

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Кваліфікаційна робота

магістра

на тему **Формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів
іноземних мов**

Виконала: студентка 2 курсу, групи 8.0110-з
спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки
освітньої програми Педагогіка вищої школи
А. В. Биліменко

Керівник доцент кафедри педагогіки та
психології освітньої діяльності,
к.психол.н., доцент Овсяннікова В. В.

Рецензент доцент кафедри педагогіки та
психології освітньої діяльності,
к.пед.н., доцент Козич І.В.

Запоріжжя

2021

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет соціальної педагогіки та психології

Кафедра педагогіки та психології освітньої діяльності

Рівень вищої освіти магістр

Спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки

Освітня програма Педагогіка вищої школи

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри _____

д.пед.н., проф. О.І. Іваницький

« ____ » _____ 2021 р.

ЗАВДАННЯ
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ

Біліменко Анні Володимирівні _____

1. Тема роботи Формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов

керівник роботи Овсяннікова Вікторія Віталіївна, к.психол.н.

затверджені наказом ЗНУ від «30» липня 2021 року № 1137 -с

2. Строк подання студентом роботи _____

3. Вихідні дані до роботи аналіз наукової літератури

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити) визначити ступінь розробленості досліджуваної проблеми у науковій літературі; з'ясувати сутність поняття соціокультурної компетентності майбутнього учителя іноземної мови; обґрунтувати педагогічні умови, що забезпечують ефективність формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови; здійснити експериментальну перевірку ефективності методики реалізації педагогічних умов формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови; розробити рекомендації щодо формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови

5. Перелік графічного матеріалу (з точним зазначенням обов'язкових креслень)

3 рисунок, 3 таблиці

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		Завдання видав	Завдання прийняв
Вступ	Овсяннікова В.В., доцент		
Розділ 1	Овсяннікова В.В., доцент		
Розділ 2	Овсяннікова В.В., доцент		
Висновки	Овсяннікова В.В., доцент		

7. Дата видачі завдання _____

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Збір та систематизація матеріалу	лютий-квітень 2021 р.	Виконано
2	Написання вступу	травень 2021 р.	Виконано
3	Написання першого розділу	серпень 2021 р.	Виконано
4	Написання другого розділу	вересень-жовтень 2021 р.	Виконано
5	Написання висновків	жовтень 2021 р.	Виконано
6	Оформлення роботи	листопад 2021 р.	Виконано
7	Рецензування	листопад 2021 р.	Виконано
8	Нормоконтроль	листопад 2021 р.	Виконано
9	Захист	грудень 2021 р.	

Студент _____ А. В. Біліменко

Керівник роботи _____ В. В. Овсяннікова

Нормоконтроль пройдено

Нормоконтролер _____ І.В. Козич

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота: 106 сторінок, 3 рисунка, 3 таблиці, 92 джерела, 2 додатки.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити педагогічні умови формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі професійної підготовки у вищій школі.

Об'єкт дослідження – процес підготовки майбутніх учителів іноземних мов у системі вищої педагогічної освіти.

Предмет дослідження – педагогічні умови формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов як важливого компонента їхньої професійної культури.

Методи дослідження: теоретичні: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення та систематизація наукової літератури з педагогіки, психології, психолінгвістики, мовознавства, методики навчання іноземних мов; емпіричні: спостереження, анкетування, порівняльний аналіз отриманих результатів, методи експертних оцінок і ранжування.

Практичне значення одержаних результатів полягає у: розробці педагогічних умов і методики їх реалізації; розробленні та впровадженні спецкурсу «Основи формування соціокультурної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов»; розробленні рекомендацій для викладачів закладів вищої педагогічної освіти, що можуть бути використані з метою вдосконалення та підвищення ефективності формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови.

Ключові слова: МІЖКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНЦІЯ, ІНТЕРАКТИВНЕ НАВЧАННЯ, СОЦІОКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ, СОЦІОКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ, ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ, ІГРОВЕ ПРОЕКТУВАННЯ, ДИДАКТИЧНА ГРА.

SUMMARY

Bylimenko A. V. Formation of Socio-Cultural Competence of Potential Teachers of Foreign Language.

The work is presented on 106 pages of printed text, contains 3 tables, 3 figures. The list of references includes 92 sources, 8 of them in foreign language.

The purpose of the study: to theoretically substantiate and experimentally test the pedagogical conditions for the formation of socio-cultural competence of future foreign language teachers in the process of professional training in higher education.

The object of research is the process of training future foreign language teachers in the system of higher pedagogical education.

The subject of research: pedagogical conditions for the formation of socio-cultural competence of future foreign language teachers as an important component of their professional culture.

The degree of elaboration of the researched problem in the scientific literature is determined in the work; the essence of the concept of socio-cultural competence of the future foreign language teacher is clarified; the pedagogical conditions that ensure the effectiveness of the formation of socio-cultural competence of future foreign language teachers are substantiated; an experimental test of the effectiveness of the methodology for implementing the pedagogical conditions for the formation of socio-cultural competence of future foreign language teachers.

The practical significance of the obtained results is: development of pedagogical conditions and methods of their implementation; development and implementation of a special course "Fundamentals of the formation of socio-cultural competence in future teachers of foreign languages"; developing recommendations for teachers of higher pedagogical education, which can be used to improve and enhance the effectiveness of the formation of socio-cultural competence of future foreign language teachers.

Key words: intercultural competence, interactive learning, socio-cultural competence, socio-cultural competence of future foreign language teachers, pedagogical conditions, game design, didactic game.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	7
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....	12
1.1. Професійна компетенція та міжкультурна компетентність майбутнього фахівця.....	12
1.2. Аналіз поняття соціокультурної компетентності як інтегративного утворення в психолого-педагогічній літературі.....	32
1.3. Обґрунтування педагогічних умов формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов.....	54
РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....	68
2.1. Методика й організація проведення експерименту.....	68
2.2. Аналіз результатів дослідження педагогічних умов формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов.....	77
2.3. Рекомендації з формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов.....	84
ВИСНОВКИ.....	90
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	92
ДОДАТКИ.....	101

ВСТУП

Україна початку XXI століття перебуває на етапі трансформації суспільного розвитку й радикальних перетворень у сфері освіти. Збільшення обсягу знань, якими має оволодіти майбутній фахівець іноземної мови за роки навчання у закладі вищої педагогічної освіти, підвищення вимог до рівня іншомовної й професійної підготовленості зумовлюють соціальну потребу всебічного й глибокого дослідження системи підготовки спеціалістів освітянської сфери, розкриття закономірностей і особливостей їхнього професійного становлення та врахування їх у навчально-виховному процесі вищої школи.

Українська педагогічна наука сформувала власні традиції в організації процесу навчання й виховання майбутніх спеціалістів з іноземної мови для закладу загальної середньої освіти. Водночас слід зазначити, що певна зміна пріоритетів у стратегічних напрямках розвитку іншомовної освіти у європейській та світовій спільнотах, суттєві зміни в житті країни, реформування українського суспільства значною мірою вплинули на характер і зміст професійної підготовки вчителів іноземних мов. У період оновлення всіх аспектів життєдіяльності суспільства й реалізації актуальних завдань Державної національної програми «Освіта» («Україна XXI століття»), програми «Вчитель», Національної доктрини розвитку освіти України в XXI столітті, основних положень загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, а також об'єктивний рівень професійної підготовленості майбутнього вчителя іноземної мови зумовлюють певним чином переглянути усталені погляди на процес підготовки майбутнього вчителя і визнати комунікативні та соціокультурні вміння пріоритетними професійно-педагогічними якостями. Усе це сприяє розв'язанню завдань реформування національної системи освіти та її поступовій інтеграції до європейського міжнародного освітнього простору. За умови трансформації українського суспільства і формування нової парадигми

освіти – особистісно-орієнтованого навчання основ наук підвищується роль іноземної мови як джерела знань про країну та світ і її статус як навчального предмета, головну мету якого визначає здатність студентів до міжкультурного спілкування, сформованість у них комунікативної компетенції та її важливого складника – соціокультурної компетенції, достатніх для здійснення міжкультурного спілкування засобами іноземної мови.

Одним із пріоритетних завдань навчання іноземних мов визнається формування у студентів соціокультурної компетенції, що передбачає наявність знань про національно-культурні особливості країни, мова якої вивчається, про норми мовленнєвої та немовленнєвої поведінки її носіїв і вміння будувати свою поведінку відповідно до цих особливостей і норм. Тим самим сучасна концепція мовної освіти робить важливий акцент на необхідності не обмежувати вивчення іноземної мови її вербальним кодом, а формувати у свідомості студента «картину світу», притаманну носієві цієї мови як представникові певної культури й певного соціуму.

Питання про країнознавчий, лінгвокраїнознавчий та соціокультурний аспекти навчання іноземних мов, про зміст комунікативної компетенції знайшло теоретичне обґрунтування у працях багатьох зарубіжних та вітчизняних науковців і вчених (М. Аріян, Є. Верещагін, І. Воробйова, Н. Гез, М. Євтух, І. Зимня, Н. Ішханян, В. Костомаров, О. Леонтьєв, Ю. Пассов, В. Редько, В. Сафонова, Л. Смелякова, Г. Томахін, В. Топалова, Р. Adler, D. Brown, М. Byram, Е. Hall, R. Lado та ін.).

Питання формування професійної, загальнокультурної, міжкультурної та соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови розглядаються у дисертаційних роботах українських дослідників (І. Закір'янової, І. Кушнір, Т. Несвірської, С. Шехавцової та ін.)

В останні роки посилилась увага науковців до феномену соціокультурної компетенції як одного з важливих показників готовності особистості до міжкультурної комунікації. Ця проблема не є новою, однак у більшості наукових праць вона, здебільшого, розглядається у контексті навчання в школі

(Н. Гез, О. Коломінова, З. Корнаєва, О. Первак, Ю. Пассов), а також у немовних та технічних закладах вищої освіти (Н. Бориско, Н. Ішханян, С. Козак, Т. Опанасенко, В. Топалова, Т. Третьякова). Закладам вищої педагогічної освіти в цьому аспекті присвячено лише окремі роботи (Ю. Безвін, Н. Ігнатенко, В. Киливник, Р. Мільруд, Л. Рудакова).

У програмі з англійської мови для університетів/інститутів чітко окреслено зміст освітньої галузі «Іноземна мова», вихідні положення Програми, відповідно визначено й зміст соціокультурної компетенції як важливої змістової лінії у навчальному предметі «Англійська мова». Натомість у чинних типових програмах і підручниках для закладів вищої педагогічної освіти такого спрямування на оволодіння студентами іноземною мовою як засобом міжкультурного спілкування чітко не визначається. Проте саме для студентів, майбутніх учителів іноземних мов, на наш погляд, існують найбільш сприятливі дидактико-методичні умови для формування соціокультурної компетенції з урахуванням їхніх вікових особливостей. У зв'язку з цим виявляється актуальним обґрунтування змісту соціокультурної компетенції як обов'язкової складової процесу навчання іноземної мови, визначення комплексу умов ефективного його формування у майбутніх учителів іноземних мов, впливу цього процесу на особистість студента. Все це сприятиме вдосконаленню навчального процесу у закладах вищої педагогічної освіти.

Таким чином, соціальна і педагогічна значущість проблеми формування соціокультурної компетенції та необхідність визначення основних її характеристик і особливостей організації навчального процесу, який забезпечував би достатній рівень її сформованості у майбутніх учителів іноземних мов відповідно до основної мети навчання іноземної мови – підготовки до міжкультурної комунікації – зумовили актуальність дослідження та вибір теми магістерської роботи «Формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов».

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити педагогічні умови формування соціокультурної компетентності

майбутніх учителів іноземних мов у процесі професійної підготовки у вищій школі.

Об'єктом дослідження є процес підготовки майбутніх учителів іноземних мов у системі вищої педагогічної освіти.

Предмет дослідження – педагогічні умови формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов як важливого компонента їхньої професійної культури.

У відповідності до поставленої мети, об'єкта, предмета визначено **завдання дослідження:**

1. Визначити ступінь розробленості досліджуваної проблеми у психолого-педагогічній науковій літературі.

2. З'ясувати сутність поняття соціокультурної компетентності майбутнього учителя іноземної мови.

3. Обґрунтувати педагогічні умови, що забезпечують ефективність формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови.

4. Здійснити експериментальну перевірку ефективності методики реалізації педагогічних умов формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови.

5. Розробити рекомендації щодо формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови.

Для розв'язання поставлених завдань визначені такі **методи дослідження:**

– теоретичні: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення та систематизація наукової літератури з педагогіки, психології, психолінгвістики, мовознавства, методики навчання іноземних мов;

– емпіричні: спостереження, анкетування, порівняльний аналіз отриманих результатів, методи експертних оцінок і ранжування.

Теоретичну основу дослідження становлять: теорії педагогічної діяльності (В. Бондар, Р. Гуревич, Н. Кузьміна, М. Євтух, В. Сластьонін); теорії

формування комунікативної особистості педагога та її професійно-педагогічного становлення (О. Бодальов, В. Бондар, П. Гусак, А. Капська, А. Маркова, О. Мороз, Г. Падалка); лінгвокультурознавчі концепції навчання іноземної мови (І. Бім, Є. Верещагін, В. Костомаров, Г. Китайгородська, Ю. Пассов, В. Сафонова, В. Скалкін, Г. Томахін, Н. Шумарова).

Наукова новизна полягає:

- у теоретичному обґрунтуванні педагогічних умов формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов;
- в уточненні і конкретизації сутності понять «компетенція», «компетентність», «соціокультурна компетентність майбутніх учителів іноземних мов» відповідно до загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти та комунікативного методу навчання іноземних мов.

Теоретичне значення дослідження полягає у розробленні принципів побудови та у визначенні педагогічних умов формування соціокультурної компетентності майбутнього учителя іноземної мови; у збагаченні понятійного апарату теорії професійної освіти поняттям «соціокультурна компетентність майбутніх учителів іноземних мов».

Практичне значення одержаних результатів полягає у: розробці педагогічних умов і методики їх реалізації; розробленні та впровадженні спецкурсу «Основи формування соціокультурної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов»; розробленні рекомендацій для викладачів закладів вищої педагогічної освіти, що можуть бути використані з метою вдосконалення та підвищення ефективності формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови.

Кваліфікаційна робота пройшла апробацію на науково-методичному семінарі кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності (протокол № 4 засідання кафедри ППОД від 24.11.2021 р.).

Матеріали магістерської роботи можуть бути використані у процесі професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови у закладах вищої педагогічної освіти.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

1.1. Професійна компетенція та міжкультурна компетентність майбутнього фахівця

Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті визначила, що головною метою української системи освіти є створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості, забезпечення високої якості освіти випускникам середньої та вищої школи. Переважна більшість педагогів-науковців і освітян-практиків переконані, що підготовка фахівців у будь-якій сфері повинна здійснюватися на новій концептуальній основі в рамках компетентнісного підходу.

Визначальними категоріями компетентнісного підходу в освіті є поняття компетенції та компетентності, які в педагогічній науці досить плідно розробляються і різнобічно розглядаються, проте до цих пір не мають однозначного змісту і визначення. Існуючі означення часто несуть «відбиток» особистих уподобань автора, в одних публікаціях ці поняття ототожнюються, в інших – розрізняються. Одні й ті ж терміни у різних публікаціях тлумачаться по-різному.

Широке розповсюдження понять «компетенція» і «компетентний» відбулося в епоху виникнення капіталізму, коли в результаті розподілу праці у сфері управління з'явилася необхідність в розмежуванні прав і обов'язків між органами управління і повноваженнями посадових осіб, що очолюють ці органи. Крім того, тоді ж у великій кількості були потрібні виконавці, що володіли відповідним набором знань, умінь і навиків для виконання строго певного виду діяльності.

У XX сторіччі поняття «компетенція» почало широко використовуватися

у сфері правових відносин, оскільки відображало сукупність повноважень, які мав в своєму розпорядженні який-небудь орган або посадова особа, певними конституціями, законами і виконавчими актами державного управління. Звідси в сучасній юридичній літературі термін «компетенція» визначається як сукупність встановлених нормативними правовими актами прав і обов'язків (повноважень) організацій, органів, посадових осіб, а також осіб, що здійснюють управлінські функції в комерційних організаціях [83, 205-206]. В той же час, розподіл праці у сфері управління об'єктивно поставив питання про відповідність дій органу управління або посадової особи його повноваженням. Суть проблеми полягала в суперечності, в якій, з одного боку, виступав круг повноважень, що визначав відповідальність посадової особистості у вирішенні практичних питань, а з іншої – знання, досвід і уміння цієї посадової особистості в реалізації даного круга повноважень. Потреба привести у відповідність ці дві сторони і привела до виникнення терміну «компетентність», який почав характеризувати суб'єкт управління з погляду його знань і умінь, що дають можливість здійснювати управління з більшою або меншою ефективністю.

Етимологічна близькість термінів «компетенція» і «компетентність» закономірно породила проблему їх інтерпретації: у одних випадках значення цих термінів розмежовується, «компетенція» і «компетентність» розглядаються як самостійні поняття, що виражають, перший – повноваження, права, а другий – характеристику носія цих повноважень; у інших випадках компетентність розглядається як реалізація компетенції або навіть як поняття, тотожне їй по сенсу.

Складність наукового тлумачення термінів «компетенція» і «компетентність» визначається також тим, що в нормативних документах відсутнє їх однозначне трактування. Зокрема, у проекті Закону України про національну систему кваліфікацій компетентність трактується як продемонстрована здатність особи виконувати завдання та обов'язки за стандартом, встановленим для або певного роду занять, професійної діяльності;

компетенція – як сукупність здатностей, якими повинна володіти особа, для виконання завдань і функцій, визначених об'єктом і предметом її діяльності, соціальним і професійним статусом [16]. У проекті Національної рамки кваліфікацій: компетентність – це динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність [56].

У «Концепції розвитку освіти України на період 2015 – 2025 років» мова йде про ключові компетенції, а в «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» – про ключові компетентності. У Глосарії термінів ЄФО (Європейський фонд освіти, 1997 р.) поняття «компетенція» і «компетентність» використовується в одних і тих же значеннях: здатність робити що-небудь добре або ефективно; відповідність вимогам, що пред'являються при влаштуванні на роботу; здатність виконувати особливі трудові функції [22, 24].

Щоб глибше зрозуміти природу цих понять, звернемося до енциклопедичних джерел і словників, які розкривають їх багатогранність і неоднозначність. Латино-російський словник поняття «competentia» трактує як відповідність, а «competere» – як відповідати, бути годящим, здатним [39, 217]. У перекладі з англійської «competence» означає: здатність, уміння; компетентність; компетенція, повноваження. Тлумачні словники англійської мови трактують це поняття як відповідність, достатність, уміння виконувати певну роботу, завдання та обов'язок; розумові здібності або загальні уміння та навички; властивість за значенням «компетентний» [22, 25].

У тлумачних та енциклопедичних словниках компетенція визначається як «добра обізнаність із чим-небудь; коло повноважень якої-небудь організації, установи, особи» [48, 874]; «коло питань, в яких хто-небудь добре обізнаний; коло чийхось повноважень, прав» [50, 289]; «коло повноважень, наданих законом, статутом або іншим актом конкретному органу або посадовій особі; знання і досвід у певній галузі» [47, 595]; «коло питань, явищ, в яких дана особа

авторитетна, має досвід, знання; коло повноважень, галузь належних для виконання ким-небудь питань, явищ» [75, 358].

Тлумачення поняття «компетентний» в українських та російських словниках хоча й дещо відрізняються за своїм змістом, але містять загальні аспекти: 1) який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий; який ґрунтується на знанні; кваліфікований; 2) який має певні повноваження; повноправний, повновладний [48, 874]; знаючий, обізнаний, авторитетний в якій-небудь галузі; який володіє компетенцією [50, 289]; обізнаний, визнаний знавець з певного питання; який володіє компетенцією, повноправний [75, 358].

Трактування словниками поняття «компетенції» відображає переважно соціальний бік діяльності суб'єкта, й фіксує коло заданих ззовні і запропонованих цілей і способів діяльності. Знання, коло питань, досвід подані як узагальнені поняття, що не стосуються конкретної особи, які не є її особистісним надбанням. Зокрема, у професійній діяльності компетенція суб'єкта визначається посадовими обов'язками й посадовою інструкцією, а в системі освіти – цілями навчальної діяльності суб'єкта освіти і навчальним планом. Поняття «компетентний» стосується особи, яка володіє компетенцією, і є оцінною категорією щодо ефективного виконання своїх повноважень або функцій. Компетентність виступає в українській і російській мовах як якість, характеристика особи, яка дозволяє їй (або навіть дає право) вирішувати певні завдання, виносити рішення, судження у певній галузі. Основою цієї якості є знання, обізнаність, досвід соціально-професійної діяльності людини.

Окремі автори наукових публікацій компетентність розуміють як сукупність компетенцій.

Сьогодні питаннями професійної компетентності і її спеціальних видів займається нова наука – акмеологія, яка розглядає компетентність з системних позицій, виділяючи в ній підсистеми професіоналізму діяльності, нормативній регуляції діяльності і поведінки і ін. Прихильник акмеологічного підходу А. Деркач в структурі професіоналізму виділяє «гармонійне поєднання високої

професійної компетентності і професійних умінь і навиків на рівні професійної майстерності, а також акмеологічних інваріантів професіоналізму, виступаючих як спеціальні базисні уміння» [25, 175].

Виходячи з цього, професійна компетентність визначається науковцем як «головний когнітивний компонент підсистеми професіоналізму діяльності, сфера професійного ведення, система знань, що постійно розширюється, дозволяє здійснювати професійну діяльність з високою продуктивністю» [25, 253].

У соціально-педагогічній літературі компетентність розглядається так само, як атрибут професіоналізму. У соціологічному аспекті найчастіше використовується визначення компетентності як досконального знання своєї справи, суті виконуваної роботи, можливих способів і засобів досягнення намічених шляхів [6, 43].

Так, наприклад, зміст професійної компетентності В. Сластенін розглядає як теоретичну і практичну готовність індивіда до відповідного виду діяльності. Теоретична готовність виявляється в сукупності здібностей мислити і аналізувати, а практична готовність виражається в зовнішніх (наочних) уміннях, до яких він відносить організаторські і комунікативні уміння [64, 263].

У контексті соціологічного підходу інше трактування феномена компетентності пропонує О. Новіков, який вважає, що: «компетентність має на увазі, крім технологічної підготовки, цілий ряд інших компонентів, що мають, в основному, внепрофесійний або надпрофесійний характер, але в той же час необхідних сьогодні кожному фахівцеві. Це в першу чергу, такі якості особистості, як самостійність, здатність ухвалювати рішення, творчий підхід до будь-якої справи, уміння доводити його до кінця, уміння постійне вчитися. Це – гнучкість мислення, наявність абстрактного, системного і експериментального мислення, це – уміння вести діалог і комунікабельність, здібність до співпраці і так далі. Над власне професійною-технологічною – підготовкою зростає величезна внепрофесійна надбудова вимог до фахівця» [49, 24].

