

рассмотрены структурные элементы веб-квестов. Выделены основные этапы внедрения веб-квестов, приведен пример использования веб-квестов на семинарских занятиях по дисциплине Лингвострановедение в учреждениях высшего образования.

Доказано, что использование веб-квестов позволяет актуализировать лингвострановедческую лексику в процессе анализа и обсуждения поставленных задач, отрабатывать практические умения строить монологические высказывания, участвовать в диалогах, повышать интерес к изучению английского языка, формировать навыки как самостоятельной работы, так и работы в команде, воспитывать толерантное отношение к культуре другого народа.

Ключевые слова: веб-квест, веб-квест технология, структурные элементы веб-квеста, основные этапы внедрения веб-квестов, Лингвострановедение, учреждения высшего образования.

VITCHENKO ANASTASIIA, PLATONOVA TETIANA. Use of web-quest technology in seminars on Language and Country Studies in higher education institutions.

The education system faces challenges related to the total availability of information, digitalization of the educational process, and the introduction of distance learning. There is a rethinking of learning objectives, in today's world the priority is the ability to work with a large flow of information, to find, analyze, group, interpret and draw their own conclusions. One of the technologies, which is based on the use of the latest technical means and the Internet, teaches to find the necessary information, systematize it and solve problems, is a web-quest technology.

The article theoretically substantiated and practically tested the effectiveness of using the web-quest technology in seminars on the discipline of Language and Country Studies in institutions of higher education. The essence of the web-quest technology is revealed, the advantages of using web-quests at seminars on Language and Country Studies are analyzed, the structural elements of web-quests are considered. The main stages of the implementation of web quests are highlighted, an example of the use of web quests in seminars on the discipline of Language and Country Studies in institutions of higher education is given.

It is proved that the use of web quests makes it possible to update the linguistic and cultural vocabulary in the process of analyzing and discussing the assigned tasks, to develop the practical skills in constructing monologues, to participate in dialogues, to increase interest in learning English, to form skills of both independent work and teamwork, to develop the tolerant attitude to the culture of other people.

Keywords: web quest, web quest technology, structural elements of a web quest, the main stages of introducing web quests, Linguistic and cultural studies, institutions of higher education.

DOI: <https://doi.org/10.31392/NZ-npu-150.2021.06>

УДК 378:3.083.1

Вітченко А. О.

ПРОБЛЕМИ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ У СИСТЕМІ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Стаття присвячена проблемі впровадження компетентнісного підходу у систему іншомовної підготовки майбутнього вчителя іноземних мов. Критично проаналізовано праці розробників компетентнісного підходу у вищій освіті, вказано на наявні прорахунки і недоліки в розумінні та практичній реалізації досліджуваної освітньої інновації.

Сформульовано провідні положення компетентнісного підходу організації іншомовної

підготовки майбутнього вчителя, змодельовано загальну структуру та зміст іншомовної комунікативної компетентності, наголошено на необхідності конкретизації її компонентів відповідно до рівня і ступеня вищої освіти.

На підставі проведеного дослідження доведено, що компетентнісний підхід в іншомовній педагогічній освіті має інноваційний характер, спрямовує на комунікативно-діяльнісну модель організації навчання іноземних мов, досягнення інтегрального результату в іншомовній підготовці – іншомовної комунікативної компетентності, що визначає готовність майбутнього вчителя до міжособистісної іншомовної комунікації, налагодження ефективного процесу опанування учнями іншомовних засобів комунікації та основних видів іншомовної мовленнєвої діяльності. З'ясовано, що успішність набуття іншомовної комунікативної компетентності залежить від продуманого її структурування та узгодження змістових компонентів (активний і пасивний вокабуляр, знання, вміння, навички, досвід, способи комунікації, цінності, світоглядні позиції), алгоритмізації процесу іншомовної підготовки, відбору відповідних технологій іншомовного навчання.

Ключові слова: вища освіта, компетентнісна освітня парадигма, компетентність, іншомовна комунікативна компетентність, компетентнісний підхід, майбутній учитель іноземних мов, система іншомовної підготовки.

У контексті розбудови конкурентоспроможної університетської освіти, підвищення якості підготовки педагогічних кадрів, технологізації освітнього процесу у вищій школі, переорієнтації педагогічної теорії і практики на інноваційні моделі навчання зростає інтерес до сучасних освітніх інновацій, можливостей активізації професійного розвитку майбутніх учителів в умовах інноваційного освітньо-наукового середовища. Не випадково серед пріоритетних завдань розвитку освітньої галузі в Україні визначено “модернізацію структури, змісту та організації освіти на засадах компетентнісного підходу”, “розвиток наукової та інноваційної діяльності в освіті, підвищення якості освіти на інноваційній основі” [16]. Звідси зумовлюється нагальність розкриття інноваційної сутності компетентнісного підходу, його місця та ролі в оновленні педагогічної освіти, розв’язання низки проблем, пов’язаних з його реалізацією у системі іншомовної підготовки студентів педагогічних вишів.

Мета статті – розкрити сутність компетентнісного підходу як освітньої інновації, визначити наявні проблеми, шляхи і способи його практичного впровадження у систему іншомовної підготовки майбутніх учителів-філологів.

