

**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 іншомовної комунікативної компетентності студентів
нефілологічних спеціальностей засобами інтерактивних технологій**

Виконала: студентка 2 курсу, групи 8.0110-з
спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки
освітньої програми Педагогіка вищої школи
П. Г. Пирогова

Керівник професор кафедри педагогіки та
психології освітньої діяльності,
д.пед.н., професор Локарева Г. В.

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

З А В Д А Н Н Я

НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ

Пироговій Поліні Геннадіївні

1. Тема роботи Формування іншомовної комунікативної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей засобами інтерактивних технологій

керівник роботи Локарьова Галина Василівна, д.пед.н.

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

2. Строк подання студентом роботи _____

3. Вихідні дані до роботи аналіз філософської, психологічної, педагогічної та навчально-методичної літератури

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити) визначити сутність та структуру іншомовної комунікативної компетентності; проаналізувати особливості формування іншомовної комунікативної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей; розглянути особливості педагогічних технологій та розкрити ознаки їх інноваційності; розробити інтерактивні технології формування іншомовної комунікативної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей; експериментально дослідити процес формування іншомовної комунікативної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей засобами інтерактивних технологій.

5. Перелік графічного матеріалу (з точним зазначенням обов'язкових креслень)
2 рисунка, 2 таблиці

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		Завдання видав	Завдання прийняв
Вступ	Локарева Г.В., проф.		
Розділ 1	Локарева Г.В., проф.		
Розділ 2	Локарева Г.В., проф.		
Розділ 3	Локарева Г.В., проф.		
Висновки	Локарева Г.В., проф.		

7. Дата видачі завдання _____

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Робота з науковими джерелами	березень-квітень 2021 р.	Виконано
2	Написання вступу	квітень 2021 р.	Виконано
3	Написання першого розділу	травень-червень 2021 р.	Виконано
4	Написання другого розділу	липень 2021 р.	Виконано
5	Написання третього розділу	вересень-жовтень 2021 р.	Виконано
6	Написання висновків	жовтень 2021 р.	Виконано
7	Передзахист, нормоконтроль	листопад 2021 р.	Виконано
8	Захист	грудень 2021 р.	

Студент _____ П. Г. Пирогова

Керівник роботи _____ Г. В. Локарева

Нормоконтроль пройдено

Нормоконтролер _____ І.В. Козич

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота: 119 сторінок, 2 рисунка, 2 таблиці, 84 джерела, 1 додаток.

Об'єкт дослідження: процес формування іншомовної комунікативної компетентності студентів.

Предмет дослідження: методика формування іншомовної комунікативної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці ефективності використання інтерактивних технологій у процесі формування іншомовної комунікативної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей.

Наукова новизна: поглиблені уявлення про суть поняття «іншомовна комунікативна компетентність»; конкретизовано рівні сформованості іншомовної комунікативної компетентності студентів; обґрунтовано, що використання інтерактивних технологій із залученням комплексу навчально-тренувальних ігор різних типів, комп'ютерних та мультимедійних технологій як методів навчання позитивно впливає на рівень іншомовної комунікативної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей.

Практичне значення: сформульовані у дослідженні теоретичні положення і висновки, одержані експериментальні дані дозволяють осмислити ефективність застосування інтерактивної технології у процесі формування іншомовної комунікативної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей та прогнозувати доцільні напрями її подальшого вдосконалення

Ключові слова: КОМПЕТЕНТНІСТЬ, КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ, ІНШОМОВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ, ІНШОМОВНА КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ, МОВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ, ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ, ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ, ІНТЕРАКТИВНА ТЕХНОЛОГІЯ.

SUMMARY

Pyrohova P. H. Formation of Foreign Language Communicative Competence of Students of Non-Philology by Means of Interactive Technologies.

The work is presented on 119 pages of printed text, contains 2 tables, 2 figures. The list of references includes 84 sources, 3 of them in foreign language.

The object of the study: the process of formation of foreign language communicative competence of students.

Subject of research: methods of formation of foreign language communicative competence of students of non-philology.

The purpose of the study: to theoretically substantiate and experimentally test the effectiveness of the use of interactive technologies in the process of forming foreign language communicative competence of students of non-philology.

The essence and structure of foreign language communicative competence are determined in the work; the peculiarities of formation of foreign language communicative competence of students of non-philology are analyzed; features of pedagogical technologies are considered and signs of their innovation are revealed; interactive technologies of formation of foreign language communicative competence of students of non-philology are developed; the process of formation of foreign language communicative competence of students of non-philology by means of interactive technologies is experimentally investigated.

Practical value: the theoretical positions and conclusions formulated in research, the received experimental data allow to comprehend efficiency of application of interactive technology in the course of formation of foreign language communicative competence of students of non-philology and to predict expedient directions of its further improvement.

Key words: competence, communicative competence, foreign language competence, foreign language communicative competence, language competence, professional competence, pedagogical technologies, interactive technology.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	7
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	11
1.1. Сутність і структура іншомовної комунікативної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей.....	11
1.2. Особливості формування іншомовної комунікативної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей.....	26
РОЗДІЛ 2. ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА ОЗНАКИ ЇХ ІННОВАЦІЙНОСТІ.....	37
2.1. Особливості педагогічних технологій на сучасному етапі розвитку освіти України.....	37
2.2. Поняття про педагогічну інноватику, її структура, класифікація.....	49
2.3. Інтерактивні технології формування іншомовної комунікативної компетентності.....	57
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	63
3.1. Модель формування іншомовної комунікативної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей.....	63
3.2. Рівні сформованості іншомовної комунікативної компетентності студентів.....	69
3.3. Результати експериментальної роботи з формування іншомовної комунікативної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей.....	73
ВИСНОВКИ.....	88
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	91
ДОДАТОК.....	99

ВСТУП

Актуальність дослідження. Знання та володіння іноземною мовою виступає сьогодні однією з базових завдань професійної підготовки в сучасному закладі вищої освіти. Сьогодні курс іноземної мови є не просто навчальним предметом, а сферою особистісного і професійного зростання майбутнього спеціаліста, в якій формується його комунікативна компетентність.

Глобальні за своїми масштабами інноваційні процеси, що відбуваються у системі вищої освіти, вимагають переходу в навчанні від традиційного пасивного накопичення суми знань до вмотивованого засвоєння студентами методів здобуття наукової інформації та вмінь реалізовувати свої знання у професійній діяльності. Мова йде про перебудову вищої професійної освіти, про необхідність використання таких інтерактивних форм і методів навчання, які б активізували комунікативну, пізнавальну та творчу діяльність студентів, забезпечували формування знань та умінь, необхідних для майбутньої професійної діяльності.

Інтеграція України в світовий освітній простір зумовлює інтерес дослідників до формування іншомовної комунікативної компетентності, потребує пошуку педагогічних технологій та рішень, які забезпечують інтенсифікацію пізнавальної діяльності студентів та мотивацію навчання. Цим зумовлена увага вчених до пошуку нових технологій, методів, засобів, форм навчання (О. Бондаревська, Г. Железовська, І. Зимня, В. Серіков).

Формуванню іншомовної комунікативної компетентності сприяє переосмислення деяких педагогічних положень з точки зору останніх досягнень теорії і практики навчання іноземної мови у ЗВО: включення України в Болонський процес, основною метою якого є гармонізація національних систем вищої освіти, що сприяє формуванню єдиного європейського ринку висококваліфікованої праці; профілізація української освіти, спрямована на

реалізацію державного освітнього стандарту з урахуванням профілю закладу вищої освіти; використання в навчальному процесі, поряд з обов'язковими програмами, що їх диктує стандарт освіти, факультативних, авторських програм.

Формування загальноєвропейського освітнього простору привело педагогічну громадськість до розуміння необхідності переходу до підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти на основі компетентнісного підходу, який спеціально підкреслює роль досвіду і умінь практично застосовувати знання, що визначає його перспективність у проектуванні та реалізації особистісного змісту професійної освіти при вивченні студентами іноземної мови.

Актуальність дослідження визначається зростаючою в сучасних умовах значущістю іншомовної комунікативної компетентності в професійній діяльності та низьким рівнем її формування у майбутніх спеціалістів в процесі навчання на немовних факультетах.

Протиріччя між об'єктивними потребами суспільства в спеціалістах із високим рівнем іншомовної комунікативної компетентності та недостатньою розробленістю засобів її формування у закладах вищої освіти визначили проблему нашого дослідження, яка полягає в моделюванні та реалізації технології формування іншомовної компетентності студентів закладів вищої освіти, що забезпечує високу якість їх іншомовної підготовки.

Об'єкт дослідження – процес формування іншомовної комунікативної компетентності студентів.

Предмет дослідження – методика формування іншомовної комунікативної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці ефективності використання інтерактивних технологій у процесі формування іншомовної комунікативної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей.

У відповідності до поставленої мети дослідження визначені наступні

завдання дослідження:

1. Визначити сутність та структуру іншомовної комунікативної компетентності.
2. Проаналізувати особливості формування іншомовної комунікативної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей.
3. Розглянути особливості педагогічних технологій та розкрити ознаки їх інноваційності.
4. Розробити інтерактивні технології формування іншомовної комунікативної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей.
5. Експериментально дослідити процес формування іншомовної комунікативної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей засобами інтерактивних технологій.

Теоретичною основою дослідження є: теоретичні основи використання інноваційних технологій в педагогічному процесі (В. Беспалько, Т. Габай, Б. Гершунский, Е. Пассов, Г. Селевко, М. Стронін та ін.); теоретичні основи технології навчання (В. Беспалько, Л. Загрекова, М. Кларін, В. Сластьонін, М. Чошанов та ін.); формування іншомовної компетентності майбутніх фахівців (Л. Барановська, І. Бім, Ю. Гавренко, Н. Гез, Е. Зеєр, Р. Мільруд, Дж. Равен, В. Сафонова, Д. Хаймс); комунікативний підхід у контексті іншомовної компетентності (Г. Китайгородська, О. Леонтєв, Є. Пасов, Н. Скляренко).

Методи дослідження.

– теоретичні методи: аналіз філософської, психологічної, педагогічної та навчально-методичної літератури, порівняльний аналіз, синтез, конкретизація, моделювання застосовувалися для виявлення сутності і визначення структури іншомовної комунікативної компетентності студента;

– емпіричні методи: спостереження, бесіди, анкетування, тестування, опитування.

Наукова новизна дослідження:

– поглиблені уявлення про суть поняття «іншомовна комунікативна

компетентність»;

– конкретизовано рівні сформованості іншомовної комунікативної компетентності студентів;

– обґрунтовано, що використання інтерактивних технологій із залученням комплексу навчально-тренувальних ігор різних типів, комп'ютерних та мультимедійних технологій як методів навчання позитивно впливає на рівень іншомовної комунікативної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей.

Теоретичне значення дослідження в тому, що воно вносить певний вклад в теорію навчання іноземної мови та зокрема у формування іншомовної комунікативної компетентності студентів немовних закладів вищої освіти. В роботі розкрита реалізація технології формування іншомовної комунікативної компетентності, описані рівні її сформованості, виділені її сутнісні характеристики.

Практичне значення отриманих результатів визначається тим, що сформульовані у дослідженні теоретичні положення і висновки, одержані експериментальні дані дозволяють осмислити ефективність застосування інтерактивної технології у процесі формування іншомовної комунікативної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей та прогнозувати доцільні напрями її подальшого вдосконалення.

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 дослідження можуть бути використані в професійній підготовці студентів нефілологічних спеціальностей.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

1.1. Сутність і структура іншомовної комунікативної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей

Процес модернізації системи вищої освіти в Україні в умовах інтенсивного розвитку її соціально-економічної співпраці з іншими країнами зумовлює актуалізацію проблем підвищення якості освіти, що передбачає здатність майбутніх спеціалістів до виконання професійної діяльності в умовах іншомовного середовища.

Отже, іншомовна підготовка фахівців нефілологічних спеціальностей стала однією із важливих складових сучасної вищої школи. У програмі з англійської мови для закладів вищої освіти зазначено, що метою навчання іноземній мові у ЗВО є: оволодіння іноземною мовою як засобом комунікації (що сприяє розвитку у студентів здатності використовувати її як інструмент спілкування у діалозі культур і цивілізацій сучасного світу); та набуття професійно-спрямованої іншомовної компетентності. Мова розглядається як засіб міжособистісної взаємодії в умовах багатонаціонального і полікультурного простору. Процес навчання іноземної мови у закладі вищої освіти має забезпечувати студентів не тільки відповідним рівнем знань мови, вміннями та навичками використовувати її у різноманітних ситуаціях життєдіяльності, а й сприяти успішній реалізації освітньо-розвиваючого потенціалу цього навчального предмета [37].

Аналіз наукової літератури засвідчив, що існують різні дефініції таких понять, як: «іншомовна комунікативна компетентність», «іншомовна професійна комунікативна компетентність», «іншомовна професійна

компетентність».

Так, в «Енциклопедії професійної освіти» «компетентність» (від лат. *comperer* – відповідати, підходити) визначається як обізнаність щодо чогось; це також коло повноважень будь-якої організації, установи або особистості. А «компетентний» (від лат. *competens (competentis)* – відповідний, подібний) – той, хто має компетентність, є правомочним у відповідній галузі, котрий є добре обізнаним стосовно чогось, що ґрунтується на знанні, кваліфікований, який має певні повноваження, повноправний, повновладний [79, 454].

Словник професійної освіти тлумачить «компетентність» як «сукупність знань і вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності, вміння систематизувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію» [60, 149].

У словнику сучасної англійської мови *competence* – це 1) здібність та вміння здійснювати необхідну діяльність; 2) спеціальна сфера знань; 3) спеціальні вміння для виконання певних професійних обов'язків. А *competent person* – особа, що має рівень знань та спеціальних вмінь, що є достатніми й відповідають певним професійним стандартам [83].

Якщо компетенція – це знання і досвід у певній галузі, коло обізнаності особи, то компетентність – володіння компетенцією, тобто володіння знаннями, досвідом і вміннями, а також можливість гнучкого застосування цих знань, що залежить від аналітичних, творчих і практичних навичок. Загалом компетентність є певною особистісною якістю, а компетенція – сукупністю конкретних професійних і функціональних якостей.

Зазначимо, що в теорії навчання іноземних мов у вищій школі здебільшого вживають два поняття: «лінгвістична/мовна компетенція» та «комунікативна компетенція». Поняття «лінгвістична компетенція» вперше ввів відомий американський учений Ноам Хомський. Цей термін означав знання системи мови на відміну від володіння нею в реальних ситуаціях спілкування. Поступово в зарубіжній, а пізніше і у вітчизняній методиці з'явився термін комунікативна компетентність, під яким стали розуміти здатність здійснювати

спілкування через мову, тобто передавати та обмінюватися думками в різноманітних ситуаціях у процесі взаємодії з іншими учасниками, правильно використовувати систему мовних і мовленнєвих норм та вибирати комунікативну поведінку, адекватну автентичній ситуації спілкування [75, 54]. Його вживають у значенні знання норми, правил і форм мови.

Термін «комунікативна компетенція» ввійшов у науковий обіг у 1972 р. завдяки працям американського лінгвіста Д. Хаймза. Учений вживає його у значенні знання, що дає змогу індивідові здійснювати функціонально спрямоване мовленнєве спілкування та забезпечує досягнення успіху в комунікації у середовищі іншомовної культури [84].

Поняття іншомовної комунікативної компетентності у педагогіці і методиці навчання іноземних мов не нове і досліджувалось як зарубіжними, так і вітчизняними вченими (Л. Біркун, Л. Брахман, С. Брумфіт, О. Волобуєва, Р. Джонсон, Г. Китайгородська, С. Козак, С. Мельник, Е. Пассов, С. Савіньон, М. Свейн, Д. Хаймс, Д. Шейлз).

Розкриваючи педагогічний зміст поняття «іншомовна компетентність», продуктивним, на нашу думку, буде звернутися до характеристики поняття «професійна компетентність», оскільки вважаємо, що іншомовна компетентність тісно пов'язана з професійною компетентністю, більш того, є компонентом, що входить до її структури. Отже, професійна компетентність включає в себе не тільки уявлення про кваліфікацію (професійні навички як досвід діяльності, вміння й знання), але й як засвоєння соціально-комунікативних та індивідуальних здібностей, які забезпечують самостійність професійної діяльності [31].

У Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти комунікативні мовні компетенції визначаються як такі, що забезпечують людині можливість діяти, застосовуючи специфічні лінгвістичні засоби. Комунікативна мовленнєва компетенція складається з таких компонентів, як лінгвістичні компетенції, соціолінгвістичні компетенції та прагматичні компетенції, і реалізується у виконанні різних видів мовленнєвої діяльності (сприймання, продукція,

інтеракція або медіація) [26]. Однак, деякі науковці, розуміючи іншомовну компетенцію як результат професійної підготовки та готовності до іншомовної діяльності у різних сферах згідно з пріоритетами особистості, ототожнюють поняття «формування іншомовної комунікативної компетентності студентів технічних спеціальностей» і «професійна компетентність фахівця» (А. Андрієнко, Е. Бібікова, О. Кравченко, С. Склярова та ін.) [3; 7].

Інший підхід пропонує Ю. Солоднікова, яка стверджує, що іншомовна комунікативна компетентність є комплексним особистісним ресурсом, що забезпечує можливість ефективної взаємодії у галузі соціальної роботи, процесі використання іноземної мови як засобу вирішення професійних завдань соціальної роботи. При цьому Ю. Солоднікова відокремлює у структурі професійної підготовки майбутнього фахівця як два окремих компоненти іншомовну комунікативну компетентність та загальну професійну компетентність [69].

В. Теніщева, наголошуючи на залежності успішності професійної діяльності від рівня іншомовної комунікативної компетентності спеціалістів, пропонує Концепцію професійної компетентності, до складу якої належить іншомовна компонента. Надійність та ефективність роботи таких фахівців залежить від того, наскільки адекватно й глибоко у загальній структурі їх предметно-технологічної компетентності інтегровано іншомовну мовленнєву компоненту. За В. Теніщевою, професійна іншомовна комунікативна компетентність фахівця є складним інтегративним цілим, яке забезпечує компетентне професійне спілкування мовою спеціальності в умовах міжкультурної комунікації [71].

У сучасних дослідженнях іншомовну комунікативну компетентність тлумачать як необхідний людині рівень сформованості досвіду міжособистісної взаємодії, щоб успішно функціонувати в суспільстві з огляду на власні здібності й соціальний статус [13, 13].

Під поняттям «іншомовна комунікативна компетентність» Е. Бібікова розуміє здатність та готовність суб'єкта професійної діяльності здійснювати

професійне спілкування іноземною мовою [7].