Знайомство з роботами російських соціологів також дозволяє зробити

висновок, що, поняття «компетентність» зв'язується ними з достатньо широким колом явищ, який включає знання, уміння, навички, певний рівень розвитку різних здібностей, які в сукупності забезпечують індивідові рішення якої-небудь задачі або допомогу в якій-небудь діяльності.

Таке розуміння компетентності показує, що вона є складним соціокультурним явищем. На думку А. Маркової, основними видами компетентності є: спеціальна (в основному професійна), соціальна, особистісна і індивідуальна [45, 113].

Компетенція є похідною від компетентності і розуміється як певна сфера додатку знань, навиків, умінь і якостей, які в комплексі допомагають людині діяти в різних, у тому числі і в нових для нього ситуаціях [69, 14].

Ю. Татур дає таке означення компетентності: «Компетентність спеціаліста з вищою освітою – це проявлені ним на практиці прагнення і здатності (готовність) реалізувати свій потенціал (знання, уміння, досвід, особистісні якості та ін.) для успішної творчої (продуктивної) діяльності в професійній і соціальній сфері, усвідомлюючи її соціальну значущість і особисту відповідальність за результати цієї діяльності, необхідність її постійного удосконалення» [70, 21].

Українські вчені по-різному тлумачать поняття компетентності. Найбільшого поширення набуло визначення компетентності як «сукупності знань і умінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію» [57, 149]. І. Родигіна підкреслює головну особливість компетентності як педагогічного явища, а саме, «компетентність – це не специфічні предметні вміння та навички, навіть не абстрактні загально-предметні мисленнєві дії чи логічні операції (хоча, звісно, ґрунтується на останніх), а конкретні життєві, необхідні людині будь-якої професії, віку, сімейного стану – взагалі будь-якій людині» [60, 32-33].

Узагальнення наукових підходів до розуміння сутності компетенцій дозволило вибрати декілька визначень, які є найбільш показовими при

визначенні цього поняття:

– компетенції – це набір стилів поведінки, яка дозволяє більш ефективно виконувати роботу [79];

– компетенції – це вимірювані, специфічні кластери поведінки фахівця, які піддаються спостереженню та оцінці [3];

– компетенція – це основна характеристика людини, яка може бути мотивом, рисою характеру, навичкою, уявленням про самого себе, соціальною роллю або сукупністю знань [16];

– компетенція – сукупність знань, навичок і особистих якостей, що дозволяє вирішувати певну задачу (чи сукупність завдань) [33].

Модифікуючи відмічені поняття в педагогічному контексті, вибудовують спеціальну термінологічну конструкцію «освітня компетенція» – рівень розвитку особи що вчиться, пов'язаний з якісним освоєнням змісту освіти.

Прогресуючий розвиток міжнародних контактів і зв'язків в політиці, економіці, культурі і інших областях обумовлює орієнтацію сучасної методики навчання іноземним мовам на реальні умови комунікації. Як мета навчання висувається міжкультурна (соціальна) компетенція, а процес навчання іноземній мові повинен бути направлений на подолання ксенофобії і існуючих стереотипів, виховання толерантності відносно представників інших культур [62, 129].

Згідно новим державним стандартам з іноземної мови, в обов'язковий мінімум змісту основних освітніх програм, крім мовних умінь і мовних знань і навиків, компенсаторних умінь і навчально-пізнавальних умінь, входять соціокультурні знання і уміння. Формування соціокультурних знань і умінь означає розширення об'єму лінгвокраїнознавчих і країнознавчих знань за рахунок нової тематики і проблематики мовного спілкування з урахуванням специфіки вибраного профілю; поглиблення знань про країну або країни мови, що вивчається, їх науку і культуру, історичні і сучасні реалії, громадських діячів, місце цих країн в світовому суспільстві, світову культуру, взаєминах з нашої країною; розширення об'єму лінгвістичних і культурознавчих знань,

навиків і умінь, пов'язаних з адекватним використанням мовних засобів і правил мовної і немовної поведінки відповідно до норм, прийнятих в країні мови, що вивчається [51].

Давно відомо, що особливе пізнання світу, звичаї, що знайшли віддзеркалення в культурі, передаються в мові і можуть стати перешкодою при спілкуванні з представниками різних народів. І труднощі полягають у відмінності не стільки предметів і явищ, скільки культурних понять про ці явища і предмети, оскільки останні живуть і функціонують в різних, інших світах. За мовною і культурною еквівалентністю лежить понятійна еквівалентність, еквівалентність культурних уявлень. Тому загально визнаним став висновок про необхідність глибоко знати специфіку мови країни, що вивчалася, і, тим самим, про необхідність лінгвокраїнознавчого підходу як одного з головних принципів навчання іноземним мовам [66].

Використання країнознавчої інформації в процесі навчання забезпечує підвищення пізнавальної активності тих, що вчать, розглядає їх комунікативні можливості, позитивно позначається на формуванні їх комунікативних навиків і умінь, а також позитивній мотивації, дає стимул до самостійної роботи над мовою і сприяє вирішенню виховних завдань [14].

Найширше лінгвокраїнознавчий матеріал представлений у Р. Міньяр-Белоручева, який включає в знання і лексичний фон, і національну культуру, і національні реалії. Е. Верещагин і В. Костомаров стверджують, що всі рівні мови «культуроносні», тобто мають країнознавчий план, тому вивчення культурного компоненту слів є важливою умовою успішного оволодіння іноземною мовою [21, 20].

Не викликає сумніву той факт, що при включенні національно-культурного компоненту в зміст навчання іноземній мові потрібні адекватні засоби для його засвоєння. Одними з них є прислів'я і приказки, використання яких допомагає педагогові ефективно вирішувати практичні, загальноосвітні, розвиваючі і виховні завдання. Включення такого матеріалу створює також додаткові можливості для виклику і підтримки мотивації вивчення іноземної

мови, розширення кругозору учнів [19, 11].

Звичайно, той, що вивчає іноземну мову залишається носієм культури рідної мови, проте лінгвокраїнознавчий матеріал збагачує його фонові знання, він пізнає елементи іншомовної культури, що дозволить йому включитися в інтеграційні процеси, що відбуваються в світі [20].

Отже, на підставі викладеного слід ще раз підкреслити той факт, що оволодіння іноземною мовою без ознайомлення з культурою країни мови, що вивчається, з менталітетом людей, що говорять на цій мові, не може бути повноцінним.

Спираючись на праці О. Божовіч, І. Зимньої, В. Звєгинцева, Д. Ізаренкова, Н. Ларіохіной, О. Леонтьєва, І. Міхалкіной, Л. Щерби, ми розуміємо мовну компетенцію як потенціал лінгвістичних (мовознавчих) знань людини, сукупність правил аналізу і синтезу одиниць мови, що дозволяють будувати і аналізувати речення, користуватися системою мови для цілей комунікації, як найважливішу складову комунікативної компетенції.

Таким чином, мова представляється як засіб, а мовлення – як спосіб формування та формулювання думки за допомогою мови [31, 34]. У викладанні іноземної мови мовні (когнітивні) процеси пов'язані із засвоєнням іноземної мови, а комунікативна (мовна) діяльність зв'язана із застосуванням даної мови. Володіння рідною мовою або володіння іноземною мовою фахівцями лінгвістичного профілю має на увазі комунікативну компетенцію в повному об'ємі, в структурі якої різні учені виділяють різну кількість складових, серед яких є як когнітивні, так і процесуальні компоненти. Навчання іноземній мові студентів вищих навчальних закладів має на увазі активізацію не всіх компонентів комунікативної компетенції. В цілях конкретизації цих понять стосовно навчання іноземним мовам у вищій школі дослідниками (З. Коннової, Н. Сахарової, І. Смольянікової, Г. Хамітової) вводиться поняття «Іншомовна компетенція», яке так само як і комунікативна компетенція має на увазі два аспекти, – мова зі всіма його одиницями (фонема, морфема, слово, пропозиція, текст) і мовлення, як мова у дії. Іншомовна компетенція розглядається

дослідниками як коректне володіння іноземною мовою в межах тем, передбачених рамками курсу немовного вузу і що охоплюють лексику повсякденного життя (General English) і життя їх професійної сфери (ESP – English for Specific Purpose). Іншомовна компетенція має на увазі оволодіння тими, хто навчається, знаннями про систему мови, що вивчається. Ці знання реалізуються за допомогою формування мовних і мовленнєвих навичок та операцій, що виявляються в продукуванні самостійного усного і письмового вислову і дозволяє тим, хто навчається адекватно брати участь в іншомовному спілкуванні [34, 155]. «Іншомовна компетенція», в нашому розумінні, – це синтез лінгвістичної, соціолінгвістичної і наочної компетенцій при навчанні студентів немовного вузу іноземній, тобто нерідній мові. Лінгвістична компетенція представляє знання словарних одиниць і володіння певними формальними правилами, за допомогою яких словарні одиниці перетворюються у вислови. Соціолінгвістична компетенція – це здатність використовувати і перетворювати мовні форми відповідно до ситуації (контекст визначає вибір мовних форм). Наочна компетенція – це орієнтація в змістовному плані вислову в рамках актуальної професійно-значущої тематики, що передбачається навчальними програмами спеціальних дисциплін.

На підставі теоретичних досліджень проблеми формування іншомовної компетенції студентів в навчальному процесі ми виділяємо показники її сформованості:

- наявність знань іноземної мови, тобто обізнаність про правила побудови висловів;
- уміння реалізації іноземної мови, тобто перетворення мовних форм відповідно до ситуації;
- орієнтація в змістовному плані вислову в рамках актуальної професійно-значущої тематики, що передбачається навчальними програмами спеціальних дисциплін;
- наявність екстралінгвістичних соціокультурних знань, що забезпечують психологічну готовність студентів до іншомовного спілкування;

– рівні сформованості іншомовної компетенції як її кількісні характеристики (низький рівень, середній рівень і високий рівень).

Кожен рівень іншомовної компетенції характеризується певними параметрами щодо репродуктивності, продуктивності, здібності перемикання з інтелектуальних завдань на комунікативні завдання. Творчий рівень сформованості іншомовної компетенції відрізняється високою продуктивністю і здібністю до коректної з погляду лінгвосоціокультурних знань комунікації на іноземній мові.

Дихотомія «мова» і «мовлення» обумовлює розділення методів навчання іноземній мові на дві групи: перекладно-граматичні, аналітичні, свідомо порівняльні методи відповідають когнітивно-орієнтованому навчанню іноземній мові; натуральні, прямі, інтенсивні, сугестопедичні, комунікативні методи відповідають комунікативно-орієнтованому навчанню іноземній мові. Інтерактивний метод навчання іноземній мові розглядається нами комплексно, як синтез когнітивного і комунікативного підходу до досягнення іншомовної компетенції [67, 23].

Формування іншомовної компетенції неможливе без оволодіння студентом способами її здійснення як всі основні суб'єкти цієї діяльності. Повноцінне оволодіння іноземною мовою і мовною діяльністю обов'язково припускає сформованість навиків мовної комунікації стосовно змісту і форм організації мовної діяльності що говорить, слухає, пише і читає. Комплексний підхід до організації інтерактивних занять передбачає формування всіх аспектів мовної діяльності. Основними цілями мовної діяльності є формування і формулювання думки (для продуктивних видів мовної діяльності) і адекватне відтворення чужої, заданої думки (для рецептивних видів мовної діяльності) [52, 62]. Подібна двуспрямованість процесу іншомовної комунікації також реалізується засобами інтерактивного методу формування іншомовної компетенції. Інтерактивне навчання – це навчання через досвід. Досвід представляється нам і як необхідна умова реалізації інтерактивного методу (досвід гри, тренінгу, взаємодій з багатоваріантним комп'ютерним

середовищем) і як досвіду комунікації, що набуває в ході різнопланових взаємодій, за фахом. Інтерактивне навчання розвивається в руслі інформатизації навчання, оскільки одним з його аспектів є використання лінгводидактики. Використання комп'ютера в руслі інтерактивного навчання сприяє інтенсифікації формування іншомовної компетенції, оскільки розширює навчальні межі, наближаючи ситуацію іншомовного спілкування до ситуації природного спілкування на іноземній мові [23].

Суть інтерактивного навчання має на увазі: переживання тих, що навчаються конкретного досвіду, осмислення отриманого досвіду, узагальнення (рефлексію), застосування отриманих навиків на практиці [61, 11]. Простір ролевих ігор, тренінгу і комп'ютерних занять є оптимальним в руслі інтерактивного методу навчання іноземній мові. Ролеві ігри і тренінг є складно організованою діяльністю, що включає інтерактивну функцію, тобто можливість створювати на основі індивідуальних внесків кожного студента динаміку розвитку предмету (перехід від старих знань до створення нових) [44, 14].

Педагогічна технологія із застосуванням інтерактивного методу розвивається в руслі особистісно-орієнтованого навчання, оскільки дає унікальні можливості не тільки по формуванню іншомовної компетенції, але і по розвитку особистісних якостей і формуванню соціального «Я». Ефективність навчання із застосуванням інтерактивного методу визначається особою студента, ступенем її мотивації, ступенем наближення навчального процесу до умов керованого оволодіння мовою в природній іншомовній ситуації, тобто системою інтерактивних занять, що проводяться в різних формах [29].

Педагогічна технологія формування іншомовної компетенції студентів у вищому навчальному закладі відповідає критеріям технологічності, а саме:

- 1) вона спирається на системно-діяльнісний підхід і його окремий випадок – компетентнісний підхід з гарантованим педагогічним результатом сформованої іншомовної компетенції;
- 2) її характеризує системність, а саме логіка, взаємозв'язок частин,

цілісність;

3) їй властива керованість, тобто поетапність діагности, варіювання засобами і методами з метою корекції результатів;

4) її якісною характеристикою є ефективність, тобто оптимальність по результатах і витратах;

5) вона є відтворною, тобто може застосовуватися в інших освітніх установах іншими суб'єктами [34, 155].

Технологія може бути розглянута через систему структурних компонентів: мотиваційного (що має на увазі систему усвідомлених спонук до виконання іншомовної діяльності), когнітивного (що має на увазі обізнаність студентів про межі предмету, що вивчається, об'єм знань, що є у студентів, актуальні для студентів аспекти предмету, що вивчається), операційного (що має на увазі необхідність гнучкості у відборі видів діяльності студентів відповідно до ситуативних потреб), результативного (рівні сформованості іншомовної компетенції у студентів: низький, середній, високий). Сутнісною характеристикою педагогічної технології формування іншомовної компетенції студентів немовного вузу є усвідомлена самостійна діяльність тих, що навчаються як в інтелектуальному, так і в емоційно-особовому плані.

Інтенсифікація усвідомленої діяльності здійснюється по наступних напрямках: спеціальне навчання пошуковим процедурам в процесі занять із застосуванням можливостей Інтернет (робота з пошуковими серверами для підбору необхідної контекстної інформації по заданій темі); спеціальне навчання процедур обговорення в процесі організації і проведення тренінгів, ділових і ролевих ігор; формування дискусійної культури в процесі підготовки і проведення ролевих ігор, ведення сократичного діалогу і організації e-mail-проектів; формування навиків виступу перед аудиторією в процесі спонтанного формування монологічних висловів і побудови полілогів в рамках аудиторних інтерактивних занять; емоційна і інтелектуальна рефлексія ходу навчання в процесі осмислення, аналізу і обговорення інтерактивних занять.

Становлення особистості студента як професіонала розвивається згідно наступним етапам: емоційне сприйняття, засноване на інтуїтивному способі професійної діяльності; осмислення, засноване на когнітивному для рефлексії способі професійної діяльності; системне освоєння, засноване на частково-пошуковому способі діяльності; творче застосування, засноване на евристичному способі професійної діяльності. Робота педагога також повинна шикуватися поетапно: перший етап – визначення потреб в отриманні нових знань з метою підвищення мотивації; другий етап – систематизація знань студентів і визначення аспектів вивчення предмету; третій етап – організація процесу формування іншомовної компетенції студентів. На підставі співвідношення виділених критерійних показників в структурі педагогічної технології, ми виділяємо наступні рівні сформованості іншомовної компетенції у студентів: низький (репродуктивний); середній (продуктивний); високий (творчий). Повчальна взаємодія, що визначає суть педагогічної технології формування іншомовної компетенції із застосуванням інтерактивного методу, проводиться із застосуванням блоково-модульного підходу, рейтингової системи оцінки знань студентів, інтенсивного навчання. Інтенсифікація має на увазі принцип особового спілкування, принцип ролевого спілкування, принцип колективної взаємодії, принцип концентрованості і поліфункціональності вправ [11, 38].

Зняти суперечність і співвіднести особисті і суспільні потреби і потреби покликаний компетентнісний підхід. При цьому на останньому плані виявляється необхідність розвитку і вдосконалення інтелектуальних здібностей навчаних. Ми згодні з В. Дружиніним, який вважає, що «інтелект» як загальна здатність лежить в основі інших здібностей і визначає успішність будь-якої діяльності [27].

Іншими словами, ми вводимо поняття інтелектуальних компетенцій як базових для формування і розвитку основних груп компетенцій. Інтелектуальну компетентність ми розглядаємо як комплекс здібностей до аналізу, синтезу зіставленням і порівнянням, діагностиці і прогнозуванню, гнучкості і

критичності мислення, організації і плануванню. Найяскравіше інтелектуальна компетентність в професійній діяльності також виявляється в здатності вирішувати проблеми і ухвалювати рішення.

Завдання моделі, що розробляється нами, диктують необхідність виділення другої групи компетенцій – соціальних. Істотним для розуміння специфіки мови взагалі і іноземної мови, зокрема, є те, що навчання мові носить, як правило, комунікативний характер. Сьогодні, в контексті нової освітньої парадигми, процес навчання винен будується як взаємодія, заснована на комунікації, яка реалізується у формі обміну діями через породження і інтерпретацію текстів, і є одним з ключових соціокультурних механізмів включення суб'єктності (свідомості і інтелекту, пам'яті і волі) у формування, відтворення і еволюцію соціальності (норм і зразків поведінки менталітету, образу і стилю життя).

Соціальні компетенції можуть і повинні розвиватися в ході навчання іноземній мові. У поняття соціальної компетентності входить розвиток наступних компетенцій: робота в команді і співпраця, міжособистісне розуміння, ухвалення відмінностей і мультикультурності, лідерство, соціальна мобільність вирішення міжособистісних конфліктів, толерантність, і дія і надання вплив на інших.

Звертає на себе увагу той факт, що перераховані компетенції у великій мірі сформульовані на мові традиційного кваліфікаційного підходу.

Так, ключовими поняттями при формулюванні концептуальних компетенцій виступають «знання» і «розуміння», а при описі технологічних ми використовуємо поняття «уміння».

Проте ми вважаємо за можливе використовувати названий понятійний апарат і пов'язані з ним теоретичні підстави і практичні рекомендації для розробки моделі навчання іноземної мови у сфері професійної комунікації.

Названі поняття сполучають в собі підстави два ідеологічно протилежних підходів: компетентнісного і кваліфікаційного. Пояснимо, що ми маємо на увазі, спираючись на мову, що формулює професійні компетенції в описаній

нами вище за універсальну модель компетентності. Першою в списку професійних компетенцій знаходиться компетенція структуризації знань. Саме таке розуміння категорії «знань» ми вкладаємо у формулювання концептуальних компетенцій. Наші компетенції інтегрують знання і розуміння тієї або іншої інформації, яка була відібрана і застосована відповідно до структури знань, що вже існувала у людини.

Іншими словами, кожна представлена нами в списку концептуальна компетенція, перш за все звернена до особи, яка при кваліфікаційному підході носить дуже узагальнений, усереднений характер. Концептуальні компетенції співвідносяться з когнітивним рівнем в структурі компетенції. Проте вони відрізняються мотивованістю і цілеспрямованістю, а також прагненням структурувати отримувані знання з підключенням структур особової свідомості.

У сформульованих нами компетенціях ця установка на мотивованість, усвідомленість і цілеспрямованість також експліціюється в слові «здатність».

Компетенції, представлені в другому блоці, так звані технологічні, сформульовані в основному в «уміннях». Ці компетенції не в якому мірі не виключає знання, а навпаки, в них акцентовані готовність і здатність особи розуміти, діяти і пояснювати чому використані у дії практичні навички приводять до даного результату.

Вважаємо доречними відмітити, що паралельне формування різних за своєю суттю складових іншомовної компетенції узгоджується з її гетерогенним— інтелектуально-інтуїтивним характером. Ми можемо рекомендувати формувати компетенції, представлені в одному блоці, послідовно, і працювати над придбанням компетенцій з різних блоків паралельно на заняттях по теорії і практики іноземної мови. Проте умовою такого паралелізму повинне бути чітке розмежування навчальних установок на структуризацію знань – при проходженні теоретичних курсів, і конкретизація, деталізація і трансформація знань в уміння – на практичних заняттях по вивченню іноземної мови.

Мова йде про необхідності розвитку і вдосконалення комунікативної компетенції опосередковано через формування інших компетенцій в процесі навчальної комунікації. При цьому підкреслимо відмінність навчальних установок відносно іншомовної і комунікативної компетенцій. Звертаємо увагу на те, що на початок курсу навчання всі навчання в тому або іншому ступені володіють іншомовною комунікативною компетенцією. Тому на даному етапі мова йде швидше про формування комунікативної компетенції вищого порядку, а саме професійно-комунікативній компетенції. Проте подальший розвиток комунікативної компетенції не може бути винесене зовні навчальній діяльності.

Моделювання навчального процесу з метою оволодіння набором компетенцій, на нашу думку, має два аспекти:

- 1) визначення компетенцій і уявлення їх в певній ієрархії;
- 2) прогнозування – організацію навчальних дій на компетентнісній підставі.

Перший аспект пов'язаний з тим, що, перш за все, необхідно досягти ясності і розуміння в питанні дефініцій ключових понять. Значущим для нас є визначення комунікативної компетенції.

Термін «комунікативна компетенція» створив Делл Хаймс на основі певного Н. Хомським поняття «Мовна компетенція». Комунікативну компетенцію Д. Хаймс визначив як внутрішньо знання ситуаційної доцільності мови [87].

Комунікативна компетенція має цілком чітку структуру і її основними складовими є різні компетенції, з різних точок зору що її характеризують і дають в сукупності загальну, достатньо повну характеристику поняття «Іншомовна комунікативна компетенція».

Аналіз методичної літератури показує, що на науковому світі немає єдності думок щодо складових частин в структурі комунікативної компетенції. Так, Д. Хаймс виділяв в комунікативній компетенції граматичну, соціолінгвістичну, стратегічну і дискурсивну компетенції [87].

