культурним компонентом семантики: detached house, semi-detached house, terraced house, «four bed semi», «family room», «reception room», National Trust, English Heritage.

Соціокультурна компетентність:

соціокультурна інформація (фонові знання): в якому помешканні живе більшість британців? Які верстви населення живуть в багатоквартирних будинках? Характерні риси будинків і прибудинкових територій? Особливості приміщень британських будинків? Що є житло для британця?

Міжкультурна компетентність: порівняльні особливості житла у Великій Британії і Україні.

Засоби навчання: навчальна дошка, магнітофон, аудіо- та відеозаписи, навчальні картки з завданнями, ілюстрації, текст для читання «A British House».

Хід заняття:

1. Greeting. Warming-up.

- What types of English accommodation do you know?
- What differences are there between English and Ukrainian habitation?
- What are the advantages or disadvantages of living in the city flat as opposed to living in a rural private house?

2. You know there are different types of English dwellings, rooms and locations, home objects. You should get as much information as you can about them. Match the items denoting types of English dwellings, rooms and locations, home objects with their appropriate definitions and find out their meanings.

1) detached house	a) a very large house used in Britain in the names of some apartment buildings
2) alcove	b) a place in the wall of a room that is built further back than the rest of the wall
3) central heating	c) a large container outside your house, used for holding waste until it is taken away
4) terraced house	d) a house which is part of a row of houses that are joined together
5) porch	e) a very small room in a house where food is kept
6) sink	f) an entrance covered by a roof outside the front door of a house or church
7) apartment	g) a small street or area surrounded by buildings in a city, where horses used to be kept, but where people now live
8) attic or loft	h) a large open container that you fill with water and use for washing yourself, washing dishes
9) vacuum cleaner	i) a flat hard area near a house, where people sit outside
10) chimney	j) a set of rooms on one floor of a large building, where someone lives
11) semi-detached house	k) the main room in a house where people relax, watch television
12) pantry or larder	
13) remote control	

14) mansion	l) a house joined to another house on one side only by a common wall
15) lounge	m) a vertical pipe that allows smoke from a fire to pass out of a building up into the air
16) mews	n) a room in a public building where there are toilets - used when you want to be polite
17) cloakroom	o) a space or room just below the roof of a house, often used for storing things
18) dustbin	p) a system of heating buildings in which water or air is heated in one place and then sent around the rest of the building through pipes
19) bedsit or studio	q) a thing you use for controlling a piece of electrical or electronic equipment without having to touch it, for example for turning a television on or off
20) patio	r) a free-standing residential building used for a single family
	s) a machine that cleans floors by sucking up dirt
	t) a small apartment with one main room

3. And now, work in groups of two and act the following situations.

- Imagine you were in Britain and you have to buy or rent an accommodation what type of it would you choose?
- Imagine that you haven't seen your old mate for ages. You are bursting with news. One of the topics you discussed during the conversation was types of accommodation you live in. As it turns out he changed his dwelling.
- Your British colleague invited you to be his guest in his house. As soon as you arrived he decided to show you his house.

4. The next task involves you to read the text «A British House». While reading consider what similarities or differences have British and Ukrainian houses?

A British House

Most people in Britain live in individual houses rather than in flats. Such houses are detached, semi-detached or terraced. Usually, terraced houses, one of a row of similar properties joined together, are the smallest, cheapest and have the smallest gardens. Semis are one of two “mirror-image” properties, very often with a garage by the side of each house. Detached houses are the most varied; by size, by the area of attached land and by their architecture. Often a road may contain very many detached houses, all of which look different and are of different ages.

In Britain, the scope and size of a house is measured by the number of bedrooms it has. So an Englishman may tell you that he lives in a “four-bed semi” as ‘bed’ is the usual shortening for ‘bedroom’ in this context. The other main rooms, such as lounge, dining room or a study are often called “reception rooms”. Often attached to the kitchen is a utility room so that appliances such as washing machine, tumble drier, dishwasher and freezer may be put there rather than in the kitchen. The bathroom in a British house is usually one room with a toilet, bath or shower, sink and sometimes a bidet. No British family would ever dream of putting a washing machine in their bathroom and it is even illegal to site any high-voltage electrical appliance in a bathroom. Almost all larger houses now have a second toilet in a small room called a cloakroom.

So the average British house may have on the ground floor a lounge, a dining room, a kitchen and a cloakroom. Outside there will be a front garden, a back garden and a garage. Many families build an extension to add a utility room, to extend the kitchen, to make a conservatory for plants or to add a ‘family room’ or study. Larger houses would have been built with one or more of these. Upstairs, on the first floor, there may be three bedrooms and a bathroom. Above them will be an attic for storage although some families convert their attic into an extra room.