Іншомовну професійну компетентність майбутнього фахівця науковці розглядають як:

– здатність здійснювати міжкультурне професійно спрямоване спілкування; взаємодіяти з носіями іншої культури, беручи до уваги національні цінності, норми та уявлення; створювати позитивний настрій спілкування для комунікантів; вибирати комунікативно цілеспрямовані способи вербальної та невербальної поведінки на основі знань про науку і культуру інших народів у межах полілогу культур [3, 16];

– результат затрачених зусиль, спрямованих на формування таких іншомовних знань і вмінь, які відображають лінгвістичний, професійно-контекстуальний, психологічний, соціальний та ситуативний стан мови як засобу професійного спілкування в сфері фінансів та особистісного спілкування [31, 63];

– сформовану в процесі навчання іноземної мови здатність вільно і адекватно до умов соціально-рольових ситуацій професійної діяльності розуміти й зумовлювати відповідні мовленнєві висловлювання згідно з теоретичними положеннями і знаннями, що виконують інформаційно-комунікативну функцію, а також практичні вміння та навички, які забезпечують перцептивно-комунікативну та інтеракційно-комунікативну функції спілкування за допомогою засобів іноземної мови [34, 12];

– володіння індивідом необхідною сумою знань, умінь і навичок, що визначають ступінь сформованості його професійної діяльності, стилю професійного спілкування та його особистості як носія визначених цінностей, ідеалів і професійної свідомості [70, 8]

Отже, іншомовна комунікативна компетентність є інтегральною характеристикою професійної діяльності фахівця, яка охоплює такі підструктури:

– діяльнісну (знання, вміння, навички та способи здійснення професійної діяльності);

– комунікативну (знання, уміння, навички та способи здійснення професійного спілкування).

У сучасних дослідженнях термін «іншомовна комунікативна компетенція» тлумачать так:

– здатність брати до уваги у мовленнєвому спілкуванні контекстуальну доречність і вживаність мовних одиниць для реалізації когнітивної та комунікативної функцій [16, 18];

– знання мови, високий рівень практичного володіння як вербальними, так і невербальними її засобами, а також досвід володіння мовою на варіативно-адаптивному рівні залежно від конкретної мовленнєвої ситуації [51, 14];

– ступінь задовільного володіння певними нормами спілкування, поведінки як результат навчання, як засвоєння етно- і соціально-психологічних еталонів, стандартів, стереотипів поведінки, ступінь володіння технікою спілкування, як мовну систему в дії [61, 12];

– знання, уміння та навички, необхідні для розуміння чужих та власних програм мовленнєвої поведінки, адекватних цілям, сферам, ситуаціям спілкування, зміст якої охоплює знання основних понять лінгвістики мови (стилі, типи, способи зв'язку речень у тексті), уміння та навички аналізу тексту та власне комунікативні надбання [73, 7].

Якщо говорити про професійну компетенцію як складову іншомовної комунікативної компетентності студентів закладів вищої освіти, то вона, на нашу думку, формується шляхом ознайомлення студентів із фаховими текстами, спілкування з носіями мови, ознайомлення з останніми науковими досягненнями у тій чи іншій галузі науки країни, мова якої вивчається, розширення загальної ерудиції, що вкрай важливо для педагога. Отже, результатом сформованості іншомовної компетентності виступає мовна особистість, що є універсальною, загальнопедагогічною категорією, яка характеризується такими якостями особистості індивіда як розкритість, творчість, самостійність, здатність будувати взаємодію й взаєморозуміння з

партнерами спілкування, включатися в сучасні світові процеси розвитку цивілізації, вдосконалення людського суспільства.

Розглядаючи професійно-комунікативну компетенцію як особливий вид компетенції, вчені визначають її як:

– інтегральну властивість особистості, яка синтезує в собі загальну культуру спілкування та її прояви в професійній діяльності [31, 103];

– інтегрований компонент комунікативного менеджменту, комунікативної та професійної компетенцій, який передбачає володіння мовою і професійно орієнтованим мовленням на варіативно-адаптивному рівні, а також на рівні вільного ділового спілкування (для фахівців, що мають високий рівень комунікативно-професійної компетенції), вирішення завдань щодо формування позитивного іміджу організації або особи [51, 14];

– готовність та здатність до оволодіння предметними, науковими знаннями в професійному спілкуванні [70, 8].

Отже, можна стверджувати, що науковці розглядають поняття «іншомовна комунікативна компетенція» з позиції свого дослідження, виокремлюючи в ньому те, що важливе для спеціаліста з погляду певної науки.

За визначенням Д. Вороніної «іншомовна комунікативна компетентність є комплексом знань, умінь, навичок та особистісних якостей рівень сформованості яких дозволяє майбутньому спеціалісту ефективно здійснювати іншомовну, а отже, міжмовну, міжкультурну і міжособистісну комунікацію. Оволодіння іноземною мовою сприятиме як удосконаленню процесу формування іншомовної комунікативної компетентності фахівців, так і розвитку їхніх інтелектуальних здібностей, набуття особистісно значущих для кожного знань та вмінь» [14, 19].

Т. Марчій-Дмитраш визначає іншомовну комунікативну компетентність як сукупність мовних, мовленнєвих, країнознавчих та лінгвокраїнознавчих знань і умінь, що забезпечують ефективність процесу спілкування іноземною мовою [40].

Іншомовна комунікативна компетентність – це своєрідний вияв

комплексного особистісного ресурсу, яким забезпечується можливість оптимальної повноцінної взаємодії в процесі професійного спілкування з іноземними партнерами, який сприяє самоосвіті й саморозвитку особистості майбутніх фахівців. Зміст іншомовної компетентності поєднує лінгвістичну, когнітивну, комунікативну, прагматичну, інформативну, соціолінгвістичну обізнаність.

Аналіз вивчення наукових праць дозволяє зрозуміти іншомовну комунікативну компетентність як здатність установлювати й підтримувати професійні контакти з людьми іншомовного середовища. Для ефективної комунікації необхідним є набуття певної сукупності знань і вмінь, котрі забезпечують процес комунікації. З огляду на це, здійснення майбутніми фахівцями спеціальностей професійно-орієнтованої іншомовної діяльності, а також вивчення професійно-спрямованої іноземної мови передбачає виконання дій на основі розвитку ряду загальних компетентностей, а також комунікативних мовленнєвих компетентностей. Загальні компетентності майбутніх фахівців немовних спеціальностей із фахово-спрямованим знанням іноземної мови складаються з їхніх знань, умінь та життєвого досвіду, а також з їхніх умінь навчатися. Знання, необхідні у процесі використання та вивчення мови, не є безпосередньо пов'язаними з мовою та культурою. Академічні знання з освітньої, наукової або технічної галузі і академічні й емпіричні знання з професійної сфери відіграють, безперечно, важливу роль під час сприйняття і розуміння текстів на іноземній мові, пов'язаних із різноманітними професійними сферами. Знання спільних цінностей та ідеалів, прийнятих соціальними групами в інших країнах або регіонах, є найсуттєвішими для міжкультурного спілкування. Набуття вмінь може бути полегшене шляхом оволодіння знаннями або супроводжуватись різними формами життєвого досвіду (компетентностей) [44].

Іншомовну професійну компетентність можна також визначити як інтегративне особистісно-професійне утворення, яке реалізується у психологічній та технічно-операційній готовності особистості до виконання

успішної, продуктивної й ефективної професійної діяльності з використанням засобів іноземної мови або в умовах іншомовної культури та забезпечує можливість ефективної взаємодії з навколишнім середовищем. У загальному вигляді склад іншомовної професійної компетентності можна подати у сукупності таких компонентів, як компетенції лінгвістичного рівня, компетенції соціолінгвістичного рівня та компетенції прагматичного рівня [28, 11].

На сьогоднішній день існує декілька підходів щодо структури іншомовної комунікативної компетенції. Зокрема, А. Андрієнко запропонувала модель іншомовної комунікативної компетенції студентів технічного закладу вищої освіти, яка складається із «сукупності ключових компетенцій: лінгвістичної, дискурсивної, стратегічної, соціокультурної, прагматичної (соціальної), лінгво-професійної, соціально-інформаційної, соціально-політичної, персональної (особистісної, індивідуальної)» [3, 16-17].

Г. Архіпова виділила у структурі комунікативної компетенції спеціаліста медичного профілю п'ять компонентів:

- тематичну компетенцію, що передбачає володіння екстра-лінгвістичною інформацією (це система знань професійних особливостей і реалій, етикетних форм мови і вміння користуватись ними в різних сферах ділового спілкування);

- лінгвістичну (мовну) компетенцію (соціолінгвістичну);

- соціокультурну компетенцію (поведінкову, етикетну);

- компенсаторну компетенцію (вміння домагатися взаєморозуміння; комплекс спеціальних мовних умінь, що характеризують рівень володіння іноземною мовою як засобом спілкування);

- навчальну компетенцію (вміння вчитися, навчальні і компенсуючі вміння, вміння користуватися довідковою літературою тощо) [5, 12].

Д. Хаймз поєднував у цьому понятті граматичну (правила мови), соціально-лінгвістичну (правила діалектної мови), дискурсивну (правила побудови змісту висловленого) і стратегічну (правила підтримки контакту зі співрозмовником) компетентність [84].

Л. Брахман відносив до комунікативної компетентності: мовну, дискурсивну, розмовну, прагматичну, соціально-лігвістичну, стратегічну, розумову [72].

Інші дослідники (зокрема, Н. Гез) вважають, що спочатку використовували термін «лінгвістична компетенція», а згодом, зважаючи на вузьке розуміння цього поняття, було запропоноване ширше — «комунікативна компетенція». У її структурі виокремлюють такі складові:

– вербально-комунікативна компетенція (здатність опрацьовувати, групувати, запам'ятовувати і у разі необхідності згадувати знання, фактичні дані, застосовуючи мовні позначення);

– лінгвістична компетенція (здатність розуміти, продукувати необмежену кількість мовно правильних речень за допомогою засвоєних мовних знаків і правил їх поєднання);

– вербально-когнітивна компетенція (здатність брати до уваги під час мовленнєвого спілкування контекстуальну доречність і вживання мовних одиниць для реалізації когнітивної та комунікативної функцій);

– метакомунікативна компетенція (здатність володіти понятійним апаратом, який необхідний для аналізу та оцінювання засобів мовленнєвого спілкування) [16, 19].

Г. Салащенко стверджує, що «з точки зору теорії іншомовної мовленнєвої діяльності, складовими комунікативної компетенції є компетенції в говорінні, читанні, письмі та аудіюванні. Названі види компетенції формуються на базі лексичної та граматичної компетенцій, що належать до основи мовленнєвої компетенції. Компетенція в говорінні доповнюється компетенцією у вимові; компетенція в письмі – орфографічною компетенцією; в аудіюванні – умінням розрізняти фонетичні знаки; компетенція в читанні – умінням розпізнавати графічні знаки. Комунікативна компетенція є здатністю людини організувати власну мовленнєву та невербальну поведінку відповідно до завдань спілкування. Отже, комунікативна компетенція передбачає наявність навичок та вмінь адекватного використання іноземної мови в конкретній ситуації

спілкування» [23, 155-156].

Н. Завіниченко виділяє наступні компоненти іншомовної комунікативної компетентності:

1. Гностичний: система знань про сутність та особливості спілкування взагалі та професійного зокрема; знання про стилі іншомовного спілкування, загальнокультурна компетентність.

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

3. Емоційний: гуманістична установка на спілкування, інтерес до іншої людини; готовність вступати в особистісні, діалогічні взаємини, розвинуті емпатія та рефлексія; високий рівень ідентифікації з виконуваними професійними та соціальними ролями; позитивна Я-концепція та психоемоційний стан [25, 47].

До основних компонентів іншомовної комунікативної компетенції для студентів немовних спеціальностей, на думку О. Пантелєєвої та Т. Малєєвої, «можна віднести наступні: знання: комунікативно доцільне оформлення іноземної мови в різних ситуаціях спілкування; техніка здійснення різних видів читання і аудіювання, побудова усного та писемного мовлення у різних сферах іншомовного спілкування; мовні вміння: прогнозувати комунікативну доцільність вибору засобів оформлення мовних творів; здійснювати комунікативну корекцію неадекватної мовної поведінки; користуватися різними стратегіями читання та аудіювання, правилами побудови усної та письмової іноземної мови» [52, 136].

С. Козак, досліджуючи іншомовну комунікативну компетенцію майбутніх фахівців морського флоту, трактує її як сукупність чотирьох компетенцій (лінгвістичної, соціокультурної, стратегічної та професійної) [34].

Важливою складовою іншомовної комунікативної компетенції, на думку

вченої, є лінгвістична компетенція — комплекс знань, умінь та навичок, які забезпечують оволодіння мовними засобами, визначення комунікативного змісту розуміння окремих мовних одиниць, їхніх значень, форми і структури, зв'язків між ними. У її структурі дослідниця виокремлює наступні компетенції:

- лексичну (складається з лексичних та граматичних елементів);
- граматичну (знання та вміння користуватися граматичними ресурсами мови);
- семантичну (здатність студента усвідомлювати й контролювати організацію змісту, відношення слова до його загального контексту, внутрішньо-лексичні зв'язки, значення граматичних елементів, категорій, структур);
- фонологічну, орфографічну та орфоепічну (ці компетенції формуються лише настільки, наскільки є необхідним для усної та письмової комунікації в межах академічного й професійного середовища) [34, 8].

Другою складовою іншомовної комунікативної компетенції є соціокультурна компетенція, яка характеризує розуміння лінгвокраїнознавчих реалій, ономастичної лексики, фразеології та афористики з національно-культурною семантикою. Вона сприяє розвитку розуміння й тлумачення різних аспектів культури і мовної поведінки у професійному середовищі. Ця компетенція забезпечує також розвиток умінь, характерних для поведінки в різних культурних і професійних ситуаціях, та реакцію на них. Цілісну систему соціокультурної компетенції формують такі взаємопов'язані компоненти:

- країнознавча (охоплює усталені знання, професійну тематику, молодіжну тематику, що забезпечує формування системи знань про народ-носій мови, національний характер, суспільно-державний устрій, здобутки у галузі освіти, культури, особливості побуту, традиції, звичаї);
- лінгвокраїнознавча, що характеризує здатність сприймати мову в її культурноносній функції, з національно-культурними особливостями (охоплює знання мовних одиниць, зокрема з національно-культурним компонентом семантики, і вміння використовувати їх відповідно до соціально-мовленнєвих

ситуацій);

– соціолінгвістична компетенція (це знання особливостей національного мовленнєвого етикету і невербальної поведінки та навички врахування їх у реальних життєвих ситуаціях, здатність організовувати мовленнєве спілкування відповідно до комунікативної ситуації, соціальних норм поведінки та соціального статусу комунікантів) [20; 34].

Важливу роль у структурі іншомовної комунікативної компетенції відіграє стратегічна компетенція. Вона характеризує наявність блоку знань, умінь та навичок, що забезпечують розуміння методу викладу й способу поєднання речень, визначення важливості теми повідомлення, логічного зв'язку між частинами тексту та порядку деталізації їхнього логічного взаємозв'язку.

Професійна компетенція, на думку С. Козак, поєднує такі типи знань, умінь та навичок, які:

– забезпечують розуміння конкретних професійних проблем та адекватність формулювання висновків, об'єктивацію спеціальних термінів, виокремлення головної інформації, оцінювання її значущості з позиції професійної діяльності;

– допомагають подолати психологічні бар'єри під час спілкування за допомогою засобів іноземної мови;

– активізують комунікативний потенціал особистості на основі усвідомлення нею власної потреби в такому спілкуванні [34, 11].

Т. Марчій-Дмитраш вважає, що складовими іншомовної комунікативної компетентності є мовна, мовленнєва, соціокультурна. Складниками мовної компетентності є фонетична, лексична, граматична. Оволодіння мовленнєвою компетентністю передбачає аудіювання, говоріння, читання, письмо. Соціокультурна компетентність передбачає країнознавчий і лінгвокраїнознавчий аспекти [40].

У матеріалах Ради Європи виокремлено два види компетенцій у сфері вивчення іноземної мови: загальна та комунікативна компетенції.

Загальна компетенція складається зі здатності вчитися, екзистенціальної

компетенції, декларативних знань, умінь і навичок. До складу комунікативної компетенції входять: лінгвістична, соціолінгвістична та прагматична компетенції [26, 33].

О. Коваленко виокремлює такі складові іншомовної комунікативної компетенції як: лінгвістична, соціолінгвістична, мовленнєва, соціокультурна, стратегічна [33, 30].

Лінгвістична компетенція, на думку вченого, – це здатність вибудовувати граматично правильні форми і синтаксичні структури, а також розуміти змістовні відрізки мови та використовувати їх у тому значенні, в якому вони використовуються носіями мови. Лінгвістична компетенція є основним компонентом комунікативної компетенції. Без осмислених фраз неможлива ніяка вербальна комунікація.

Соціолінгвістичну компетенцію автор визначає як здатність вибирати і використовувати адекватні мовні форми та засоби залежно від ситуації спілкування та соціальних ролей учасників спілкування, тобто від того, хто є партнером по спілкуванню.

Мовленнєва компетенція трактується як здатність побудови цілісних, зв'язних та логічних виловлювань різних функціональних стилів в усній та писемній мові на основі розуміння різноманітних видів текстів у читанні та аудіюванні.

Соціокультурна компетенція виокремлює знання культурних особливостей носіями мови, його традицій, норм поведінки та етикету, вміння розуміти і адекватно використовувати їх в процесі спілкування, залишаючись при цьому носієм іншої культури.

Стратегічна компетенція розкриває вміння компенсувати особливими засобами недостатні знання мови та мовленнєвого і соціального досвіду спілкування в іншомовному середовищі [33, 30].

Структурно-змістова модель комунікативно-професійної компетенції (за О. Павленко) містить мовні, культурно- і предметно-змістові, соціальні (соціально-психологічні та соціолінгвістичні) знання, а також навички і вміння

користуватися ними для вирішення завдань щодо спілкування у простих і комбінованих видах комунікативної діяльності [51, 18].

Деякі інші підходи у визначенні структури іншомовної комунікативної компетенції простежуються в інших дослідників окресленої проблеми. Зокрема, В. Ключко, досліджуючи засади формування іншомовної компетентності фахівців технічних та економічних спеціальностей, пропонує розглядати лексичну, граматичну, семантичну, фонологічну, орфографічну, орфоепічну, соціолінгвістичну, дискурсивну, функціональну компетенції як складові іншомовної комунікативної компетенції [32, 24].

Н. Прудникова виокремлює такі її складові: лінгвістичну, соціолінгвістичну та предметну компетенції [61, 13].

Ю. Федоренко відносить до складових іншомовної комунікативної компетенції мовленнєву, мовну, дискурсивну, стратегічну та соціокультурну компетенції [73].

Мовленнєва компетенція ґрунтується на таких видах компетенцій:

- компетенція у говорінні (охоплює компетенцію в діалогічному та монологічному мовленні);
- лексична (лексичні знання і мовленнєві лексичні навички);
- граматична (граматичні знання і мовленнєві граматичні навички);
- фонологічна (фонетичні знання та мовленнєві слухо-вимовні навички).

Мовна компетенція охоплює мовні знання (лексичні, граматичні, фонетичні та орфографічні) та відповідні навички.

Дискурсивна компетенція охоплює комунікативні вміння, пов'язані з умовами реалізації окремих мовленнєвих функцій із застосуванням адекватних мовних моделей-зразків [73, 7].

Аналіз цих підходів засвідчує, що іншомовна комунікативна компетенція є багатокомпонентною структурою. Отже, ефективність її формування значною мірою залежатиме від урахування різних механізмів та чинників, що притаманні процесу вивчення іноземної мови.

Ми вважаємо, що одним з вагомих чинників формування іншомовної

комунікативної компетенції є зацікавленість майбутніх фахівців у вивченні іноземної мови.