Концептуальним підґрунтям переходу на компетентнісну освітню парадигму стала доповідь “Освіта: прихований скарб” (1996), підготовлена для ЮНЕСКО Міжнародною комісією з освіти для XXI століття на чолі із Ж. Делором. Основну увагу в доповіді було приділено як пізнавальній, так і діяльній функції освіти майбутнього, завдяки якій сучасна людина повинна “навчитися робити, з тим щоб набути не тільки професійну кваліфікацію, але і у більш широкому сенсі компетентність, що дає можливість упоратися з різноманітними численними ситуаціями та працювати у групі”. Окремо було наголошено на необхідності активізувати весь спектр потенційних можливостей людини: “пам’ять, здатність до міркування, естетичне чуття, фізичні можливості, здатності до комунікації” [2].

Компетентнісний підхід набув обґрунтування й розроблення у працях В. Байденка, Е. Зеєра, Н. Кузьміної, М. Лінарда (M. Linard), А. Маркової, Б. Рея

(B. Rey), Ю. Татура, І. Тонковича та ін. Учені розкрили інноваційний потенціал компетентнісного підходу, довели його пріоритетне значення для модернізації системи вищої освіти. Зокрема Евальд Зеєр слушно наголосив, що реалізація компетентнісної освітньої парадигми “зумовлює необхідність оновлення змісту і технологій освіти, створення нового освітнього середовища, принципово інших оціночних засобів результатів навчання та, звісно, підготовки педагогів, здатних здійснювати ці нововведення...” [3, с. 9]. За І. Тонковичем, компетентнісний підхід у вищій освіті відзначається своєю спрямованістю на досягнення конкретних результатів у навчанні [15, с. 37]. До критеріальних ознак компетентного педагога Н. Кузьміна віднесла творчу готовність до управління освітнім процесом, до продуктивного розв’язання майбутніх завдань [5].

Теоретичні основи компетентнісного підходу в іншомовній освіті заклали Н. Хомський (N. Chomsky), Д. Хаймз (D. Hymes), А. Холлідей (A. Holliday), Я. Ван Ек (Y. Van Ek), К. Безукладніков, І. Зимня, С. Кунанбаєва, О. Обдалова, О. Тарнопольський, І. Тер-Авакян та ін., у працях яких обґрунтовано ідеї щодо практичного оволодіння іноземними мовами у процесі міжособистісної комунікації, переорієнтації на формування іншомовної комунікативної компетентності як інтегрального особистісного новоутворення та результату навчання, структурування іншомовної компетентності і технологізації процесу її набуття.

На думку авторитетного вченого-психолінгвіста Ірини Зимньої, “якісне читання, говоріння, письмо, слухання і переклад з мови на мову – це те, що характеризує комунікативно-компетентну людину. Комунікативна компетентність людини – це етно-соціо-культурозумовлена особиста якість людини, яка прижиттєво формується на базі вродженої мовної здібності набуття та використання мовних засобів і способів формування думки, актуалізується її рецептивно-продуктивною мовленнєвою діяльністю у процесі взаємодії з іншими людьми” [4].

Вітчизняні вчені-методисти М. Кабанова, О. Тарнопольський оперують декількома ключовими поняттями у визначенні основної мети вивчення іноземних мов – “комунікативна компетентність” та “іншомовно-мовленнєва комунікативна компетентність”. “Загальною метою викладання іноземної мови у будь-якому типі закладу освіти на будь-якому етапі навчання є формування у тих, хто навчаються, іншомовно-мовленнєвої комунікативної компетентності, рівень розвитку якої на кінець мовного курсу або одного з його етапів має відповідати соціальному замовленню та потребам тих, хто навчаються, нормативним вимогам до можливого рівня сформованості такої компетентності на певному етапі її формування і реальним можливостям у заданих умовах навчання, – стверджують автори підручника “Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі”. – Комунікативна компетентність формується та розвивається в єдності всіх її компонентів: лінгвістичного, соціолінгвістичного (який включає до свого складу паралінгвістичний компонент), прагматичного та предметного...” [14, с. 111]. Доволі суперечливою видається тлумачення комунікативної компетентності як загальної компетентності, що поєднує “мовленнєві автоматизми, навички та

вміння” і водночас складається з компетентностей у певному виді мовленнєвої діяльності [14, с. 106]. Водночас стверджується, що комунікативна компетентність є “багатокомпонентним утворенням”, що складається з “лінгвістичного, дискурсивного, референтного та соціокультурного компонентів або граматичної, прагматичної і соціолінгвістичної компетентності” [14, с. 106-107]. Важко також погодитися з окремими авторськими тлумаченнями складових іншомовної комунікативної компетентності, зокрема “прагматичної компетентності як певного набору вмінь” [14, с. 109], оскільки воно не допомагає усвідомити сутність і спрямованість компетентнісного підходу.

Казахська дослідниця С. Кунанбаєва розглядає компетентнісний підхід як уособлення інноваційних змін у сучасній освіті, що передбачають відхід від знаннецентризму, спрямованість на формування готовності людини успішно налагоджувати іншомовну комунікацію, самостійно досягати заплановані результати в освітній і професійній діяльності. Водночас автор монографії “Компетентнісне моделювання професійної іншомовної освіти” доволі спрощено витлумачує сутність досліджуваного явища, наголошуючи, що компетентнісний підхід “прямо пов’язаний із переходом на систему компетенцій у конструюванні змісту освіти та систем контролю його якості” [6, с. 4].