Значущими для нас також є наступні складові комунікативної компетенції:

- лінгвістична, соціолінгвістична, прагматична (Е. Іванова);
- лінгвістична, дискурсивна, прагматична, стратегічна, соціокультурна (Е. Астахова);
- лінгвістична, прагматична, соціолінгвістична, соціокультурна, дискурсивна (О. Ломакина);
- мовна, мовленєва, соціокультурна, компенсаторна, навчально-пізнавальна (І. Бім);
- лінгвістична, прагматична, когнітивна, інформативна (Р. Мілруд, І. Максимова);
- лінгвістична, соціолінгвістична, соціокультурна, стратегічна, дискурсивна, соціальна (Е. Соловьева);
- лінгвістична, соціолінгвістична, дискурсивна, стратегічна, соціокультурна, психологічна (В. Рижов);
- мовна, соціокультурна, стратегічна і навчальна (Е. Грім).

Як видно з представлених вище концепцій комунікативної компетенції, не існує єдності думок в розумінні всіх компонентів комунікативної компетенції і механізму їх взаємодії, що становлять, в процесі користування мовою. Ми згодні з дослідниками в тому, що комунікативна компетенція є багатокомпонентним явищем. Ми вносимо свої доповнення і корективи до трактування представленого поняття і намагаємося вибрати теоретичну модель найбільш відповідну для наших цілей.

Конкретні практичні завдання навчання іноземній мові в рамках програми додаткової освіти відрізняються від тих, які ставляться при проходженні обов'язкового курсу іноземної мови на всіх факультетах. Основною відмінністю можна вважати більший об'єм мовного матеріалу, вужчі комунікативні цілі і вищі темпоральні показники. Специфіка навчання іноземній мові, перш за все, в особливостях формування комунікативної компетенції на такому рівні, який би, з одного боку, забезпечував готовність і

здатність фахівця в своїй професійній області спілкуватися на іноземній мові, а з іншого боку, був достатнім для подальшого самовдосконалення в області професійної комунікації.

Так, компетенція в нашому випадку припускає знання граматичного матеріалу і лексичних одиниць на просунутому рівні в об'ємі 4000 загальноновживаних слів і 3000 одиниць спеціальної лексики як інтегральна частина комунікативної компетенції.

Як можна побачити, об'єм одиниць спеціальної лексики практично прирівнюється до об'єму загальноновживаних слів, що вивчаються. Проте, як нам представляється, даною відмінність носить не тільки кількісний характер. У завдання спецкурсу «Основи формування соціокультурної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов» входить розвиток комунікативної компетенції в її мовному аспекті і формування професійно-орієнтованої лінгвістичної компетенції. При цьому лінгвістична компетенція повинна бути сформована на рівні достатньому для створення бази з метою вдосконалення в іноземній мові.

Отже, на даному етапі навчання формування лінгвістичної компетенції як одного з основних компонентів в структурі комунікативної компетенції можна розглядати одночасно як мета і як засіб формування інших залежних компетенцій

На нашу думку, всі зазначені види компетенцій, що входять до складу іншомовної комунікативної компетенції, мають бути сформовані у людей, що вивчають іноземну мову, але так як студенти педагогічного вищого закладу освіти є майбутніми вчителями іноземних мов, то в них також повинні бути сформовані й інші компоненти професійної компетентності, необхідні для успішного здійснення педагогічної діяльності.

На думку О. Бердичевського, підготовка вчителя іноземних мов до діяльності, крім лінгвістичної (мовної), мовленнєвої (він називає її комунікативною), лінгвокраїнознавчої і навчальної (навчально-пізнавальна за О. Бердичівським) повинен також оволодіти й лінгвометодичною компетенцією

[7, 96]. За своєю природою вона передбачає опанування іноземною мовою на адаптивному рівні, який визначається конкретною педагогічною ситуацією, й оволодіння вміннями педагогічного спілкування (такими, як управління інтелектуальною діяльністю учнів, стимулювання їхньої мовленнєвої діяльності, організація мовленнєвої діяльності учнів, контроль мовленнєвої діяльності школярів тощо).

На думку Т. Долгової і її співавторів, професійна компетентність учителя іноземної мови складається зі спеціальної компетенції (предметні і непередметні знання, які розвивають особистість, тобто знання загальних та основних навчальних дисциплін), технологічної (методичної), управлінської (організаторської, менеджерської) та комунікативної компетенцій. Особливістю комунікативної компетенції автори вважають її органічне входження до складу спеціальної, технологічної та управлінської компетенцій як засобу їх реалізації [26, 208].

Т. Комарницька зазначає, що в майбутнього учителя іноземних мов повинні бути сформовані такі види компетенцій, як особистісна, яка передбачає усвідомлення значущості ролі вчителя, соціальна (здатність затверджувати статус свого предмета в освітній концепції України), спеціальна, яка, в свою чергу, на думку дослідниці, поділяється на мовну (доскональне володіння вчителем мовою, його вміння навчити інших) і філологічну компетенції (володіння самими сучасними теоретичними знаннями з культурології) та дидактико-методична, до якої відносяться володіння сучасними принципами комунікативної дидактики, орієнтованої на діяльнісний підхід до мови як інструменту до дії, когнітивний підхід, при якому учень є суб'єктом учбового процесу, й інтеркультурний підхід [36, 162].

Т. Ощепкова та її колеги виокремлюють мовну, комунікативну й методичну компетенції учителя іноземних мов [90].

Як бачимо, при різноманітності компонентів, що дослідники виокремлюють у складі професійної компетентності вчителя іноземних мов, провідною залишається іншомовна комунікативна компетенція, яка, на наш

погляд, тісно пов'язана з усіма іншими компонентами професійної компетентності вчителя іноземних мов.

Згідно до Наказу Міністерства освіти та науки України та Академії педагогічних наук України було розроблено критерії оцінювання навчальних досягнень у системі загальної середньої освіти, де визначено основні компетенції, яких вимагає сучасне життя, а саме: громадські, ті, що стосуються життя в полікультурному суспільстві, ті, що пов'язані з володінням усною і писемною рідною та іншими мовами, компетенції, пов'язані з вимогами інформаційного суспільства, а також компетенції щодо бажання і готовності постійно навчатися як у професійному, так і в особистому та суспільному плані [55]. Вчитель повинен бути готовий до роботи з формування в учнів усіх зазначених видів компетенцій. Але для того, щоб здійснити це, у випускника педагогічного вищого закладу освіти повинні бути сформовані усі складові професійної компетентності, що необхідні сучасному вчителю для компетентного виконання професійної діяльності.

Відтак, ми вважаємо, що професійна компетентність учителя – це інтегральне утворення особистості, яке включає сукупність соціального, полікультурного, аутопсихологічного, когнітивно-технологічного та персонального компонентів, необхідних для успішного здійснення педагогічної діяльності з урахуванням специфіки предмета, що викладається. Специфіка компетентності вчителя іноземних мов полягає в наявності сформованої соціокультурної компетентності.

1.2. Аналіз поняття соціокультурної компетентності як інтегративного утворення в психолого-педагогічній літературі

Завдяки діяльності фахівців цих галузей науки з'явилися перші видання, присвячені розгляду різних проблем взаємодії і взаємовідношення культур. Проте більшість з цих видань написані лінгвістами, які весь процес

міжкультурної комунікації зводять переважно до мовного спілкування, що само по собі істотно скорочує реальне поле міжкультурної комунікації, залишаючи поза увагою її культурно-антропологічну частину, яка, як показує практика, є не менш важливою, чим лінгвістична.

Очевидним результатом процесу глобалізації стали також широкі можливості спілкування носіїв якої-небудь культури з представниками інших культур і ці можливості сьогодні стали повсякденною реальністю для багатьох країн і народів. Дана обставина породила у представників самих різних наук широкий інтерес до процесу взаємодії і взаємовпливу культур, який отримав назву міжкультурної комунікації.

Річ у тому, що в контексті взаємодії культур безліч людей сьогодні бере участь в діяльності міжнародних політичних, економічних і професійних організацій, міжнародних форумів і конференцій, працює в багатонаціональних компаніях, українські студенти навчаються за кордоном, а українські туристи подорожують по всьому світу. Як показує досвід, щоб ефективно підтримувати ці різноманітні і багаторівневі контакти і форми спілкування, необхідне не тільки знання відповідної мови, але і знання норм, правил, традицій, звичаїв і так далі іншої культури. Кожен учасник міжнародних контактів швидко усвідомлює, що одного володіння іноземною мовою виявляється недостатньо для повноцінного міжкультурного взаєморозуміння, що потрібні знання всього комплексу форм поведінки, психології, культури, історії своїх партнерів по спілкуванню. Нарешті, потрібне знання механізму самого процесу спілкування, щоб прогнозувати можливості невірному розуміння партнерів і уникнути його [43, 212].

У найзагальнішому вигляді міжкультурною комунікацією називається взаємодія індивідів, груп або організацій, що належать до різних культур. Вирішальним при цьому є питання про значущість культурних відмінностей, здібності їх усвідомити, зрозуміти і адекватно їх врахувати в процесі комунікації. Адже головною метою і сенсом будь-якого комунікативного процесу є бажання бути понятим своїм партнером, що припускає необхідність

максимально повно і точно донести свою інформацію, знання і досвід до співбесідника. А це означає, що ефективність спілкування прямо пропорційна рівню взаєморозуміння між комунікантами. Проте для досягнення взаєморозуміння необхідна певна сукупність знань, навиків і умінь, загальних для всіх комунікантів, яка в теорії міжкультурної комунікації отримала назву міжкультурної компетентності.

Проте, на відміну від процесу міжкультурної комунікації, питання міжкультурної компетентності до теперішнього часу не стали предметом спеціальних досліджень.

Соціальна компетентність має досить складну структуру, яка об'єднує в собі лінгвістичний, інформаційний і соціально-культурний і ін. компоненти. З цих основних компонентів соціальної компетенції для формування міжкультурної компетенції, на нашу думку, що визначає роль грає соціокультурний компонент, який в практиці комунікації виступає як соціокультурна компетентність.

Соціокультурна компетентність є готовністю і здатністю партнерів по комунікації до ведення діалогу на основі знань власної культури і культури партнера. Вона припускає уміння орієнтуватися в часі і просторі, розуміння соціального статусу партнера, уміння використовувати різні мовні норми (формальний і неформальний стилі, жаргон, професійна лексика і так далі), знання міжкультурних відмінностей поведінкових ритуалів і так далі [35].

Іншими словами, зміст соціокультурної компетентності складають:

- знання знаків і уміння користуватися знаковими системами відповідного соціокультурного оточення;
- знання і уміння користуватися невербальними засобами комунікації, що впізнаними і розуміються в даному соціокультурному середовищі;
- знання способів зв'язку і уміння користуватися каналами зв'язку, уміння аргументувати і розуміти сенс дій і вчинків своїх партнерів по спілкуванню [12, 12].

Ступінь володіння цими знаннями і уміннями визначає рівень

комунікативної компетентності індивіда і форму взаємодії з партнерами по комунікації. Відповідно, відсутність компетентних знань як про свою, так і про чужу культуру є джерелом конфліктів, криз, нерозуміння або нерозуміння партнерів по комунікації. Тому важливою складовою частиною соціокультурної компетентності є міжкультурна компетентність.

Очевидно, що в соціологічному підході компетентність характеризується тільки прагматично, оскільки пов'язана з ефективним вирішенням якихось життєвих завдань. Компетентність, що розуміється таким чином, розглядається як синонім поняття «засіб», тобто способу вирішення виникаючих завдань.

У вітчизняній психології термін «компетенція» отримав характер пояснення: у нього включаються не тільки сукупність знань, необхідних для вирішення якого-небудь питання, але і знання можливих наслідків конкретного чину дій [10, 38]. При такому підході компетентність розглядається також як атрибут спілкування, а само спілкування представляється як суб'єкт-об'єктне або суб'єкт-суб'єктне, причому суб'єкт-суб'єктний спосіб спілкування признається як компетентний [53].

В цілому звичайне поняття компетентності в психологічній літературі зв'язується з високим рівнем розвитку якого-небудь навичку у індивіда, способу рішення задачі або здійснення діяльності, що знаходить свій вираз в ефективності, швидкості, точності їх виконання. При цьому носієм компетентності може бути тільки індивідуальний або груповий суб'єкт, а сама компетентність повинна оцінюватися за процесуальними і результативними показниками.

У вітчизняній теорії комунікації термін «компетентність» уживається в значенні «сукупність знань, навичок і умінь», як здібність особистості до здійснення якої-небудь діяльності, яких-небудь дій», як «рівень сформованості міжособового досвіду, тобто навченій взаємодії з тими, що оточують, який потрібний індивідові, щоб в рамках своїх здібностей і соціального статусу успішно функціонувати в даному суспільстві» або ж як «здібність до вибору і реалізації програм мовної поведінки залежно від здатності людини

орієнтуватися в різній обстановці, тобто уміння оцінювати ситуації з урахуванням теми, завдань, комунікативних установок, що виникають у учасників до і під час бесіди» [76, 152].

У зарубіжній літературі підхід до компетентності декілька інший. Тут термін «соціальна компетентність» є давно усталеним, особливо в області соціально-психологічних досліджень. Поняття «компетентність» там широко використовується при розгляді питань соціальних здібностей особистості, встановлення рівнів соціальної компетентності, виявлення її компонентів і так далі [89].

Так, наприклад, англійські дослідники в структурі компетентності виділяють три рівні:

1. Інтеграційну компетентність – здібність до інтеграції знань і навиків і їх використання в практичній життєдіяльності;

2. Психологічну компетентність – розвинену систему емоцій, здатну забезпечити адекватне сприйняття навколишнього світу і практичну поведінку людей;

3. Компетентність в конкретних сферах діяльності, що виражається в умінні працювати з людьми, долати невизначеність, реалізовувати намічені плани і так далі [22, 24].

У зарубіжній педагогіці соціокультурна компетентність визнається в якості одного з розділів освіти «нової формації» поряд із медійною, громадянською грамотністю, вивченням прав людини, тендерної рівності і грамотністю у питаннях оточуючого середовища. У рамках мультиперспективної освіти діалоговий підхід розробляється Х. Гепфертом та У. Шмідтом. Дослідники виступають за перегляд навчальних програм шкіл та вузів із метою подолання монокультурної орієнтації. Розвинуті суспільства повинні визнати кризу своїх культур і по-новому визначити своє ставлення до традицій і сучасності, що, у свою чергу, потребує розширення навчальних програм із метою формування планетарного світогляду в учнів та студентів. «Мультиперспективний аналіз системи світу» передбачає участь викладача,

який демонструє раціональне, але не відмовляється від власної позиції. У. Шмідт розглядає соціокультурну компетентність як основну мету міжкультурного навчання і визначає її як розуміння особистістю світових культурних процесів, усвідомлення величезної цінності, неповторності кожної культури і складності її багато-рівневої структури [92, 291]. Ми підтримуємо думку Л. Костікової, яка вважає, що дане розуміння соціокультурної компетентності зачіпає основи загальної освіти, оскільки мова йде про зміну ставлення молодих людей до світу і тим самим до самих себе, про розширення ідентичності особистості [37, 31].

Теоретик глобальної освіти Р. Хенві назвав соціокультурну компетентність у числі п'яти міждисциплінарних вимірів освіти і визначає її як «загальне розуміння визначальних характеристик світу з акцентом на проникнення у сутність їх подібностей і розбіжностей» [86, 34].

Дж. Пайк та Д. Селбі формулюють положення соціокультурної компетентності з позицій глобальної освіти: розуміння обмеженості світосприйняття, тобто «перспективи» студентів; сприйняття інших моделей. Студенти повинні розуміти, що їх власна перспектива сприйняття та інтерпретація дійсності не є ні єдиними, ні єдино правильними, тому такі судження можуть викликати конфлікти при спробі інтерпретації та суджень про стиль життя, моделі поведінки, цінності і бачення світу представника-ми інших культур [91, 136].

Відомий британський психолог Дж. Равен розробив свою концепцію компетентності на основі визначальної ролі ціннісно-мотиваційної сфери особистості. Під компетентністю він розуміє специфічну здатність, необхідну для виконання конкретної дії в конкретній наочній області і що включає вузькоспеціальні знання, особливого роду навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії. Згідно його розумінню, бути компетентним – означає мати набір специфічних компетентностей різного рівня. На фундаментальному рівні знаходяться всі специфічні уміння і здібності, необхідні для виконання певної дії, а на вищому – компетентності

для організації діяльності будь-якого вигляду: ініціатива, організаторські здібності, комунікативність, здібності до рефлексії і тому подібне. При цьому всі компетентності розділяються Дж. Равеном на три групи: когнітивні, афектні і вольові [58, 97].

Таким чином, феномен компетентності є багатоконпонентним, всі її компоненти володіють властивостями взаємозалежності і взаємозамінюваності.

Дж. Равен також стверджує, що формуванням компетентності є не стільки створення сприятливих внутрішніх і зовнішніх умов діяльності, скільки виховання компетентного професіонала як особи. Знання, уміння і навички, складові виконавську сторону будь-якої професійної діяльності, успішно формуються і реалізуються тільки при особовому ухваленні і усвідомленні суспільного значення відповідних цілей, що визначає формування високої відповідальності, ініціативи, готовності до творчості [58, 112].

Найважливішою ідеєю в концепції Дж. Равенна є твердження про облік інтересів, цілей, пріоритетів кожної людини при оцінці його компетентності у відповідній області діяльності. Він відзначає, що компоненти компетентності виявляються і розвиваються тільки в умовах цікавої для людини діяльності, і тому називає компетентності «мотивованими здібностями».

Таким чином, аналіз літератури з проблеми компетентності показує неоднозначність, поліструктурність і багатоконпонентність понять «компетенція» і «компетентність». В той же час можна стверджувати, що:

- компетенція і компетентність знаходяться в тісному взаємозв'язку, оскільки взаємно припускають один одного;
- компетентність є похідна від компетенції, але вона володіє певною специфікою, оскільки характеризує окремого суб'єкта як носія компетенції;
- ступінь розвиненості особових характеристик суб'єкта компетенції визначає рівень його компетентності;
- кількість і якість професійних і спеціальних знань суб'єкта виступають передумовою ефективної реалізації його компетентності.

Дані висновки дозволяють зробити висновок, що поняття «компетенція»

виражає зміст того або іншого виду діяльності, а поняття «компетентність» – сукупність якостей особи, необхідних для реалізації цього змісту. Звідси, на нашу думку, головною підставою для розділення понять «компетенція» і «компетентність» слід рахувати суб'єктивний і об'єктивний чинники, які визначають якість діяльності індивіда. Об'єктивний чинник визначає компетенцію індивіда, оскільки встановлює сферу його діяльності, має рацію і обов'язки, закріплені в законах, указах, положеннях і інструкціях. Суб'єктивний чинник служить підставою для компетентності індивіда, оскільки визначає його здібності для здійснення відповідної діяльності. Він виражається в наявності якостей, знань, умінь, можливостей і здібностей індивіда до виконання необхідних дій. Виходячи з цього, ми розглядаємо компетентність як сукупність знань, умінь і навиків, що дозволяють суб'єктові ефективно вирішувати питання і здійснювати необхідні дії в якій-небудь області життєдіяльності, а компетенцію – як сукупність об'єктивних умов, визначальної можливості і межі реалізації компетентності індивіда.

Цілком очевидно, що в своїй практичній життєдіяльності кожна людина пов'язана з навколишнім світом численними відносинами самого різного характеру. Кожне з них вимагає від індивіда певних знань, навиків і здібностей ці відносини зберігати, підтримувати і розвивати, щоб не бути чужорідним тілом на цьому світі. Для цього людина повинна володіти відповідними компетентностями, кількість яких визначається сукупністю його взаємин з оточенням. Таким чином, можна стверджувати, що загальний рівень компетентності індивіда складається з сукупності окремих конкретних компетентностей, відповідних його взаєминам з навколишнім світом.

Зі всього різноманіття компетентностей індивіда ми виділяємо міжкультурну компетентність, яка формується в результаті процесу міжкультурної комунікації, у свою чергу викликаного інтенсивною взаємодією культур, породженим процесом глобалізації.

У найзагальнішому вигляді процесом міжкультурної комунікації є взаємодія індивідів, різних культур, що є носіями, кожен з яких має свою мову,

типи поведінки, ціннісні установки, звичаї і традиції. У цій взаємодії поведінка індивіда обумовлена його приналежністю до певної соціокультурної і мовної спільності. В процесі комунікації кожен учасник виступає одночасно і як окремий індивід, і як член якої-небудь соціокультурної групи, і як представник певного культурного співтовариства, і як представник всього людства. Звідси в його свідомості одночасно містяться і індивідуальні, і соціально-групові, і національні, і універсальні знання. В сукупності ці знання складають зміст міжкультурної компетентності індивіда. Вони різноманітні по своєму характеру і включають, крім мовних знань, загальні і конкретні знання про ситуацію спілкування, знання соціальних і культурних норм, знання про партнерів по комунікації і так далі. Усвідомлено або неусвідомлено партнери по комунікації реалізують ці знання при взаємодії один з одним.

В той же час міжкультурна комунікація, як і будь-який інший вид соціальної комунікації, завжди має свої цілі, реалізація яких обумовлює її ефективність (або неефективність). У цьому питанні міжкультурна компетентність грає головну роль. Проте дане явище тільки починає привертати увагу дослідників, і тому поняття «Міжкультурна компетентність» тільки починає входити в широкий науковий оборот і поки не має сталого термінологічного визначення. Можна тільки відзначити декілька публікацій, в яких дане поняття описується на пропедевтичному рівні [1; 6].

Проте в зарубіжній науці поняття «Міжкультурна компетентність» виникло ще в початку 1970-х рр., коли відбувалося становлення міжкультурної комунікації як самостійного наукового напрямку. В ході цього процесу на рубежі 1970–1980-х рр. актуальними стали питання відношення до іншої культури і її цінностей, подолання етнокультурного центризму. У контексті дослідження цих проблем міжкультурна компетенція почала розглядатися як «комплекс аналітичних і стратегічних здібностей, що розширює інтерпретаційний спектр індивіда в процесі міжособистісної взаємодії з представниками іншої культури» [88, 68].

До середини 1980-х рр. в західній науці склалося уявлення, згідно якому

міжкультурною компетентністю можна оволодіти за допомогою оволодіння знаннями, отриманими в процесі міжкультурної комунікації. Знання такого роду підрозділялися на специфічні, які визначалися як відомості про конкретну культуру в традиційних аспектах, і загальні, до яких відносилося володіння такими комунікативними навиками, як толерантність, емпатійне слухання, знання загальнокультурних універсалій. Проте, незалежно від цього ділення, успіх міжкультурної комунікації завжди зв'язувався із ступенем оволодіння обома типами знання.

Відповідно такому розділенню міжкультурна компетентність в західній культурній антропології розглядається в двох аспектах:

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

2) як здатність досягати успіху при контактах з представниками іншого культурного співтовариства навіть при недостатньому знанні основних елементів культури своїх партнерів. Саме з цим варіантом міжкультурної компетентності доводиться найчастіше стикатися в практиці комунікації.