Зазначимо, що дослідники проблеми формування іншомовної комунікативної компетенції спочатку до переліку ключових компонентів комунікативної компетенції відносили мовну (у деяких авторів – лінгвістична або граматична) і мовленнєву компетенції, (в деяких науковців – прагматична або стратегічна). Соціокультурну та соціолінгвістичну компетенції виокремлюють усі науковці. Згодом методисти ввели до складу комунікативної компетенції дискурсивну, тематичну, компенсаторну, соціальну та навчальну компетенції.

Аналіз моделей комунікативної компетенції свідчить про те, що всі вони побудовані на засадах системного підходу, який передбачає дослідження комунікативної компетенції як системи, визначення її внутрішніх особливостей і зв'язків. Зауважимо, що вчені розглядають іншомовну комунікативну компетенцію як цілісну структуру, у якій виокремлюють окремі підструктури (компоненти, складові, елементи, види компетенцій тощо).

Визначивши суть і структуру досліджуваного феномена потрібно виявити шляхи формування іншомовної комунікативної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей ЗВО.

1.2. Особливості формування іншомовної комунікативної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей

Реформування професійної освіти в Україні є частиною процесів модернізації освітніх систем, що відбулися за останні роки в європейських країнах і пов'язані з визнанням значущості знань як рушія суспільного добробуту та прогресу. Ці зміни стосуються створення нових навчальних програм, розробки новітніх технологій та методики навчання. Крім цього цей процес здійснюється в Україні згідно з вимогами Болонської декларації.

Входження України в єдиний освітній простір підвищує значущість іноземної мови не тільки як академічної дисципліни, але і як засобу оволодіння вузькогалузевою спеціалізацією. Іншомовна комунікативна компетенція як важливий компонент комунікативної культури є невід'ємною складовою підготовки студентів немовних закладів вищої освіти.

Результатом багаторічної праці десятків науковців під керівництвом Ради Європи стали лінгво-дидактичні засади вивчення європейських мов у контексті комунікативно-орієнтованого підходу до навчання іноземних мов. Упровадження основних його принципів в практику навчання іноземних мов було здійснено з метою збереження і збагачення багатоймовної і культурної спадщини різних народів для інтенсивного обміну науково-технічною інформацією, досягненнями в галузі культури, підвищення мобільності людей. Визначальним принципом цього підходу є орієнтація на оволодіння мовою як засобом спілкування в реальних життєвих ситуаціях.

Проблема формування іншомовних навичок у студентів немовних спеціальностей привертала увагу дослідників (Т. Аванесова, Р. Мільруд, Г. Саалашенко, А. Самсонова). Однак із розвитком потреб суспільства змінювались акценти практичного викладання іноземних мов, і, як наслідок, нагальною потребою стало формування саме іншомовної комунікативної компетентності (А. Астадур'ян, Л. Борозенець, Н. Гавриленко, О. Григоренко, М. Євдокімова, В. Зикова, О. Іскандарова, Е. Комарова, Т. Кускова, Н. Кучеренко, Т. Лопатухіна, Т. Лучкіна, Ю. Маслова, О. Фадейкіна, Л. Фішкова, Л. Халяпіна, І. Цатурова, М. Шишлота ін.) [4].

Методику формування іншомовної комунікативної компетентності досліджували вітчизняні та зарубіжні вчені-методисти (І. Берман, В. Бухбіндер, В. Коростильов, С. Шатілов, В. Гнаткевич, Ю. Пассов, Г. Китайгородська, О. Тарнопольський, Е. Мірошніченко, І. Баценко, В. Борщовецька, R. Ellis, I. Nation, N. Schmitt, W. Widdowson та ін.) [19]. Проте, як зауважує В. Теніщева, у більшості досліджень професійна іншомовна комунікативна компетентність студента виступає, перш за все, як здатність здійснювати комунікативну

мовленнєву поведінку згідно із завданнями конкретних ситуацій іншомовного спілкування, у навчанні відтворюється переважно зовнішня, знакова подібність, а не цілісний зміст професійної діяльності, пов'язаної з використанням іноземної мови. Як наслідок, формування у студента такої професійної компетентності, до структури якої була б органічно інтегрована іншомовна компонента, залишається нерозв'язаною [71, 18].

Гуманітаризація сучасної вищої освіти покликана реформувати у студентів, майбутніх фахівців, цілісну картину світу, розуміння загальнолюдських цінностей, духовність, культуру особистості. Оволодіння іноземною мовою сприяє розвитку у студентів здібності використовувати її як інструмент спілкування у діалозі культур і цивілізацій сучасного світу. Мова розглядається як засіб міжособистісної взаємодії в умовах багатонаціонального та полікультурного простору.

Процес навчання іноземної мови у вищій школі має забезпечувати студентів не тільки відповідним рівнем знань мови, уміннями та навичками використовувати її у різноманітних ситуаціях життєдіяльності, а й сприяти успішній реалізації освітньо-розвиваючого потенціалу цього предмета.

У навчанні іноземної мови використовують три напрями (Л. Щерба):

- оволодіння мовою, тобто системою мови, яка використовується як засіб спілкування;
- опанування мовленнєвою діяльністю, тобто процесу комунікації;
- навчання продуктам мовлення, тобто опанування мовлення тексту, твору, що формується за допомогою мовних засобів [78, 75].

Організація комунікативної діяльності студентів вимагає чіткого уявлення про компоненти цієї діяльності та її характерні особливості. Як відомо, основним компонентом навчання мови вважають мовленнєву дію. Уточненню цього поняття допомагає узагальнення даних прикладної лінгвістики і лінгводидактики – науки, яка досліджує змістові компоненти освіти, навчання та учіння у нерозривному зв'язку з природою спілкування як соціального феномену.

Так, зважаючи на сутність понятійно-функціональної класифікації мови, розробленої дослідниками прикладної лінгвістики (Б. Еббс, Ф. Пальмер, П. Стревенс), згідно з класифікацією Ради Європи, доцільно поділяти компоненти навчання іноземної мови на дві категорії, які відображають дві сторони мовленнєвої дії. З одного боку, це функції мовного матеріалу, реалізовані в різних ситуаціях (наприклад, повідомлення, отримання інформації, згода, подяка тощо), з другого – комунікативно необхідні поняття, засвоєння яких з позицій лінгводидактики має сприяти формуванню в його свідомості «картини світу», притаманної для носія мови, що вивчається, як представника певного соціуму і відповідно готувати студентів до спілкування у полікультурному просторі [29, 68].

Одним з найважливіших досягнень сучасної комунікативної лінгвістики є положення про те, що успішність мовленнєвого спілкування зумовлена здатністю тих, хто спілкується, організувати свою поведінку (мовленнєву та немовленнєву) відповідно до завдань комунікації. Цю здатність лінгвісти визначають як компетенцію. У галузі лінгвістики термін «компетенція» був уведений американським ученим Н. Хомським. Цей термін означав знання системи мови на відміну від володіння нею в реальних ситуаціях спілкування. Поступово в зарубіжній, а пізніше і у вітчизняній методиці з'явився термін комунікативна компетенція, під яким стали розуміти здатність здійснювати спілкування через мову, тобто передавати й обмінюватися думками в різноманітних ситуаціях у процесі взаємодії з іншими учасниками, правильно використовувати систему мовних і мовленнєвих норм та вибирати комунікативну поведінку, адекватну автентичній ситуації спілкування [75, 54].

Формування іншомовної комунікативної компетенції передбачає використання іноземної мови в ситуаціях офіційного та неофіційного спілкування в навчальній, соціальнопобутовій, культурній, адміністративній, професійній сферах комунікативної взаємодії. Однак не менш важливим є і розвиток культури усного та писемного мовлення засобами іноземної мови, більш глибоке опанування знань культурознавчого характеру: про побут, стиль

життя, традиції країни, мова якої вивчається. Тому подібне навчання спрямоване на:

- розвиток комунікативної культури й соціокультурної освіти студентів, що дає їм можливість використовувати мову як засіб міжкультурного спілкування в побутовій, культурній та навчально-професійній сферах;

- навчання етики ведення дискусії іноземною мовою під час обговорення питань професійного, культурознавчого, побутового характеру, стилю та способу життя людей тощо;

- розвиток загальнонавчальних умінь збирати, аналізувати, систематизувати та узагальнювати інформацію, що активізує пізнавальний інтерес студентів та курсантів;

- ознайомлення студентів та курсантів із технологіями самоконтролю та самооцінки опанування іноземної мови;

- розвиток умінь представляти власну, тобто рідну, культуру, побут та стиль життя людей у процесі іншомовного спілкування;

- використання іноземної мови у професійно-орієнтованій освіті [63, 156].

Метою навчання іноземних мов студентів закладів вищої освіти є формування іншомовної комунікативної компетенції, яка виступає засобом міжкультурної взаємодії, адже мова – це складова культури і функціонує вона лише в певній культурі.

О. Пантелєєва та В. Малєєва доводять, що «в умовах іншомовної освіти студентів немовних спеціальностей особливої важливості має створення умов для ефективної самоосвіти студентів, що сприяє розвитку культури розумової праці усіх учасників освітнього процесу. У зв'язку з цим необхідно сформувані у студентів навчальну компетенцію, яка включає: знання: про раціональні способи здійснення комунікативно-пізнавальної діяльності в умовах відсутності щоденного контролю з боку викладача; про правила роботи з текстами різних функціональних стилів; про переваги застосування інноваційних (комп'ютерних) технологій у навчанні і самонавчанні іноземним

мовам; уміння: раціонально розподіляти час на виконання різних комунікативних завдань з іноземної мови; працювати з різними видами довідкової літератури; ефективно використовувати аудіо- і відеонавчання; здійснювати самодіагностику успішності оволодіння програмними іншомовними продуктами» [52, 137].

Іншомовна комунікативна компетентність як важливий компонент комунікативної культури є невід'ємною складовою підготовки студентів закладів вищої освіти, які готуються до життя в умовах ринкової економіки, діалогу культур і народів, міжнаціонального спілкування, нової релігійності, підвищеної ролі приватного життя. Адаптація до цих умов вимагає від них практичного володіння мовами світу, навичками спілкування, знання релігійних свят, народних звичаїв і спроможність інтеграції особистості до системи світових та національних культур. Таким чином, у студента повинна бути сформована здатність сприймати і розуміти цю культуру у широкому сенсі, інтерпретувати й засвоювати цю культуру, що виявляється в можливості продуктивної взаємодії з навколишнім світом. Мова йде про розвиток такого особистого формування, як мовна особистість студента, основні елементи якої на певному рівні її структури вибудовуються у чітку систему, відбиваючи картину світу [8, 86].

Отже, ми вважаємо, що у формуванні іншомовної комунікативної компетенції необхідно також враховувати:

– мовну (лінгвістичну) компетенцію, яка передбачає систему знань, умінь і навичок здійснювати іншомовну комунікацію в типових ситуаціях навчальної, трудової та культурної сфер спілкування, читати і розуміти тексти різних жанрів та видів з різним ступенем розуміння їх змісту;

– соціокультурну компетенцію, яка включає фонові знання (сукупність відомостей про соціокультурні особливості народу, мова якого вивчається, та про стандарти комунікативної поведінки) прийняті в цій культурній спільноті; мовний і мовленнєвий матеріал, необхідний для розкриття соціокультурної інформації, реалії, вільні та сталі словосполучення, форми мовленнєвого

етикету; навички та вміння оперування фоновими знаннями та мовним і мовленнєвим матеріалом соціокультурного плану;

– професійну компетенцію, яка передбачає навички та вміння знаходження і оперування іншомовною професійно значущою інформацією, знання фахової термінологічної лексики, вміння читати і виділяти основне зі спеціалізованих текстів.

Організація педагогічного процесу навчання іноземній мові, що забезпечує іншомовну компетентність і сприяє формуванню професійної компетентності майбутніх фахівців, включає мотивацію навчання студента. Співвідношення ролей студента й викладача, варіативність, інтегрування, тип пізнання, засоби оцінювання, емоційне стимулювання, стиль спілкування – це є педагогічне забезпечення іншомовної кваліфікації у студента і втілення її у майбутній професійній діяльності. Методичне розрахування на всі положення щодо цілісності педагогічного процесу, яке нами розуміється як гуманістично-орієнтована взаємодія викладачів і студентів під час навчання іноземній мові, потенційно несе в собі джерело інтенсивного саморозвитку студентів. Важливим при цьому є те, щоб усі суб'єкти освітньої діяльності, викладачі і студенти, усвідомили необхідність своєї єдності й реалізовували навчання, розвиток і виховання в єдності процесу освіти, як «виховання людини».

Отже, результатом сформованості іншомовної компетентності виступає мовна особистість, що є універсальною, загально педагогічною категорією, котра характеризується такими якостями особистості індивіда як розкутість, творчість, самостійність, здатність будувати взаємодію й взаєморозуміння з партнерами спілкування, включатися в сучасні світові процеси розвитку цивілізації, вдосконалення людського суспільства.

Специфіка процесу формування іншомовної компетентності студента невід'ємно пов'язана як з мовою взагалі, так із іноземною мовою безпосередньо, оскільки виникнення й існування природної мови невід'ємно пов'язано з виникненням і існуванням людини. «Мова взагалі і є закономірно розвинута семіотична (знакова) система, яка має властивість соціального й

культурного призначення. Ця система існує, насамперед, не тільки для окремо взятої людини, а для відповідного соціуму» [39, 28].

Розглянемо шляхи формування іншомовної комунікативної компетенції студентів ЗВО. Базовим матеріалом для формування кожного компонента іншомовної комунікативної компетенції є текст.

Для формування мовної компетенції читання текстів різного плану дає студентам можливість оволодіти унікальним тематичним розмаїттям лексики, сформувати граматичні навички. Завдяки різним методам і формам роботи з текстом (рольові ігри, анотування, проблемні ситуації, творчі проекти, диспути) можливий розвиток у студентів умінь і навичок читання і письма, розуміння на слух і говоріння.

Для реалізації соціокультурного компонента текст складає особливу цінність, тому що поглиблюються знання студентів закладу вищої освіти про історію, державний устрій, освіту, культуру та стиль життя народу країни, мова якої вивчається [81, 46].

Якщо говорити про професійну компетенцію як складову іншомовної комунікативної компетенції студентів ЗВО, то вона, на нашу думку, формується шляхом ознайомлення студентів із фаховими текстами, спілкування з носіями мови, ознайомлення з останніми науковими досягненнями у тій чи іншій галузі науки країни, мова якої вивчається, розширення загальної ерудиції, що вкрай важливо для педагога.

Отже, іншомовна комунікативна компетенція полягає у формуванні у студентів компетенцій проаналізованих нами типів. Реалізація зазначених компетенцій пов'язана з виховним, освітнім і розвиваючим аспектами. На заняттях з практики усного і писемного мовлення студент повинен уміти використовувати міжпредметні та міжаспектні зв'язки шляхом засвоєння текстів різних типів, а також навички та вміння, сформовані в процесі вивчення інших практичних і теоретичних курсів: практичної і теоретичної фонетики, практичної і теоретичної граматики, країнознавства, лексикології, стилістики.

Теоретичне обґрунтування навчання іноземній мові в системі професійної

освіти в закладах вищої освіти продиктовано низкою міркувань. По-перше, вивчення іноземної мови набуло значення професійної необхідності: незнання іноземної мови, а також невміння нею користуватися є важливою причиною відставання як у науці і техніці, так і сповільненої інтеграції України в універсальну економічну систему. Необхідним виявляється включення іноземної мови у спеціальну підготовку майбутніх спеціалістів, тобто поєднання системи мови з системою потенційної професійної діяльності спеціаліста [48, 209].

В сучасний період технократизм мислення у навчанні іноземній мові пояснюється тим, що через свою низьку компетенцію стосовно спеціальних питань і недоліку часу в програмі, викладачі не рідко забували про змістовну сторону навчального процесу, захоплюючись вивченням суто мовних засобів і структури слова. Не враховувалось й те, що для сучасного студента є характерним інтерес до фактичних знань, поінформативності й змістовності навчальних матеріалів. Тим більш, останнім часом розповсюджується система комп'ютерів, що підключена до системи Інтернет. Це не тільки полегшило оперативний патентно-бібліографічний пошук необхідної інформації й налагодження міжнародних іншомовних контактів спеціалістів, але й вимагає від спеціалістів нових нетрадиційних знань міжнародного письмового етикету системи Інтернет. Саме завдяки іноземній мові спеціалістам стала доступна новітня професійна інформація, котра розміщується в системі Інтернет.

Отже, сьогодні мова йде про підготовку спеціалістів цілком нового, сучасного типу згідно з сучасними вимогами до них, тобто таких, котрі повинні мати високу фахову підготовку, чому сприяє й сформована іншомовна компетентність. Нагальним завданням для вищої школи є підготовка студента, який має високу фахову компетентність і володіє іноземними мовами, котрі дають йому змогу спілкуватися з іншими спеціалістами на всіх рівнях обміну інформації, таких як діалогічна комунікація, або за допомогою новітніх засобів спілкування й отримувати всю необхідну професійну інформацію [62, 198].

Теоретичний аналіз проблеми дослідження дозволяє стверджувати, що іншомовна комунікація можлива за умови володіння суб'єктами іншомовного

спілкування мовою як засобом комунікації. Рівень ефективності комунікативного процесу зумовлений рівнем сформованості іншомовної комунікативної компетентності суб'єктів. Компетентність – це стійка готовність і здатність людини до якої-небудь діяльності «зі знанням справи». У нашому випадку такою діяльністю виступає іншомовна комунікація студентів у процесі вивчення ними іноземної мови. Звідси визначення іншомовної комунікативної компетентності як інтегративного утворення особистості, яке має складну структуру і виступає взаємодією і взаємопроникненням лінгвістичної, соціокультурної та комунікативної компетенцій, рівень сформованості яких дозволяє майбутньому спеціалісту ефективно здійснювати іншомовну, а отже, міжмовну, міжкультурну і міжособистісну комунікацію.

Варто сказати, що іншомовна компетентність забезпечує певний культурний рівень усного й писемного мовлення та невербальної мовленнєвої поведінки. Формування іншомовної комунікативної компетентності у студентів вищих закладів освіти різних напрямів підготовки на сучасному етапі розвитку світової спільноти слід розглядати як обов'язкову складову загальної фахової підготовки. Для забезпечення ефективності процесу формування іншомовної комунікативної компетентності доцільно розробляти нові методологічні підходи й визначати педагогічні умови їх реалізації, над чим сьогодні працюють вітчизняні вчені та педагоги-практики.

Таким чином, в ході теоретичного аналізу розглянуто основні підходи до визначення поняття «компетентність» та «іншомовна комунікативна компетентність»; схарактеризовано зміст і структуру, ознаки й показники сформованості іншомовної комунікативної компетентності.

Встановлено, що компетенція – це знання і досвід у певній галузі, коло обізнаності особи, компетентність – володіння компетенцією, тобто володіння знаннями, досвідом і вміннями, а також можливість гнучкого застосування цих знань, що залежить від аналітичних, творчих і практичних навичок. Загалом компетентність є певною особистісною якістю, а компетенція – сукупністю конкретних професійних і функціональних якостей.