У монографії Ольги Обдалової “Іншомовна освіта у XXI столітті в контексті соціокультурних і педагогічних інновацій” слушно наголошується на інтегрально-діяльнісній природі компетентнісного підходу, основною вимогою якого визнано “акцент на результаті освіти – компетентності особистості” [12, с. 61]. Проте автору зазначеної праці не вдалося уникнути суперечностей у розмежуванні ключових понять і підходів до організації іншомовної освіти. Наприклад, визнаючи основним результатом компетентнісно зорієнтованого навчання іноземних мов комунікативну компетентність, російська дослідниця вдалася до необґрунтованого її ототожнення з окремими структурними компонентами – вміннями і навичками: “...результатом є не сума засвоєної інформації, а наявність комунікативної компетентності, що виявляється, з одного боку, у здатності ефективно взаємодіяти з людьми в різних проблемних ситуаціях, з другого боку, у практичному вмінні застосувати комунікативні навички для вибудовування спілкування іноземною мовою і, з третього, у здатності спілкуватися іноземною мовою, спрямованій на сферу професійної комунікації фахівця” [12, с. 61]. Виявлена суперечливість наукової позиції пояснюється вибором хибного методологічного орієнтиру – міжнародного наукового проекту з оцінювання та викладання навичок і компетенцій XXI століття (ATC21S), сама назва якого містить грубі помилки, оскільки навички не викладають, а відпрацьовують до автоматичних дій на основі раніше сформованих умінь; компетенція є переліком посадових повноважень, тоді як результатом навчання у сучасній освіті розглядається компетентність, яка набувається на основі попередньо засвоєних знань, сформованих умінь, відпрацьованих навичок, опанованого досвіду, присвоєних цінностей, світоглядних позицій майбутнього фахівця.

Досить показовими для усвідомлення справжньої сутності вищезгаданого проекту є погляди його керівника – професора Мельбурнського університету

Патрика Граффана, який в одному зі своїх інтерв'ю запропонував кардинально переглянути зміст сучасної освіти й очікувані результати навчання на всіх її рівнях: "Під час складання навчальних програм необхідно буде орієнтуватися на більш широкі професійні компетенції – уміння знаходити нестандартні рішення задач і проблем, навички колективної роботи і так далі. Але поки в нас все ще є вчителі географії, історії, фізики, хімії, але немає вчителів критичного мислення, вчителів взаємодії або вчителів допитливості" [8]. З процитованого не тільки випливає факт підміни наукових понять "компетенція (у значенні компетентність)" – "уміння" – "навичка", але і стає очевидним хибне розуміння процесу набуття компетентності без наукового обґрунтованого змісту та інструментарію. Згодом це призведе до нівелювання освітніх стандартів, в яких змістове наповнення освітнього процесу поступиться надуманому поняттю "зміст освіти в термінах результатів навчання". Саме під таким спотвореним кутом зору і впроваджується компетентнісний підхід у вітчизняній вищій школі, що негативно позначається на якості вищої освіти в цілому та іншомовній підготовці зокрема.

Проілюструємо сучасне розуміння компетентнісного підходу прикладами із стандартів вищої освіти, розроблених за спеціальністю 035 "Філологія" для різних рівнів вищої освіти (див. табл. 1).

Порівняльний аналіз сформульованих розробниками стандартів результатів освітньо-професійної підготовки за спеціальністю "Філологія" дозволяє стверджувати, що сутнісної різниці між ними не існує, тоді як компетентності мають ускладнюватися та збагачуватися залежно від рівня вищої освіти, профілю освітньої програми. Наведені формулювання взагалі важко назвати компетентностями, оскільки вони позбавлені інтегральності, відзначаються доволі примітивним вузькоаспектним характером (спілкуватися, користуватися термінологією тощо). Проте найсуттєвішою вадою розроблених стандартів є брак логіки набуття задекларованих результатів, кореляції між ними. Наприклад, у загальних компетентностях бакалавра і магістра зазначається, що вони повинні володіти здатністю застосовувати знання у практичних ситуаціях. Разом з тим залишається незрозумілим, в якому обсязі і в яких функціональних проявах ця інтегральна особистісна якість має бути сформована відповідно до рівня вищої освіти. Інакше втрачається сама сутність розвивальної ступеневої вищої освіти. Не кажучи вже про те, що здатність застосовувати знання на практиці є загальним безпредметним умінням, яке у принципі не може бути сформованим на відміну від загальнонавчального вміння – складати конспект (план) за опрацьованим навчальним матеріалом або поставити запитання за змістом прочитаного. Якщо майбутній бакалавр набув одну із загальних компетентностей – здатність спілкуватися іноземною мовою, то чи є сенс у подальшому формувати в нього "здатність вільно, гнучко й ефективно використовувати мову(и), що вивчається (ються), в усній та письмовій формі, у різних жанрово-стильових різновидах і реєстрах спілкування (офіційному, неофіційному, нейтральному), для розв'язання комунікативних завдань у різних сферах життя"? Те ж саме стосується і майбутнього магістра, який повинен набувати одну і ту ж саму загальну компетентність, що і бакалавр.