У вітчизняній комунікативістиці міжкультурна компетентність визначається як «здатність членів якоїсь культурної спільності добиватися розуміння в процесі взаємодії з представниками іншої культури з використанням компенсаторних стратегій для запобігання конфліктам «свого» і «чужого» і створювати в ході взаємодії нову міжкультурну комунікативну спільність» [15, 16].

В цілому, погоджуючись з даним розумінням міжкультурної компетентності, ми хотіли б зробити одне уточнення. На нашу думку, поняття «Міжкультурна компетентність» перш за все пов'язане з об'ємом і якістю інформації про явища і цінності іншої культури. І чим активніше використовує

чоловік ці знання, тим вище оцінюється рівень його міжкультурної компетентності. В той же час в процесі міжкультурної комунікації партнери переслідують певну мету, для досягнення яких використовують певні прийоми і способи, що дозволяють їм досягти поставлених цілей. В сукупності ці знання і прийоми і утворюють основу міжкультурної компетентності, головними ознаками якої є:

- відвертість до пізнання чужої культури і сприйняття психологічних, соціальних і інших міжкультурних відмінностей;
- психологічний настрій на кооперацію з представниками іншої культури;
- уміння розмежовувати колективне і індивідуальне в комунікативній поведінці представників інших культур;
- здатність долати соціальні, етнічні і культурні стереотипи;
- володіння набором комунікативних засобів і правильний їх вибір залежно від ситуації спілкування;
- дотримання норм етикеток в процесі комунікації.

Виходячи з цих ознак, ми вважаємо, що міжкультурна компетентність є сукупністю знань, навиків і умінь, за допомогою яких індивід може успішно спілкуватися з партнерами з інших культур як на буденному, так і на професійному рівні. Наприклад, практичним виразом міжкультурній компетентності може служити знання про те, що в Англії не прийнято питати про те, скільки чоловік заробляє, скільки він заплатив за якусь річ, там не слід також ставити питань особистого характеру (про вік, сімейний статус, про стан здоров'я і так далі).

На підставі такого розуміння міжкультурної компетентності її зміст можна розділити на три групи елементів — афектні, когнітивні і процесуальні.

До афектних елементів відносяться емпатія і толерантність, які не обмежуються тільки рамками довірчого відношення до іншої культури. Вони утворюють психологічний базис для ефективної міжкультурної взаємодії.

До групи когнітивних елементів відносять культурно-специфічні знання,

які служать основою для адекватного тлумачення комунікативної поведінки представників іншої культури, як базис для запобігання нерозумінню і як підстава для зміни власної комунікативної поведінки в інтерактивному процесі.

Процесуальними елементами міжкультурної компетентності є стратегії, що конкретно застосовуються в ситуаціях міжкультурних контактів. Розрізняють стратегії, направлені на успішне протікання такої взаємодії, спонуку до мовної дії, пошук загальних культурних елементів, готовність до розуміння і виявлення сигналів нерозуміння, використання досвіду колишніх контактів і так далі, і стратегії, направлені на поповнення знань про культурну своєрідність партнера.

Процесуальні елементи міжкультурної компетентності зазвичай описуються на конкретних прикладах. Наприклад, в Германії прийнято дві форми звернення: перша — Sie, ввічлива і формальніша; друга — Du, яка є українським еквівалентом «ти» і використовується тільки при розмові з родичами, близькими друзями, дітьми. Ввічлива форма Sie уживається в решті всіх випадків, включаючи ділові контакти. Слід також уникати вживання імен власних, замість яких традиційно прийнято використовувати терміни Herr і Frau. До жінки слід звертатися тільки Frau незалежно від її сімейного стану [24].

Цікавою і цілком обґрунтованою нам представляється точка зору О. Леонтович, яка в структурі міжкультурної компетентності виділяє три складові: мовну, комунікативну і культурну [40].

При цьому комунікативна компетентність «припускає наявність комплексу умінь, що дозволяють адекватно оцінювати комунікативну ситуацію, співвіднести інтенції з передбачуваним вибором вербальних і невербальних засобів, утілити в життя комунікативний намір і верифікувати результати комунікативного акту за допомогою зворотного зв'язку» [40, 50].

У цьому комплексі мовна компетентність «відповідає за правильний вибір мовних засобів, адекватних для ситуації спілкування; вірний відзив; співвідношення ментальних моделей з формами дійсності; соположення

ментальних схем і побудов з когнітивним досвідом; здатність повторити одного разу отриманий мовний досвід в аналогічних комунікативних ситуаціях» [40, 52].

Оскільки мовна компетентність охоплює лише частину необхідних для успішної комунікації умінь, то вона доповнюється комунікативною компетентністю, яка означає «уміння інтерпретувати специфічні для даної культури сигнали готовності співбесідника вступити в міжкультурну комунікацію або, навпаки, небажання спілкуватися.. Уміння визначити частку говору і слухання залежно від ситуації. Уміння адекватно виразити свою думку і зрозуміти думку співбесідника. Уміння направити бесіду в потрібну колію .» і так далі. Проте головною складовою міжкультурної компетентності є культурна компетентність, яка «передбачає розуміння пресуппозицій, фонових знань, ціннісних установок, психологічної і соціальної ідентичності, характерних для даної культури» [40, 54].

Грунтуючись на вищевикладеному, можна стверджувати, що міжкультурна компетентність припускає обов'язкову наявність широко круга соціокультурних знань, що забезпечують позитивне відношення до мови і культури інших народів, усвідомлення цінностей своїй і іншої культури, схожості і відмінностей між ними; а також здатності учасників ефективно включатися в діалог культур.

На нашу думку, формування навиків компетентної міжкультурної комунікації вимагає від її учасників розуміння того, що, коли, і як він може і повинен сказати або зробити. Для успішної реалізації цих установок їм необхідні: соціокультурні (контекстні) знання, комунікативні навички і уміння, а також мовні знання.

Соціокультурні знання («що») формуються в результаті соціального і особистого досвіду індивіда і складають фонові знання про світ. Річ у тому, що представники інших культур в процесі спілкування поведуться по-різному, і незнання особливостей національно-культурної специфіки приводить до комунікативних невдач і конфліктів. Найчастіше комунікативні конфлікти

виникають в поведінковій сфері, що включає невербальні засоби спілкування, народні традиції, манери вітання і так далі

Комунікативні навички і уміння («коли і кому») є сукупністю способів виразу ідей, думок, відчуттів, переживань, способів дії на партнерів і співбесідників, використовуваних в процесі спілкування з метою досягнення цілей комунікації. Цей тип знань є результатом всього попереднього досвіду спілкування з представниками інших культур. Він включає знання різноманітних моделей і типів поведінки, використовуваних для успішного досягнення цілей комунікації. На практиці це означає, що суб'єкт комунікації повинен уміти:

- ефективно формувати свою комунікативну стратегію;
- ефективно користуватися різноманітними тактичними прийомами комунікації;
- ефективно представляти себе як учасника комунікаційного процесу.

Мовні знання («як») є інструментом пізнання як своїй, так і іншій культурі, тому знання мови іншої культури є неодмінною умовою міжкультурної компетентності, оскільки забезпечує адекватне розуміння культурних особливостей відповідної країни. Знання мови дозволяє індивідові адаптувати свою поведінку до поведінки партнерів, а це означає, що у нього формується вища здібність до міжкультурної комунікації, тобто до адекватного взаєморозуміння учасників комунікації, що належать до різних культур. Знання мови також формує і особові якості суб'єкта комунікації – відвертість, терпимість і готовність до спілкування з представниками іншої культури.

Тут слід зазначити, що найважливішою складовою частиною мовної компетентності є мовна письменність. Річ у тому, що неграмотно побудована мова, помилки у вимові слів створюють враження низької культури суб'єкта і викликають сумнів у партнера в його компетентності. І, навпаки, яскравість і доступність мови, дотепність, використання прислів'їв і приказок, крилатих літературних виразів забезпечує суб'єктові комунікації вищий рівень компетентності.

У своїй сукупності вказані види знань дозволяють досягти взаєморозуміння в комунікації, формують здатність «читати» партнера, поводитися грамотно у вербальному і невербальному спілкуванні і тим самим робити міжкультурною комунікацію ефективною і успішною. Проте міжкультурну комунікацію можна рахувати такою лише тоді, коли її учасники досягають поставлених цілей. Практика міжкультурної взаємодії показує, що люди не завжди можуть досягти взаєморозуміння. Це відбувається не тільки унаслідок принципових розбіжностей і несумісності їх інтересів, але і унаслідок відмінностей культурних традицій, звичок, норм поведінки, прийнятих в їх культурах. З цієї причини вони також не можуть адекватно сприймати інформацію один від одного, і тому у них виникає взаємна неприязнь, що свідчить про їх недостатню комунікативну компетентність. Цей факт переконує, що комунікативна компетентність індивіда не є природженою, їй слід вчитися, цілеспрямовано формувати і розвивати [18].

Будь-яка людина, перш ніж вступити у взаємодію з іншими людьми, зазвичай співвідносить свої дії з прийнятими в її культурі нормами і стандартами поведінки, чекаючи також від своїх партнерів дотримання ними певних правил і норм міжособистісного спілкування. Проте ці норми і стандарти, прийняті в його рідній культурі, виявляються неприйнятними для решти партнерів унаслідок культурних відмінностей і нерівності культур учасників взаємодії. Таке сприйняття партнерів по спілкуванню, що належать до інших культур, з позицій ціннісних установок і культурних норм власної культури в науці прийнято називати етноцентризмом [82].

Поняття етноцентризму припускає, що в сприйнятті навколишнього світу люди розглядають його, ґрунтуючись на цінностях і нормах своєї культури (крізь власні «культурні окуляри») і оцінюють поведінку представників інших культур, виходячи з установок рідної культури. Тут механізмом сприйняття іншої культури є зіткнення звичного і незвичного. Це створює ситуацію відчуження, відповідно до якої розуміння людиною чогось нового і невідомого відбувається шляхом порівняння із звичними і відомими явищами своєї

культури. Такий механізм сприйняття іншої культури додає її явищам вторинний характер, оскільки прообразом оцінки виступають явища власної культури. При цьому суб'єктові здається, що він сприймає дійсність «як вона є». Проте насправді в свідомості суб'єкта відбувається як тільки моделювання реального миру на основі культурних установок, що склалися. Звідси переконання, що партнери по комунікації бачать мир таким же і як наслідок виникаючі непорозуміння і конфлікти.

Крім того, в міжкультурній комунікації етноцентризм чреватий помилковими оцінками миру і партнерів, оскільки ігнорує культурні відмінності. Це виражається в тому, що люди завжди в реальному житті віддають перевагу знайомому і зрозумілому чужому і незнайомому і тому досягнення власної культури оцінюють вище, ніж досягнення інших культур. І ця перевага служить підставою для того, щоб розглядати власну культуру як що перевершує інші, як унікальну і тому подібне.

Явище етноцентризму типове для всіх часів і народів, і позбавитися від нього повністю просто неможливо хоч би тому, що усвідомлення того, що, що «ми — найкращі», допомагає людям жити і відчувати свою приналежність до тієї або іншої культури. Очевидно, що яскраво виражений етноцентризм є серйозною перешкодою для ефективної міжкультурної комунікації. Тому в сучасних умовах постає проблема подолання етноцентризму, який може бути змінений або перетворений в етнорелятивізм тільки в результаті міжкультурного навчання [59, 493]. Відзначимо, що етноцентризм зазвичай найбільш виражений в тих культурах, в яких спілкування з іншими культурами зведене до мінімуму, тобто в умовах кількісного і якісного недоліку міжкультурних контактів.

Альтернативою етноцентризму виступає служить етнорелятивізм, який виходитиме їх положення, що поведінку людини можна зрозуміти тільки виходячи з конкретної ситуації, що у культурної поведінки немає єдино правильного стандарту правильності. Культурні відмінності тільки фіксуються культурним релятивізмом, але він утримується від їх оцінки, тому що різні типи

поведінки оцінюються і розуміються тільки виходячи з конкретної соціокультурної ситуації. Звідси формування міжкультурної компетентності можна розглядати як подолання етноцентризму шляхом цілеспрямованого виховання етнорелятивізму, який не може виникати у індивіда в умовах монокультурного оточення. З урахуванням розглянутої вище структури міжкультурної компетентності основними напрямками формування етнорелятивізму є наступні:

- розвиток здатності рефлексувати власну і чужу культуру, що спочатку готує до доброзичливого відношення до проявів чужої культури;
- поповнення знань про відповідну культуру для глибокого розуміння діяхронічних і синхронічних відносин між власною і чужою культурами;
- отримання знань про умови соціалізації і інкультурації у власній і чужій культурі, про соціальну стратифікацію, соціокультурні форми взаємодії, прийняті в обох культурах [59, 494].

Власне процес оволодіння міжкультурною компетентністю переслідує цілі: управляти процесом взаємодії, адекватно інтерпретувати його, набувати нових культурних знань з контексту конкретної міжкультурної взаємодії, тобто освоювати іншу культуру в ході комунікативних процесів. В результаті досягнення цих цілей індивід повинен володіти наступними здібностями до міжкультурної комунікації:

- адекватно сприймати і інтерпретувати різні культурні цінності;
- усвідомлено долати межі, що розділяють культури, і бачити в чужих культурах не тільки відмінності, але і загальні риси;
- розглядати різні культурні явища і представників інших культур з позицій емпатії;
- співвідносити існуючі етнокультурні стереотипи з власним досвідом і робити адекватні висновки;
- уміти переглядати і змінювати свої оцінки чужої культури відповідно до розширення навиків і досвіду міжкультурного спілкування;
- міняти самооцінку в результаті збагнення чужої культури і відмови від

необґрунтованих стереотипів або забобонів;

- приймати нові знання про чужу культуру для глибшого пізнання своєї;
- систематизувати факти культурного життя;
- синтезувати і узагальнювати свій особистий досвід в міжкультурному діалозі [80].

Світовий досвід показує, що найбільш успішною стратегією досягнення міжкультурної компетенції є інтеграція — збереження власної культурної ідентичності разом з оволодінням культурою інших народів. На думку німецького культуролога Р. Ауернхаймера, навчання міжкультурної компетенції повинне починатися з направленою самоаналізу і критичної саморефлексії [85]. На початковій стадії повинна бути вихована готовність визнавати відмінності між людьми, яка пізніше повинна розвинути в здібність до міжкультурного розуміння і діалогу. Ті, що для цього навчаються повинні уміти сприймати мультикультурну сумісність як само собою зрозумілу умову життя.

Як свідчить практика, сучасна тенденція навчання майбутніх учителів іноземних мов, вміщує окрім навчання професійним знанням, вмінням і навичкам, й розвиток компетенцій.

Компетенції – це типові моделі поведінки людини в окремих ситуаціях, що являють собою результат досвіду особистості, знання та внутрішні установки, які сприяють успішній реалізації стратегічних та бізнес-цілей та відповідають цінностям підприємства в цілому. Доцільно розвести поняття професійних компетенцій та корпоративних компетенцій. Професійні компетенції – поведінкові моделі, що забезпечують максимальну успішність співробітника у певній функції (посаді). Корпоративні компетенції – поведінкові моделі, що пропагандуються підприємством як еталонні норми поведінки співробітників.

Проаналізуємо структурні елементи соціокультурної компетенції. На нашу думку, до структурних компонентів соціокультурної компетенції входять:

1. Знання з галузі історії світової культури, психології праці, психології

спілкування.

2. Позитивна мотивація до професійної діяльності, зацікавленість та задоволеність працею.

3. Тип кар'єрних орієнтацій особистості стосовно особливостей певного суспільства .

Соціокультурна компетенція характеризується системністю і рівнями:

- індивідуальний рівень взаємодії (мікро рівень соціокультурної компетенції) – рівень взаємодії окремого учителя іноземної мови з інформацією. До цього рівня ми відносимо індивідуально-типологічні особливості кожного учителя, обумовлені його психофізичними особливостями;

- груповий рівень взаємодії (міді рівень соціокультурної компетенції). Він включає характеристики соціальної поведінки, що необхідні для організації ефективної та безперервної професійної діяльності учителя іноземної мови;

- рівень взаємодії людини та людини, людини та суспільства – (макро рівень соціокультурної компетенції) – організаційний рівень. Він характеризує наявні соціокультурні механізми підвищення ефективності професійної діяльності учителя іноземної мови [35].

В. Сафонова визначає, що соціокультурна освіта є запорукою успішного формування професійної іншомовної комунікативної компетенції за умови реалізації принципу дидактичної культури відповідності, який передбачає відбір і впровадження у навчальний процес культурознавчого матеріалу, що формує соціокультурну основу навчально-методичного комплексу з іноземної мови [63, 19].

Вважаємо, що соціокультурна компетенція в структурі професійної компетентності майбутнього учителя іноземної мови має бути представлена всіма трьома рівнями. Існування такої складової як соціокультурна компетенція має наступні вагомі переваги:

1. Надає можливість оцінювати не психофізіологічні якості учителів іноземних мов, а визначати показники, що характеризують ефективність їхньої

професійної діяльності.

2. Надає можливість виявити недостатній рівень якості професійного становлення та розробити відповідну програму супроводу щодо професійного розвитку і навчання майбутніх учителів іноземних мов.

Трактування визначених нами компетенцій в сукупності їх характеристик дозволяє розрізняти особовий сенс, закладений в кожній компетенції. Головне в природі компетенцій – її особова суть. Отже, на порядку денному сьогодні – проблема такої форми організації учбового процесу, яка дозволила б не тільки підвищити ефективність навчання, але і змінити картину особистої зацікавленості і самостійності.

Активізації навчальної мовної діяльності тих, що навчаються можна добитися шляхом насичення змісту матеріалу, що вивчається, професійно-ціннісними сенсами і використанням диференційованого підходу в процесі навчання. Проектно-створювальна освітня модель також покликана сприяти активізації учбового процесу. В рамках цієї моделі учень сприймається як суб'єкт навчання, і він орієнтований не тільки на придбання, але і створення знань. Цього можна досягти за допомогою створення особово-значущих ситуацій, організації дискусій, ділових ігор, захисту наукових рефератів на іноземній мові [68].

Сьогодні вже ніхто не оспорує той факт, що навчання іноземній мові повинне йти на тлі соціального і культурного життя. А від учителя іноземної мови вимагається швидке і адекватне розуміння вислову, знаходження точного еквівалента, враховуючи соціально-культурний контекст. Джерелом проблем може служити соціокультурна інтерференція, тобто використання норм мовної поведінки і етикету однієї культури в спілкуванні з представниками іншої культури. Іншими словами, мова йде про формуванні соціокультурної компетенції, яка також включена в структуру комунікативної.

Соціокультурна компетенція полягає в інтеграції наступних обов'язкових характеристик: знання культурних особливостей носіїв іноземної мови, з одного боку, і вміння і готовність використовувати їх в процесі спілкування, з

іншого боку. У даному формулюванні експліційована компетісна структура: когнітивний аспект (знання); мотиваційний аспект (готовність); досвід (уміння) [54, 158].

Отже, моделюючи навчальний процес необхідно вбудувати його в співвідношення мова-культура – 1) і мова-культура – 2). Останнє означає, що для здійснення якісного навчання іноземній мові необхідно поступово елімінувати так звану «чужість» в свідомості навчаного, переводячи її в розряд вторинної, але «не чужої» мови, «не чужої культури» [78, 70].

Розвиток соціокультурної компетентності є обов'язковим «побічним» продуктом навчального процесу на будь-якому етапі навчання іноземній мові. Враховуючи той факт, що в рамках програми здійснюється аспектний принцип навчання іноземній мові, важливо застосовувати системний підхід до формування комунікативної компетенції. Це означає, що всі аспекти мови повинні розглядатися не ізольовано, а як частина предмету «іноземна мова». Розвиток всіх компонентів комунікативної компетенції, що становлять, знаходиться в центрі освітнього процесу при навчанні всім аспектам мови [30].

Зміст і структура соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови визначається нами через такі критерії навчальних цілей і завдань, як мобільність знань, сформованість умінь і навичок застосовувати теоретичний матеріал на практиці (гнучкість) та критичність мислення. Нами з'ясовано, що за критерієм мобільності знання наповнюють переважно інформаційні компоненти: глибина запам'ятовування, розпізнавання, відтворення, розуміння, пошук інформації.

До аналізу соціокультурної компетенції ми застосували системний підхід і, відповідно, розглядаємо її як своєрідну цілісну систему взаємопов'язаних компонентів, а саме:

– країнознавча компетенція – знання про народ-носія мови, національний характер, суспільно-державний устрій, здобутки у галузі освіти, культури, особливості побуту, традиції, звичаї;

– лінгвокраїнознавча компетенція – здатність сприймати мову в її

культурноносній функції, з національно-культурними особливостями. Включає знання мовних одиниць, у тому числі з національно-культурним компонентом семантики і вміння використовувати їх відповідно до соціально-мовленнєвих ситуацій;

– соціолінгвістична компетенція – знання особливостей національного мовленнєвого етикету і невербальної поведінки та навички врахування їх у реальних життєвих ситуаціях, здатність організувати мовленнєве спілкування відповідно до комунікативної ситуації, соціальних норм поведінки та соціального статусу комунікантів.

Усі компоненти соціокультурної компетентності взаємопов'язані через поняття культурного та соціального контекстів і оволодіння ними має відбуватися комплексно. Якщо контекст культури передбачає знання реальності, загальних для всього народу-носія, то соціальний контекст - це знання конкретних соціальних умов спілкування, прийнятих у країні, мова якої вивчається. Відтак соціокультурна компетентність є вмінням людини усвідомлено враховувати знання соціального і культурного контекстів країни у процесі іншомовного спілкування.

Нами визначена структура соціокультурної компетентності як інтегративного утворення (рис. 1.1.).