З'ясовано сутність і визначено структуру іншомовної комунікативної компетентності студентів немовних спеціальностей. Визначено, що іншомовна комунікативна компетенція майбутнього фахівця – це сукупність знань, умінь, навичок, здібностей і досвіду, які необхідні йому для здійснення іншомовної професійної діяльності.

У формуванні іншомовної комунікативної компетенції необхідно враховувати: мовну (лінгвістичну), соціокультурну та професійну компетенції. Мовна (лінгвістична) компетенція передбачає систему знань, умінь і навичок здійснювати іншомовну комунікацію в типових ситуаціях навчальної, трудової та культурної сфер спілкування, читати і розуміти тексти різних жанрів та видів з різним ступенем розуміння їх змісту. Соціокультурна – включає фонові знання (сукупність відомостей про соціокультурні особливості народу, мова якого вивчається, та про стандарти комунікативної поведінки) прийняті в цій культурній спільноті; мовний і мовленнєвий матеріал, необхідний для розкриття соціокультурної інформації, реалії, вільні та сталі словосполучення, форми мовленнєвого етикету; навички та вміння оперування фоновими знаннями та мовним і мовленнєвим матеріалом соціокультурного плану. Професійна компетенція передбачає навички та вміння знаходження і оперування іншомовною професійно значущою інформацією, знання фахової термінологічної лексики, вміння читати і виділяти основне зі спеціалізованих текстів. Реалізація зазначених компетенцій пов'язана з виховним, освітнім і розвиваючим аспектами.

РОЗДІЛ 2

ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА ОЗНАКИ ЇХ ІННОВАЦІЙНОСТІ

2.1. Особливості педагогічних технологій на сучасному етапі розвитку освіти України

Поняття «технологія» міцно увійшло в тезаурус сучасної педагогічної науки. У вітчизняній і зарубіжній педагогіці ведуться серйозні дослідження з проблем технологізації педагогічної діяльності. За кілька десятиліть це поняття зазнало еволюцію, суть якої в послідовному розширенні його обсягу: від елемента, технічного «пристосування» в діяльності педагога до якісно нового розуміння самої педагогічної діяльності як системно організованої, технологізуємої соціальної сфери. Пильний науковий інтерес до педагогічних технологій обумовлений необхідністю обґрунтування і реалізації більш простих і ефективних способів досягнення педагогічних цілей; зниження елемента непередбачуваності педагогічного процесу; додання стійкості відносинам його суб'єктів.

Реформування освітньої системи в Україні вимагає посиленої уваги до проблеми забезпечення педагогів новітніми педагогічними технологіями та підсилення критеріальності їх експертизи. Умови розвитку освіти потребують сучасних підходів до аналізу особливостей та методик оцінювання педагогічних технологій.

Метою педагогічних досліджень в цьому напрямі є розробка, апробація, впровадження в повсякденну практику і розповсюдження новітніх педагогічних технологій усіх типів, оновлення методик їх оцінювання.

Нові педагогічні технології супроводжують результати значних наукових відкриттів. Так, розвиток кібернетики та інформатики зумовив розвиток програмованого навчання, результати досліджень закономірностей розвитку людського мислення призвели до розвитку проблемного навчання, а

діяльнісний підхід виник на основі досліджень психологами та філософами закономірностей розвитку людських стосунків. Крім того, розвиток сучасних педагогічних технологій тісно пов'язаний з гуманізацією суспільства та освіти як його важливої складової.

На зміну окремим формам і методам активного навчання та виховання, що розділяють навчальний процес на окремі частини, прийшли системні педагогічні технології в цілому та технології навчання зокрема. Сутністю безпосередньо технологічності педагогічного процесу є необхідність зробити цей процес повністю прогнозованим та керованим [15].

Сам термін «технологія» походить від грецьких слів *techne* (мистецтво, ремесло, наука) і *logos* (поняття, учення). За допомогою технології інтелектуальна інформація перекладається мовою практичних рішень, адже технологія – це і способи діяльності, і форми участі в ній. Поняття ж «педагогічна технологія» – більш ємке, ніж «технологія навчання», тому що вона включає в себе ще й виховний аспект, пов'язаний з формуванням і розвитком особистісних якостей учнів чи студентів [46].

У документах ЮНЕСКО технологія навчання розглядається як системний метод створення, застосування і визначення всього процесу викладання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів і їх взаємодії. Це визначення технології, як і безліч подібних йому, не може претендувати на повноту і точність, незважаючи на безперервну появу нових (екологічних, космічних, інформаційних...) технологій [18].

У найзагальнішому вигляді технологія – це ретельно продумана стратегія і тактика спрогнозованого впливу на вчащегося. Тому сучасні технології в освіті розглядаються як засіб, за допомогою якого може бути реалізована нова освітня парадигма, оскільки тенденції розвитку педагогічних технологій в Україні на сучасному етапі безпосередньо пов'язані з освітніми реформами, які сприяють самоактуалізації і самореалізації особистості, підвищенню рівня її компетентності.

Ознакою сучасного підходу до викладання є побудова його на

технологічній основі. Загальні принципи і правила його бачаться в наступному:

- принцип педагогічної доцільності, сформульований А. Макаренком: «Жодна дія педагога не повинна стояти осторонь від поставлених цілей»;

- взаємозв'язок і взаємообумовленість викладання і учіння як двох нерозривних сторін процесу навчання. Викладання – це організація педагогічно доцільної самостійної діяльності учнів. Головне завдання педагога, як її бачив К. Ушинський, – перетворити діяльність вчащегося на його самодіяльність;

- гранична конкретизація навчально-виховних і розвиваючих цілей в змісті, засобах навчання, в організованих педагогом способах діяльності вчачихся;

- тематичне планування, що складається з короткої характеристики прикінцевих результатів і побудови всього ланцюжка окремих занять, пов'язаних однією логікою;

- організація контролю на кожному етапі навчально-пізнавальної діяльності вчачихся;

- різноманітність взаємопов'язаних та взаємообумовлених форм і методів педагогічного впливу, недопущення універсалізації окремого засобу або форми, «канонізації» окремої технології [59].

Поки ж технологія не створена, панує індивідуальна майстерність, у міру вдосконалення якої росте, розвивається «колективна творчість», «колективна майстерність», концентрованим виразом якої і є технологія. Тому і науковим працівникам, і педагогам корисно вивчити і порівняти діяльність, засновану на індивідуальній майстерності, з діяльністю, заснованою на технології. А розробка сучасних педагогічних технологій має вестися відповідно до наступних принципів:

- принцип цілісності технології, що представляє дидактичну систему;
- принцип відтворюваності технології в конкретному педагогічному середовищі для досягнення поставлених цілей;

- принцип нелінійності педагогічних структур і пріоритетності чинників, що впливають на механізми самореалізації відповідних педагогічних систем;

– принцип адаптації процесу навчання до особистості того, що навчається і його пізнавальних здібностей;

– принцип потенційної надмірності навчальної інформації, що створює оптимальні умови для формування узагальнених знань [41, 285].

Таким чином, за допомогою технологій забезпечується можливість досягнення ефективного результату (мети) у розвитку особистісних якостей в процесі розвитку системи компетентності вчащегося.

З визнанням педагогічної технології важливим чинником навчально-виховного процесу не припинялися спроби з'ясування її сутності та особливостей. З одного боку, це спричинено поглибленням наукового і практичного інтересу до педагогічних технологій як засобу підвищення ефективності навчально-виховного процесу, з іншого – розвитком конкретних педагогічних технологій, у процесі якого розкривалися нові їх універсальні сутнісні дані. Підходи дослідників до визначення поняття «педагогічна технологія» різноманітні. Наприклад, російський учений Б. Ліхачов розглядає педагогічну технологію як сукупність психолого-педагогічних установок, що визначають спеціальний набір і поєднання форм, методів, способів, прийомів навчання, виховних засобів; організаційно-методичний інструментарій педагогічного процесу. Російський педагог-новатор І. Волков тлумачить її як опис системи дій учителя та учнів, які слід виконувати для оптимальної реалізації навчального процесу. Педагог-дослідник П. Москаленко вважає цей феномен послідовним (системно представленим) рядом вказівок, діяльностей і операцій моделювання, реалізації діагностики ефективності, корекції процесу навчання або виховання. В. Беспалько визначає педагогічну технологію як проект певної педагогічної системи, що реалізується на практиці, як змістову техніку реалізації навчально-виховного процесу [15, 10].

Аналізуючи сутність і зміст педагогічних технологій, слід підкреслити, що педагогічні технології – це система науково-гуманітарних знань, використання яких дозволяє реалізувати конкретний людинознавчий задум за допомогою певних умов, засобів і методів. Саме об'єкт і задум визначають в

технології все останнє: які потрібні наукові знання, умови, засоби, методи процесу реалізації задуму. Об'єктом найбільш наукоємних технологій – педагогічних – є життя і діяльність окремої особистості, різні соціальні спільноти (група вчачихся, навчальний заклад в цілому, освітній регіон...), взаємодія людини і природи [24].

Педагогічна технологія функціонує як наука, що досліджує найраціональніші шляхи навчання, і як система способів, принципів і регулятивів, які застосовують у навчанні, і як реальний процес навчання. Не менш поширений погляд на неї як на конструкцію, стратегію, алгоритм дій педагога, організацію педагогічної діяльності. Але як би її не розглядали, головне в педагогічній технології – розроблення, деталізація інструментальних аспектів педагогічного процесу. Створення нової технології, як правило, є наслідком незадоволення результатами навчання й виховання, а також неефективністю педагогічної діяльності як професійного експромту. Суттєвою особливістю педагогічної технології є те, що довільним діям вона протиставляє жорсткі алгоритмічні приписи, систему логічно вмотивованих дій, послідовний перехід від елемента до елемента [76, 43].

Потреба в розробленні технологічних конструкцій виникла у зв'язку з ідеєю управління педагогічним процесом. Реалізація її стала можливою на основі системного підходу, що дає змогу порівняти різноманітні педагогічні вміння, які у своїй сукупності гарантують результат.

Розробленню нової технології, як правило, передують нові потреби (цілі) суспільства, наукові відкриття або результати наукових досліджень.

Процес становлення нової педагогічної технології охоплює такі етапи: виникнення суспільної потреби – фундаментальні дослідження в галузі психології – прикладні психолого-педагогічні дослідження – розроблення нових технологій – відображення новостворених технологій у навчально-програмній та навчально-методичній документації.

В освітній практиці педагогічна технологія може функціонувати на таких рівнях:

1. Загально-педагогічний рівень функціонування педагогічної технології. Загально-дидактична, загально-виховна технологія репрезентує цілісний освітній процес у регіоні, освітньому закладі, на певному рівні навчання чи виховання. У такому вигляді педагогічна технологія тотожна педагогічній системі, оскільки вона містить сукупність цілей, змісту, засобів і методів навчання (виховання), алгоритм діяльності суб'єктів і об'єктів навчально-виховного процесу.

2. Предметно-методичний рівень функціонування педагогічної технології. Йдеться про застосування педагогічної технології як окремої методики, тобто як сукупності методів і засобів реалізації певного змісту навчання та виховання в межах одного предмета, групи, в діяльності педагога.

3. Локальний (модульний) рівень функціонування педагогічної технології. Зорієнтована на цей рівень педагогічна технологія реалізується як технологія окремих частин навчально-виховного процесу, розв'язання окремих дидактичних і виховних завдань (технологія окремих видів діяльності, формування понять, виховання окремих особистісних якостей тощо) [30].

Розробка кожної педагогічної технології потребує ретельного аналізу величезного об'єму інформації, спеціального її відбору та систематизації, використання результатів новітніх наукових досліджень. Помилки на теоретичному рівні необхідно звести до мінімуму, щоб не завдати збитків здоров'ю або особистій гідності безпосереднім учасникам освітнього процесу, чого на практиці досягти нелегко.

Педагогічні технології важко алгоритмізуються. Принцип покроковості, поопераційності, що є характерним для багатьох технологій, в них застосовується дуже обмежено. Процес реалізації задуму часто неможливо диференціювати на послідовний ряд операцій або алгоритмів. Не випадково загальноновизнані корифеї педагогіки А. Макаренко та В. Сухомлинський, які наполегливо домагалися позитивних кінцевих результатів по втіленню в життя виховного задуму, називали свою педагогічну теорію і практику не технологією, а методикою.

Більшість педагогічних технологій мають низький коефіцієнт гарантованості досягнення задуму. Негарантованість кінцевого їх результату зумовлена суперечливістю та унікальністю їх об'єкту. Об'єкт, з яким вони працюють, схильний до дії такої кількості внутрішніх і зовнішніх детермінант, що чітко визначитися в них часто не є можливим.

Педагогічні технології є особливим видом професійної діяльності. Найчастіше оволодівають ними педагогічні працівники, які володіють неабиякими особистісними та діловими якостями, мають достатній життєвий досвід, пройшли спеціальну підготовку чи перепідготовку. Звертаються до педагогічних технологій правомірно зазвичай ті, хто відчуває потребу в спілкуванні з людьми, володіє розвиненою інтуїцією, комунікабельністю та емпатією [54, 38].

Педагогічні технології є гуманітарними за своєю природою. Важливою особливістю їх є діалогічність. Умови діалогу в педагогічній технології забезпечується шляхом продуманого конструювання суб'єкт-суб'єктних стосунків, що зумовлюють характер індивідуально-особистісних змін педагога і учнів. Результатом такої взаємодії будуть «стани», в яких учасники педагогічного процесу зможуть відчути, зрозуміти сутність один одного, виробити адекватну мову спілкування [17, 25].

Педагогічним технологіям властива відкритість мети роботи з людиною, відсутність маніпулятивності в діяльності педагога. Відкритість можна забезпечити через чітке визначення цілепокладання спільних дій, колегіальність у формуванні та виборі цілей, можливість їх експертизи та коригування, закладену в алгоритм технології. Основою педагогічної технології є внутрішня логіка розвитку прогнозованої якості, а не зовнішнє формальне наслідування запланованим етапам роботи або закономірностям гіпотетичної побудови тієї або іншої освітньої моделі без моніторингу реального стану керованого об'єкту та глибокого педагогічного чи управлінського аналізу.

Гуманітарність педагогічної технології виявляється:

По-перше, в можливості її впливів на інтегральні характеристики людини (потреби, інтереси, ціннісні орієнтації, установки, цілі), що визначають динаміку особистісної системи в цілому.

По-друге, в можливості «зворотності» використання «двостороннього» ефекту їх застосування і повернення до педагога на індивідуально-особовому рівні.

І для дослідників, і для практиків виявиться корисним визначити, в чому технологічність практичних зразків (колективна система навчання, навчання творчому мисленню в розробках теорії розв'язання пошукових завдань тощо), в чому їх можливості і де межі їх застосування, досягнення яких педагогічних цілей вони гарантовано забезпечують і якими засобами.

Для розширення меж педагогічної технології важливим є навчання різним видам психофізичної техніки: професійна спортивна підготовка, тренінг акторської майстерності, навчання деяким психотерапевтичним методикам. Результати, які репродуктивно досягаються і діагностуються в цих видах навчання – психофізична саморегуляція, цілеспрямований розвиток особистісних якостей об'єктів навчання. Зміст навчання включає в себе цілісний досвід учнів (не тільки знання або уміння), появу сенсів, управління психофізичними станами, рефлексію дій, способів отримання нового досвіду, процес комунікації і його рефлексію. Для «технологічного» аналізу цікава відтворюваність отримуваних результатів і процесу їх досягнення. Важливою є сама можливість такого технологічного підходу, який дозволяє отримувати особистісні навчальні результати. Ця можливість є перспективою створення «високих педагогічних технологій, особливість яких полягає в поєднанні відтворюваності результатів з їх особистісним характером [21, 18].

Оскільки поняття педагогічної технології в свідомість педагогічних працівників входило поступово: від первинного сприйняття педагогічної технології як навчання за допомогою технічних засобів до розуміння педагогічної технології як систематичного і послідовного втілення на практиці задалегідь спроектованого навчально-виховного процесу.

Описом будь-якого навчально-виховного процесу є опис конкретної педагогічної системи, яка є основою технологічного процесу. Оскільки педагогічна система є сукупністю взаємозв'язаних засобів, методів і процесів, необхідних для цілеспрямованого впливу на особистість, то педагогічна технологія сприймається як проект певної педагогічної системи, що реалізовується на практиці. Отже, в основі будь-якої педагогічної технології лежить системний підхід. Система – це органічна цілісність.

Педагогічна технологія конкретно реалізується в технологічних процесах. У теорії навчання технологічними процесами є, наприклад, система форм і засобів вивчення певної теми навчального курсу, організація практичних занять з відпрацювання умінь і навичок у розв'язанні різного типу завдань. Кожне завдання вирішується за допомогою адекватної (тотожної) технології навчання. Цілісність технології навчання (виховання) забезпечується трьома її компонентами: організаційною формою, дидактичним процесом, кваліфікацією викладача [23].

Предметом педагогічної технології є конкретні взаємодії вчашихся і тих, що навчають у різних видах діяльності, організовані на засадах чіткої структуризації, систематизації, програмування, алгоритмізації, стандартизації способів і прийомів навчання або виховання, з використанням комп'ютеризації і технічних засобів.

Завданнями педагогічної технології є:

- відпрацювання глибини і міцності знань, закріплення умінь і навичок в різних областях діяльності;
- відпрацювання і закріплення соціально цінних форм і звичок поведінки;
- навчання діям, операціям з технологічним інструментарієм;
- розвиток навичок технологічного мислення;
- виховання звички чіткого виконання вимог технологічної дисципліни в організації навчальних і виховних завдань [53, 74].

У дидактичних процесах (процес є об'єктивно існуючим рухом)

розрізняють власне виховний процес і процес навчання. Для організації виховного процесу необхідно налагодити цілепокладання. А. Макаренко вважав, що справжній розвиток педагогічної науки пов'язаний з її здатністю «проекувати особистість», тобто діагностувати якості і властивості особистості, які повинні бути сформовані (розвинені) в процесі виховання. Визначеність цілей дозволяє безпосередньо перейти до технології навчально-виховного процесу, що істотно пов'язано з підвищенням якості педагогічного процесу [53, 82].

У чому ж полягає глибинний сенс педагогічної технології в цілому?

По-перше, педагогічна технологія зводить нанівець педагогічний експромт в практичній діяльності і переводить її на шлях попереднього проектування навчально-виховного процесу з подальшою реалізацією проекту в дитячому колективі. Це можливо зробити мовою понять «дидактичне (виховне) завдання» і «технологія навчання (виховання)».

По-друге, на відміну від поурочних розробок, що раніше широко використовувалися, призначених для вчителя, педагогічна технологія пропонує такий проект навчально-виховного процесу, який визначає структуру і зміст діяльності самого вчащегося, тобто проектування навчально-пізнавальної діяльності призводить до високої стабільності успіхів практично будь-якого числа учнів.

По-третє, істотна межа педагогічної технології є процесом цілеутворення. Це основна проблема педагогічної технології на відміну від традиційної педагогіки. Вона розглядається в двох аспектах: 1) діагностика цілеутворення і об'єктивний контроль якості засвоєння учнями навчального матеріалу; 2) розвиток особистості в цілому.