Having a separate house and many rooms is essential to British character – “An Englishman’s home is his castle” – and privacy is very important. But the dream

of many is to own a cottage in the country with a thatched roof, perhaps built hundreds of years ago, with beautiful flower gardens, far from the noise, dirt and smell of big cities. The compromise is very often to have a house in a suburb or in the country and then commute to work.

Since so many people want land and greenery, most houses have lawns, patios and flower gardens. Gardening is as a result a very popular past time in Britain. Almost all houses shape their gardens for decoration rather than practical purposes and very few grow vegetables in their gardens.

The extremes in society are the richest and the poorest. Generally, only the very poorest live in blocks of flats in large cities and major urban conurbations. The very rich live in mansions of estates, although most stately homes that were built over the past several hundred years are too big and have too much land for normal use, so they have been donated or sold to the Government, the National Trust or English Heritage. Today their architecture, furnishings and gardens are enjoyed by visitors and tourists, before returning to their own smaller homes [3].

5. Which of the statements are True or False?

- 1) Most people in Britain live in individual houses rather than in flats.
- 2) The main rooms, such as lounge, dining room or a study are often called “utility rooms”.
- 3) Terraced houses are one of two “mirror-image” properties, very often with a garage by the side of each house.
- 4) Detached houses are used for single family.
- 5) In Britain, the scope and size of a house is measured by the number of bathrooms it has.
- 6) In Britain, it is widespread to site a washing machine in a bathroom.
- 7) A lounge is one of the main rooms.
- 8) In a British house a bath and a toilet are usually combined.
- 9) Many British families build an extension to add a dining room or lounge.
- 10) The dream of many Britons is to own a cottage in the country with a thatched roof.

11) Only wealthy families tend to live in flats in Britain.

6. Which things are more common in British houses and Ukrainian ones?

- | | |
|--------------------|-------------------------|
| a reception rooms; | a real fire; |
| a basement; | a garden; |
| carpets; | a utility room; |
| a patio; | a garage; |
| a central heating; | a conservatory; |
| a shed; | attic as an extra room; |
| well cut lawns; | a vegetable garden |

7. And now, imagine that you have just acquainted with your British colleague also a student, he (she) is very curious and asks a lot of questions about Ukrainian types of accommodation. Please give as much information as you can. Make a dialogue in pairs and then change the parts.

- 1) In what types of dwellings do the majority of Ukrainians live?
- 2) In what sort of flats do Ukrainians live?
- 3) Do you have relatives who live in a cottage in the country?
- 4) Does your family have your own summer cottage in the country?
- 5) Do Ukrainians live in houses with a thatched roof?
- 6) What do you prefer living in the city or in the country?
- 7) What do you like and dislike about your neighborhood?
- 8) Is it difficult to rent a flat in Ukraine?
- 9) What do you prefer a flat on the ground floor or on the top floor?
- 10) Do you agree with the statement: "A house has to be spacious to be comfortable?"
- 11) Do you think every member of a family has to have their own room?

8. And now, I would like to propose you a role play. Work in pairs. Please, read carefully each role. Don't be afraid to use your imagination.

Role 1. *You are a house buyer.* You have a mortgage of £170,000 available. If it's absolutely you could raise a further £20,000. These are your requirements:

- city centre location, near a school (there is only one car in the family);
- three bedrooms (you have two children);
- good condition (you are no do-it-yourself fan);
- large garden if possible;
- a children's play-room if possible;
- a garage if possible, but not essential;
- plenty of storage place.

Be prepared to ask the estate agent detailed questions. You can try offering a lower price.

Role 2. *You are an estate agent.* There are two houses (marked *) that your boss would particularly like you to sell as they have been on the books for a long time. Your commission is based on the selling price so you are interested in persuading the buyer to pay as much as possible.

17, Oxford Avenue. £148, 000

A semi-detached house in a suburb 3 miles from the city centre but with good bus services. Almost a mile to the nearest school. Has three bedrooms, lots of cupboard space, a small garden and garage. No play-room and no scope for building an extension. Needs redecorating.

22, Green street £184,000

A large detached house with four bedrooms in a quiet suburb 20 minutes walk from the city centre. The nearest school is five minutes' walk. Good condition throughout but with oil-fired central heating. Sizeable garden in need of significant work and double garage.

*1, Coronation Road * £174,000*

A terraced house in the city centre. Two bedrooms and one box room which could be converted into a child's bedroom. Nearby school but with a poor reputation. All the room are small. The interior is in good condition but the roof need to repair. Large attic. Small courtyard.

*Rose Cottage * £186,000*

A picturesque country cottage, 18 miles from the centre of the city on a bus route with an infrequent service. Six miles to the nearest school. Huge and beautiful views, from a large well looked-after garden. 1 large double and 2 single small bedrooms. Space to build a garage. Open fire for burning logs [3].

9. Your home task is to write a description of the houses on the pictures, cut from magazines, you are given. So, you have to imagine the houses are like inside as if you are an estate agent trying to sell the houses.

Write an essay about your ideal house.