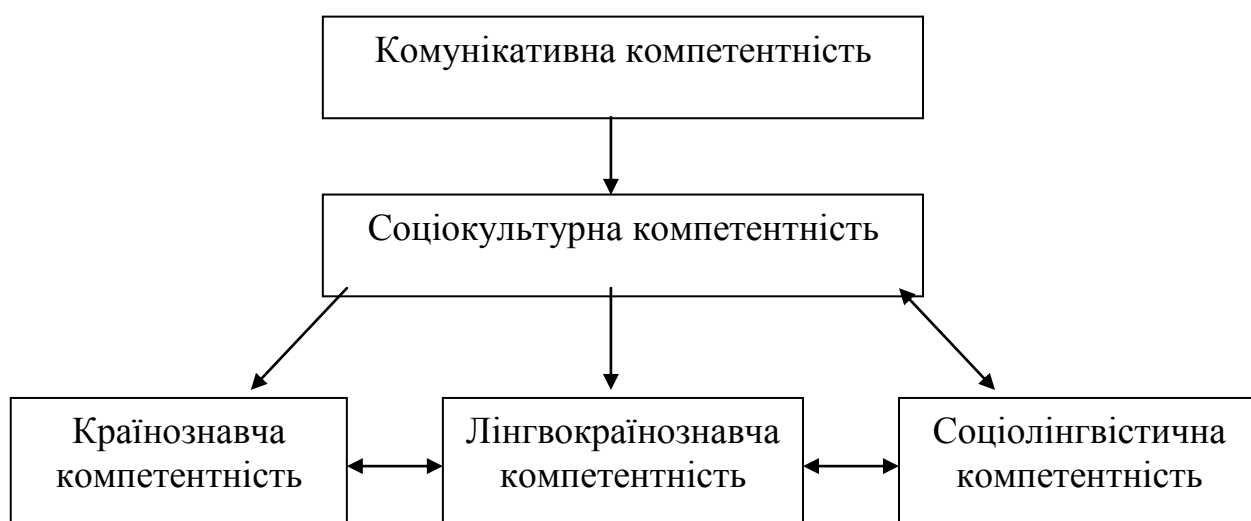


Рис. 1.1. Структура соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов

В основу структури соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов нами покладено принцип інтеграції змісту соціокультурної компетентності: знань (країнознавчі, лінгвокраїнознавчі, соціолінгвістичні); умінь і навичок застосовувати ці знання. А відтак, під соціокультурною компетенцією майбутнього учителя іноземної мови розуміється інтегративна властивість особистості, що виражається в гармонії країнознавчої, лінгвокраїнознавчої, соціолінгвістичної компетенцій, які дозволяють індивідові розуміти закономірності розвитку культури як процесу створення, збереження і трансляції загальнолюдських цінностей, орієнтуватись у традиціях, реаліях, звичаях, духовних цінностях не лише свого народу, але й інших націй, уміти спілкуватись іноземною мовою в сучасному світі, оперуючи культурними поняттями й реаліями різних народів.

1.3. Обґрунтування педагогічних умов формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов

Важливою умовою процесу формування соціокультурної компетентності є забезпечення студентів не тільки знаннями, але й формування в них відповідних умінь і навичок використовувати набуті знання у практичній діяльності.

Вивчення іноземної мови є головною передумовою досягнення адекватного взаєморозуміння між співрозмовниками, які належать до різних культур. Іноземна мова викладається не тільки як засіб спілкування, здобуття додаткової інформації, а й стає засобом відкриття іншого культурного світу, осягнення складності та багатогранності рідної мови та національної культури, національного достоїнства та рівності, засобом громадської освіти, розвитку особистості, її індивідуальних пізнавальних здібностей, соціальних можливостей, культурних потреб [41, 179].

Останнім часом приділяється значна увага інтенсифікації процесу

навчання англійської мови у закладах вищої освіти. Базовим можна вважати таке визначення: технологія навчання – це послідовна система реалізації змісту освіти, яка представляє собою сукупність форм, методів, засобів навчання, що приводить до досягнення гарантованого результату з мінімальними затратами часу та сил учасників навчального процесу [28, 14].

Технологія навчання передбачає: чітку структурованість етапів, процедур, прийомів, дотримання оптимальних умов здійснення взаємодії суб'єктів навчального процесу. Порушення цих умов або процедур етапу знижує гарантії оптимального результату технології як основної її ознаки.

Інноваційна технологія навчання представляє собою цілісну дидактичну систему, яка має відповідати таким вимогам:

- не протистояти закономірностям та принципам дидактики;
- при збереженні колективних форм навчання надавати студенту можливість персонізації навчання за оптимальною програмою, враховуючи в повній мірі його пізнавальні здібності, мотивацію та власні уподобання;
- виступати засобом реалізації рефлексії, що спонукає студента до самостійного засвоєння системи знань [25, 145].

Великі можливості у цьому напрямку відкриває навчальне ігрове проектування. Сутність цієї технології полягає в тому, що:

1. Студенти у складі невеликих груп творчо працюють над виконанням професійно значущого для них проектного завдання за допомогою ігор, які органічно пов'язані між собою тематично, сюжетно тощо;

2. Кінцевий результат роботи, форму якого вибирають самі студенти (конкурс проектів, дискусія, прес-конференція, усна презентація тощо) має бути пред'явлений на розгляд експертної ради, інших викладачів іноземної мови та підлягати рейтинговій оцінці;

3. Викладач іноземної мови виступає в ролі консультанта з питань мови, спостерігача за творчою працею студентів, організатора підготовчого етапу та створення умов для успішної роботи [65].

Метою навчального ігрового проектування є навчальний творчий проект,

яким може бути самостійно розроблена програма дій, послуга, тощо, від ідеї до її втілення, що має суб'єктивну або об'єктивну новизну та виконується під керівництвом викладача.

В ігрових проектах студенти обирають собі ролі, обумовлені характером та змістом проекту. Це можуть бути як вигадані, так і реально існуючі ролі, які ускладнюються заданими ситуаціями. В таких проектах ступінь творчості студентів висока і оскільки домінуючим видом діяльності виступає гра, розробка та впровадження ігрових проектів при вивченні іноземної мови майбутніми фахівцями має спиратися на психолого-педагогічні умови використання, перш за все, гри.

Готовність студента до участі в ігровому проекті є суттєвою умовою його ефективності. Її не можна зводити лише до суми знань і умінь. Можна виділити такі рівні сформованості цього складного особистісного утворення:

- установку на участь в проекті з навчальною метою;
- систему знань, умінь і навичок студентів з іноземної мови;
- емпатію і здатність до рефлексорної діяльності;
- креативність, здатність до творчого вирішення навчальних завдань у формі гри.

Враховуючи той факт, що ігрові проекти для студентів є професійно-орієнтованими, важливою умовою їх результативності є рівень сформованості якостей майбутніх фахівців, їх готовність до участі в імітації конкретних умов виробництва, а саме: вміння оцінити ситуацію, поставити цілі та розробити стратегію їх досягнення, приймати рішення в звичайних, нестандартних та непередбачених ситуаціях, самостійно вирішувати проблеми, впливати на оточуючих тощо. В свою чергу, участь студентів в таких ігрових проектах сприяє розвитку цих умінь [42].

Навчальне ігрове проектування пред'являє особливі вимоги до викладача, як керівника ігрових форм діяльності. Він має знати основні вимоги, які висуває проектна технологія до її організації, мати відповідну соціально-психологічну підготовку, а саме, з соціальної психології, уміти

використовувати теоретичні знання в практичній діяльності, адже від його особистісної підготовки залежить успішність реалізації всіх тих переваг, які має ігровий проект в порівнянні з традиційними формами навчання [35].

Ігрове проектування сприяє створенню вільної та невимушеної атмосфери в групі, внаслідок чого послаблюються психологічні бар'єри. Але викладач має пам'ятати, що не всі ігри підходять всім студентам, тому окрім орієнтації на колектив, потрібно враховувати окремі особистості. Гру не можна використовувати тоді, коли вона хоч і буде підходити усьому колективу, але матиме негативний вплив хоч на одного студента, який має певні психологічні проблеми.

Педагогічні умови впровадження навчального ігрового проектування враховують дотримання викладачем основних етапів, а саме:

1. Підготовчий етап (формування груп учасників та вибір теми проекту, визначення мети проекту і форми його кінцевого продукту, визначення структури проекту);

2. Навчальний етап (практична діяльність з формування мовних та мовленнєвих навичок, необхідних для збору інформації, збір інформації студентами, підготовка студентів до аналізу інформації, обробка та аналіз зібраної інформації);

3. Заключний етап (підготовка студентів до презентації кінцевого продукту, презентація кінцевого продукту, оцінка виконання проекту всіма учасниками) [53].

Вважаємо, що на ґрунті впровадження навчального ігрового проектування слід розробляти навчальні програми, які будуть спрямовані на формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови.

Отже, формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов буде відбуватися більш ефективно якщо:

1. Формування та розвиток соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов буде здійснюватися на основі розробленої методики,

яка передбачає комплексне оволодіння студентами країнознавчою, лінгвокраїнознавчою та соціолінгвістичною компетенціями.

2. Навчання буде відбуватися на основі доцільно відібраного матеріалу з використанням системного підходу до процесу формування соціокультурної компетентності.

3. Навчання буде проводитися з урахуванням творчої діяльності студентів, що стимулює їхній пізнавальний інтерес і забезпечує цілісність знань під час вивчення іноземної мови; на заняттях будуть створені ситуації успіху шляхом інтеграції навчального змісту на основі міжпредметних зв'язків; буде широко використовуватися колективна комунікативна діяльність майбутніх учителів іноземної мови.

4. У навчальному процесі будуть широко використовуватись комунікативні ситуації як пріоритетні засоби формування соціокультурної компетентності у різних формах спілкування;

5. Ефективне формування соціокультурної компетентності буде можливе у разі використання спеціально підготовленого курсу, до змісту якого входять спеціально відібрані тематичні тексти та вправи і завдання до них, також ілюстративний аудіовізуальний матеріал.

6. Навчальний процес буде спрямований на міжкультурну комунікацію, на завдання реального спілкування з носіями мови у типових сферах діяльності та комунікативних ситуаціях.

Спираючись на теоретичні положення досліджуваної проблеми у роботі визначено комплекс педагогічних умов, спрямованих на поетапне й ефективне формування соціокультурної компетентності.

Педагогічні умови В. Андреев розглядає як результат цілеспрямованого відбору, конструювання і застосування елементів захисту, методів (прийомів) організаційних форм певного процесу задля досягнення цілей [2, 112].

Заслуговує на увагу позиція І. Бежа, який трактує педагогічні умови як єдність змісту, методів і форм, зокрема виховного процесу [8, 30].

На думку З. Курлянд, коли явище викликає інше явище, воно є причиною;

коли явище взаємодіє з іншим у процесі розвитку цілого, до якого воно належить, воно є чинником; коли ж явище зумовлює існування іншого, воно є умовою [38, 9].

За Ю. Бабанським, «педагогічні умови є тими необхідними й достатніми обставинами, які впливають на ефективність навчально-виховного процесу» [4, 46].

Погоджуємося з думкою Киливник, що «педагогічні умови варто сприймати як обставини, від яких залежить та за яких відбувається продуктивний педагогічний процес, в даному випадку, процес формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови» [32, 74].

Отже, під педагогічними умовами формування соціокультурної компетентності, на наш погляд, слід розуміти сукупність дій, спрямованих на поетапне моделювання й ефективне функціонування процесу становлення й розвитку певного рівня такої компетентності.

Варто зазначити, що науковці визначають різні чинники і умови, що позитивно впливають на розвиток соціокультурної компетентності особистості. Схарактеризуємо окремі з них.

С. Шехавцова, наприклад, вважає ефективними такі педагогічні умови, реалізація яких забезпечує ефективність процесу формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови в позанавчальній діяльності університету:

- упровадження моделі формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови в позанавчальній діяльності університету;
- реалізація комплексної програми за соціокультурним напрямком у позанавчальну діяльність університету;
- спрямування позанавчальної діяльності університету на набуття студентами особистісного досвіду у сфері міжкультурної комунікації [82].

С. Яблоков визначив та експериментально перевіряв педагогічні умови формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови засобами інноваційних технологій:

- інтеграція формалізованої навчальної діяльності з неформальним й інформальним навчанням на засадах інноваційного підходу;
- створення алгоритму формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови на основі впровадження наскрізних навчальних програм;
- реалізація ідей «діалогу культур» у процесі включення майбутніх учителів іноземної мови до міжкультурної комунікації у створеному культурно-освітньому середовищі [84, 112].

Низку педагогічних умов формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземної мови пропонує Т. Колодько: формування та розвиток соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземної мови на основі дидактичної моделі, яка передбачає комплексне оволодіння студентами країнознавчою, лінгвокраїнознавчою та соціолінгвістичною компетенціями; навчання на основі доцільно відібраного матеріалу з використанням системного та комунікативно-діяльнісного підходів до процесу формування соціокультурної компетенції; навчання з урахуванням творчої діяльності студентів, що стимулює їхній пізнавальний інтерес і забезпечує цілісність знань під час вивчення іноземної мови; створення на заняттях ситуації успіху шляхом інтеграції навчального змісту на основі міжпредметних зв'язків; використання колективної комунікативної діяльності майбутніх учителів іноземної мови та комунікативних ситуацій як пріоритетних засобів формування соціокультурної компетенції у різних формах спілкування; використання спеціально підготовленого курсу, до змісту якого входять доцільно відібрані тематичні тексти та вправи і завдання до них, а також ілюстративний аудіовізуальний матеріал; спрямованість навчального процесу на міжкультурну комунікацію, на завдання реального спілкування з носіями мови у типових сферах діяльності та комунікативних ситуаціях [35].

Педагогічними умовами підготовки майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів Л. Топчій було визначено: забезпечення усвідомленості майбутніми вчителями на рівні переконань

вагомості формування власної соціокультурної компетентності і готовність до реалізації соціокультурного складника майбутньої професійно-педагогічної діяльності; актуалізація міждисциплінарної інтеграції та її програмно-методичного супроводу у процесі підготовки майбутніх учителів до формування соціокультурної компетентності учнів; занурення студентів в активну професійно спрямовану соціокультурну навчальну і професійну діяльність; забезпечення усвідомлення студентами необхідності рефлексивно-оцінної діяльності у процесі їхньої підготовки до формування соціокультурної компетентності учнів [73].

Формування соціокультурної компетентності у майбутніх журналістів буде успішним, на думку Н. Бобаль, за таких умов: планомірного використання на всіх етапах навчання у закладах вищої освіти дидактичних і специфічних принципів, урахування компетентнісного, соціокультурного підходів; цілеспрямованого вдосконалення методики й технології підготовки майбутніх журналістів, зокрема застосування алгоритмізованої методики, технологій розвитку критичного мислення та методу проектів, які враховують професійну орієнтацію студентів; орієнтації навчально-виховного процесу на розвиток у студентів розуміння відмінностей між рідною й іншими культурами, усвідомлення важливості культурного різноманіття, толерантного ставлення до іншої культури; розвитку вмінь і навичок взаємодії з носіями різних культур; проектування в нових підручниках і навчальних посібниках професійно спрямованого змісту навчання у поєднанні із завданнями проблемно-пошукового характеру [9, 12].

Стимулювання професійної спрямованості особистості в процесі вивчення гуманітарних дисциплін є важливою педагогічною умовою формування соціокультурної компетентності майбутніх фахівців, вважає Т. Фоменко, оскільки передбачає залучення студентів до різноманітних видів діяльності, які активізують мотиваційну сферу особистості, розвивають увесь спектр пізнавальних здібностей. Ефективним є моделювання професійно-орієнтованих ситуацій, розв'язання проблемних соціокультурних завдань,

обговорення тем соціокультурного спрямування, проведення пізнавально-пошукових досліджень [77, 179].

Формування соціокультурної компетентності майбутнього вчителя буде ефективним, на думку науковців І. Турчиної, М. Шостак, за таких умов: розвиток високого рівня мотивації студентів щодо розширення професійного досвіду, встановлення професійних контактів і стосунків у процесі міжкультурної комунікації; забезпечення особистісно-розвивального характеру процесу навчання на основі ідей міжкультурної комунікації, тобто в аспекті міжнаціонального взаєморозуміння і терпимості, поваги до своєї і чужої культури; організація відносин «викладач – студент», «викладач – група студентів», «студент – студент», «студент – група студентів» на принципах взаєморозуміння і співпраці; оптимальне поєднання форм і методів у навчальній, квазіпрофесійній і навчально-професійній діяльності та залучення студентів до активної професійно-спрямованої соціокультурної діяльності [74].

Безсумніву, важливим у формуванні соціокультурної компетентності майбутніх професіоналів є розвиток відповідної мотивації та залучення їх до соціокультурної діяльності. Вважаємо це дуже важливим і для майбутніх учителів іноземної мови.

Важливою умовою процесу формування соціокультурної компетентності є забезпечення студентів не тільки знаннями, а й формування відповідних умінь і навичок використання знань на практиці, стверджують Т. Варячко та Л. Іванченко. Спираючись на теоретичні положення, науковці визначають комплекс педагогічних умов, які спрямовані на поетапне моделювання й ефективне формування соціокультурної компетентності: формування та розвиток соціокультурної компетентності передбачає оволодіння студентами країнознавчою, лінгвокраїнознавчою та соціолінгвістичною компетентностями; навчання повинно відбуватися на основі доцільно відібраного матеріалу; широке використання комунікативних ситуацій, як пріоритетних засобів формування соціокультурної компетентності у різних формах спілкування; підготовка спеціального курсу, до змісту якого входять тематичні тексти та

вправи і завдання до них, а також ілюстративний аудіовізуальний матеріал [17].

Система формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів-філологів буде успішно функціонувати, вважають Н. Чернуха та А. Мурзіна, при дотриманні таких умов: забезпечення особистісно-розвиваючого характеру процесу навчання на основі ідей міжкультурної комунікації, міжнаціонального взаєморозуміння й толерантності, поваги до своєї й чужої культури; формування ціннісно-мотиваційної орієнтації студентів, майбутніх учителів-філологів на оволодіння соціокультурною компетентністю; як методико-технологічний інструмент формування соціокультурної компетентності повинно виступати навчання у співпраці, метод проєктів [81, 171].

У роботі Л. Ліпшиць теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено педагогічні умови формування соціокультурної компетентності майбутніх фахівців (забезпечення позитивної мотивації до формування соціокультурної компетентності як чинника розвитку їх професіоналізму; удосконалення соціально-гуманітарної підготовки шляхом насичення її навчальним матеріалом соціокультурного спрямування та використання традиційних й інноваційних форм і методів навчання; занурення майбутніх фахівців у навчальні професійно-орієнтовані ситуації, наближені до реальної професійної діяльності) [41, 181].

Як видно з проаналізованих наукових джерел, дослідники визначають різні умови і чинники впливу на формування соціокультурної компетентності, зокрема майбутніх фахівців. Окремі умови є суперечливими, окремі – надто загальними, проте деякі є такими, що можна використати й у підготовці майбутніх учителів іноземних мов.

Аналіз та узагальнення наукових джерел з проблеми дослідження дозволив визначити педагогічні умови формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови. До таких педагогічних умов відносимо: розроблення методики формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов, яка передбачає застосування

системного і комунікативно-діяльнісного підходів до процесу формування соціокультурної компетентності та використання доцільно відібраного навчального матеріалу; стимулювання творчої пізнавальної діяльності студентів; спрямування навчального процесу на міжкультурну комунікацію.

Погоджуємося з И. Ніщенко, що розроблення методики формування соціокультурної компетентності має здійснюватися з урахуванням основних психологопедагогічних та лінгводидактичних понять, що визначають суть дослідження й визначені як ключові в державних освітніх документах [46, 101]

Спрямування навчального процесу на міжкультурну комунікацію. Викладання іноземної мови має перетворитися на освіту мови та культури. Освіта культури охоплює різноманітні види навчальної діяльності студентів, які стосуються національної та іноземної культур, а також спрямування активності студентів на збагачення міжкультурних знань, формування поваги, терпимості, відчуття рівності, сприятливого ставлення до іноземної культури, неупереджених міжкультурних відносин та сприйняття світу. Освіта має формувати здатність до ефективної міжкультурної комунікації, яка характеризується розумінням, порівнянням, формуванням взаємозв'язків, підтримкою ідей співрозмовника, відмовою від помилкових припущень, а також співробітництвом та комунікацією. Починаючи з 90-х років минулого сторіччя концепція викладання іншомовної культури поступово посилювала свої позиції у процесі навчання іноземної мови у вищій школі. На сьогодні численні науковці та викладачі вищих навчальних закладів визнали тісний взаємозв'язок між мовою та культурою. В той час коли вимоги до викладання іноземної мови у ЗВО включають знання культури, її розуміння, міжкультурну обізнаність та міжкультурну комунікативну компетенцію, культурна обізнаність також відображена у рівні соціального та економічного розвитку нації.

Міжкультурну комунікацію можна одночасно розглядати як науку та набір навичок, якими потрібно оволодіти під час спілкування, оскільки взаємодія з іншою культурою вимагає певних знань та умінь, зосередженості на

успадкованих та усталених нормах соціальної практики людей, які належать до різних національних та етнічних спільнот [71]. Також, за іншим визначенням, «міжкультурна комунікація – це процес спілкування (вербального і невербального) людей (груп людей), які належать до різних національних лінгвокультурних спільнот, як правило послуговуються різними ідентичними мовами, відчувають лінгвокультурну «чужинність» партнера по спілкуванню, мають різну комунікативну компетенцію, яка може стати причиною комунікативних невдач або культурного шоку в спілкуванні» [5].

Поняття «міжкультурна компетентність» припускає терпимість, відкритість до нового знання, вміння вибрати вірну тональність та засоби спілкування, комунікативну стратегію та форму самопрезентації.

Викладання іноземної мови у закладі вищої освіти є важливим процесом для покращення якості іншомовної підготовки майбутніх фахівців. Викладачам слід підтримувати навчальну діяльність студентів, які орієнтовані на зовнішній світ та мають глибоке розуміння іноземної культури. Це вимагає значної уваги до міжкультурної освіти та вдосконалення здатності студентів до міжкультурної комунікації. Її ефективність, окрім знання іноземної мови, залежить від багатьох чинників: умов і культури спілкування, правил етикету, знання невербальних форм, виразів, фонових знань взагалі та багато чого іншого [72, 125].

Стимулювання творчої пізнавальної діяльності студентів.

«Стимулювати» навчально-пізнавальну діяльність студентів у сучасному розумінні означає «підштовхувати, спонукати їх до неї, заохочувати». Оскільки зовнішні фактори виступають реальною спонукальною причиною діяльності лише за умови зустрічі потреби із ситуацією свого задоволення, то стимулювання передбачає спеціальні зусилля педагога, спрямовані на сприймання, осмислення студентом об'єктивного значення зовнішніх факторів, набуття ним особистісних смислів.

Стимули спираються на потреби і мотиви, невіддільні від них. Важливо підкреслити, що людина звичайно відчуває одночасну дію різних потреб і

мотивів і чинить відповідно до найбільш сильного спонукання.

Педагогам – практикам добре відомо, що для позитивних змін фізіологічного, психологічного та особистісного стану студента є зміна соціального становища, яким може бути і відвідування навчальних занять. Це покладає велику відповідальність на викладача, котрий забезпечує не тільки умови для цих змін, а й подальший розвиток студента в удосконаленні своєї особистості за рахунок навчально-виховного процесу [13, 51].

Основною метою цієї умови є емоційне стимулювання позитивних почуттів аудиторії, які дадуть їй змогу зафіксувати у свідомості відповідні можливості навчальної діяльності, її цінність для подальшого самовдосконалення та готовність використовувати все можливе в цьому плані, що буде запропоноване викладачем під час вивчення.

Вибір засобів навчання, на нашу думку повинен ґрунтуватися на професійній компетенції викладача дидактично доцільно обрати відповідний спосіб навчання студентів іноземної мови (індивідуальний, парний, груповий) та адекватні засоби такого навчання (вербальні, аудіовізуальні, програмовані, мультимедійні), зокрема:

1. Комп'ютерні та навчальні програми, Інтернет ресурси, інтерактивне телебачення.