По-четверте, завдяки осмисленню предмету педагогічної технології як проекту певної педагогічної системи можна сформулювати важливий принцип розробки педагогічної технології і її реалізації на практиці – принцип цілісності (структурної змістовної) всього навчально-виховного процесу. Принцип цілісності зумовлює гармонійне поєднання всіх елементів педагогічної системи

і передбачає при розробці проекту майбутньої педагогічної системи необхідність досягнення гармонійної взаємодії всіх елементів педагогічної системи як по горизонталі (в рамках одного періоду навчання – семестру або навчального року), так і по вертикалі – на весь період навчання. При цьому неприпустимо вносити зміни хоча б в один з елементів педагогічної системи, не впливаючи відповідними змінами на інших. Так, змінюючи цілі освіти, але залишаючи незмінними її зміст і процеси навчання, отримаємо деформовані педагогічні системи. Вони, як показує практика, нежиттєздатні.

При безлічі визначень поняття «педагогічна технологія» взагалі і «технологія навчання» зокрема, більшість фахівців об'єднують їх трьома принципово важливими положеннями:

- планування навчання на основі точного визначення бажаного еталону у вигляді набору спостережуваних дій вчащогося;

- «програмування» всього процесу навчання у вигляді суворої послідовності дій педагога і підбору формуючих дій (заохочень і покарань);

- зіставлення результатів навчання з визначеним спочатку еталоном [65].

Аналіз робіт вітчизняних і зарубіжних авторів дає підстави виділити наступні ознаки педагогічних технологій:

- діагностичне цілепокладання і результативність (передбачають гарантоване досягнення мети та ефективності процесу навчання);

- економічність (забезпечує резерви навчального часу, оптимізацію праці викладача і досягнення запланованих результатів в стислі проміжки часу);

- коригованість (можливість оперативного зворотного зв'язку, послідовно орієнтованого на чітко визначені цілі [76, 69].

Не ототожнюючи поняття «технологія навчання» і «методична система», зазначимо, що основна відмінність полягає саме в мірі прояву кожної ознаки. Якщо в педагогічній технології ці ознаки – найсильніші, то в педагогічній, дидактичній і методичній системах вони можуть бути виражені слабо або бути відсутніми зовсім. Ще одна відмінність полягає в тому, що в педагогічній технології досить слабкою ланкою є змістовний компонент, який присутній в

педагогічній, дидактичній і методичній системах. Педагогічна технологія у якості технології навчання є основною (процесуальною) частиною дидактичної або методичної системи [47]. Так, наприклад, якщо методична система спрямована на вирішення завдань «чому вчити?», «навіщо вчити?» та «як вчити?», то технологія навчання перш за все відповідає на останнє з них з одним істотним доповненням: «як саме вчити результативно?». Тому у сучасній практиці освіти поняття «педагогічна технологія» означає відтворювані прийоми, способи роботи педагогів, які забезпечують побудову освітнього процесу із заданими результатами, що діагностуються. Тому провідними ознаками педагогічних технологій є діагностичність цілей, відтворюваність педагогічного процесу та відтворюваність педагогічних результатів.

Отже, найважливішою особливістю педагогічної технології є те, що будь-яка технологія, її розробка і застосування вимагають високої активності педагога і вчачихся. Активність педагога виявляється в тому, що він добре знає психологічні та особистісні особливості своїх учнів і на цій підставі вносить індивідуальні корективи до технологічного процесу. Активність вчачихся виявляється в зростаючій самостійності в технологізованому процесі взаємодії.

Останнім часом увійшов у вжиток термін «інноваційна педагогічна технологія». Одні дослідники тлумачать його як цілеспрямоване систематичне та послідовне впровадження в практику прийомів, способів педагогічних дій і засобів, які охоплюють цілісний навчально-виховний процес від визначення його мети до одержання очікуваних результатів, інші – як комплексний, інтегрований процес, що охоплює суб'єктів, ідеї, способи організації інноваційної діяльності і забезпечує результативність нововведення. За іншими підходами до інновацій зараховують не просто створення нових засобів, а й сутнісні зміни, які виявляються в новому способі діяльності, стилі мислення. У цьому контексті вважають інноваційними підходи, що перетворюють характер навчання щодо його цільової орієнтації, взаємодії педагога і тих, що вчаться, їх позиції в навчальному процесі.

2.2. Поняття про педагогічну інноватику, її структура, класифікація

В Україні на початку ХХІ століття розроблено нову філософію освіти, що узагальнює в собі різні, найбільш прогресивні ідеї: філософію всеєдності, концепцію ноосфери, глобальної освіти, філософію серця, життєтворчості, діалогу культур, ідеї про вплив космосу на життя людини та інші, які стали підґрунтям педагогічної інноватики – науки про систему оновлених взаємовідносин між учасниками педагогічного процесу, об'єктом дослідження якої є інноваційні процеси, предметом дослідження – педагогічні інновації, під якими ми розуміємо не лише кінцевий продукт застосування новизни у навчально-виховному й управлінському процесах з метою зміни (якісного покращання) суб'єкта та об'єктів управління й отримання економічного, соціального, науково-технічного, екологічного та іншого ефекту, а й процедурою їхнього постійного оновлення.

Слово (*innovatio*) прийшло до нас з англійської мови й означає «нововведення», «новаторство». Філософське розуміння змісту інновації полягає у створенні нового, суспільно значущого продукту діяльності людини, який узагальнено характеризується двома ознаками: перетворенням явищ, речей, процесів; новизною, оригінальністю.

Інновації (італ. *innovatio* – новина, нововведення) – нові форми організації праці та управління, нові види технологій, які охоплюють не тільки окремі установи та організації, а й різні сфери.

Стосовно педагогічного процесу інновація означає введення нового в цілі, зміст, форми і методи навчання та виховання; в організацію спільної діяльності вчителя і учня, вихованця. Інновації самі по собі не виникають, вони є результатом наукових пошуків, передового педагогічного досвіду окремих учителів і цілих колективів.

У сучасній педагогіці терміни «інновація», «інноваційний» означають певне нововведення, що стосується того чи того аспекту освітньо-виховного процесу [11]. Кінцевим результатом (прямим продуктом) творчого пошуку

можуть бути нові технології, оригінальні виховні ідеї, форми та методи виховання, нестандартні підходи в управлінні. При цьому нове у педагогіці – то не лише авторські ідеї, підходи, технологічні методи, які досі не використовувались, а й комплекс елементів або окремі елементи педагогічного процесу з прогресивними засадами, що дає змогу ефективно забезпечувати розвиток і саморозвиток особистості. Свідченням цього є, зокрема, активне звертання сучасних педагогів до педагогічної спадщини минулого – вітчизняної та зарубіжної.

У сучасній педагогічній науці існують такі трактування понять «інновація», «інновація в навчанні»:

– Процес створення, розповсюдження, засвоєння і використання нововведень [1, 57].

– Процеси введення та освоєння педагогічних нововведень [65, 56].

– Вперше створені, удосконалені або застосовані освітні, дидактичні, виховні, управлінські системи, їх компоненти, що суттєво поліпшують результати освітньої діяльності [56].

– Реалізоване нововведення, яке постійно вдосконалюється в процесі впровадження. У широкому розумінні «інновація» – це синонім успішного розвитку певної сфери діяльності на базі різноманітних нововведень [50, 3].

– Комплексний процес створення, розповсюдження і використання нового практичного засобу для формування у того, хто навчається, інноваційного мислення та інноваційної культури [64, 8].

– Кінцевий результат інноваційної діяльності, втілений у вигляді нового змісту, форми організації навчально-виховного процесу або вдосконаленого технічного засобу навчання, який використовується у практичній діяльності, а також у новому підході до соціальних послуг в освіті... Головна ознака інновації: позитивні соціальні і (або) економічні зміни, які виникають в роботі освітніх установ в результаті спеціально організованої інноваційної діяльності... По суті мова йде про впровадження нововведення у практику та визначення його соціально-економічного ефекту [57, 9-10].

– Новизна, що істотно змінює результати освітнього процесу, створюючи при цьому удосконалені чи нові: освітні, дидактичні, виховні системи; зміст освіти; освітні педагогічні технології; методи, форми, засоби розвитку особистості, організацію навчання і виховання; технології управління навчальними закладами, системою [22, 70].

Як бачимо, одні з визначень зазначеного поняття є досить загальними такими, що не вказують на суттєві ознаки, які вирізняють інновації серед інших явищ і процесів, притаманних сучасній системі освіти; інші привертають увагу намаганням їхніх авторів визначити присутні якості, властиві саме інноваціям у педагогічному середовищі .

Заслуговує на увагу визначення, запропоноване В. Самохіним, В. Чернолісом, в якому поняття «інновація» поєднується з двома іншими – «інноваційне мислення» та «інноваційна культура» [64]. У зв'язку з використанням авторами праці нових термінів, потрібно розкрити їх зміст – «інноваційне мислення – вищий ступінь пізнання, усвідомлення протиріч, які виникають у суспільних відносинах, їх творчого вирішення на основі усвідомлення відповідності чи невідповідності нового потребам та інтересам людини», «інноваційна культура людини – це сфера її духовного життя, що відтворює її ціннісну орієнтацію, закріплену в мотивах, знаннях, уміннях, навичках, у зразках і нормах поведінки, та забезпечує прийнятність їх новим ідеям, готовність і здатність до підтримки та реалізації нововведень у всіх сферах життя» [64, 8]. Не вдаючись до аналізу окреслених понять, зазначаємо, що, на нашу думку, хоч інновації, напевне, сприяють формуванню і розвитку нового типу мислення та інноваційної культури особистості, однак мета їх реалізації полягає не у досягненні зазначеного; вважаємо, що зазначене є складовою мети чи (або) завдань інноваційної діяльності, а також її важливою ознакою.

Окрім цього, твердження авторів про інновації в освіті, як «створення, розповсюдження і використання нового практичного засобу» вважаємо таким, що значно звужує значення поняття, яке розглядається.

Варто звернути увагу і на поняття «інноваційне навчання» та його зміст у праці О. Козлової, на думку якої, це – новий тип організації навчально-виховного процесу, що «орієнтується на створення готовності особистості до швидко зростаючих змін у суспільстві, готовності до невизначеного майбутнього за рахунок розвитку здібностей до творчості, до різноманітних форм мислення. А також до здатності до співпраці з іншими людьми» [35, 240].

Характерними рисами інноваційного навчання вважається передбачення та співучасть. Зміст першого із використаних термінів – передбачення – трактується як «здатність до розуміння нових, незвичайних ситуацій, прогнозування майбутніх подій, оцінки наслідків прийнятих рішень і, більше того, навіть до створення можливого і бажаного майбутнього», друге – співучасть – означає «соціальну активність, участь особистості у найважливіших видах діяльності, її особистий вплив на прийняття локальних та глобальних рішень, здатність бути ініціативним. Інноваційне навчання передбачає готовність до дії у нових умовах, дослідження того, що може трапитися, або необхідне» [35, 240].

У педагогічній літературі існують поняття «педагогічна інновація» та «освітня інновація».

На думку З. Абасова, специфіка освітніх інновацій полягає в тому, що вони, зазвичай, «прив'язані» до певного навчального закладу, конкретних особистостей тощо [1, 57]. Отже, їхня трансляція в інше педагогічне середовище завжди викликає труднощі, оскільки інший навчальний заклад має відмінний від попереднього рівень інноваційності, інше бачення вирішення будь-якої проблеми, інше ставлення до нового, традицій та інновацій. Тому спроби перейняти досвід учителів-новаторів не завжди є вдалим. Тобто, вважає автор праці, поняття «освітня інновація» пов'язане з реальною практичною діяльністю освітнього закладу; в той час як педагогічна інновація передбачає нове в педагогічній науці, що характеризується високим рівнем узагальненості та є науково-теоретичним відкриттям.

Таким чином, узагальнюючи зазначене вище, доходимо логічного

висновку, що суттєвою відмінністю освітніх та педагогічних інновацій є рівень узагальнення і розповсюдження інноваційного досвіду. Інакше кажучи, освітня інновація може набути значення педагогічної, якщо нові ідеї та досвід (певне розроблення і результати його впровадження) певного освітнього суб'єкта стають доступними іншим, що, безумовно, передбачає фіксацію інновації, осмислення та узагальнення її результатів, відповідне оформлення, популяризацію і розповсюдження.

Наступним поняттям, співвідносним з інноваціями в освітньому середовищі, є «інноваційна діяльність» (або «інноваційна освітня діяльність»), яка трактується таким чином:

- розробка, розповсюдження та застосування освітніх інновацій [12, 6];
- діяльність, яка призводить до суттєвих змін порівняно з існуючою традицією»; «діяльність, спрямована на вирішення комплексної проблеми, яка виникла як наслідок зіткнення усталених та нових форм практики або у зв'язку з невідповідністю традиційних норм новим соціальним запитам [68, 6-7];
- діяльність, яка виявляється у внесенні в освітню практику нових ідей, методик, технологій, відмові від навчальних штампів, служить оновленню змісту сучасної освіти, створює нові педагогічні технології, пропонує нові можливості для творчості вчителя [65, 55];
- процес продуктивної творчої діяльності людей [22, 71].

У педагогічній науці має місце також використання й іншого терміна – «інноваційний процес», зміст якого В. Полонський трактує таким чином: «Мотивований, цілеспрямований і усвідомлений процес зі створення, освоєння, використання і розповсюдження сучасних (або осучаснених) ідей (теорій, методик, технологій тощо), актуальних та адаптованих до даних умов і таких, що відповідають певним критеріям» [57, 12].

Ураховуючи близькість значень понять «діяльність» («Праця, дії людей у якій-небудь галузі» [11, 228]) і «процес» («Сукупність послідовних дій, засобів, спрямованих на досягнення певного наслідку» [11, 228]) та тлумачення змісту понять «інноваційна діяльність» і «інноваційні процеси в освіті», вважаємо, що

ці терміни є синонімічними, а їх сутність полягає у створенні, освоєнні, використанні та розповсюдженні нововведень.

Окрім розглянутих, у теорії педагогічних інновацій широко вживаним є поняття «інноваційна система», яка розглядається як «педагогічна система, результатом функціонування якої є новітні ідеї та оригінальний досвід» [50, 5]; «динамічна, стійка в умовах швидкоплинних змін креативна система, що здатна до самовідновлення в просторі соціуму» [49, 4]. На думку О. Остапчук, особливості інноваційних педагогічних систем краще зрозуміти, порівнюючи їх з консервативними: перші з названих базуються на феномені креативності, другі за своїм характером – авторитарні. «Консервативні системи працюють переважно із зовнішнім світом, а свій внутрішній використовують як сховище усталених умов, етапів, структур. Інноваційні ж структури здатні змінювати свій внутрішній світ. Таким чином, простір їх дій – широкий. Там, де консервативна система ламається, інноваційна – може просто прогнутися» [49, 4]. Як вважає автор розроблення, варто швидше говорити про існування в сучасності освітніх систем як «інноваційних систем змінного типу, тобто систем, що виявляють то авторитарні, то креативні якості» [49, 9].

Д. Алфімов вважає, що «основною характеристикою інноваційної освітньої системи є її прагнення до реалізації завдань з навчання і виховання особистості, яка потрібна сучасній соціально-економічній системі. Саме це коректує мету освіти і виховання, зміст її реалізації, зміну цінностей, технологічне забезпечення навчально-виховного процесу» [2, 159]

Ще одним з понять, що використовується в теорії інноваційної педагогічної діяльності, є «інноваційна освітня технологія». «Інноваційна освітня технологія, за Л. Даниленко, – це сукупність форм, методів і засобів навчання, виховання та управління, об'єднаних єдиною метою; добір операційних дій педагога з учнями, в результаті яких суттєво покращується мотивація учнів до навчального процесу» [22, 71].

Зміст останнього із запропонованих визначень дозволяє зауважити таке: у трактуванні сутності «інновація в освіті» Л. Даниленко вважає, що це –

«новизна, що істотно змінює результати освітнього процесу» [22, 70], тобто ціль освітньої інновації – покращення навчально-виховного процесу, а у тлумаченні поняття «інноваційна освітня технологія» автором як результат її впровадження визначено покращення мотивації учнів до навчання, тобто наявна певна неузгодженість у змісті визначень взаємопов'язаних понять в одного з авторів теорії інноваційної педагогіки.

Неоднозначною щодо її вирішення є проблема класифікації інновацій в системі освіти. На думку Л. Даниленко, всі сучасні освітні інновації у вітчизняній системі освіти можна класифікувати таким чином: інновації у змісті навчання й виховання; інновації у формах, методах і технологіях навчання; інновації у змісті, структурі, формах і методах управління закладом освіти [22, 72].

К. Ангеловські класифікує педагогічні інновації за низкою критеріїв, зокрема, за сферою, в якій упроваджуватиметься нове; за способом виникнення інноваційного процесу; за широтою і глибиною інноваційного впровадження; за основою, на якій виникає нове [64, 7]. Тобто автор визначає педагогічні інновації у змісті освіти, технологіях, в організації, в системі управління, а далі вони поділяються на систематичні, планові, заздалегідь замислені; стихійні, спонтанні, випадкові, масові, крупні, глобальні, радикальні, фундаментальні, стратегічні, істотні, глибокі, часткові, малі, мілкі, зовнішні та внутрішні.

Існують й інші види класифікацій педагогічних інновацій:

К. Шилов класифікує інновації за такими показниками:

1. За значимістю в економічному розвитку: інтегруючі (комплексні), базисні, покращувальні.
2. За направленістю результатів і за сферою застосувань: продуктові, ринкові, інновації-процеси.
3. За характером потреб, які вони задовольняють: ті, які зорієнтовані на існуючі проблеми, та ті, які мають на меті формування нових потреб.
4. За характером виникнення: реактивні, стратегічні.
5. За ступенем новизни: радикальні, інкрементальні.

6. За функціональним призначенням і сферою застосування: технічні, технологічні, організаційно-управлінські, інформаційні, соціальні» [77, 54].

В. Полонський розрізняє педагогічні інновації таким чином: залежно від специфіки і місця використання: технологічні, методичні, організаційні, управлінські, економічні, соціальні, юридичні; за характером внеску в науку та практику: теоретичні та практичні інновації; за рівнем новизни: на рівні конкретизації, на рівні доповнення [57, 7].

У дослідженні О. Козлової подаються декілька видів класифікацій педагогічних інновацій, зокрема: за типом (оперативний та стратегічні, завершені та незавершені, одиничні та масові, успішні й неуспішні, своєчасні та несвоєчасні); за обсягом перетворень (часткові, локальні, системні); за об'єктом (змістові, технологічні, організаційні); за соціальними наслідками; за інноваційним потенціалом (радикальні, комбінаторні, модифікаційні); за принципом ставлення до попереднього (заміщені, відмінюючі, зворотні). Всі наведені класифікаційні ознаки загалом характеризують педагогічні інновації [35, 242].

Отже, інновації є суттєвим діяльним елементом розвитку освіти взагалі, реалізації конкретних завдань у навчально-виховному процесі. Виражаються в тенденціях накопичення і видозміни ініціатив і нововведень в освітньому просторі; спричиняють певні зміни у сфері освіти. Стрижнем інноваційних процесів в освіті є впровадження досягнень психолого-педагогічної науки в практику, вивчення, узагальнення та поширення передового педагогічного досвіду.

До педагогічних інновацій можна віднести набутки окремих педагогів, творчих груп, які являють собою цілісну систему роботи з певного напрямку.