Таблиця 1

Порівняльна характеристика компетентностей за рівнями вищої освіти

Компетентності	Перший (бакалаврський) рівень	Другий (магістерський) рівень
Загальні	Здатність спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово. Здатність спілкуватися іноземною мовою. Здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу. Здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях та ін.	Здатність спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово. Здатність спілкуватися іноземною мовою. Здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу. Здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях. Здатність спілкуватися з представниками інших професійних груп різного рівня (з експертами з інших галузей знань/видів економічної діяльності) та ін.
Спеціальні	Здатність використовувати в професійній діяльності знання про мову як особливу знакову систему, її природу, функції, рівні. Здатність вільно, гнучко й ефективно використовувати мову(и), що вивчається (ються), в усній та письмовій формі, у різних жанрово-стильових різновидах і реєстрах спілкування (офіційному, неофіційному, нейтральному), для розв'язання комунікативних завдань у різних сферах життя. Здатність вільно оперувати спеціальною термінологією для розв'язання професійних завдань та ін. [9]	Здатність застосовувати поглиблені знання з обраної філологічної спеціалізації для вирішення професійних завдань. Здатність вільно користуватися спеціальною термінологією в обраній галузі філологічних досліджень. Усвідомлення ролі експресивних, емоційних, логічних засобів мови для досягнення запланованого прагматичного результату. Здатність ефективно й компетентно брати участь у різних формах наукової комунікації (конференції, круглі столи, дискусії, наукові публікації) в галузі філології та ін. [10]

У чинних стандартах вищої освіти взагалі не вживається поняття “іншомовна комунікативна компетентність”, яке набуло наукового обґрунтування та розроблення в дисертаційних дослідженнях, монографіях і навчально-методичній літературі. Замість нього використано термін “інтегральна компетентність”, відсутній у жодній класифікації та викладений майже в незмінному формулюванні, яке не відображає відмінності у посадових функціях бакалавра і магістра філології, не сприяє ані її практичній реалізації, ані її діагностуванню (таблиця 2).

Таблиця 2

Порівняльна характеристика інтегральної компетентності бакалавра та магістра у стандартах вищої освіти за спеціальністю 035 “Філологія”

Перший рівень вищої освіти, ступінь бакалавра	Другий рівень вищої освіти, ступінь магістра
“Здатність розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми в галузі філології (лінгвістики, літературознавства, фольклористики, перекладу) в процесі професійної діяльності або навчання, що передбачає застосування теорії та методів філологічної науки і характеризується комплексністю та невизначеністю умов” [9]	“Здатність розв'язувати складні задачі і проблеми в галузі лінгвістики, літературознавства, фольклористики, перекладу в процесі професійної діяльності або навчання, що передбачає проведення досліджень та/або здійснення інновацій та характеризується невизначеністю умов і вимог” [10]

Внаслідок виключення із стандарту змістового компонента залишається незрозумілим, на чому, як і за якою логікою набуватиметься інтегральна

компетентність майбутнього філолога. Вищезгаданим стандартам бракує діагностичного компонента, що не лише унеможлиблює єдність підходів до об'єктивного контролю якості виконання вимог стандарту, але і засвідчує декларативність і формалізм пропонованих нововведень. Втім це не означає, що компетентнісний підхід є хибним, а лише підтверджує той факт, що успішна реалізація будь-якої освітньої інновації потребує її ґрунтовного осмислення.

У багатьох авторитетних наукових дослідженнях компетентнісний підхід протиставляється знаннєцентризму, а для його ідентифікації застосовують такі критерії:

- 1) інтегральність результатів навчання;
- 2) функціональна вправність майбутнього фахівця;
- 3) готовності випускника до самостійної професійної діяльності.

Укладачі “Національного освітньо-наукового глосарію” (2018) під компетентнісним підходом розуміють “визначення результатів навчання, що базується на їх описі в термінах компетентностей” [11, с. 43]. Сучасні дослідники (В. Ніколаєнко, В. Олішевич та ін.) переконливо доводять, що в умовах компетентнісного підходу освітній процес має бути спрямований на набуття та вдосконалення відповідних компетентностей майбутнього фахівця, на забезпечення його готовності до успішного виконання функціональних обов'язків на конкретній посаді. Проте до останнього часу в педагогічній теорії і практиці спостерігаються негативні явища, пов'язані з підміною компетентнісного підходу знаннєцентричним, необґрунтованим розширенням переліку компетентностей та їх клонування, порушенням кореляції між цілями і результатами навчання, внаслідок чого метою вивчення дисципліни визнається формування (розвиток) певної компетентності, а результатами – окремі знання, вміння або навички. Наявність перелічених проблем нівелює інноваційний потенціал компетентнісного підходу, негативно позначається на якості вищої освіти в цілому, результативності фахової підготовки майбутніх вчителів як провідників інноваційних змін у загальноосвітній школі зокрема.

Сутність компетентнісного підходу в іншомовній педагогічній освіті вбачаємо в тому, щоб сформувати у майбутнього вчителя готовність до особистісної та предметної іншомовної комунікації, системної і цілеспрямованої організації навчання іноземної мови з метою успішного опанування учнями основних видів мовленнєвої діяльності та досягнення ними визначених шкільними освітніми стандартами програмних результатів. Інтегральним результатом такої підготовки є іншомовна комунікативна компетентність.