2. Дидактичну гру й комплекс творчих завдань.

Таким чином, комплекс педагогічних умов формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов передбачав визначення засобів навчання, за допомогою яких ці умови будуть ефективно реалізовуватися на заняттях з іноземної мови.

Отже, у першому розділі розкрито інтерпарадигмальний вимір (філософський, педагогічний, психологічний, соціолінгвістичний, лінгвокультурологічний) поняття соціокультурної компетентності, критично проаналізовано дефініції в сучасній педагогічній та методичній думці, визначено зміст і структуру соціокультурної компетенції в підготовці майбутніх учителів іноземних мов.

У дослідженні подано особливості нової концепції освіти, коли за основну мету вищої школи ставиться виховання й навчання людини, здатної до культурного творіння й продуктивного діалогу з соціумом (А. Арнольд, Н. Гез, Л. Іонін, Ю. Пассов, Е. Соколов, О. Чучин-Русов). А це зумовило пошук шляхів ефективного розв'язання проблеми сучасної парадигми освіти – «навчання протягом життя», спрямованої на підготовку вчителя з широким спектром професійних педагогічних компетенцій, у тому числі соціокультурної компетенції як важливого компонента професійної комунікативної компетентності майбутнього учителя іноземної мови.

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що саме соціокультурна компетентність характеризує процес саморозвитку особистості людини, в основу якого покладено, з одного боку, здатність індивіда до акумуляції знань, а з іншого, - вміння і навички аналізувати соціокультурні явища, розуміти й пояснювати їх, проводити аналогії й асоціації між різними сферами знання.

РОЗДІЛ 2

ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

2.1. Методика й організація проведення експерименту

Відповідно до поставлених завдань дослідження проводилось у три етапи.

Констатувальний етап був пошуковим і пов'язаний з оформленням задуму і початкових концептуальних припущень дослідження на основі аналізу теоретичних джерел і практичного досвіду роботи викладачів іноземної мови щодо формування країнознавчих, лінгвокраїнознавчих, та соціолінгвістичних знань, умінь і навичок майбутніх учителів іноземних мов. Одночасно вивчався й узагальнювався досвід навчання іншомовного мовлення та рівень сформованості соціокультурної компетентності студентів; проводився констатувальний експеримент.

Формувальний етап присвячено експериментальній роботі, у процесі якої розроблялись й апробувались ідеї системного та комунікативно-діяльнісного підходів до вирішення проблеми формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов, створення методики формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов та педагогічних умов формування цієї компетентності, визначення їхньої ефективності у формувальному експерименті; здійснювався аналіз проміжних результатів контрольних зрізів.

На завершально-узагальнювальному етапі проводилася статистична обробка результатів формувального експерименту, формулювання висновків, визначалися критерії і показники ефективності експериментального навчання, здійснювалася систематизація й обробка емпіричних даних, узагальнення підсумків дослідження.

Доведено, що гнучкість навчально-пізнавальної діяльності передбачає сформованість у студентів уміння застосовувати теоретичний матеріал на практиці, здійснювати міжпредметні зв'язки, використовувати інтелектуальні операції аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, а також вибирати найраціональніший у певних умовах метод розв'язання завдань.

Рівень розвитку у студентів критичного мислення визначається за їхніми вміннями оцінювати, знаходити помилки, критикувати, контролювати свою навчально-пізнавальну діяльність, прогнозувати, наводити контраргументи з тези про спілкування як комунікативно-пізнавальний процес, оскільки тільки така позиція, на наш погляд, має набувати пріоритету у практиці навчання іноземних мов на основі системного та комунікативно-діяльнісного підходів. Багатомірність спілкування як процесу виступає одночасно способом і засобом навчання, що значно розширює можливості предмета «Іноземна мова» у вищих педагогічних навчальних закладах. Спілкування як складовий компонент взаємодії може бути керованим через навчання шляхом формування вмінь і навичок оперування пізнавальними та мовленнєвими елементами комунікативної діяльності.

В експериментальному дослідженні брали участь студенти 2 курсу факультету іноземної філології Запорізького національного університету, що навчаються за освітньо-професійною програмою «Середня освіта (Мова і література (англійська))». Всього у дослідженні брали участь 45 студентів.

Для організації експериментального навчання досліджуваних було поділено на дві групи: експериментальну групу (ЕГ) – у кількості 22 студентів та контрольну групу (КГ) – у кількості 23 студентів.

Виявлено, що контрольна та експериментальна групи суттєво не відрізняються одна від одної за рівнем сформованості соціокультурної компетентності.

Контроль за рівнем сформованих мовленнєвих і соціокультурних умінь і навичок здійснювався за допомогою спеціально розроблених завдань, у тому числі тестів.

Викладачі під час планування занять в експериментальній групі користувалися змістом запропонованого нами спецкурсу «Основи формування соціокультурної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов», який як інформаційний засіб покликаний сприяти раціоналізації та оптимізації навчання.

У процесі формування соціокультурної компетентності для підвищення мотивації навчання, стимулювання ініціативи й творчого мислення, формування комунікативних й соціокультурних умінь важливого значення надавалося дидактичній грі. Вона виконує дві мети: навчальну і виховну. Такі її функції зумовлені як метою навчання у закладі, так і особливостями гри як засобу формування соціокультурної компетентності.

Зі студентами експериментальної групи під час вивчення курсу «Основна іноземна мова» на практичних заняттях проводилися дидактичні ігри. Зі студентами контрольної групи дидактичні ігри у процесі вивчення курсу «Основна іноземна мова» не проводилися.

При вивченні окремих граматичних тем проводилася дидактична гра «Брейн-ринг», також викликала цікавість у студентів гра «Вікторина» на закріплення матеріалу з норм англійської мови та при вивченні граматичних тем. Пожвавлювала процес навчання під час вивчення ділової комунікації дидактична гра: «Знайдіть назву». У ході гри група студентів ділилася на дві підгрупи: одна підгрупа отримувала зразки документів без назв, а інша багато назв. Перша підгрупа розповідала про що текст, а друга пропонувала назву до нього, обґрунтовуючи свій вибір. При вивченні фахової термінології використовувалася гра «Поле чудес».

На заняттях з практичної фонетики англійської мови використовувалися ігри, що сприяють підвищенню пізнавальної активності студентів, готовності до сприймання та розуміння навчального матеріалу і т.ін. Гра гарантує позитивний емоційний стан, підвищує працездатність і зацікавленість викладачів та студентів, на відміну від монотонного виконання певних вправ. (приклади ігрових завдань наведено у Додатку А).

Важливим засобом формування соціокультурної компетентності став розроблений спецкурс «Основи формування соціокультурної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов» для студентів 2 курсів філологічних спеціальностей.

В стандартних програмах з педагогіки недостатньо розкриті питання, пов'язані з формуванням соціокультурної компетентності майбутніх учителів, тому ми вважаємо за необхідне познайомити студентів з теоретичними основами формування вищезгаданого інтегрального утворення. Означений спецкурс грає системотворчу роль у процесі професійної підготовки студентів, є проміжною ланкою між теоретичним засвоєнням знань та їх практичним застосуванням в реальних умовах сучасної школи.

Спецкурс охоплює 6 тем (38 годин), з них 12 годин лекційних, 12 – семінарських, 14 годин – самостійна робота. Курс базується на таких загально-дидактичних та особливих принципах: розвивального та виховуючого навчання, науковості, наочності, системності, інформаційної достатності, компарації культур. Матеріал для спецкурсу добирався за ситуативно-тематичним принципом.

Перша тема «Сучасні вимоги до соціокультурної компетентності майбутнього вчителя іноземних мов» передбачає ознайомлення студентів з поняттями «професійна компетентність», «соціокультурна компетентність», їх трактуванням сучасними педагогами та психологами (В. Адольф, Т. Браже, А. Вербицький, В. Журавльов, І. Зязюн, М. Кабардов, І. Котов, Н. Кузьміна, А. Маркова, В. Маслов, О. Міщенко, Т. Новикова, В. Радул, В. Сластьонін, С. Спирін), зі станом вивчення проблеми соціокультурної компетентності вчителя іноземних мов на сучасному етапі в зарубіжних країнах (Д. Брител, Е. Джимез, Вівіан де Ландшеєр, М. Леннон, С. Камінські, Р. Квасниця, Т. Кроул, Х. Мурей, Д. Поделл, М. Робинсон та ін.).

Друга тема «Підготовка соціально компетентного вчителя в сучасних умовах вищої школи» розкриває поняття соціального компонента професійної компетентності майбутніх вчителів іноземних мов. У рамках означеної теми

розглядаються питання, пов'язані з вихованням громадянської відповідальності вчителя, його суспільної активності, розуміння ним соціальної значущості педагогічної діяльності.

Тема «Шляхи і засоби полікультурного виховання майбутніх учителів іноземних мов» передбачає знайомство студентів з такими поняттями, як «полікультурне виховання», «планетарне мислення», «толерантне ставлення до представників інших культур». Студенти також розглядають питання, пов'язані з проблемою усвідомлення себе носіями національних цінностей.

У наступній темі «Сформованість аутопсихологічної компетентності як важливої передумови успішної професійної діяльності вчителя» студенти знайомляться з показниками останньої, а саме необхідністю для майбутнього вчителя мати високий рівень професійної самосвідомості, емоційну гнучкість, сформовану мотивацію досягнення компетентності в педагогічній діяльності.

П'яту тему «Специфіка когнітивно-технологічного компоненту професійної компетентності вчителя іноземних мов» присвячено проблемі оволодіння вчителем глибокими загальнотеоретичними, методологічними, спеціальними знаннями, вміннями і навичками. У цій темі піднімаються питання, пов'язані з використанням компетентним учителем нових педагогічних технологій та прийомів педагогічного менеджменту.

Остання тема «Професійно-значущі якості сучасного вчителя іноземної мови» передбачає знайомство студентів з необхідними сучасному компетентному вчителю професійно-значущими якостями, такими як гуманність, комунікативність, професійна мобільність.

З усіх тем пропонуються семінарські заняття. Так, наприклад, при вивченні теми «Сучасні вимоги до соціокультурної компетентності майбутнього учителя іноземних мов» розглядаються такі питання:

1. Класики педагогіки про особливості професії вчителя.
2. Сучасний підхід до понять «професійна компетентність» та «соціокультурна компетентність» у педагогіці.
3. Питання соціокультурної компетентності в працях зарубіжних

дослідників.

4. Особливості професійної компетентності вчителя іноземних мов.

З усіх тем спецкурсу студентам пропонуються завдання для самостійної роботи.

Зважаючи на умови та потреби сучасної освіти, останні досягнення науки і техніки, у дослідженні було теоретично обґрунтовано і практично перевірено ефективність використання інноваційних технологій навчання, можливості застосування Інтернету у вивченні іноземної мови, у ході якого дійшли висновків, що комп'ютерні технології є сучасним потужним засобом впливу на інтереси студентів, розвитку культури їхнього спілкування, і їх доцільно використовувати під час вивчення іноземної мови. Основними характеристиками типової програми є її відповідність загальноєвропейським рекомендаціям з мовної освіти, підпорядкованість принципам гуманізації та демократизації освіти, а також спрямованість на практичне використання мови та формування мовленнєвих навичок і вмінь.

Як показує сучасна педагогічна практика, нові інформаційні технології навчання спрямовані на рішення переважно таких чотирьох типів дидактичних завдань:

– комп'ютер використовується як допоміжний засіб для більш ефективного вирішення системи дидактичних завдань, що вже існує (при цьому, змістом об'єкту засвоєння в комп'ютерній навчальній програмі такого типу є довідкова інформація, інструкції, обчислювальні операції, демонстрація та інше);

– комп'ютер може бути засобом, на який покладається вирішення окремих дидактичних завдань при збереженні загальної структури, цілей і завдань безмашинного навчання (при цьому сам навчальний зміст не закладається в комп'ютер, він виконує функції контролера, тренажера тощо. Ця функція широко представлена в розгалужених діалогових системах, що моделюють діяльність учителя. Сьогодні найчастіше використовуються довідково-контролюючі програми);

– використання комп'ютера дозволяє ставити й вирішувати нові дидактичні завдання, що не можна вирішити традиційним шляхом (характерними є імітаційно-моделюючі програми);

– комп'ютер може бути використаний як засіб, моделюючий зміст об'єктів засвоєння шляхом його конструювання (при цьому реалізуються принципово нові стратегії навчання; прикладом цього напрямку розробок є так звані «комп'ютерні навчальні оточення» чи «мікросвіти», що представляють моделі галузей знань, які засвоюються). (С. Пейперт, Б.Сендгов та ін.) [61, 11].

Одна з найбільш важливих особливостей комп'ютерних програм – їх висока інформаційна насиченість. Вони передають навчальну інформацію за короткий відрізок часу. Це відкриває великі можливості для їх застосування як засобу раціонального використання навчального часу, підвищення продуктивності роботи вчителя, сприяє формуванню в студентів навичок педагогічного менеджменту.

Під час навчання іноземних мов вибір навчальних програм практично без обмежень – лексико-граматичні тести, тексти, діалоги, пісні, відеофільми іноземними мовами, можливість прослухати диктора і себе та багато інше; – все це, з одного боку, дозволяє вивчати іноземні мови більш ефективно, а з іншого – формує професійну компетентність в майбутніх учителів, розвиваючи в них необхідні професійно-значущі якості, рефлексію, вміння працювати самостійно, веде до самовдосконалення, розкриваючи їх творчий потенціал, поширюючи кругозір тощо.

Однак, слід зазначити, що будь-які технічні засоби навчання відіграють при навчанні іноземних мов важливу, але все ж таки допоміжну роль: вони розширюють дидактичні можливості викладача, але в ніякому разі не підмінюють його. Викладач завжди залишатиметься центральною ланкою системи навчання.

Таким чином, реалізація мети типової програми для повноцінного оволодіння студентами іноземною мовою супроводжується одночасним розвитком їх пізнавальної сфери за спеціально створених умов. Логіка

конструювання експериментальної психолінгвістичної програми ґрунтувалась на принципах релевантності, активності, розвитку особистості, професійного зростання, інтегративності; охоплювала досягнення когнітивних, професійно-практичних, емоційно-розвивальних, освітніх та виховних цілей, а також передбачала оволодіння мовними одиницями, виділеними у теоретичній моделі розвитку пізнавальної сфери студентів - словами і сталими фразами, реченнями і висловлюваннями, усним і письмовим текстом.

Специфіка навчальної діяльності в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу передбачала впровадження експериментальної психолінгвістичної програми на всіх видах навчальних занять: практичних заняттях з англійської мови, при виконанні індивідуальних завдань, самостійній роботі студентів, практичній підготовці та контрольних заходах. Експериментальна програма здійснювалася відповідно до етапів розвитку пізнавальних процесів засобами мовних, психологічних і психолінгвістичних одиниць.

Перевірка матеріалів спецкурсу в навчальному процесі засвідчила, що їх використання як додаток до країнознавчої, лінгвокраїнознавчої та соціолінгвістичної інформації, вміщеної у змісті підручників, вплинуло на ефективність процесу формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов, на рівень сформованості відповідних знань, умінь і навичок, а також сприяло посиленню навчальної, виховної та гуманістичної ролі процесу навчання іноземної мови.

Нами було визначено такі показники ефективності навчання в експериментальній і контрольній групах:

- обсяг, глибина розуміння й оперативність знань студентів;
- уміння застосовувати набуті знання на практиці; уміння оцінити результати власної діяльності.

Вивчення вихідного стану соціокультурної компетентності студентів експериментальної групи здійснювалося за допомогою методів діагностики, які дозволили визначити рівні сформованості соціокультурної компетентності

студентів: репродуктивний, продуктивно-перетворювальний, творчий.

Репродуктивний рівень характеризується низьким рівнем знань студентів країнознавчої, лінгвокраїнознавчої та соціолінгвістичної інформації, слабо вираженим пізнавальним інтересом, невмінням використовувати знання в мовленнєвих ситуаціях. У них недостатньо розвинений словниковий запас, уміння правильно конструювати мовлення.

Продуктивно-перетворювальний рівень має особливості практичного спрямування мовлення студентів й набутих соціокультурних знань, умінь і навичок у комунікативно-мовленнєвих цілях; активності, творчості та оригінальності як засобу особистісного й професійного збагачення іноземної мови; самостійного вибору найбільш оптимальних засобів спілкування. Студенти, віднесені до цього рівня, достатньо володіють мовним матеріалом країнознавчого, лінгвокраїнознавчого та соціолінгвістичного мінімуму та умінням усвідомлювати зміст отриманої інформації.

Творчий рівень відзначений націленістю студентів на досягнення високих результатів у навчанні іншомовного мовлення, завдяки широкій поінформованості, ерудиції й системності знань з іноземної мови та культури носія-мови, високим рівнем рефлексії, критичності; швидким розв'язанням проблемних ситуацій, навчально-пізнавальних завдань соціокультурного змісту, гнучкості оперування знаннями у ситуаціях мовлення, умінням застосовувати здобуті знання на практиці.

На третьому завершально-узагальнювальному етапі формувального експерименту було зафіксовано, що соціокультурна компетентність як показник професійного рівня майбутнього учителя іноземної мови у своєму розвитку трансформувалась у нову форму і виявилась у націленості на самоактуалізацію та активну творчу позицію, яка відображує зміни рівнів соціокультурної компетентності студентів експериментальної та контрольної груп.

Правильність визначення рівня соціокультурної компетентності перевірялася й уточнювалася за допомогою праксиметричних методів

(діагностика контрольних завдань, письмових робіт, творчих завдань, усних відповідей студентів).

2.2. Аналіз результатів дослідження педагогічних умов формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов

Процес експериментальної роботи складався з трьох етапів: констатувального, формувального і завершально-узагальнювального.

Інноваційні технології навчання, виступаючи як сукупність способу діяльності, форма організації і засобів її здійснення сприяє побудові цілісної системи формування іншомовної компетенції у вузівському просторі.

Сама система ЗВО повинна створювати умови для самоактуалізації фахівців, удосконалювати прийоми самоосвіти. Навчання майбутнього учителя іноземній мові починається з 1 курсу. Тому до 2 курсу студенти приступають вже з наявним в їх особистому запасі багажем соціокультурної компетентності.

Отже, для виявлення динаміки кількісних і якісних змін у сфері соціокультурної компетентності студентів необхідно визначити початковий рівень соціокультурної компетентності.

Для проведення цього етапу роботи ми використовували різні методи, а саме, спостереження, анкетування, порівняльний аналіз отриманих результатів, методи експертних оцінок і ранжування. Для виявлення мотивів вивчення іноземної мови, які, як відомо, впливають на відношення до діяльності, ми проводили анкетування.

Нами було також встановлено, що на початку навчання у студентів домінують мотиви, що характеризують відношення до іноземної мови як об'єкту знань, що носять швидше загально розвивальний, чим професійний характер. Але вже на 2 курсі в ієрархії мотивів переважає пізнавальний інтерес до знань за фахом.

Без урахування мотиваційної сфери особистості успішність будь-яких

методичних прийомів при навчанні іноземній мові представляється нам досить проблематичною. Наше дослідження дозволяє нам упевнено заявити про те, що з багатьох чинників, що впливають на успішне засвоєння студентами знань мови найбільш важливою є мотивація навчальної діяльності. Саме відношення «мотив-мета» організовує всю систему психічних процесів і стан особистості. Серед чинників, що заважають успішному засвоєнню іноземної мови у ЗВО, більшість студентів назвали відсутність мовної практики за межами аудиторії, також недостатню підготовку і кількість годин.

Для визначення рівня соціокультурної компетентності ми використовували метод експертної оцінки, анкетування і тестування. Як критерій соціокультурної компетентності був визначений характер виконання завдань, що розрізняється по ступеню самостійності і творчості.

Середній бал визначався за такими критеріями:

- говоріння: діалогічне та монологічне висловлювання, словниковий запас, побудова речень, наявність помилок, темпо-ритмічні особливості мовлення. Крім того, було перевірено активний та пасивний словниковий запас досліджуваних (їм пропонувалося описати картинки, а у заздалегідь приготованому бланку фіксувалися ознаки мовлення: вживання різноманітних частин мови, складних речень, уставних конструкцій, що починалися зі слів I think..., To my mind..., In my opinion... тощо);

- читання: швидкість, розуміння прочитаного, засвоєння текстової інформації, темпо-ритмічні особливості мовлення, наявність помилок;

- письмо: діалогічне та монологічне висловлювання, грамотність, побудова речень, наявність помилок;

- аудіювання: слухання і розуміння прослуханого з перевіркою тестовим критерієм.

Результати перевірки фіксувалися у спеціально розроблених протоколах. При визначенні рівня виконання завдань ми користувалися 5-ти бальною системою оцінки: 5 балів виставлялося за високий рівень розвитку компоненту з відсутністю мовних помилок; 4 бали – за достатній рівень з наявністю 2-4

помилки, 3 бали – середній рівень, який давав можливість цілісного сприймання матеріалу, 2 бали виставлялося за повністю незрозуміле мовлення (критерії оцінювання рівня виконання завдань подано у додатку Б).

За допомогою експертних оцінок на етапі діагностики нашого дослідження було визначено, що достатній рівень виконання завдань зафіксовано лише у одного студента з експериментальної групи (4,5%) та у двох досліджуваних з контрольної групи (8,7%). Більшість студентів як з експериментальної та і контрольної групи показали низький рівень соціокультурної компетентності (63,6% у експериментальній групі та 52,2% у контрольній групі відповідно). Середній рівень зафіксовано у 7 студентів з експериментальної групи (31,8%) та у 9 респондентів контрольної групи (39,1%). Високий рівень не було виявлено (рис. 2.1.).

У досліджуваних студентів найбільш розвинене читання. Слабше – говоріння та письмо, найгірше – аудіювання.