Таким чином можна зазначити, що інновації в освіті є невід'ємною її частиною. З розвитком суспільства та технологій ми не можемо обійтись без нововведень в освіті. Інновації в системі освіти допомагають нам краще розробити систему завдяки якій ми зможемо передавати і засвоювати якомога більше знань яких з часом стає дедалі більше.

2.3. Інтерактивна технологія формування іншомовної комунікативної компетентності

Іншомовна компетенція представляє собою відносно стале інтегративне утворення суб'єкта іншомовної діяльності, що дозволяє реалізовувати потенціал лінгвістичних знань, а також мовленеві вміння та навички в цілях комунікації. Це синтез лінгвістичної, соціолінгвістичної та предметної компетенцій. Як вже було визначено, структура іншомовної компетенції включає у себе мотиваційний, когнітивний, діяльнісний компоненти. Іншомовна компетенція є багатоаспектною: акумуляція знань про мову представляє собою її кількісний аспект, розвиток вмінь і навичок представляє собою її якісний процесуальний аспект. У процесі навчання розвивається також аспект іншомовної компетенції (відбувається ціннісне становлення студентів як у плані мотивації до вивчення іноземної мови, так і плані формування різних якостей, обов'язкових для майбутніх спеціалістів).

На наш погляд формування іншомовної компетентності студентів відбувається більш ефективно за допомогою педагогічної технології з використанням інтерактивного методу, який передбачає аудиторні групові інтерактивні заняття і комп'ютерну лінгводидактику, розширює особистісний потенціал студентів, надає їм більше можливостей для успішного опанування іноземною мовою, сприяє раціональному використанню часу занять.

Термін «інтерактивна педагогіка» відносно новий: до наукового обігу його ввів у 1975 р. німецький дослідник Ганс Фріц. У своїх дослідженнях він визначив мету інтерактивного процесу – це зміна і поліпшення моделей поведінки його учасників. Аналізуючи власні реакції та реакції партнера, учасник змінює свою модель поведінки і свідомо засвоює її. Це дозволяє говорити про інтерактивні методи як процес інтерактивного виховання. Лінгвістичне значення слова «interactive», представлене в іншомовних словниках, розтлумачує поняття «інтерактивності», «інтерактивного» як взаємодію, або того, що взаємодіє, впливає один на одного.

Інтерактивність у навчанні можна пояснити як здатність до взаємодії, навчання у режимі бесіди, діалогу, дії. Отже, у дослівному розумінні інтерактивним може бути названий метод, в якому той, хто навчається, є учасником, тобто здійснює щось: говорить, управляє, моделює, пише, малює тощо. Він не виступає лише слухачем, спостерігачем, а бере активну участь у тому, що відбувається, власне створюючи це явище [45, 84].

Н. Мурадова стверджує, що інтерактивне навчання – це навчання, заглиблене в процес спілкування. Для підвищення ефективності процесу навчання необхідна наявність трьох компонентів спілкування, а саме: комунікативний (передача та збереження вербальної і невербальної інформації), інтерактивний (організація взаємодії в спільній діяльності) та перцептивний (сприйняття та розуміння людини людиною) [42].

О. Пометун вважає, що інтерактивними можна вважати технології, які здійснюються шляхом активної взаємодії студентів у процесі навчання. Вони дозволяють на підставі внеску кожного з учасників у ході заняття спільною справою отримати нові знання і організувати корпоративну діяльність, починаючи від окремої взаємодії двох-трьох осіб поміж собою й до широкої співпраці багатьох [58].

Педагогічна технологія формування іншомовної компетентності студентів з використанням інтерактивного методу навчання іноземної мови сприяє ефективному формуванню іншомовної компетентності, а саме розвитку сталих навичок аудіювання, читання, перекладу, мовлення, письма.

Ця технологія, що складається з мотиваційного, когнітивного, операційного, результативного компонентів, заснована на можливості вибору найбільш сприятливих для того, хто навчається, навчальних стратегій, та передбачає системно-цілісну єдність педагогічної задачі, засобів, методів, умов, поточного контролю, оцінювання результатів і корекції і є представленою направленими на формування іншомовної компетентності інтерактивними заняттями: системою іншомовних вправ, тренінгів, рольових ігор, імітацій, ділових ігор, case study, сократичних діалогів; методи типу «мереживна пилка»,

«обери позицію», «шкала думок» та ін; мозковий штурм, метод проектів, дискусії, дебати, круглі столи; використанням мультимедійних навчальних посібників, комп'ютерних тестів, засобів Інтернет [9, 232].

Технологія використання таких форм навчання являє собою поетапне, логічно побудоване використання форм активного навчання від простіших до складніших і включає в себе: засвоєння ігрових прийомів шляхом введення їх в практику проведення занять; розширення використання на уроках ігрових ситуацій, елементів дискусій, обговорень, проведення в ігровій формі підсумкових занять з теми.

Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язання проблеми на основі аналізу обставин і відповідної ситуації. Воно ефективно сприяє формуванню навичок і вмінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співпраці та взаємодії [36].

Формування іншомовної компетентності неможливо без опанування студентом засобами її здійснення в якості всіх основних суб'єктів цієї діяльності. Повноцінне опанування іноземною мовою і мовленнєвою діяльністю обов'язково передбачає сформованість навичок мовленнєвої комунікації по відношенню до змісту і форм організації мовленнєвої діяльності того, хто говорить, слухає, пише та читає. Комплексний підхід до організації інтерактивних занять передбачає формування всіх аспектів мовленнєвої діяльності. Основними цілями мовленнєвої діяльності є формування та формулювання думки (для продуктивних видів мовленнєвої діяльності) та адекватне відтворення чужої, заданої думки (для рецептивних видів мовленнєвої діяльності). Така двонаправленість процесу іншомовної комунікації також реалізується засобами інтерактивного методу формування іншомовної компетентності. Інтерактивне навчання – це навчання через досвід. Досвід є необхідною умовою реалізації інтерактивного методу (досвід ігри, тренінгу, взаємодій із багатоваріативним комп'ютерним середовищем) і досвід комунікації за спеціальністю, що здобувається в ході різнопланових взаємодій.

Інтерактивне навчання розвивається в руслі інформатизації навчання, оскільки одним із його аспектів є використання лінгводидактики. Використання комп'ютера в руслі інтерактивного навчання сприяє інтенсифікації формування іншомовної компетентності, оскільки розширює учбові межі, наближаючи ситуацію іншомовного спілкування до ситуації природного спілкування іноземною мовою.

Простір рольових ігор, ділових ігор та комп'ютерних занять є оптимальними формами інтерактивного методу навчання іноземної мови. Рольові ігри представляють собою складно організовану діяльність, яка включає інтерактивну функцію, тобто можливість створювати на основі індивідуальних внесків кожного студента динаміку розвитку предмету (перехід від старих знань до створення нових).

Корисним видом діяльності є створення дискусій англійською мовою, тематика яких може бути різноманітною. Доцільно створювати професійно-орієнтовані дискусії, прив'язуючи їх до майбутньої спеціальності студентів та застосовуючи відповідну спеціалізовану лексику. За основу таких обговорень можна брати інформацію з прочитаних текстів за фахом та статей. Викладач бере на себе роль організатора спілкування, формулює питання, звертає увагу на оригінальні думки учасників, суперечливі питання, допомагає у розв'язанні напружених моментів, що виникають під час дискусії.

Окремо потрібно виділити метод проектів. Є. Полат відзначав, що метод проектів передбачає визначену сукупність навчально-пізнавальних засобів та дій студентів, які дозволяють вирішити ту чи іншу проблему в результаті самостійних пізнавальних дій та припускають презентацію цих результатів у вигляді конкретного продукту діяльності. Як педагогічна технологія це є сукупність дослідницьких, пошукових, проблемних методів, творчих за своєю сутністю [55, 23].

У проектній роботі студенти залучаються в створену педагогом пошукову навчально-пізнавальну діяльність. Використання проектних технологій робить можливим формування та розвиток пошуково-дослідницьких, комунікативних,

технологічних, інформаційних компетенцій, формує креативність, стимулює інтелектуальну активність, розвиває комунікативні вміння, допомагає формувати міжпредметні зв'язки, вчить використовувати інформаційно-телекомунікаційні технології при вивченні іноземної мови, допомагає оволодіти навичками роботи в групі, формує соціальну мобільність. Крім того, все це підвищує мотивацію студентів, оскільки в даному випадку вивчення мови стає не ціллю, а засобом створення кінцевого продукту діяльності. Навіть найслабші студенти можуть проявити себе тут в повній мірі, виконуючи посильні для них завдання, і, в результаті, кожен студент робить свій внесок у створення проекту.

Педагогічна технологія з використанням інтерактивного методу розвивається на основі особистіно-орієнтованого навчання, оскільки надає унікальні можливості не тільки для формування іншомовної компетентності, але і для розвитку особистісних якостей. Ефективність навчання з використанням інтерактивного методу визначається особистістю студента, рівнем його мотивації, рівнем наближення навчального процесу до умов керованого оволодіння мовою в природній іншомовній ситуації, тобто системою інтерактивних занять, які проводяться у різних формах.

Технологія може бути розглянутою через систему структурних компонентів: мотиваційного (що передбачає систему усвідомлених спонукань до виконання іншомовної діяльності), когнітивного (що передбачає обізнаність студентів про межі предмету, який вивчається, об'єм знань, яким володіють студенти, актуальні для студентів аспекти предмету), операційного (що передбачає необхідність гнучкості у відборі видів діяльності студентів у відповідності до ситуаційних потреб), результативного (рівні сформованості іншомовної компетентності у студентів: низький, середній, високий).

Інтенсифікація усвідомленої діяльності здійснюється по наступним напрямкам: спеціальне навчання пошуковим процедурам у ході занять із використанням можливостей Інтернет (робота з пошуковими серверами для підбору необхідної контекстної інформації по заданій темі); спеціальне

навчання процедур обговорення в процесі організації та проведення ділових і рольових ігор; формування дискусійної культури в процесі підготовки та проведення рольових ігор; формування навичок виступу перед аудиторією в процесі спонтанного формування монологічних висловлювань і побудови полілогів в межах аудиторних інтерактивних занять; емоціональна та інтелектуальна рефлексія перебігу навчання в процесі усвідомлення, аналізу та обговорення інтерактивних занять.

Таким чином, педагогічні технології – це система науково-гуманітарних знань, використання яких дозволяє реалізувати конкретний людинознавчий задум за допомогою певних умов, засобів і методів. Саме об'єкт і задум визначають в технології все останнє: які потрібні наукові знання, умови, засоби, методи процесу реалізації задуму. Об'єктом найбільш наукоємних технологій – педагогічних – є життя і діяльність окремої особистості, різні соціальні спільноти (група вчачихся, навчальний заклад в цілому, освітній регіон...), взаємодія людини і природи.

Педагогічна технологія функціонує як наука, що досліджує найраціональніші шляхи навчання, і як система способів, принципів і регуляторів, які застосовують у навчанні, і як реальний процес навчання.

На основі аналізу робіт вітчизняних і зарубіжних авторів виділено наступні ознаки педагогічних технологій: діагностичне цілепокладання і результативність (передбачають гарантоване досягнення мети та ефективності процесу навчання); економічність (забезпечує резерви навчального часу, оптимізацію праці викладача і досягнення запланованих результатів в стислі проміжки часу); коригованість (можливість оперативного зворотного зв'язку, послідовно орієнтованого на чітко визначені цілі.

Педагогічна технологія з використанням інтерактивного методу навчання іноземної мови сприяє ефективному формуванню у студентів іншомовної комунікативної компетентності, а саме розвитку сталих навичок аудіювання, читання, перекладу, мовлення, письма.

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

3.1. Модель формування іншомовної комунікативної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей

Інтеграція України у європейський та світовий освітній простір зумовлює нове бачення основної мети вивчення іноземних мов у вищих закладах освіти. Дослідники вказують насамперед на зміну статусу навчальної дисципліни «іноземна мова» з точки зору її культурологічної функції, оскільки мова – не тільки «джерело комунікативної діяльності, але й засіб пізнання, формування і передачі думки, вираження почуттів, емоційних станів людини, засіб реалізації усіх потреб освіченого народу» [10, 14]. Провідною метою вивчення іноземної мови студентами вищих закладів освіти різних напрямів підготовки стає іншомовна компетентність особистості, а бажаним результатом – використання іноземної мови як доступного засобу спілкування і збагачення досвіду фахової підготовки.

Аналіз наукової літератури засвідчує, що проблемі іншомовної компетентності присвячена значна кількість праць як зарубіжних, так і вітчизняних вчених: Є. Верещагіна, І. Зимньої, В. Костомарова, Є. Пассова, Л. Щерби. У педагогічній літературі немає одностайності у визначенні поняття «компетентність». Можливо, це пояснюється тим, що до наукового обігу воно було уведене порівняно недавно. Скажімо, у радянській енциклопедії 1960 р. термін «компетентність» відсутній, а в енциклопедичному словнику 1983 р. ототожнюється з компетенцією. Більшість дослідників розглядає компетентність і як характеристику особистості, і як сукупність

комунікативних, конструктивних, організаторських умінь особистості, тобто розуміють під компетентністю здатність не тільки володіти знаннями, але й потенційно бути готовим їх застосовувати у нових ситуаціях. Найбільш типовим, як нам видається, є наступне визначення: «Компетентність – якісно-своєрідне поєднання здібностей (якостей, ознак, параметрів), від яких залежить можливість досягнення більшого чи меншого успіху у виконанні тієї чи іншої діяльності» [67, 64]. Стосовно ж педагогічної діяльності компетентність означає єдність теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності, що характеризує професійність педагога [67].

У процесі аналізу наукових джерел ми спостерегли тенденцію до трансформації терміну «компетентність» у «професійну компетентність», хоча суттєвої змістової різниці не бачимо. До прикладу, В. Ягупов, автор навчального посібника з педагогіки, вважає професійну компетентність однією з основних підвалин педагогічної культури, виокремлюючи в ній «глибокі професійні знання, психолого-педагогічні навички та вміння, а також досконале володіння методикою викладання» [80, 165].

Ще більш лаконічним, однак таким, що охоплює упущений іншими авторами особистісний аспект, є визначення О. Белкіна: «Професійна компетентність – сукупність професійних та особистісних якостей, які забезпечують ефективну реалізацію компетенцій, необхідних для здійснення професійної діяльності» [6, 56].

Цікавим є погляд І. Зязюна, який вважає компетентність першоосновою професійності. В останній на перше місце ставить комплексність знань, а саме: вміння синтезувати матеріал, аналізувати ситуації спілкування, осмислювати суть явищ, обирати засоби взаємодії [27, 217].

Якщо спроектувати зазначені вченим характеристики на навчальний процес, що здійснюється іноземною мовою, то стає зрозумілою необхідність як теоретичних (declarative), так і діяльнісних (procedural) знань.

Аналіз наведених визначень дозволяє зробити деякі узагальнення. Незалежно від тлумачення компетентність:

- розуміється як інтегративне утворення особистості, що представляє собою сукупність різних компетенцій людини;
- характеризує рівень готовності людини до діяльності, а також характер та ефективність її здійснення;
- завше розглядається у контексті професійної діяльності;
- формується у ході засвоєння людиною відповідної для неї діяльності.

Крім того, усі дослідники підкреслюють, що суть професійної компетентності відображає ділову надійність і здатність успішно і безпомилково здійснювати професійну діяльність як у стереотипних, так і в нестандартних ситуаціях. Компетентність повинна бути конкретизована не тільки відносно побудови власного «Я» у нових умовах діяльності, а швидше спрямована на розкриття людини в самореалізації, яка може бути використана у «пошуку» себе як суб'єкта нової діяльності [29]. Логічно ми підійшли до розкриття суті основного поняття нашого дослідження – іншомовної комунікативної компетентності. Загалом появу терміну «компетентність» стосовно мови і комунікації у понятійному апараті цілого ряду гуманітарних наук (філософії, педагогіки, психології, лінгводидактики, соціології) пов'язують з іменем відомого зарубіжного вченого Н. Хомського. У його концепції вивчення мов зустрічаємо такі поняття: «граматична компетентність», «мовна здатність» (*linguistic competente*), «мовне застосування», «мовна активність» (*linguistic performance*) [74]. Подальші дослідження здійснювалися у напрямі розширення, уточнення поняття «іншомовна компетентність», а також його структурування.

Заслуговують на увагу праці М. Кенела і М. Свейна, які в моделі іншомовної комунікативної компетентності виокремлюють чотири компоненти-компетенції:

- граматичну компетенцію – рівень засвоєння комунікантом граматичного коду, включаючи словниковий запас, правила правопису і вимови, словотворення і побудови речень;
- стратегічну компетенцію – здатність використовувати вербальні і

невербальні засоби при загрозі зриву комунікації у випадку «недостатнього рівня компетентності комуніканта або через наявність побічних ефектів»;

– соціолінгвістичну компетенцію – уміння доречно використовувати і розуміти граматичні форми у різних соціолінгвістичних контекстах для виконання окремих комунікативних функцій (опису, повідомлення, переконання, запиту інформації тощо);

– дискурсивну компетенцію, або компетенцію висловлювання – здатність поєднувати окремі речення у зв'язне повідомлення, дискурс, використовуючи для цього різні синтаксичні і семантичні засоби [38, 30].

Сучасні дослідники підкреслюють, що саме ця модель іншомовної комунікативної компетентності мала неабиякий вплив на подальші наукові дослідження проблеми.

Однак Л. Бахман пропонує зовсім відмінну від попередньої модель іншомовної комунікативної компетентності, до складу якої відносить: мовну компетенцію; стратегічну компетенцію; психофізіологічні механізми.

Мовна компетенція визначається автором як «знання мови» і включає організаційний і прагматичний компоненти. Під організаційним вчений розуміє граматичну і текстуальну компетенції, а під прагматичним – іллокутивну і соціолінгвістичну. У свою чергу кожна з названих чотирьох компетенцій складається з дрібних структурних частин: граматична компетенція включає лексику, морфологію, синтаксис та орфографію; текстуальна складається з когезії та риторичної організації; іллокутивна компетенція включає здатність висловлювати думки та емоції, а також маніпулятивні, евристичні і творчі можливості суб'єкта іншомовного спілкування; соціолінгвістична компетенція відображає сензитивність до діалектних і стильових відмінностей мов, природність (аутентичне використання мови), розуміння культурних феноменів і риторичних фігур [82, 449].

На основі проаналізованих підходів до формулювання змісту іншомовної комунікативної компетентності та її структурних компонентів можемо зробити певні узагальнення:

1) під даним поняттям слід розуміти здатність і готовність здійснювати ефективну іншомовну комунікацію не носіями тієї чи іншої мови;

2) крім того, така здатність і готовність формується на основі певного комплексу компетенцій і якостей особистості, які складають структуру іншомовної комунікативної компетентності особистості.

Розглянемо структуру іншомовної компетентності:

1. Лінгвістична компетентність представляє собою систему внутрішньо засвоєних комунікантом знань (правил) функціонування іноземної мови і проявляється у їх використанні в мовленнєво-мисленнєвій діяльності. Російський психолог Б. Ломов стверджує, що в будь-якій ситуації, яка вимагає мовленнєво-мисленнєвої діяльності, взаємодіють три складові: поставлена проблема, наявні для її розв'язання знання, дослідницькі дії. На заняттях з іноземної мови таку діяльність забезпечує робота з текстом, з проблемою, з ігровим завданням.