Сучасна методика викладання іноземних мов пропонує надто розгалужену класифікацію іншомовної комунікативної компетентності, що складається з чотирьох субкомпетентностей, окремі з яких у свою чергу поділяються на цілу низку компетентностей:

1. Мовленнєві (іншомовні компетентності в аудіюванні, говорінні, читанні, письмі, перекладі/медіації; предметна або тематична).
2. Лінгвосоціокультурна (соціолінгвістична, соціокультурна, соціальна).
3. Мовні (лінгвістичні) поділяються на фонетичну, лексичну, граматичну

компетентності, а також компетентності в техніці читання і письма.

4. Навчально-стратегічна (навчальна і стратегічна) [7, с. 91-96].

Наведена класифікація містить декілька суттєвих прорахунків. По-перше, в ній помилково поєднано ключові (наприклад, соціальна) і предметні (спеціальні) компетентності. По-друге, спостерігається невинуватене дублювання результатів навчання: предметна – навчальна; компетентності в говорінні, читанні, письмі одночасно віднесено і до мовленнєвих, і до мовних компетентностей. По-третє, сумнівним є розмежування складових іншомовної компетентності за формою мовлення (усна, письмова), внаслідок чого порушується методичний принцип єдності видів і форм мовленнєвої діяльності. Нарешті, по-четверте, бракує логіки в побудові іншомовної комунікативної компетентності, що складається із субкомпетентностей, які, у свою чергу, поділяються на іншомовні компетентності в різних видах мовленнєвої діяльності. На нашу думку, така суперечливість не дозволяє досягнути послідовності набуття проміжних результатів навчання іноземної мови, уявити процес їх структурованого та узгодженого акумулювання в інтегральний результат – іншомовну комунікативну компетентність. Щоб подолати визначені прорахунки, слід відмовитися від поділу іншомовної комунікативної компетентності на підвиди. Більш прийнятним вважаємо виокремлення в ній тих структурно-змістових компонентів (“динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей”), які розглядаються в чинному Законі України “Про вищу освіту” як основа для набуття компетентності

У статті “Компетентнісний підхід у сучасній вищій освіті: освітня інновація чи реформаторський симулякр доби постмодерну” наголосили на необхідності узгодження традиційних методологічних підходів (системного, діяльнісного, розвивального, суб’єкт-суб’єктного) із компетентнісним, технологізації процесу набуття компетентностей, дотримуючись дидактичних принципів послідовності, наступності, розвивальності [1, с. 59-63]. На підставі проведеного аналізу сучасної педагогічної теорії і практики дійшли висновку, що системне формування компетентності має забезпечуватися єдністю всіх компонентів освітнього процесу, побудованих за інваріативною логікою:

– *теоретичне навчання* (когнітивно-рефлексивний компонент – знання, науково-понятійний тезаурус, критичне мислення);

– *практична підготовка* (прагматично-праксеологічний компонент – уміння, навички, способи діяльності, досвід);

– *дослідницький пошук* (аксіологічний компонент – цінності, світоглядні орієнтири, професійно-педагогічна позиція).

Звідси відпрацювали загальну схему формування компетентності як інтегрального результату навчання: знання → уміння → навички → способи діяльності → досвід → цінності → світогляд. За цією схемою спроектували загальну модель інструментальної комунікативної компетентності, набуття якої передбачає засвоєння таких обов’язкових компонентів:

1. *Знання* відповідної лексики, фонетичних, граматичних і стилістичних норм сучасної літературної мови, основних прийомів і засобів міжособистісної

комунікації, соціокультурних стратегій поведінки в різноманітних комунікативних ситуаціях; належний активний і пасивний словниковий запас.

2. *Уміння* постійно збагачувати власне мовлення, налагоджувати професійну діалогічну комунікацію, досягати при цьому поставлених цілей.

3. *Навички* виробляти власний комунікативний стиль на діалогічній основі, керуватись при цьому нормами сучасної літературної мови, естетики словесної і невербальної дії.

4. *Практичний досвід* комунікації різними мовами в різноманітних сферах, видах і формах (професійно-педагогічної, наукової, міжособистісної контактної, дистанційної, інтерактивної тощо), культура ділової комунікативної взаємодії.

5. *Гнучкість, виразність, цілеспрямованість, відкритість і доброзичливість* професійно-педагогічної комунікації, володіння інтерактивними комунікативними технологіями.

6. *Толерантність, ввічливість, тактовність, партнерство* у налагодженні стійких комунікативних зв'язків та побудові взаємовигідного комунікативного процесу.

7. *Гуманістичний нерепресивний світогляд.*

Кожен із визначених компонентів комунікативної компетентності потребує конкретизації, змістового наповнення за кожним рівнем вищої освіти, з урахуванням попередніх навчальних досягнень, спеціалізації, профілю освітньої програми. Орієнтовний зміст комунікативної компетентності викладено в таблиці 3.

Зауважимо, що визначені компоненти комунікативної компетентності становлять лише проміжні, аспектні показники освітньо-професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, тоді як комунікативну компетентність слід розглядати як кінцевий інтегральний результат, який засвідчує готовність студентів (бакалавріатів, магістрантів) до успішної самостійної професійно-педагогічної комунікації, реалізації освітньо-виховних цілей у процесі викладання іноземної мови як шкільного предмету або навчальної дисципліни у виші.