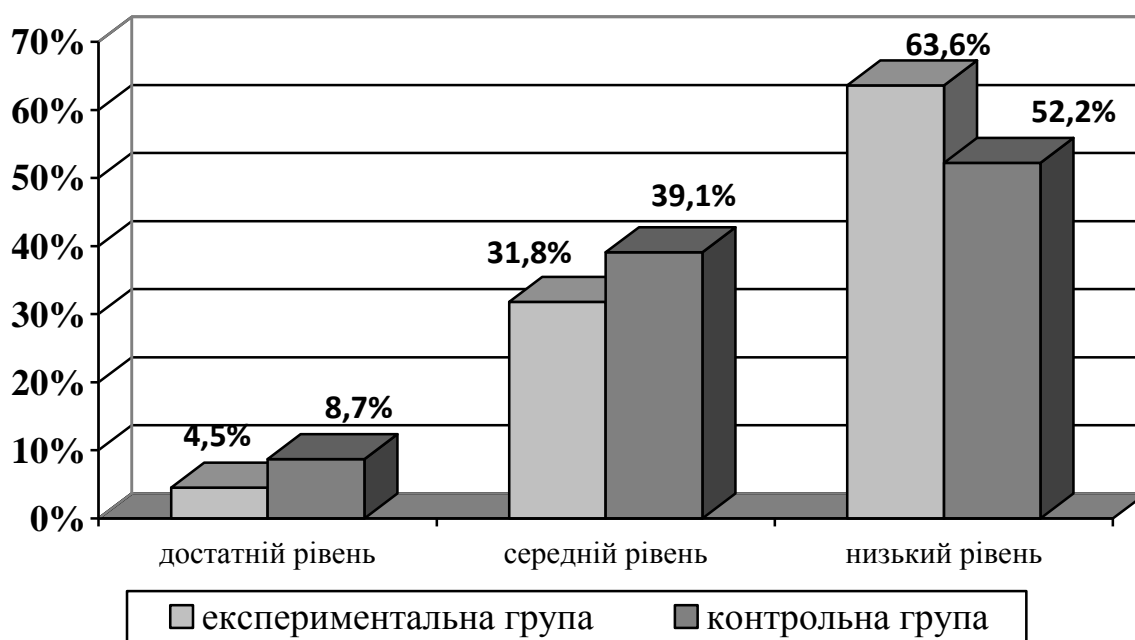


Рис. 2.1. Рівні виконання завдань у студентів контрольної та експериментальної груп на констатувальному етапі експерименту

Побудована нами методика припускає активізацію навчальної мовної діяльності шляхом насичення змісту матеріалу, що вивчається, професійно-

ціннісними сенсами, а також шляхом використання індивідуальних робочих програм як коректувального характеру, так і програм для просунутих в мовному плані навчених, сприяючих цілеспрямованому формуванню професійно-комунікативної компетенції, а це, в свою чергу, сприяло б формуванню соціокультурної компетентності студентів.

Результати констатувального етапу експерименту дозволили визначити стан соціокультурної компетентності студентів факультету іноземної філології як контрольної так і експериментальної груп.

Таблиця 2.1

Рівні соціокультурної компетентності студентів експериментальної та контрольної групи на констатувальному етапі експерименту

Рівні соціокультурної компетентності	Експериментальна група		Контрольна група	
	%	кіл-ть	%	кіл-ть
Репродуктивний	59,1	13	60,9	14
Продуктивно-перетворювальний	36,4	8	34,8	8
Творчий	4,5	1	4,3	1

Як видно з таблиці 2.1 у обох групах переважає кількість студентів – майбутніх учителів іноземних мов з репродуктивним рівнем соціокультурної компетентності (59,1% у ЕГ та 60,9% у КГ).

Формувальний етап дослідження проводився в два етапи.

На першому етапі формувального експерименту після впровадження дидактичних ігор у експериментальній групі під час вивчення курсу «Основна іноземна мова» було проведено перший зріз у контрольній та експериментальній групах (табл. 2.2).

Курс «Основна іноземна мова» з використанням дидактичних ігор показав, що засвоєння знань стало внутрішньою потребою учасників гри, адже в процесі розв'язання професійних завдань студенти відчували, що рівень їх знань недостатній, необхідні нові знання, вміння та навички. Як результат,

зросла мотивація студентів до навчання, створилися необхідні психологічні передумови до підвищення професійного рівня.

Було доведено, що дидактична гра стала ефективним засобом підвищення мотивації навчання й формування комунікативних умінь і навичок, стимулювала ініціативу і творчість мислення студентів, сприяла їх зацікавленню соціокультурною інформацією.

Аналіз рівнів соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов вже на першому етапі формувального експерименту показав, що кількість студентів експериментальної групи з репродуктивним рівнем у процентному співвідношенні зменшилася з 59,1% до 45,5%. Відбулося збільшення кількості студентів з репродуктивно-перетворювальним рівнем (з 36, 4% до 40,9%) та із творчим рівнем (з 4,5% до 13,6%).

Таблиця 2.2

Рівні соціокультурної компетентності студентів експериментальної та контрольної групи на першому етапі формувального експерименту

Рівні соціокультурної компетентності	Експериментальна група		Контрольна група	
	у %	кіл-ть	у %	кіл-ть
Репродуктивний	45,5	10	52,2	12
Продуктивно-перетворювальний	40,9	9	43,5	10
Творчий	13,6	3	4,3	1

Якісний аналіз стану сформованості соціокультурної компетентності засвідчив тенденцію до збільшення кількості студентів експериментальної групи із творчим рівнем. У контрольній групі такої динаміки майже не виявлено.

Визначення рівнів соціокультурної компетентності у студентів на другому етапі формувального експерименту проводилося після викладання спецкурсу «Основи формування соціокультурної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов» у експериментальній групі. Перевірялась ефективність

запропонованого комплексу педагогічних умов для формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов.

В експериментальній групі більшість тем спілкування, передбачених спецкурсом «Основи формування соціокультурної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов», пропонувалася студентам у формі проблемних запитань для обговорення та дискусії, що відповідало завданням особистісно орієнтованого навчання та ефективного формування соціокультурної компетентності. Така організація змісту спілкування на заняттях з іноземної мови вимагала активного введення у навчальний процес інтерактивних форм діяльності, близьких до реальної комунікації. Все це сприяло експериментальній перевірці валідності прогнозованих педагогічних умов.

Було зафіксовано, що соціокультурна компетентність як показник професійного рівня майбутнього вчителя іноземних мов у своєму розвитку трансформувалась у нову форму і виявилась у націленості на самоактуалізацію та активну творчу позицію, яка відображує зміни рівнів соціокультурної компетенції студентів експериментальної та контрольної груп. Результати, що були отримані на формувальному етапі представлено у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Рівні соціокультурної компетентності студентів експериментальної та контрольної групи на другому етапі формувального експерименту

Рівні соціокультурної компетентності	Експериментальна група		Контрольна група	
	у %	кіл-ть	у %	кіл-ть
Репродуктивний	27,3	6	47,8	11
Продуктивно-перетворювальний	50,0	11	43,5	10
Творчий	22,7	5	8,7	2

Внаслідок порівняльного та кількісного аналізу результатів контрольної роботи в експериментальній групі було виявлено значну перевагу творчого (22,7%) і продуктивно-перетворювального (50,0%) рівнів сформованості

соціокультурної компетентності студентів, тоді як у контрольній групі творчий рівень виявилися лише у 8,7%, а продуктивно-перетворювальний у 43,5% студентів.

На завершення формувального експерименту з метою перевірки ефективності педагогічних умов за допомогою експертних оцінок в експериментальній і контрольній групах студентів 2 курсу було проведено підсумкову контрольну роботу в письмовій формі, що дозволило точніше оцінити знання та вміння кожного студента за такими критеріями: говоріння, читання, письмо та аудіювання.

У експериментальній групі значно зросла кількість повних і правильних відповідей і зменшилася кількість задовільних відповідей. Студенти експериментальної групи оволоділи не лише країнознавчою інформацією енциклопедичного характеру про Велику Британію, але набули власне соціокультурних знань, а також умінь застосовувати їх у відповідних комунікативних ситуаціях (рис. 2.2.).

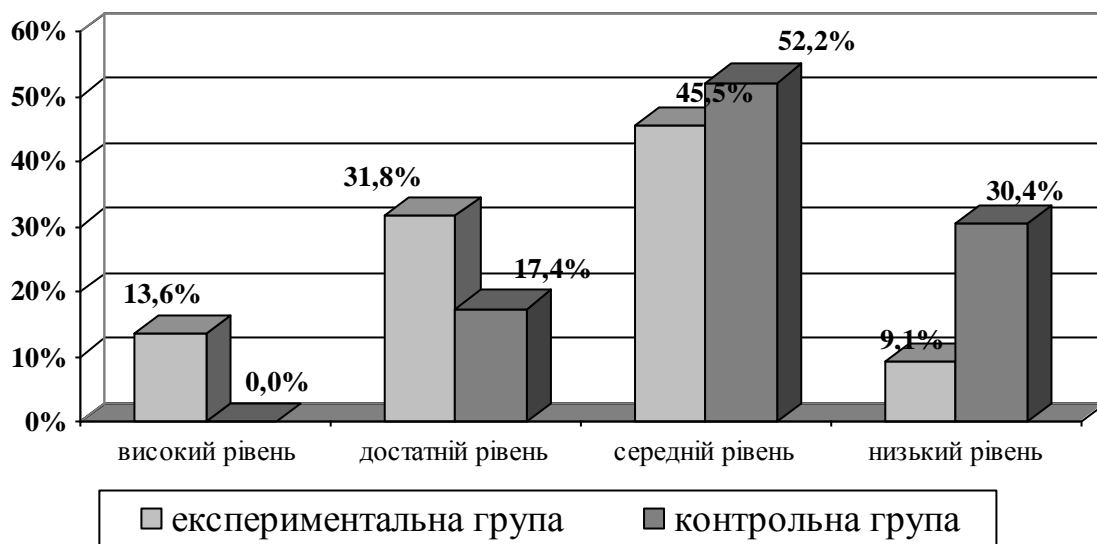


Рис. 2.2. Рівні виконання контрольної роботи у студентів контрольної та експериментальної груп на формувальному етапі

Як видно з рисунка 2.2. в експериментальній групі виявлено високий рівень виконання підсумкової контрольної роботи у 3 студентів (13,6%), в

контрольній групі студентів з високим рівнем не виявлено (на констатувальному етапі студентів з високим рівнем не було виявлено в жодній групі). Низький рівень у експериментальній групі показали 2 студенти (9,1%), у контрольній 7 досліджуваних (30,4%). На констатувальному етапі експерименту студентів з низьким рівнем у експериментальній групі було 63,6% а у контрольній групі 52,2%.

Отримані дані дозволили зробити висновки про те, що впровадження у навчальний процес з іноземної мови педагогічних умов, які забезпечують ефективне її функціонування сформувало істотно вищий рівень соціокультурних знань студентів експериментальної групи.

Результати формувального експерименту підтвердили правомірність визначених педагогічних умов і засобів формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови. Застосування системного та комунікативно-діяльнісного підходів побудови методики дозволило описати основні характеристики процесу формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у структурно-функціональній єдності під час навчання іноземної мови.

Обробка даних усього експерименту засвідчила позитивний вплив експерименту на підвищення інтересу до іншомовної культури, кількісне й якісне збагачення студентів соціокультурними знаннями, уміннями і навичками, досвідом, цінностями, здобутими у процесі навчання.

2.3. Рекомендації з формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов

Відомо, що професійне спілкування формується в умовах певної професійної діяльності, а тому певною мірою вбирає в себе її особливості, є важливою її частиною, засобом цієї діяльності. У професійному спілкуванні учителя іноземної мови можна виокремити як загальні норми спілкування, що

зумовлюються характером суспільного ладу, так і індивідуальні особливості прояву способів спілкування, які обирає суб'єкт у певних ділових ситуаціях щодо конкретних людей.

Ефективність ділового спілкування визначається комунікативною та соціокультурною компетентностями кожного з партнерів по спілкуванню. Кожна професія, і учителя іноземної мови в тому числі, пред'являє специфічні вимоги як до комунікативної компетентності так і до соціокультурної компетентності спеціаліста та особливостей її прояву у професійно-значущих ситуаціях.

Ми розглядаємо соціокультурну компетенцію майбутнього учителя іноземної мови як інтегральну якість його особистості, яка синтезує в собі загальну культуру спілкування та її специфічні прояви в професійній діяльності.

Соціокультурна компетенція учителя іноземної мови найбільш повно і яскраво проявляється у тих ситуаціях, коли міжособистісне спілкування виходить на передній план і виступає основною формою організації взаємодії учителя з оточуючими. Конкретно це проявляється при проведенні бесід (індивідуальних чи колективних) і переговорів у тому, що учитель іноземної мови:

- чітко уявляє цілі бесіди чи переговорів, знає характеристики співбесідника, уявляє загальну тактику своєї поведінки та має набір відповідних аргументів і власну позицію;

- знає закони встановлення контакту з перших етапів бесіди і вміє ними користуватися (наприклад, формулювання запитань, на які можна дати лише позитивну відповідь);

- володіє прийомами активного й конструктивного слухання, що дозволяє краще зрозуміти позицію іншої сторони, сприяє виникненню позитивного ставлення зі сторони співбесідника;

- вміє продемонструвати співбесіднику увагу та повагу до нього, задовольняючи, тим самим його потребу у власній значущості;

– не втрачаю комунікативної ініціативи, активно впливає як на зміст, так і на загальний характер бесіди, у тому числі і на її емоційне забарвлення.

Усі ці вимоги до соціокультурної компетентності майбутнього учителя іноземної мови є правомірними і при здійсненні більш формалізованих типів контактів з оточуючими під час ділових нарад. Однак і додаткові вимоги, які впливають з етапів ділової наради: початок, передача основної інформації, аргументація, нейтралізація і прийняття рішення.

Багато чого залежить і від мовленнєвої комунікативної компетентності. Мовленнєва комунікативна компетентність учителя іноземної мови при бесідах і переговорах підкоряються вимогам професіоналізму, ясності, цільової спрямованості, наочності, образності мовлення. Важливе значення для результату мають також:

– повторення (ключові моменти і положення повинні бути сформульовані неодноразово в різному вигляді);

– несподіваність, «підготовлена імпровізація», що підвищує шанси прийняття висловленої позиції;

– рамки передачі інформації: аргументація повинна підкорятись вимогам необхідності і достатності. Щоб виступи управлінця зберігали свій мотиваційний ряд, вони не повинні бути надмірно деталізованими і вичерпними;

– ефективне закінчення у вигляді ефектної фрази вагомого аргументу.

Таким чином, соціокультурна компетенція як риса учителя іноземної мови вимагає чіткого орієнтування в професійній ситуації і вибір саме тих засобів спілкування, які є для її розв'язання найбільш ефективними.

Орієнтацію в ситуації забезпечує ситуативна рефлексія. Рефлексивні процеси в професійній діяльності є найбільш складними, оскільки завдяки їй людина може свідомо, цілеспрямовано керувати всіма іншими психічними процесами, свідомо і довільно керувати ними. Рефлексія є необхідним компонентом спілкування і міжособистісного сприймання, засобом пізнання людини людиною. Це і роздуми за іншого, і усвідомлення людиною того, як він

сам сприймається партнером по спілкуванню. У зв'язку із цим очевидно, що майбутньому учителю іноземної мови потрібні навички сприймання станів людини, її особистісних характеристик, мотиваційної спрямованості, інтересів, типових форм поведінки в різних професійних ситуаціях.

Рефлексія розвивається у процесі отримання зворотного зв'язку. Принцип зворотного зв'язку реалізується через усвідомлення себе через співвідношення з іншими. Це приводить до формування так званого «Дзеркального я» як системи уявлень про власну особистість, яка формується на основі сприймання й оцінок іншими. В самосвідомості учителя іноземної мови переплітаються «Я-актуальне» (що я зробив, і як це відобразилось на інших) і «Я-дзеркальне». В «Я-актуальному» відображається погляд учителя іноземної мови на інших, а в «Я-дзеркальному» - погляд на себе зі сторони інших.

«Я-дзеркальне» може відповідати уявленням учителя іноземної мови про себе чи суперечити їм, виступати в якості опонента, особливо після критики, яка є суттєвою загрозою для «Я-актуального». Якщо учитель іноземної мови визнає помилковість «Я-актуального», він починає коректувати свою поведінку у відповідності до «Я-дзеркального». Тому менеджер завжди буде свою комунікативну поведінку на основі оцінних суджень інших, інтегрованих в «Я-дзеркальне». Умовою успішної комунікативної поведінки учителя іноземної мови є самокоректування внутрішніх зв'язків між «Я-актуальним» і «Я-дзеркальним».

Специфічним проявом соціокультурної компетентності учителя іноземної мови, яка також формується на основі рефлексії, є його дидактичні вміння як здатність довести свої ідеї, прийняті рішення, програми до оточуючих у такій соціокультурній, мовленнєвій і експресивній формі, яка забезпечує розуміння, засвоєння, переробку необхідно для ефективної роботи інформації і довір'я до неї.

Дидактичність включає також уміння говорити, слухати, переконувати, правильно формулювати свої думки.

Розробка заходів з підвищення соціокультурної компетенції у майбутніх

учителів іноземних мов повинна включати в себе створення позитивного психологічного мікроклімату шляхом дотримання певних принципів взаємодії, роботу з різними напрямками самоаналізу, груповий обмін досвідом.

Основними принципами психолого-педагогічного навчання є:

– поєднання навчального і тренувального аспектів. Сценарій кожного заняття передбачає оволодіння учасниками групи як новими знаннями, так і психогімнастичні вправи, рольову чи ділову гру та інші форми роботи при збереженні цільової спрямованості заняття.

– комплексне використання активних групових методів навчання. Це зумовлено тим, що кожен з них, по-перше, спрямований переважно на аналіз певного параметру комунікативної ситуації, а, по-друге, має свої переваги, сильні сторони і недоліки. Звичайно, підбір методів у кожному випадку визначається конкретною темою. Окрім того, певним методам слід надавати перевагу, виходячи з специфіки соціокультурної компетентності учителя іноземної мови як носія певних функціональних обов'язків. Такими методами, зокрема є, дискусія і ділова гра.

Визначено, що використання ділових ігор сприяє максимально реальному моделюванню професійної діяльності учителя іноземної мови в певних умовах якогось соціокультурного середовища. Обов'язковими умовами розгортання в навчально-тренувальному процесі повноцінної гри є виконання учасниками всіх ігрових правил, норм і дій професійних відносин.

На нашу думку, задіяність у діловій грі якомога більшої кількості учасників, необхідність приймати як індивідуальні, так і групові рішення керівника є ефективним засобом формування особистісних та ділових якостей спеціаліста та їх особистісно-професійної соціокультурної компетентності.

Вважаємо, що слід робити акцент на самоаналізі та само-діагностуванні власних особистісних та комунікативних якостей, проблем, поведінки, зв'язків з довкіллям, мотивів, життєвих та професійних цілей, цінностей. це дозволяє кожному заглянути в своє глибинне Я, яке є фундаментом, на якому стоїть особистість кожного на відміну від Я реального, яке є більш поверховим,

усвідомленим та сформованим як результат освіти та засвоєння моральних норм.

Таким чином, в світлі всього вищесказаного очевидно, що рефлексію можна розглядати основним механізмом формування соціокультурної компетенції учителя іноземної мови. Однак прямої залежності тут немає. Спеціальні дослідження показують, що найбільш комунікативно ефективними є учителі іноземних мов, у яких здатність до самоаналізу, до сприймання внутрішнього світу інших людей була на середньому рівні. Низький індекс рефлексивності показує неадекватну орієнтацію в міжособистісних ситуаціях, а високий – тривожність, схильність до почуття провини, що також зумовлює неефективну комунікативну поведінку.

Отже, соціокультурну компетенцію учителя іноземної мови, зокрема, у її специфічних проявах, можна розглядати з точки зору традиційної трьохкомпонентної структури в єдності когнітивної, емоційно-оцінної (мотиваційної) та поведінкової компонент.

ВИСНОВКИ

У дослідженні наведено теоретичне узагальнення і розв'язання проблеми формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов, яке одержало експериментальне підтвердження.

Вивчення та узагальнення науково-педагогічної літератури, нормативних документів про вищу освіту в Україні, сучасних тенденцій у навчанні іноземних мов у закладах вищої педагогічної освіти, виявили недостатню теоретичну і практичну розробленість проблеми соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов у вітчизняній науці.

Теоретичний аналіз змісту і моделей формування комунікативної компетенції дозволив виділити соціокультурну компетентність майбутніх учителів іноземних мов в окремий компонент комунікативної компетенції та розглядати її як цілісну систему, до складу якої входять країнознавча компетенція, лінгвокраїнознавча компетенція, соціолінгвістична компетенція, взаємопов'язані та взаємообумовлені метою й завданнями реального спілкування з носіями мови. Вони характеризуються трьома рівнями сформованості: репродуктивним, продуктивно-перетворювальним та творчим. Відповідно було виявлено три групи студентів з цими рівнями сформованості.

Визначення змісту та ролі всіх компонентів соціокультурної компетентності у системі навчання іноземної мови на основі комунікативно-діяльнісного підходу визначити «соціокультурну компетентність майбутніх учителів іноземної мови» як складне, цілісне, індивідуально-психологічне, інтегративне утворення, що об'єднує соціокультурні знання, особистісне ставлення до іншомовних культур, дає змогу успішно спілкуватися з їхніми представниками, почуватися впевнено та комфортно в іншомовному соціокультурному середовищі, завдяки володінню способами застосування іноземної мови; характеризує теоретичну і практичну готовність до соціокультурної діяльності й розвитку відповідних якостей в учнів під час

вивчення іноземної мови.

Важливим чинником соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов є її інтегративність, одним із проявів якої виступає дидактична орієнтація на міжпредметні зв'язки іноземної мови з іншими навчальними предметами.

Зміст процесу формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов розглядається як когнітивний, творчий, відкритий та особистісно-зорієнтований і спрямовується на розвиток у студентів системи усталених знань про країну та народ, мова якого вивчається, та національно-культурних особливостей та реалій країни; системи мовленнєвих і комунікативних умінь і навичок практичного володіння мовою; вміння співвідносити свою культуру з культурою іншої країни; вміння бачити спільне і відмінне у цих культурах, у світосприйнятті їх носіїв, у системах норм, правил щодо різноманітних життєвих ситуацій.

Експериментальна перевірка педагогічних умов ефективного функціонування запропонованої методики формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов засвідчила достатній рівень соціокультурних знань, умінь і навичок студентів, майбутніх учителів іноземних мов, для забезпечення їхньої педагогічної діяльності необхідним досвідом проведення процесу навчання іноземної мови їхніх майбутніх учнів як діалогу культур у різномовному і багатонаціональному світовому середовищі. У студентів експериментальних груп було зафіксовано вищі показники сформованості соціокультурних умінь і навичок використовувати іноземну мову як засіб міжкультурного спілкування, інтерпретувати автентичні художні матеріали й мовленнєві ситуації, варіювати модель і стиль мовленнєвої поведінки з урахуванням соціокультурних і комунікативних чинників спілкування.