2. Зміст соціальної компетентності розкривається через соціокультурний, соціолінгвістичний та професійний компоненти, які сприяють реалізації основної мети сучасної освіти, коли іноземна мова розглядається як засіб соціокультурного розвитку особистості, збагачення знаннями нової культури.

У такий спосіб відбувається трансформація цінностей здобутої культури в особистісні якості комуніканта на основі традицій та ідеалів рідної культури. Варто підкреслити, що соціокультурний розвиток через вивчення іноземної мови має важливе значення для професійного становлення майбутнього фахівця будь-якого напрямку. Студенти зацікавлені у можливостях застосування іноземної мови для розширення своїх знань зі спеціальності, що в свою чергу є значним стимулювальним мотивом.

3. Комунікативна компетентність означає те, що кожному висловлюванню притаманні свої правила, які підпорядковуються загальним правилам граматики, і засвоєння яких забезпечує спроможність використовувати мову в процесі комунікації. Суть комунікативної компетентності розкривається через прагматичний, дискурсивний та

інформативний компоненти. Під прагматичним (стратегічним) розуміють правила входження в контакт із співрозмовником, здатність підтримувати його упродовж усього процесу спілкування та логічно завершити. Іншими словами, комунікативна прагматичність означає готовність передавати комунікативний зміст у конкретній ситуації спілкування.

Відомий український психолог В. Семиченко цю готовність пояснює наявністю (сформованістю) такої особистісної якості людини, як контактність (здатність перебороти психологічні бар'єри спілкування, розпочати його, підтримувати упродовж певного часу і логічно завершити). На заняттях з іноземної мови така готовність пов'язана, як правило, зі спроможністю студента оперативно орієнтуватися в комунікативній стратегії іншомовного висловлювання, тобто умінням адаптувати мовленнєво-мисленнєві процеси до умов, заданих ситуацією спілкування. Під дискурсивним компонентом розуміють правила побудови змісту конкретного висловлювання. Дискурсом називається форма комунікативного змісту («що сказати» і «як сказати»), що завше адресується співрозмовнику, слухачеві або читачеві, і характеризується такими якостями: зв'язністю, логічністю, організацією [66, 47].

Зазначені якості дискурсу особливо примітні в писемному мовленні, а в усному більш важливі такі, як лексико-граматичний зв'язок, змістова логічність і відповідна організація висловлювання. Інформаційний компонент спрямований на засвоєння змістового предмета спілкування. У процесі його формування на заняттях з іноземної мови студент отримує набір необхідних понять, що описують ту чи іншу ситуацію, інформацію з минулого досвіду у вигляді знань і взірців поведінки, знання навколишньої дійсності, здатність описати її і своє ставлення до неї в іншомовній формі, загальний кругозір тощо.

Таким чином, іншомовна компетентність – це комплекс знань, умінь, навичок, які дозволяють успішно використовувати іноземну мову як у професійній діяльності, так і для самоосвіти і саморозвитку особистості.

Отже, модель формування іншомовної комунікативної компетентності

студентів містить цільову, умовну, змістовну, організаційну, оцінну і результативну складові. Ціллю є сформована іншомовна комунікативна компетентність. Змістова складова характеризує структурні компоненти іншомовної комунікативної компетентності: мовний, мовленнєвий, фаховий, міжособистісний, системний, стратегічний. Формування іншомовної комунікативної компетентності здійснюється на основі дидактичних і методичних принципів. Оцінювання рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності студентів буде здійснюватися за визначеними критеріями.

3.2. Рівні сформованості іншомовної комунікативної компетентності студентів

Виявити рівень сформованості іншомовної комунікативної компетентності майбутнього спеціаліста можна, насамперед, спираючись на критеріальну базу. У науково-педагогічній літературі професійно-орієнтоване іншомовне спілкування та іншомовна компетентність майбутніх фахівців різних спеціальностей оцінюється за різноманітними критеріями: мотивація; точність мовлення; відповідність мовленнєвій ситуації; степінь ефективності спілкування; здатність до комунікативного партнерства; правильність мовлення; темп мовлення; комунікативна доцільність використання мовних засобів оформлення мовлення; професійна спрямованість; прагматична адекватність; цілеспрямованість і логічність мовлення; ініціативність партнерів спілкування; реалізація комунікативних намірів та використання ключових слів; різноманітність мовлення у відповідності до його виду; спонтанність; емоційність тощо [43].

Опрацювавши наукову педагогічну літературу і враховуючи багатокомпонентність іншомовної комунікативної компетентності майбутнього спеціаліста, ми пропонуємо наступні критерії:

1. Мотиваційний критерій. До показників цього критерію належить: усвідомлення потреби в іншомовному спілкуванні; наявність у майбутнього фахівця соціальних установок та ціннісних орієнтирів на продовження вдосконалення іншомовної комунікативної компетенції.

2. Критерій лексико-граматичної правильності (охоплює знання, вміння і навички в основних видах мовленнєвої діяльності (рецепція, продукція, інтеракція та медіація) у письмовій і усній формі). До показників відносимо: розуміння текстів різнобічної тематики і різних стилів, сформованість умінь виділяти основне чи деталі, узагальнювати почуте чи прочитане; граматична і стилістична правильність мовлення у письмовій і усній формі.

3. Професійний критерій. До показників цього критерію належить: знання структури і особливостей ведення професійного діалогу; знання норм ділового листування; володіння професійною термінологією; сформованість умінь відбирати з різних джерел інформацію, необхідну для розв'язання практичних задач; сформованість умінь конструювати власні висловлювання щодо фактів, понять, наукових концепцій.

4. Соціокультурний критерій. До показників цього критерію належить: розуміння і використання у мовленні фразеологічних зворотів, лінгвокраїнознавчих реалій та безеквівалентної лексики; сформованість умінь інтерпретувати і описувати факти іншомовної культури; знання культури іншомовного мовлення (усного і письмового).

5. Стратегічний критерій. До показників цього критерію належить: сформованість умінь визначати ціль спілкування, оцінювати його результати і планувати його тактику; сформованість умінь підтримувати контакт з співбесідниками та долати комунікативні невдачі.

6. Критерій комунікабельності. До основного показника належить психологічна здатність до спілкування з іншими комунікантами.

Визначимо такі рівні іншомовної компетентності майбутнього спеціаліста – високий, достатній, середній та низький.

Високий рівень сформованості іншомовної компетентності

характеризується: чітким усвідомленням майбутнього спеціаліста потреби в іншомовному спілкуванні; розумінням текстів різнобічної тематики і різних стилів; граматичною і стилістичною правильністю мовлення (усного і письмового); знаннями структури й особливостей ведення професійного діалогу; розумінням і використанням у мовленні фразеологічних зворотів, лінгвокраїнознавчих реалій та безеквівалентної лексики; високою сформованістю умінь визначати ціль спілкування, оцінювати його результати і планувати його тактику; високою психологічною здатністю до спілкування з іншими комунікантами.

Достатній рівень передбачає у студентів у цілому виявлення інтересу до вивчення іноземної мови; розуміння визначеної інформації (почутої чи прочитаної); допускаються незначні помилки у граматичному чи стилістичному оформленні усного чи письмового мовлення; достатній рівень знань ведення професійного діалогу; розуміння і використання майже всіх поширених фразеологічних зворотів, лінгвокраїнознавчих реалій та безеквівалентної лексики; певну сформованість умінь визначати ціль спілкування, оцінювати його результати і планувати його тактику; здатністю до спілкування з іншими комунікантами.

Середній рівень характеризується: зацікавленістю до вивчення іноземної мови, але тільки ззовні; розумінням спрощеного іншомовного прочитаного чи почутого мовлення; допусканням багато помилок у граматичному чи стилістичному оформленні мовлення у письмовій чи усній формі; певна сформованість умінь ведення професійного діалогу; розумінням і використанням не складних поширених фразеологічних зворотів, лінгвокраїнознавчих реалій та безеквівалентної лексики; вмінням з труднощами визначати ціль спілкування, оцінювати його результати і планувати його тактику; низькою здатністю до спілкування з іншими комунікантами.

Низький рівень характеризується: відсутністю інтересу до іноземної мови як до навчального предмета і як до засобу спілкування; розумінням окремих речень і висловів з почутих чи прочитаних текстів по темах, пов'язаних з

основними сферами життя; не правильним граматичним чи стилістичним оформленням іншомовного мовлення (усного чи письмового) на будь-яку тему; низька сформованість умінь професійно спрямованого діалогічного мовлення; розумінням, але не використанням не складних поширених фразеологічних зворотів, лінгвокраїнознавчих реалій та безеквівалентної лексики; низькою сформованістю умінь визначати ціль спілкування, оцінювати його результати і планувати його тактику; низькою здатністю до спілкування з іншими комунікантами.

Щоб виявити показники сформованості іншомовної компетентності студентів необхідно зупинитися на складових компонентах іншомовної компетентності. Перш за все відзначимо, що поняття «іншомовна компетентність», так само як і комунікативна компетентність має два аспекти – мову зі всіма її одиницями (фонема, речення, текст) і мовлення, як мову в дії. Іншомовна компетентність розглядається дослідниками як коректне володіння іноземною мовою у межах тем, зумовлених рамками курсу факультету, які охоплюють лексику повсякденного життя та життя їх професійної сфери. Під іншомовною компетентністю розуміють оволодіння знаннями про систему мови, що вивчається. Ці знання реалізуються шляхом формування мовних і мовленевих навичок оперування необхідною лексикою, який проявляється в продицируванні самостійного усного та письмового висловлювання та дозволяє тим, що навчаються адекватно приймати участь в іншомовному спілкуванні. Іншомовна компетентність – це синтез лінгвістичної, соціолінгвістичної та предметної компетенцій при навчанні студентів немовного факультету іноземній, тобто нерідній мові. Лінгвістична компетенція представляє знання словникових одиниць і володіння певними формальними правилами, за допомогою яких словникові одиниці трансформуються у висловлювання. Соціолінгвістична компетенція – це здатність використовувати та трансформувати мовні форми у відповідності до ситуації (контекст визначає вибір мовних форм). Предметна компетенція – це орієнтація в змістовному плані висловлювання в рамках актуальної професійно-значущої тематики, яка

передбачається навчальними програмами спеціальних дисциплін.

На основі теоретичних досліджень проблеми формування іншомовної компетентності студентів в навчальному процесі можна виділити показники її сформованості: а) наявність знань іноземної мови, тобто обізнаність про правила побудови висловлювань; б) вміння реалізації іноземної мови, тобто є трансформація мовних форм у відповідності до ситуації; в) орієнтація в змістовному плані висловлювання в рамках актуальної професійно-значущої тематики, яка передбачається навчальними програмами спеціальних дисциплін; г) наявність екстралінгвістичних соціокультурних знань, що забезпечують психологічну готовність студентів до іншомовного спілкування; д) рівні сформованості іншомовної компетенції як її кількісні характеристики.

Кожен рівень іншомовної компетентності характеризується певними параметрами відповідно до репродуктивності, продуктивності, переключення з інтелектуальних завдань на комунікативні завдання. Деякі дослідники, зокрема Н. Пруднікова, виділяють творчий рівень сформованості іншомовної компетентності, який відрізняється високою продуктивністю та здатністю до коректної з точки зору лінгвосоціокультурних знань комунікації іноземною мовою.

3.3. Результати експериментальної роботи з формування іншомовної комунікативної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей

В експерименті брали участь 40 студентів III-IV курсів, що навчаються у Запорізькому національному університеті на факультеті менеджменту. Експеримент містив два етапи: констатувальний та формувальний.

Основними діагностичними методами були: спостереження; індивідуальні бесіди зі студентами та викладачами; метод анкетування; тестування; опитування.

Метою констатувального експерименту було виявлення початкового

рівня іншомовної комунікативної компетентності студентів та виявлення впливу домінуючих мотивів, що зумовлюють їхнє ставлення до вивчення іноземної мови і, зокрема, до використання ігор та комп'ютерних технологій в процесі навчання.

Для визначення рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців серед студентів проводилося опитування, тестування та анкетування, яке передбачало виявлення таких проявів сформованості іншомовної комунікативної компетентності: визначення вміння читати професійну літературу іноземною мовою; визначення вміння усно спілкуватись іноземною мовою; визначення рівня мотивації і самостійності студентів при вивченні нових тем з іноземної мови.

Для перевірки вміння читати професійну літературу іноземною мовою було запропоновано студентам прочитати статті, навчальні тексти без словника і з словником і дати відповіді на запитання на розуміння тексту.

Перевірка вміння усно спілкуватись іноземною мовою здійснювалась щодо двох аспектів: діалогічне і монологічне мовлення. Монологічне мовлення стосувалось ситуацій професійної діяльності (плани на майбутнє, бажання працювати за фахом, рівень власної професійної кваліфікації, досвід, тощо), діалогічне – розмови двох студентів у діловій грі. Під час перевірки, окрім відповідності змісту мовлення заданим темі і ролі, та лексичної і граматичної грамотності, враховувалось застосування правильної стратегії, соціокультурних знань, міжнародного і вітчизняного етикету. Під час перевірки вміння усно спілкуватись іноземною мовою потрібно було прослухати тексти з професійної сфери та визначити, які з висловлювань у завданні відповідають змісту прослуханих текстів.

Рівень мотивації до оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю оцінювався за допомогою методики вивчення мотивів навчальної діяльності (модифікація А. Реана, В. Якуніна).

Результати дослідження показали в основному невисокий рівень практичного володіння іноземною мовою та, відповідно, незначний інтерес

студентів до її вивчення. Як показало анкетування, одним з основних чинників такого ставлення до навчального предмета було використання здебільшого методів викладання, спрямованих на механічне запам'ятовування матеріалу. Результати анкетування студентів виявили, що 37,5% студентів вважають, що вивчаєми курс «Іноземна мова професійного спрямування» не буде затребуваний у подальшій професійній діяльності; 55,0% вважають, що за бажанням зможуть самостійно вивчити запропонований курс, якщо виникне така необхідність; 57,5% упевнені в необхідності засвоєння курсу «Іноземна мова» в межах інтенсивних інтерактивних занять з майбутнім послідовним використанням його для професійного росту; 50,0% побажали засвоїти засоби інформаційних технологій та прикладні програми для підвищення ефективності формування іншомовної компетентності.

Результати, отримані на початку констатувального етапу експерименту показали необхідність розділення студентів на дві групи для подальшого дослідження. Студенти були поділені на експериментальну (20 студентів) та контрольну (20 студентів) групи.

Для виявлення мотивації вивчення іноземної мови, студентам було запропоновано взяти участь в анкетуванні. Більшість студентів (75,0% - ЕГ та 65,0% - КГ) зазначили, що серед основних мотивів вивчення іноземної мови є мотив успішного навчання і складання заліків та екзаменів, а також уникнення осуду та неприємностей з боку викладача та адміністрації. Мотив «Забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності» називають провідним 20,0% студентів ЕГ та 25,0% - КГ. Лише 5,0% опитаних студентів ЕГ та 10,0% - КГ «отримують інтелектуальне задоволення» від вивчення іноземної мови.

Необхідність якісно змінити та посилити мотивацію студентів до вивчення іноземної мови за рахунок зростання пізнавального інтересу шляхом удосконалення їхньої іншомовної комунікативної компетентності стала очевидною.

За результатами опитування і спостереження, з'ясовано, що переважна кількість студентів обох груп не обізнана з мнемонічними прийомами

запам'ятовування лексики, прийомами роботи з друкованим текстом і аудіо-записами, електронними словниками, а також не вміють правильно користуватись засобами автоматичного перекладу тексту.

Навченість ми розглядаємо як практичну готовність студентів до участі в комунікативній діяльності, а научуваність – як здатність студентів до оволодіння певним змістом навчання.

Поєднавши критерії навченості, ми одержали інтегрований показник – індекс підготовленості студентів до комунікативної діяльності, який визначався за бальною системою від 1 до 10. Шкала вимірів мала такий вигляд:

– від 1 до 2,9 бала – індекс незадовільного рівня підготовленості до комунікативної діяльності (механічне відтворення завчених виразів, нездатність включатися у розмову тощо);

– від 3 до 5,9 бала – індекс задовільного рівня підготовленості до комунікативної діяльності (спроможність використовувати вивчені вирази відповідно до ситуацій реального спілкування, але наявність певної мовленнєвої обмеженості не дозволяє подолати комунікативні бар'єри);

– від 6 до 7,9 бала – індекс середнього рівня підготовленості до комунікативної діяльності (спроможність використовувати розмовні фрази в конкретній ситуації, реагувати на запитання чи висловлювання співрозмовника, перефразувати речення та пояснювати поняття тощо);

– від 8 до 10 балів – індекс високого рівня підготовленості до комунікативної діяльності (спроможність творчо використовувати знання, вміння вільно виражати свої думки іноземною мовою тощо).

На констатувальному етапі у студентів контрольної та експериментальної груп результати експерименту за показниками індексу підготовленості студентів до іншомовної комунікативної діяльності як важливої складової професійної підготовки спеціалістів були наступними.

На високому рівні розвитку комунікативних умінь (високий індекс підготовленості до комунікативної діяльності) в ЕГ знаходилося 5,0%, на середньому рівні відповідно 25,0%, на задовільному рівні залишилося лише

60,0% і на незадовільному рівні 10,0%. В КГ високий індекс підготовленості до комунікативної діяльності мали 5,0%, середній індекс 35,0%, задовільний індекс мали 55,0% і незадовільний рівень 5,0% (див. рисунок 3.1.).

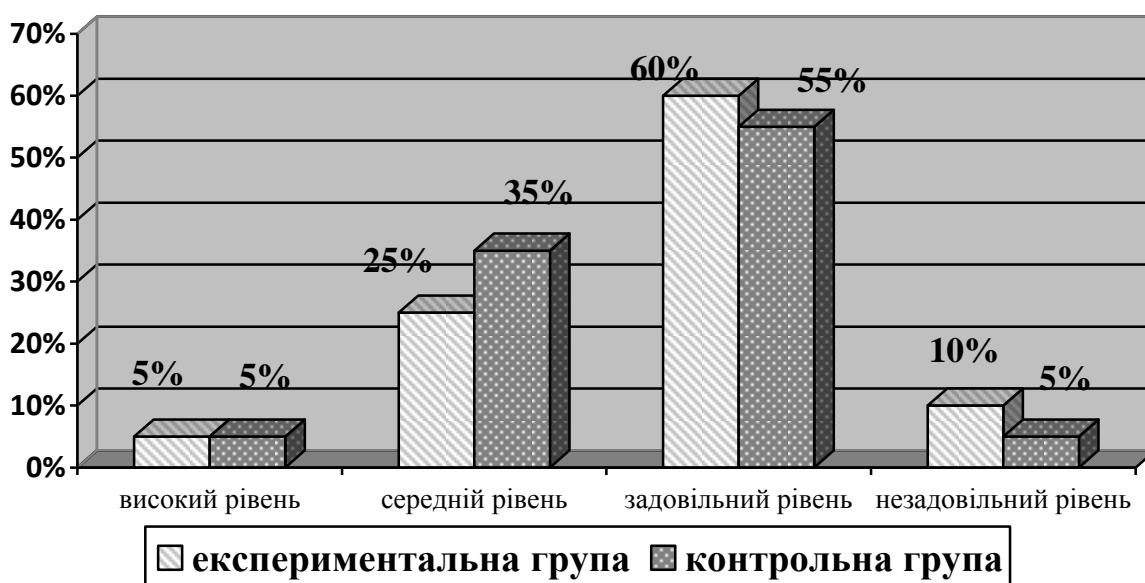


Рис. 3.1. Рівні індексу підготовленості студентів контрольної та експериментальної груп до комунікативної діяльності (констатувальний етап)

При визначенні ефективності навчальної діяльності студентів враховувалися не лише зовнішні, але й внутрішні показники і зокрема такі, як міра задоволеності власною іншомовною комунікативною діяльністю, стан емоційно-вольової сфери особистості, внутрішньо-колективні стосунки у групі, взаємодія викладача і студентів, рівень мотивації навчальної діяльності.