Вищевикладене дає підстави для висновків, що компетентнісний підхід в іншомовній педагогічній освіті дозволяє подолати негативні наслідки знаннецентризму, переорієнтувати на комунікативно-діяльнісну модель організації навчання іноземних мов, досягнення не проміжних, а інтегрального результату в іншомовній підготовці – іншомовної комунікативної компетентності, що визначає готовність майбутнього вчителя до міжособистісної іншомовної комунікації, налагодження ефективного процесу опанування учнями іншомовних засобів комунікації та основних видів іншомовної мовленнєвої діяльності. Успішність набуття іншомовної комунікативної компетентності залежить від продуманого її структурування та узгодження змістових компонентів залежно від рівнів і ступенів вищої освіти (активний і пасивний вокабуляр, знання, вміння, навички, досвід, способи комунікації, цінності, світоглядні позиції), алгоритмізації процесу іншомовної підготовки, відбору відповідних технологій іншомовного навчання з метою послідовного і цілеспрямованого досягнення інтегрального результату – іншомовної комунікативної компетентності.

Таблиця 3

Зміст комунікативної компетентності майбутнього філолога за рівнями і ступенями вищої освіти

Складові	Перший рівень (бакалавр)	Другий рівень (магістр)	Третій рівень (доктор філософії)
Знання	норм сучасної літературної мови; основ професійно-педагогічної комунікації; пасивний словниковий запас – не менше 40 тис. слів, активний лексичний запас – 8 тис. слів; іншомовний вокабуляр – 1,5 тис. слів	правил інтерактивного спілкування, професійної та наукової комунікації; пасивний словниковий запас – не менше 45 тис. слів, активний лексичний запас – 9 тис. слів; іншомовний вокабуляр – 2 тис. слів	правил ведення наукової дискусії, прийомів аргументації, вираження та відстоювання власної позиції; пасивний словниковий запас – не менше 50 тис. слів, активний лексичний запас – 10 тис. слів; іншомовний вокабуляр – 2,5 тис. слів
Уміння	грамотно, доступно, точно передавати інформацію і досягати її адекватного сприйняття, підтримувати особистісну та професійну комунікацію, переконливо доводити та відстоювати власну позицію; увиразнювати власне мовлення за допомогою цитування, тропів, риторичних і стилістичних фігур (інверсія, перифраз, паралелізм)	доступно, чітко і правильно висловлювати свої думки, досягати належного розуміння своїх висловлювань; гнучко будувати групову інтерактивну комунікацію, успішно налагоджувати міжособистісну комунікативну взаємодію у професійному середовищі, підпорядковувати спілкування досягненню сформульованих цілей з урахуванням ситуації невизначеності	доступно, виразно і переконливо передавати власні думки; цілеспрямовано, творчо будувати колективну інтерактивну комунікацію, успішно налагоджувати міжособистісну комунікативну взаємодію в освітньо-професійному та науковому середовищі, гнучко будувати власну вербальну поведінку у проблемній ситуації, підтримувати діалогічну комунікацію і первинний науковий дискурс; складати наукову доповідь і презентацію до неї з дотриманням нормативних вимог
Досвід	спостереження та участі у простих формах професійно-педагогічної комунікації (представлення, зустріч, нарада, презентація проєкту, звіт тощо)	спостереження та участі в інтерактивному спілкуванні, проблемної професійної та наукової комунікації (обговорення, обмін думками, постановка проблемних запитань, педагогічний консиліум, дискусія)	спостереження та участі в науковій дискусії, аргументованого обміну думками та контраргументами під час конструктивної дискусії
Способи мислення й діяльності	словесно-понятійне мислення, самостійна навчально-комунікативна діяльність; цілеспрямована навчальна комунікація та особисте спілкування в колективі; текстотворення (написання та презентація есе на освітньо-професійну тематику); складання ділових паперів (заява, автобіографія, характеристика, доповідна записка)	словесно-понятійне мислення, інноваційна навчально-комунікативна діяльність; інтерактивна навчальна комунікація та особисте спілкування в освітньо-професійному середовищі; складання ділових паперів (аналітична записка, освітньо-науковий проєкт, план-проспект магістерського дослідження, звіт, резюме), ведення ділової документації	словесно-понятійне мислення, самостійна навчально-комунікативна діяльність; інтерактивна навчальна комунікація та особисте спілкування в академічному середовищі; складання ділових паперів (науковий звіт, план-проспект дисертації доктора філософії), ведення навчальної та наукової документації
Цінності	ціннісне ставлення до комунікації як засобу соціалізації і професіоналізації, досягнення життєвих, професійних, кар'єрних цілей	толерантне ставлення до співрозмовника, цінування його індивідуального комунікативного стилю; відкритість і конструктивність у побудові освітньо-професійної комунікації	виважене і коректне ставлення до критичних висловлювань опонента; об'єктивність і принциповість в оцінюванні результатів освітньо-наукової комунікації

У розвідках сучасних дослідників певна увага приділяється проблемам оцінювання рівнів сформованості (розвиненості) іншомовної комунікативної компетентності, проміжного вимірювання окремих її компонентів. Проте до останнього часу не запропоновано комплексних діагностичних засобів для визначення рівнів сформованості іншомовної комунікативної компетентності, що вказує на **перспективи подальшого розроблення порушеної проблеми.**