Результати дослідження дозволили досягти визначених мети і завдань.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Амельченко Т. В. Профессиональная компетентность будущего специалиста : теоретические основы. Чита : Чит. ГУ, 2006. 126 с.
2. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности : основы педагогики творчества. Казань : Изд-во Казанского ун-та, 1988. 236 с.
3. Арефьев А. О., Баженов А. Д. Управление компетенцией и ротация человеческих ресурсов проектно-ориентированного предприятия. *Восточно-Европейский журнал передовых технологий*. 2013. № 10 (61). URL: <http://www.pmpofy.ru/files/821/office-resmanag.pdf>.
4. Бабанський Ю. К., Поташник М. М. Оптимізація педагогічного процесу : (у питаннях і відповідях). Київ : Радянська школа, 1982. 200 с.
5. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики. Київ : Академія, 2004. 343 с.
6. Белицкая Г. Э. Социальная компетентность личности. *Субъект и социальная компетентность личности*. Москва : Ин-т психологии РАН, 1995. С. 42-57.
7. Бердичевский А. Концепция подготовки учителя иностранного языка. *Иностранные языки в школе*. 1990. № 4. С. 94-100.
8. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці. *Педагогіка і психологія*. 2009. № 2 (63). С. 26-31.
9. Бобаль Н. Р. Формування соціокультурної компетентності майбутніх журналістів у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця. 2013. 20 с.
10. Бодалев А. А. О коммуникативном ядре личности. *Советская педагогика*. 1990. № 5. С. 37-42.
11. Болдирев К. В. Основні засоби формування професійної компетентності викладача іноземної мови. *Проблеми та перспективи формування*

- національної гуманітарно-технічної еліти*. 2014. № 38. С. 36-44. URL: <http://archive.kpi.kharkov.ua/View/45732/>.
12. Болина М. В. Формирование социокультурной компетентности будущего учителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Челябинск, 2001. 19 с.
 13. Болюта О. Б. Стимулювання діяльності студентів різних рівнів навчальних досягнень. *Удосконалення освітньо-виховного процесу в вищому навчальному закладі*. 2017. Вип. 20. С. 50-58. URL: <http://elar.tsatu.edu.ua/bitstream/123456789/2745/1/50-58.pdf>.
 14. Брагина А. А. Лексика языка и культура страны в лингвострановедческом аспекте. Москва : Русский язык, 1981. 213 с.
 15. Бреславец Н. О. Формування міжкультурної компетенції в процесі вивчення іноземних мов студентами ВНЗ. *Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки*. 2014. Вип. 2 (74). С. 15-19. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/11681/1/3.pdf>.
 16. Вартанова О. В., Скляр Є. П. Компетенція персоналу: теоретичне визначення та складові. *Актуальні питання теорії і практики менеджменту* : матеріали І всеукр. наук.-практ. конф. студентів і молодих вчених, м. Луганськ, 17-19 березня. 2010 р. Луганськ, 2010. С. 274-276.
 17. Варянко Т., Іванченко Л. Формування соціокультурної компетентності у студентів на заняттях з іноземної мови. *Молодь і ринок*. 2018. № 1. С. 103-107. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2018_1_20.
 18. Васильева Н. Н. Личностно-ориентированная межкультурная коммуникативная технология обучения студентов : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Ростов-на-Дону, 2002. 23 с.
 19. Веденина Л. Г. Теория межкультурной коммуникации и значение слова. *Иностранные языки в школе*. 2000. № 5. С. 7-14.
 20. Веклич Ю. І., Миронець Д. К. Формування лінгвокраїнознавчої компетенції у процесі підготовки майбутніх учителів іноземної мови. *Молодь і ринок*. 2012. № 3. С. 118-121. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2012_3_28.
 21. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Лингвострановедческая теория слова.

- Москва : Русский язык, 1990. 254 с.
22. Головань М. С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. *Вища освіта України*. 2008. № 3. С. 23-30. URL: <http://sworld.com.ua/simpoz4/44.pdf>.
23. Гопалова В. Н. Формирование социокультурной компетенции студентов технических вузов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 1998. 200 с.
24. Гудков Д. Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. Москва : ИТДГК «Гнозис», 2003. 288 с.
25. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала. Москва : Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж : НПО МОДЭК, 2004. 352 с.
26. Долгова Л., Захарова Л., Шилова Л. Культурная модель профессионального развития учителя. *Языковое образование в национально-культурном наследии России: исторические традиции, современность, взгляд в будущее* : тезисы докладов к конференции. Москва, 2001. С. 207-210.
27. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. Санкт-Петербург : Питер, 1999. 368 с.
28. Жукова Т. А. Педагогическая технология формирования социокультурной компетентности будущих учителей : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Самара, 2007. 23 с.
29. Заворотна О. І. Психолого-педагогічні передумови використання інтерактивних технологій навчання іноземних мов у ВНЗ. *Вісник психології і педагогіки*: 2012. Вип. 10. URL: <http://www.psyh.kiev.ua/>.
30. Закір'янова І. А. Формування соціокультурної компетентності у майбутніх учителів іноземної мови в процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2006. 211 с.
31. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности. Москва : Московский психолого-социальный институт; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. 432 с.
32. Киливник В. В. Формування соціокультурної компетентності майбутніх

- учителів іноземної мови в системі педагогічного коледжу : дис. ... канд. пед. наук : 015. Вінниця, 2019. 290 с.
33. Клецова К. В. Формування компетенцій персоналу як основа забезпечення його конкурентоспроможності на ринку праці. *Вісник Східноукраїнського національного університету ім. Володимира Даля*. 2010. № 1 (143). С. 144-151.
34. Колодько Т. М. Іншомовна соціокультурна компетенція у підготовці майбутнього вчителя іноземної мови. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2003. Вип. 3-4. С. 153-158.
35. Колодько Т. М. Формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних у вищих педагогічних навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2005. 185 с.
36. Комарницька Т. М. Кваліфікаційна характеристика вчителя іноземної мови в контексті сучасних наукових, психолого-педагогічних теорій, методів та технологій навчання. *Міжнародне співробітництво та університетська освіта*. 2000. С. 161-165. URL: <https://lib.chmnu.edu.ua/pdf/zbirniku/7/33.pdf>.
37. Костикова Л. П. Диалоговый подход к культуре и межкультурному образованию. *Педагогіка*. 2008. № 6. С. 28-35.
38. Курлянд З. Н. Основи педагогічної майстерності : посіб. Одеса, 1996. 180 с.
39. Латинско-русский словарь / ред. И. Х. Дворецкий. Москва : Русский язык, 1976. 758 с.
40. Леонтович О. А. Введение в межкультурную коммуникацию : учебное пособие. Москва : Гнозис, 2007. 368 с.
41. Липшиць Л. В. Формування соціокультурної компетентності майбутніх судноводіїв міжнародних рейсів у процесі вивчення англійської мови. *Педагогічний альманах*. 2012. Вип. 15. С. 178-182.
42. Лисенко Г. В. Формування соціокультурної компетентності студентів у процесі вивчення іноземної мови. *Вісник психології і педагогіки*. 2013. Вип. 13. URL: <http://elibrary.kubg.edu.ua/5885/>.
43. Максимець М. Формування соціокультурної компетенції у процесі вивчення

- іноземної мови. *Вісник Львівського університету*. 2006. Вип. 21. С. 211-218.
44. Малявина С. С. Тренинг социокультурной компетентности студентов педагогических вузов : учеб.-метод. пособ. Саранск : Мордовский гос. пед. ин-т, 2007. 62 с.
45. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва : Знание, 1996. 183 с.
46. Ніщенко М. Е. Формування соціокультурної компетентності учнів основної школи на матеріалах синтаксису простого речення : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2019. 259 с. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/27515/1/Ніщенко.pdf>.
47. Новейший энциклопедический словарь / под ред. К. К. Арсеньева. Москва : Изд-во АСТ; «Изд-во Астрель»; ООО «Транзиткнига», 2004. 1424 с.
48. Новий тлумачний словник української мови : у 3 т. / укл.: В. В. Яременко, О. М. Сліпушко. Київ : Вид-во «АКОНІТ», 2006. Том 1 : А – К. 926 с.
49. Новиков А. М. Методология образования. Москва : Эгвес, 2002. 117 с.
50. Ожегов С. И. Словарь русского языка : 70000 слов. 23-е изд., испр. Москва : Русский язык, 1990. 917 с.
51. Павлюк Р. О. Формування соціокультурної та соціолінгвістичної компетенції майбутніх учителів іноземних мов засобами лінгвокраїнознавчого матеріалу. *Dynamika naukowych badań – 2009 : materialy V Międzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji*. Przemysł : Nauka i studia, 2009. Volume 6. Pedagogiczne nauki. Str. 46-50. URL: http://www.rusnauka.com/21_DNIS_2009/Pedagogica/49388.doc.htm.
52. Пассов Є. І. Комунікативний метод навчання іношомовному мовленню. Київ : Наукова думка, 2001. 212 с.
53. Петровская Л. А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. Москва : Изд-во МГУ, 1989. 148 с.
54. Попова М. Социокультурная компетенция – цель вузовского образования. *Высшее образование в России*. 2008. № 1. С. 157-159.
55. Про запровадження 12-бальної шкали оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти : наказ від 04.09.2000 р. № 428/48.

- URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0428290-00#Text>.
56. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій : постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 р. № 1341. Дата оновлення : 02.07.2020 р.
URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-п#Text>.
57. Професійна освіта. Словник / уклад. С. У. Гончаренко та ін. Київ : Вища школа, 2000. 482 с.
58. Равен Д. Компетентность в современном обществе : выявление, развитие и реализация. Москва : «Когито-Центр», 2002. 395 с.
59. Риженко М. А. Сутність і формування культурної ідентичності та її роль в міжкультурній мовленнєвій комунікації. *Studia Linguistica*. 2011. Вип. 5.
URL: http://philology.kiev.ua/php/4/7/Studia_Linguistica_5_1/491_496.pdf.
60. Родигіна І. В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання. Харків : Видавнича група «Основа», 2005. 96 с.
61. Рубцов В. Логико-психологические основы использования компьютерных учебных средств в процессе обучения. *Информатика и образование*. 1989. № 3. С. 3-16.
62. Садохин А. П. Межкультурная компетентность. *Журнал социологии и социальной антропологии*. 2007. Т. X, № 1. С. 126-140.
63. Сафонова В. В. Культуроведение в системе современного языкового образования. *Иностранные языки в школе*. 2011. № 3. С. 17-24.
64. Слостенин В. А., Исаев И. Ф., Мищенко А. И. Педагогика : учеб. пособ. для студ. пед. учеб. заведений. Москва : Школа-Пресс, 1997. 368 с.
65. Слостенин В.А., Чижаква Г. И. Введение в педагогическую аксиологию : учеб. пособ. для студ. пед. учеб. заведений. Москва : Академия, 2003. 275 с.
66. Сопілко Н. В. Вивчення іншомовної культури як необхідної складової оволодіння мовою. Сучасні наукові дослідження : матеріали II міжнар. наук.-практ. конф., м. Дніпропетровськ, 20-28 лют. 2006 р. Дніпропетровськ, 2006. Т. 36 С. 45-47. URL: http://www.rusnauka.com/SND/Philologia/1_sopilko%20n.v..doc.htm.
67. Сошенко С. М., Коломієць Б. С. Еволюція методів викладання іноземної

- мови. *Педагогічний процес : Теорія і практика*. 2014. Вип. 1. С. 22-27.
68. Султанова И. В. Формирование иноязычной социокультурной компетенции у студентов психологов (на материале английского языка) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Пятигск, 2007. 26 с.
69. Татарничева С. Н. Методическая компетенция учителя и ее формирование в процессе самостоятельной работы студентов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Тольятти, 2003. 22 с
70. Татур Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста. *Высшее образование сегодня*. 2004. № 3. С. 20-26.
71. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. Москва : Слово, 2000. 265 с.
72. Тинний В. І. Особливості формування міжкультурної комунікації засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Стратегії міжкультурної комунікації в мовній освіті сучасного ВНЗ* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ 15 берез. 2016 р.). Київ, 2016. С. 124-127. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/197256144.pdf>.
73. Топчій Л. С. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2015. Вип. 44. С. 122-128. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/PVSSh_2015_44_24.
74. Турчина І. С., Шостак М. С. Психолого-педагогічні умови формування соціокультурної компетентності у майбутніх учителів початкової школи. *Молодий учений*. 2018. № 2.1 (54.1), лютий. С. 145-148. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2018/2.1/37.pdf>.
75. Ушаков Д. Н. Толковый словарь современного русского языка. Москва : Альта-Пресс, 2013. 1216 с
76. Фоменко Т. М. Визначення поняття «соціокультурна компетентність» у сучасній парадигмі вищої освіти. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*. 2014. Вип. 42. С. 149-156.
77. Фоменко Т. М. Педагогічні умови формування соціокультурної

- компетентності майбутніх аграріїв у процесі вивчення гуманітарних дисциплін. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*. Суми, 2016. № 7 (61). С. 174-184.
78. Халеева И. И. Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста. *Язык – система. Язык – текст. Язык – способность*. Москва, 1995. С. 68-72.
79. Хмілярчук Н. С. Педагогічні умови організації навчальної практики майбутніх менеджерів туристичної сфери : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2007. 20 с. URL: http://revolution.allbest.ru/pedagogics/00312346_0.html.
80. Чернова М. М. Основи розвитку й реалізації міжкультурної комунікації в навчанні студентів іноземним мовам. *Актуальні питання філософії*. 2012. URL: <http://www.stattionline.org.ua/filologiya/31.html>.
81. Чернуха Н., Мурзіна А. Умови формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів філологів. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2009. № 9 (172). С. 165-173.
82. Шехавцова С. О. Формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у позанавчальній діяльності університету : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Луганськ, 2009. 20 с.
83. Юридична енциклопедія : в 6 т. / редкол. Ю. С. Шемшученко та ін. Київ : «Укр. енцикл.», 2001. Т. 3 : К - М. 792 с.
84. Яблоков С. В. Формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови засобами інноваційних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця. 2016. 23 с. URL: https://vspu.edu.ua/science/dis/des_5_1.pdf.
85. Auernheimer G. *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Wiesbaden : Leske + Budrich, 2002. 250 s.
86. Hanvev R. *An attainable Global Perspective*. New York, 1997. 156 p.
87. Hymes D. H. On Communicative Competence. *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth : Penguin. 1972. P. 269-293. URL: <http://www.homes>.

uni-bielefeld.de/sgramley/Hymes-2.pdf.

88. Knapp K. Annelie: Interkulturelle Kommunikation. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*. 1990. № 1. P. 62-93.
89. Kramsh C. From Language Proficiency to International Competence. *The Modern Language Journal*. 1986. V. 70. P. 366-372.
90. Oschepkova T., Prolygina M., Starkova D. Techniques in Teaching – Training Context. *Языковое образование в национально-культурном наследии России: исторические традиции, современность, взгляд в будущее*. Москва, 2001. С. 199-201.
91. Pike G., Selby D. *Global Teacher, Global Learner*. New York : Hodder and Stoughton, 1997. 215 p.
92. Schmidt U. Interkulturelle Kommunikation und interkulturelles Lernen. *Padagogik : Dritte Welt. Kulturelle Identität und Universalität*. Frankfurt, 1997. S. 289-299.

Додаток А

Приклади ігрових завдань

Гра “Hidden names”

The names of the four people in this family are hidden in the words. Find the common sound in each list of words. Then join these sounds together to find the name.

MOTHER

1	2	3
suggest	although	strangers
soldier	saxophone	dangers
jacket	postman	enters
fridge	follow	revenge

FATHER

1	2	3	4
nature	heart	elephant	gives
fetch	tomato	eleven	zero
question	calmer	golf	apples
children	marching	hopeful	those

DAUGHTER

1	2	3	4
ocean	reading	castle	America
shop	complete	battle	psychology
sugar	seventeen	arrival	water
fishing	pieces	pills	kitchen

SON

1	2	3	4	5
autumn	apples	eighth	university	teaspoon
combing	parrot	thought	future	juicy
comfortable	expand	through	yellow	movement
handsome	backache	tooth	newspaper	twenty-two

Очікувані відповіді: mother – Joan; father – Charles; daughter – Sheila; son – Matthew.

Гра “Spoonerism”

A Spoonerism is one sort of mistakes in pronunciation, where the consonant sounds at the start of two words (a group of words) are swapped (You have tasted a whole worm = You have wasted a whole term). The following text is full of Spoonerisms. Work out how the words should be written.

Sunday morning ...

We live in an old bread rick house in Sussex. The heather’s been really what the last month or so. In fact we’ve never known such hummer seat. Most mornings there’s a might list at first, but that clears away quickly, leaving a fine dunny say. But some mornings have started with a fence dog.

Anyway, when I mow cup this warning I was expecting another lovely dot hummer say. But when I looked outside I saw that it was roaring with pain, and it felt so cold that I decided to fight a liar. Then I spent happy twenty minutes in the bath beading a rook. My life win prefers to shake a tower, but I always like to toke in a hot sub.

After breakfast I chord myself a final pup of coffee, then settled back to mead yesterday’s rail, which I’d been too busy to deal with. There was a stole hack of monk jail, as usual, but I was pleased to pet a ghost-card from my dumb and mad, who were spending a few rays in Dome.

It was rhyme to get teddy for church, so I put on my best toot and sigh with black Susan shocks while Lyn decided to wear the silly pink fruit she’d bought at the Harrods’ sale.

Unfortunately, when I tried to cart the star I found that I had a bat flattery. Luckily, my next poor neighbor Denny helped me out, and we were soon on the road.

Очікувані відповіді: red brick; weather’s, hot; summer heat; light mist, sunny day; dense fog; woke up, morning, hot summer day; pouring, rain, light a fire; reading a book; wife Lyn, take a shower, soak, tub; poured, cup, read, mail; whole stack, junk mail, get a postcard, mum, dad, days, Rome; time, ready, suite, tie, shoes,

socks, frilly, suit; start the car, flat battery; door Penny

Гра "Dictation computer" (weak forms)

The dictation computer prints exactly what it hears. Sometimes, however, there is more than one possibility and the computer makes a misake. Find the errors in the computer's work in the left hand column.

Then match the sentences with their responses in the right hand column.

1. Alaska if she wants to come with us.	a. Who changed into civilian clothes?
2. I can pose music for TV programmers.	b. Yes. I saw him going into the kitchen.
3. The office has changed into civilian clothes.	c. You'll ask who?
4. Did you see the way to go? was at the next table a minute a go.	d. Really? It used to be on the He back page.
5. In this newspaper, the TV guide the sent a page.	e. I didn't know you were a is on composer.
6. I picture book of the floor.	f. Only if you promise never to do it again
7. Will you ever for give me?	g. They look like insects to me!
8. This map shows all the citizen railways in the country.	h. Oh, thanks. I didn't realize I'd dropped it.
9. Spy does are not really insects you know.	i. Do you think so? I think they work together, myself.
10. Coke and Pepsi arrival companies.	j. It doesn't show the smaller places then?

Очікувані відповіді:

1. c (I'll ask her if ...); 2. e (I compose music ...); 3. a (The officers changed ...); 4. b (Did you see the waiter go ...); 5. d (... is on the centre page); 6. h (I picked your book ...); 7. f (Will you ever forgive me ...); 8. j (... shows all the cities and railways ...); 9. g (Spiders are not really insects ...); 10. i (... are rival companies).

Додаток Б

Критерії оцінювання контрольних завдань

Аудіювання

2 бали. Студент розпізнає на слух окремі прості непоширені речення і мовленнєві зразки, побудовані на вивченому мовному матеріалі в мовленні, яке звучить в уповільненому темпі, але не визначає основного змісту тексту.

3 бали. Студент розуміє основний зміст поданих у нормальному темпі невеликих за обсягом текстів, побудованих на вивченому мовному матеріалі, які містять певну кількість незнайомих слів, про значення яких можна здогадатися, але не може висловити оціночні судження

4 бали. Студент розуміє основний зміст поданих у нормальному темпі текстів, побудованих на вивченому мовному матеріалі, які містять певну кількість незнайомих слів, про значення яких можна здогадатися, сприймає більшу частину необхідної інформації, надану в вигляді оціночних суджень, опису, аргументації, але робить 2-4 помилки під час викладення матеріалу.

5 балів. Студент розуміє тривале мовлення, яке може містити певну кількість незнайомих слів, про значення яких можна здогадатися. Вміє знаходити в інформаційних текстах з незнайомим матеріалом необхідну інформацію, надану в вигляді оціночних суджень, опису, аргументації. Сприймає на слух надану фактичну інформацію у повідомленні.

Читання

2 бали. Студент вміє розпізнавати та читати окремі вивчені слова, словосполучення, прості непоширені речення на основі матеріалу, що вивчався, при цьому робить помилки у вимові

3 бали. Студент вміє читати вголос і про себе з розумінням основного змісту тексти, які можуть містити певну кількість незнайомих слів, про значення яких можна здогадатися. Уміє частково знаходити необхідну інформацію у вигляді оціночних суджень, опису за умови, що в текстах

використовується знайомий мовний матеріал.

4 бали. Студент вміє читати з повним розумінням тексти, які містять певну кількість незнайомих слів, про значення яких можна здогадатися; вміє знаходити потрібну інформацію в текстах інформативного характеру, але не звертає увагу на інтонування.

5 бали. Студент вміє читати тексти, аналізує їх і робить висновки, порівнює отриману інформацію з власним досвідом. В повному обсязі розуміє тему прочитаного тексту різного рівня складності.

Говоріння

2 бали. Студент знає найбільш поширені вивчені слова, проте не завжди адекватно використовує їх у мовленні. Використовує в мовленні прості непоширені речення з опорою на зразок, має труднощі у вирішенні поставленого комунікативного завдання в ситуаціях на задану тему, допускає фонематичні помилки.

3 бали. Студент вміє в основному логічно розпочинати та підтримувати бесіду, при цьому використовуючи обмежений словниковий запас та елементарні граматичні структури. На запит співрозмовника дає елементарну оціночну інформацію, відображаючи власну точку зору, але при цьому робить помилки.

4 бали. Студент вміє логічно висловитися у межах вивчених тем відповідно до навчальної ситуації, а також у зв'язку зі змістом прочитаного, почутого або побаченого, висловлюючи власне ставлення до предмета мовлення; вміє підтримувати бесіду, вживаючи короткі репліки. Учень в основному вміє у відповідності з комунікативним завданням використовувати лексичні одиниці і граматичні структури, допускає фонематичні помилки.

5 балів. Студент вміє логічно і в заданому обсязі побудувати монологічне висловлювання та діалогічну взаємодію, використовуючи граматичні структури і лексичні одиниці у відповідності до комунікативного завдання, не допускаючи при цьому фонематичних помилок.

Письмо

2 бали. Студент вміє писати вивчені слова та словосполучення, допускаючи при цьому велику кількість орфографічних помилок. Вміє писати прості непоширені речення відповідно до комунікативної задачі проте зміст повідомлення недостатній за обсягом для розкриття теми та інформативно не насичений.

3 бали. Студент вміє написати листівку, коротке повідомлення за зразком у відповідності до поставленого комунікативного завдання, при цьому вжито недостатню кількість з'єднувальних кліше та посередня різноманітність вжитих структур, моделей тощо.

4 бали. Студент вміє написати повідомлення на запропоновану тему, заповнити анкету, допускаючи ряд орфографічних помилок, які не утруднюють розуміння інформації, у роботі вжито ідіоматичні звороти, з'єднувальні кліше, різноманітність структур, моделей тощо.

5 балів. Студент вміє писати повідомлення, правильно використовуючи лексичні одиниці в рамках тем, пов'язаних з повсякденним життям, надаються при наявності несуттєвих орфографічних, які не порушують акту комунікації (британський або американський варіанти орфографії, орфографічні помилки в географічних назвах тощо).