Використана література:

1. Вітченко А. О., Вітченко А. Ю. Компетентнісний підхід у сучасній вищій освіті: освітня інновація чи реформаторський симулякр доби постмодерну? *Вища школа*. 2019. № 4 (177). С. 52-66.
2. Делор Ж. Образование: сокрытое сокровище. Доклад Международной комиссии по образованию для XXI века. Основные положения. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_rus (дата звернення: 20.10.2020).
3. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Компетентностью подход как фактор реализации инновационного образования. *Инновационные проекты и программы в образовании*. 2012. № 4. С. 8-13.
4. Зимняя И. А. Компетентностный подход в образовании. URL: <https://www.pirao.ru/community-projects/text/kompetentnostnyu-podkhod-v-obrazovanii/> (дата звернення: 21.10.2020).
5. Кузьмина Н. В. Созидательный вектор фундаментального образования. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/18226/1/Кузьмина%20Н.pdf> (дата звернення: 20.10.2020).
6. Кунанбаева С. С. Компетентностное моделирование профессионального иноязычного образования : монография. Алматы, 2014. 208 с.
7. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підруч. / за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.
8. “Навыки XXI века”: новая реальность в образовании. URL: <https://intalent.pro/article/navyki-xxi-veka-novaya-realnost-v-obrazovanii.html> (дата звернення: 18.10.2020).
9. Наказ МОН України від 20.06.2019 № 869 “Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 035 “Філологія” для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/06/25/035-filologiya-bakalavr.pdf> (дата звернення: 18.10.2020).
10. Наказ МОН України від 20.06.2019 № 871 “Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 035 “Філологія” для другого (магістерського) рівня вищої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/06/25/035-filologiya-bakalavr.pdf> (дата звернення: 18.10.2020).
11. Національний освітньо-науковий глосарій. Київ : ТОВ “КОНВІ ПРІНТ”, 2018. 524 с.
12. Обдалова О. А. Иноязычное образование в XXI веке в контексте социокультурных и педагогических инноваций. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2014. 180 с.
13. Панфілов Ю., Фурманець Б. Компетентнісний підхід в освіті: досвід, проблеми, перспективи. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2017. № 3. С. 55-67.
14. Тарнопольський О. Б., Кабанова М. Р. Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі : підруч. Дніпро : Університет імені Альфреда Нобеля, 2019. 256 с.
15. Тонкович И. Н. Компетентностный подход в высшем образовании: содержательно-логический анализ. *Инновационные образовательные технологии*. 2011. № 3. С. 33-38.
16. Указ Президента України від 25 червня 2013 року № 344/2013 “Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року”. URL: <https://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (дата звернення: 14.10.2020).

References:

- [1] Vitchenko A. O., Vitchenko A. Yu. Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni vyshchii osviti: osvitiia innovatsiia chy reformatorskyi symuliakr doby postmoderну? *Vyshcha shkola*. 2019. № 4 (177). S. 52-66.
- [2] Delor Zh. Obrazovanye: sokrytoe sokrovyshe. Doklad Mezhdunarodnoi komyssey po obrazovaniyu dlia KhKhI veka. Osnovnye polozheniya. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_rus (data zvernennia: 20.10.2020).
- [3] Zeer E. F., Symanyuk E. E. Kompetentnosti podkhod kak faktor realizatsyy ynnovatsyonnoho obrazovaniya. *Ynnovatsyonnye proekty y prohrammy v obrazovanyu*. 2012. № 4. S. 8-13.

- [4] Zymniaia Y. A. Kompetentnostnyi podkhod v obrazovanii. URL: <https://www.pirao.ru/community-projects/text/kompetentnostnyy-podkhod-v-obrazovanii/> (data zvernennia: 21.10.2020).
- [5] Kuzmyna N. V. Sozdatelnyi vektor fundamentalnogo obrazovaniia. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/18226/1/Kuzmyna%20N.pdf> (data zvernennia: 20.10.2020).
- [6] Kunanbaeva S. S. Kompetentnostnoe modelyrovanye professyonalnogo ynoiazychnogo obrazovaniia : monohrafiya. Almaty, 2014. 208 s.
- [7] Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur: teoriia i praktyka : pidruch. ; za zah. red. S. Yu. Nikolaievoi. Kyiv : Lenvit, 2013. 590 s.
- [8] “Navyki XXI veka”: novaia realnost v obrazovanii. URL: <https://intalent.pro/article/navyki-xxi-veka-novaya-realnost-v-obrazovanii.html> (data zvernennia: 18.10.2020).
- [9] Nakaz MON Ukrainy vid 20.06.2019 № 869 “Pro zatverdzhennia standartu vyshchoi osvity za spetsialnistiu 035 “Filolohiia” dlia pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/06/25/035-filologiya-bakalavr.pdf> (data zvernennia: 18.10.2020).
- [10] Nakaz MON Ukrainy vid 20.06.2019 № 871 “Pro zatverdzhennia standartu vyshchoi osvity za spetsialnistiu 035 “Filolohiia” dlia drugoho (mahisterskoho) rivnia vyshchoi osvity. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/06/25/035-filologiya-bakalavr.pdf> (data zvernennia: 18.10.2020).
- [11] Natsionalnyi osvitho-naukovyi hlosarii. Kyiv : TOV “KONVI PRINT”, 2018. 524 s.
- [12] Obdalova O. A. Ynoiazychnoe obrazovanye v XXI veke v kontekste sotsyokulturnykh y pedahohycheskykh ynnovatsiy. Tomsk : Yzd-vo Tom. un-ta, 2014. 180 s.
- [13] Panfilov Yu., Furmanets B. Kompetentnisnyi pidkhid v osviti: dosvid, problemy, perspektyvy. Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnyimi systemami. 2017. № 3. S. 55–67.
- [14] Tarnopolskyi O. B., Kabanova M. R. Metodyka vykladannia inozemnykh mov ta yikh aspektiv u vyshchii shkoli : pidruch. Dnipro : Universytet imeni Alfreda Nobelia, 2019. 256 s.
- [15] Tonkovych Y. N. Kompetentnostnyi podkhod v vysshem obrazovanii: sodержatelno-lohycheskyi analiz. Ynnovatsyonnye obrazovatelnye tekhnolohyy. 2011. № 3. S. 33-38.
- [16] Ukaz Prezidenta Ukrainy vid 25 chervnia 2013 roku № 344/2013 “Pro Natsionalnu stratehiu rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 roku”. URL: <https://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (data zvernennia: 14.10.2020).

ВИТЧЕНКО А. О. Проблемы реализации компетентностного подхода в системе иноязычной подготовки будущего учителя.

Статья посвящена проблеме внедрения компетентностного подхода в систему иноязычной подготовки будущего учителя иностранных языков. Критически проанализированы труды разработчиков компетентностного подхода в высшем образовании, указано на имеющиеся просчеты и недостатки в понимании и практической реализации исследуемой образовательной инновации.

Сформулированы ведущие положения компетентностного подхода организации иноязычной подготовки будущего учителя, смоделирована общая структура и содержание иноязычной коммуникативной компетентности, отмечена необходимость конкретизации ее компонентов в соответствии с уровнем и степенью высшего образования.

На основании проведенного исследования доказано, что компетентностный подход в иноязычном педагогическом образовании имеет инновационный характер, направляет на коммуникативно-деятельную модель организации обучения иностранных языков, достижения интегрального результата в иноязычной подготовке – иноязычной коммуникативной компетентности, которая определяет готовность будущего учителя к межличностной иноязычной коммуникации, налаживанию эффективного процесса овладения учениками иноязычных средств коммуникации и основных видов иноязычной речевой деятельности. Выяснено, что успешность приобретения иноязычной коммуникативной компетентности зависит от продуманной ее структуризации и согласования смысловых компонентов (активный и пассивный вокабуляр, знание, умение, навыки, опыт, способы коммуникации, ценности, мировоззренческие позиции), алгоритмизации процесса иноязычной подготовки, отбора соответствующих технологий иноязычной учебы.

Ключевые слова: высшее образование, компетентностная образовательная парадигма, компетентность, иноязычная коммуникативная компетентность, компетентностный подход, будущий учитель иностранных языков, система иноязычной подготовки.

VITCHENKO A. O. Problems of the competence approach and its implementation in the system of foreign language training of the future teacher.

The article is devoted to the problem of the competence approach introduction in the system of foreign language training of the foreign languages teachers. The works of the competence approach developers in higher education are critically analysed, the existing miscalculations and shortcomings in the understanding and practical implementation of the studied educational innovation are pointed out.

The leading positions of the competence approach in organizing the foreign language training of the future teachers are formulated, the general structure and content of foreign language communicative competence are modelled, the necessity of concretization of its components according to the level and degree of higher education is emphasized.

Based on the research, it is proved that the competence approach in foreign language pedagogical education has an innovative character, directs to the communicative-activity model of foreign language teaching, achieving an integrated result in foreign language training - foreign language communicative competence, which determines the readiness of future teachers for interpersonal foreign language communication, establishing an effective process for students to master the means of foreign language communication and the main types of foreign language speech activity. It was found out that the success of acquiring foreign language communicative competence depends on its thoughtful structuring and coordination of semantic components (active and passive vocabulary, knowledge, skills, experience, methods of communication, values, worldviews), algorithmization of foreign language training, selection of appropriate foreign language training technologies.

Keywords: higher education, competence educational paradigm, competence, foreign language communicative competence, competence approach, future foreign language teacher, system of foreign language training.

DOI: <https://doi.org/10.31392/NZ-npu-150.2021.07>

УДК 378.147:811.111

Гладка І. А., Романюк В. Л., Гончарова Т. В.

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ РОБОТИ З АВТЕНТИЧНИМИ НАВЧАЛЬНИМИ МАТЕРІАЛАМИ НА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У статті розглянуто особливості автентичних текстів та їх функції; проаналізовано технології роботи з автентичними навчальними матеріалами; аргументовано доцільність та необхідність використання автентичних матеріалів з метою формування інішомовної комунікативної компетенції на практичних заняттях з іноземної мови студентів філологічних спеціальностей.

Варто зауважити, що існує велике різноманіття автентичних матеріалів, але ефективними для навчання можуть бути: художня література, інішомовна преса, радіо- та телепередачі, комп'ютерні програми та електронний обмін даними. Джерелом автентичних матеріалів в Україні можуть слугувати освітні й видавницькі організації, а також представники культурних місій англомовних країн, зокрема Британська Рада.