Таким чином, в ході констатувального етапу експерименту було визначено рівень сформованості іншомовної комунікативної компетентності студентів (таблиця 3.1).

Аналіз результатів експерименту дозволив зробити висновки про наявність у студентів труднощів під час вивчення та застосування іноземної мови. Було виявлено труднощі у студентів, пов'язані з усним і письмовим висловлюванням іноземною мовою, не володінням стратегіями читання тексту, побудови усного висловлювання, організацією самостійного вивчення іноземної мови.

Таблиця 3.1

Рівень сформованості іншомовної комунікативної компетентності студентів
(констатувальний етапу педагогічного експерименту)

Групи досліджуваних	Рівні		
	Високий	Середній	Низький
Експериментальна група	5,0%	55,0%	40,0%
Контрольна група	10,0%	55,0%	35,0%

Таким чином, констатувальний експеримент дозволив встановити, що рівень сформованості іншомовної комунікативної компетентності студентів не відповідає достатньою мірою вимогам ринку праці до рівня володіння іноземною мовою. За результатами досліджень, традиційна система навчання іноземних мов недостатньо мотивує студентів і недостатньо забезпечує формування іншомовної комунікативної компетентності студентів з різним рівнем початкової підготовки і здібностей.

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

- 1) урахування професійних інтересів;
- 2) розробки нової моделі навчання і проектування курсу «Іноземна мова» з виділенням інтерактивних занять (рольові ігри різних рівнів та типів, вибіркоче застосування мультимедійних навчальних посібників) для формування процесуального аспекту іншомовної комунікативної компетентності, а також традиційних аудиторних занять та інтенсивних інтерактивних занять в комп'ютерному класі для формування когнітивного аспекту іншомовної комунікативної компетентності.

Цілеспрямована робота по формуванню іншомовної комунікативної компетентності розумілася нами як цілісний процес, заснований на узгодженні його ведучих компонентів: цільового, який відображає вимоги одночасної участі всіх студентів у виконанні окремих завдань; змістовного, заснованого на відборі завдань, що сприяють успішному формуванню іншомовної

комунікативної компетентності; технологічного, який визначає умови, методи та засоби формування іншомовної комунікативної компетентності; оціночно-результативного, заснованого на конструюванні діагностичних методик визначення рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності.

У дослідженні розроблено методику послідовного залучення студентів до інтерактивної діяльності та визначено систему оцінювання її ефективності, яка передбачала діагностику навченості та научуваності кожного з учасників гри (Додаток А).

Методика формування іншомовної комунікативної компетентності студентів:

1) Мета: досягнення студентами продуктивного та творчого рівнів сформованості іншомовної комунікативної компетентності. Конкретні цілі: формування лінгвістичних знань і комунікативних навичок читання, перекладу, письма, аудіювання, мовлення; виховання особистісних рис (творчий саморозвиток особистості).

2) Зміст. Виражений через включеність студентів в процес навчання і умовно поділений на два тісно пов'язаних та взаємодоповнюючих напрямки: розвиток всіх складових іншомовної комунікативної компетентності; моральний розвиток студентів.

3) Форми. Традиційні аудиторні заняття, інтерактивні заняття: навчальні ігри (рольові ігри різних рівнів та типів, моделювання, ділові ігри); вивчення та закріплення нового інформативного матеріалу (тренінг, case study, сократичний діалог, навігація web-простору, пошук інформації в Інтернет, e-mail-проекти, інтерактивні мультимедійні навчальні посібники); вирішення проблем («мозковий штурм», «велике коло»); поточний та підсумковий контроль рівнів сформованості іншомовної комунікативної компетентності (комп'ютерні тести).

4) Методи. Інтерактивний метод в межах лінгво-соціокультурного підходу, а саме метод ігри, навчання зануренням, метод навчальної роботи з комп'ютером, демонстраційний і частково-пошуковий метод, інтенсивний

комунікаційний метод, метод моделювання.

5) Засоби. Дидактичний матеріал: програми, учбові посібники, роздатковий матеріал. Засоби інформаційних технологій: навчаючі програми, тестові оболонки, Інтернет.

6) Контроль. Комп'ютерне тестування, фронтальне опитування, анкетування, індивідуальна бесіда, проміжкові тестові завдання, міні-проекти, аналіз роботи в групі при проведенні інтерактивних рольових занять.

7) Результат. Рівні сформованості іншомовної комунікативної компетентності: низький (репродуктивний), середній (продуктивний), високий (творчий).

Формувальний експеримент передбачав перевірку ефективності реалізації розробленої нами методики (Додаток А). Під час формувального експерименту ми спиралися на комплексний підхід до інтенсифікації та інформатизації професійного навчання.

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

1) перехід до впровадження інтерактивних занять не тільки в межах відбіркового використання комп'ютерних програм, але і в межах аудиторних занять із використанням не тільки можливостей моделювання, але і більш складних за будовою та здійсненням рольових ігор;

2) посилення уваги до використання інформаційних технологій в межах аудиторних занять (проведення занять в комп'ютерному класі під час пошуку інформації за окремими темами в мережі Інтернет, при використанні стартового та рівневого комп'ютерного тестування за окремими граматичними та лексичними темами, вибіркоче використання можливостей мультимедійних учбових посібників).

Експеримент передбачав апробацію експериментальної інтерактивної технології на заняттях з іноземної мови студентів та встановлення залежності між створенням умов для позитивних змін у ряді особистісних характеристик студентів, розвитком міжособистісних стосунків у групах, розвитком

мотиваційної сфери особистості, стимулюванням пізнавального інтересу студентів із змінами у рівні іншомовної комунікативної компетентності.

Організація формувального експерименту вимагала урахування умов його протікання, індивідуальних особливостей студентів та рівня володіння ними іноземною мовою. Забезпечення оптимальних умов протікання процесу навчання, зорієнтованого на майбутню професійну діяльність, було одним з найважливіших завдань експерименту. Студенти експериментальної групи мали різний досвід вивчення іноземної мови, а організація їх навчання за запропонованою технологією дозволила виявити та простежити основні тенденції в оволодінні іноземною мовою як компонентом їхнього професіоналізму та зробити висновки про ефективність експериментальної технології. У контрольній групі рольові ігри та комп'ютерні технології використовувалися епізодично як засіб контролю та корекції комунікативних умінь для необхідності фіксування та порівняння показників.

Під час експерименту було використано такі методи педагогічних досліджень:

1. Бесіда. Проводилася бесіда зі студентами під час проведення експерименту на практичних заняттях.
2. Анкетування і тестування.
3. Спостереження. Цей метод використовувався на практичних заняттях та під час участі у проектах і рольових іграх.

Проведений якісний аналіз результатів експерименту за показниками індексу підготовленості студентів до іншомовної комунікативної діяльності як важливої складової професійної підготовки фахівців, засвідчив про значну перевагу застосування інтерактивної технології у навчальному процесі. Зокрема, після завершення експерименту на високому рівні розвитку комунікативних умінь (високий індекс підготовленості до комунікативної діяльності) в експериментальній групі знаходилося 35,0% студентів (5,0% – на початку), на середньому рівні відповідно 55,0% (25,0% – на початку), на задовільному рівні залишилося лише 10,0% (60,0% – на початку) і не було

студентів, які мали незадовільний рівень (10,0% – на початку). В контрольній групі відбулися менш інтенсивні якісні зміни. Так, після завершення експерименту високий індекс підготовленості до комунікативної діяльності мали 10,0% (5,0% – на початку), середній індекс відповідно 50,0% (35,0% – на початку), задовільний індекс мали 40,0% (55,0% – на початку) і також не залишилося студентів із незадовільними показниками (5,0% – на початку). Як бачимо, в процесі експерименту відбувалися якісні переміщення студентів з одного рівня на інший. При цьому в експериментальній групі темпи приросту позитивних результатів були значно вищими. Так, в експериментальній групі зростання кількості студентів з високим індексом підготовленості до комунікативної діяльності за весь період вивчення іноземної мови становило 30,0%, а в контрольній групі лише 5,0%, із середнім індексом – 30,0% в експериментальній групі і 15,0% в контрольній групі. Зменшилася відповідно і кількість студентів із задовільним індексом підготовленості, про що свідчать темпи переміщення студентів із задовільного на середній та високий рівні володіння мовою, які в експериментальній групі становили 50,0%, а в контрольній групі – 15,0% (див. рисунок 3.2.).

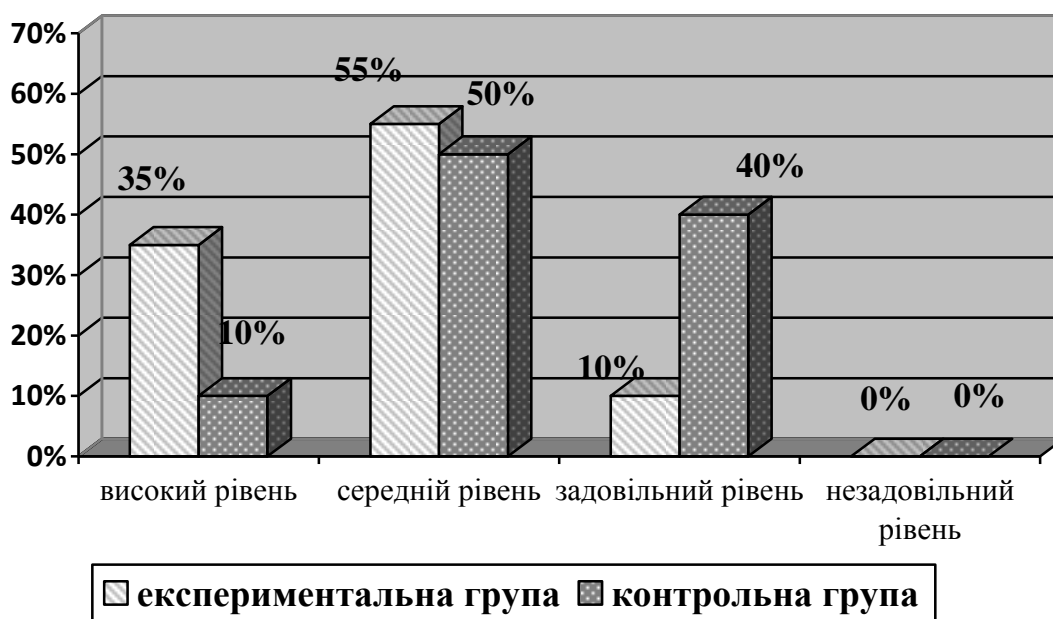


Рис. 3.2. Рівні індексу підготовленості студентів контрольної та експериментальної груп до комунікативної діяльності (формульвальний етап)

Наведені дані свідчать про помітну перевагу експериментальної інтерактивної педагогічної технології щодо оптимізації навчального процесу. Так, за один і той же проміжок часу іншомовні комунікативні уміння досягали різного якісного рівня свого розвитку в експериментальній та контрольній групах, що дає змогу стверджувати, що експериментальна технологія створює сприятливі умови для інтенсифікації процесу формування та розвитку іншомовної комунікативної компетентності.

Аналіз результатів формувального експерименту, бесід, анкетування показав, що 65,0% студентів експериментальної групи виявили зацікавленість до запропонованих інтерактивних рольових завдань; 75,0% студентів відзначили, що відкрили нові можливості у використанні комп'ютера для майбутньої професійної діяльності.

Ефективність запропонованої методики формування іншомовної комунікативної компетентності при вивченні курсу «Іноземна мова професійного спрямування» (англійська мова) визначалася за показниками, запропонованими В. Беспалько [6]: успішність, ефективність навчально-пізнавальної діяльності студентів, ефективність процесу навчання. Отримані в ході експерименту показники кількісно підтверджують ефективність введених інтерактивних форм занять. Іншомовна компетентність студентів, сформована за участю розробленої технології, передбачає декілька складових: лінгвістичну, предметну та соціолінгвістичну компетенції.

Інтерактивна технологія також сприяє творчому саморозвитку особистості, тобто формує ряд якостей, необхідних для майбутнього спеціаліста (самостійність у прийнятті рішень, відповідальність, співчуття, терпимість, доброзичливість, готовність прийти на допомогу, потреба у пізнанні та самопізнанні, рефлексія, спілкування, розвинені здібності, потреба в перетворюючій діяльності, розвинутий інтелект, інтуїція, гарні манери).

Результати опрацювання даних формувального етапу експерименту, отримані на основі визначення рівня іншомовної комунікативної компетентності студентів, наведено в таблиці 3.2.

Зміни рівнів сформованості іншомовної комунікативної компетентності
студентів в експериментальній та контрольній групах

Групи досліджуваних		Рівні		
		Високий	Середній	Низький
Експериментальна група	1 зріз	5,0%	55,0%	40,0%
	2 зріз	25,0%	60,0%	15,0%
Контрольна група	1 зріз	10,0%	55,0%	35,0%
	2 зріз	15,0%	50,0%	35,0%

В процесі аналізу отриманих даних було виявлено такі зміни у рівнях сформованості іншомовної комунікативної компетентності студентів КГ та ЕГ по завершенню педагогічного експерименту: в КГ кількість студентів з високим рівнем іншомовної комунікативної компетентності збільшилася на 5,0%, з середнім рівнем іншомовної комунікативної компетентності зменшилася на 5,0%, з низьким рівнем іншомовної комунікативної компетентності не змінилася. В ЕГ кількість студентів з високим рівнем сформованості іншомовної комунікативної компетентності збільшилася на 20,0%, з середнім рівнем сформованості іншомовної комунікативної компетентності збільшилася на 5,0%, низьким рівнем сформованості іншомовної комунікативної компетентності зменшилася на 25,0%.

На завершальному етапі навчання студентам пропонуються контрольні завдання, за результатами яких визначається їх компетентність у вивчаємому матеріалі за формулою:

$$Y = \frac{N_{\text{факт}}}{N_{\text{макс}}},$$

де Y – компетенція,

$N_{\text{факт}}$ – отримана кількість балів за виконаний тест,

$N_{\text{макс}}$ – максимально можлива кількість балів за тест.

Параметр лінгвістичної та предметної компетенції для контрольної групи

дорівнює 0,56, для експериментальної групи дорівнює 0,82. Параметр соціолінгвістичної компетенції для контрольної групи дорівнює 0,62, для експериментальної групи дорівнює 0,78. Отже, можна зробити висновок про те, що ефективність діяльності в експериментальній групі є вищою, ніж у контрольній, а значить, запропонована технологія має позитивний ефект.

У процесі безпосереднього спостереження за студентами в ході їхньої участі в інтерактивних заняттях досліджувався характер взаємодії учасників навчального процесу. Було відзначено, що експериментальна інтерактивна технологія навчання сприяла виникненню якісних змін в організації та змісті взаємодії викладача і студентів. За результатами дослідження було виділено три рівні взаємостосунків викладача і студентів: неділовий, неоперативно-діловий, оперативно-діловий.

Студенти, котрі знаходились на рівні неділових взаємостосунків, характеризувалися тим, що майже не брали участі в обговоренні та розв'язуванні поставлених завдань або їхня участь була мінімальною.

Неоперативно-діловий стиль взаємостосунків характеризувався недостатнім проявом готовності студентів до комунікативної діяльності, в їхніх стосунках відчувалася певна скутість, страх висловити власні думки.

Студенти, що перебували на рівні оперативно-ділових стосунків, характеризувалися здатністю швидко включатися (в переважній більшості) в ігрову навчально-пізнавальну діяльність і активно взаємодіяти з іншими її учасниками упродовж всієї діяльності.

Виявлено, що характер взаємодії студентів у навчальній діяльності в експериментальній групі був здебільшого оперативно-діловим, на 2 заняттях переважав неоперативно-діловий характер стосунків, і лише перші заняття з використанням інтерактивного методу були близькими до неділового. Це пояснюється, передусім, відсутністю досвіду в учасників і наявністю нестійкого психологічного клімату в групі.

Аналіз результатів анкетних опитувань, що здійснювалися у процесі експериментально-дослідницької роботи, засвідчив відчутне зростання рівня

мотивації до вивчення іноземної мови у досліджуваних студентів. Таке зростання ми пояснюємо вдало дидактично дібраними і реалізованими рольовими іграми та іншими формами реалізації інтерактивного методу, бо, як показав експеримент, рольові ігри забезпечують наближене до реального життя виконання тієї ролі, яка максимально включає студента у професійну діяльність. Саме гра ставить кожного її учасника в позицію, коли він сам має знаходити шляхи і засоби розв'язання певної проблеми і, разом з тим, глибоко усвідомлювати необхідність того, що якість знань має стати його внутрішньою потребою. Аналіз результатів опитувань студентів експериментальної групи показав, що на констатувальному етапі 55,0% студентів виявили зацікавленість та мали інтерес до вивчення іноземної мови, 20,0% – були байдужими, 10,0% – мали навіть негативне ставлення і лише 15,0% – розуміли справжню необхідність володіння іноземною мовою на професійному рівні (мали стійкий мотив до іншомовної діяльності). На формувальному етапі рівень мотивації до вивчення іноземної мови у студентів експериментальної групи докорінно змінився. Так, 80,0% студентів мали чітко виражені позитивні мотиви щодо вивчення іноземної мови, і лише у 20,0% студентів процес рольової гри викликав певну міру зацікавленості.

У студентів контрольної груп на початку експерименту показники щодо мотиваційної функції були майже аналогічними з показниками експериментальної групи: 60,0% студентів виявили зацікавленість та мали інтерес до вивчення іноземної мови, 20,0% – були байдужими, 20,0% – розуміли справжню необхідність володіння іноземною мовою на професійному рівні. Негативне ставлення не спостерігалось. Проте на формувальному етапі лише 55,0% студентів виявляли інтерес та зацікавленість до вивчення іноземної мови, 25,0% – були байдужими, вони вчили мову «для оцінки» і 20,0% – мали визначені мотиви, що базувалися на професійному використанні іноземної мови.

Результати проведеного дослідження студентів дали змогу визначити найважливіші мотиваційні фактори щодо їхньої участі в інтерактивних

заняттях. Так, студенти експериментальної групи на перший план ставили мотиви, пов'язані з можливістю здобути, поглибити власні знання та прагненням розкрити свої можливості у майбутній професійній діяльності. У студентів контрольної групи важливими виявилися мотиви, пов'язані з можливістю отримати вищі оцінки за участь у занятті, в той час, як в експериментальній групі ці мотиви займають останні місця.

Таким чином, встановлено, що формування іншомовної комунікативної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей буде ефективнішим за умови впровадження у навчальний процес інтерактивних технологій.

ВИСНОВКИ

За результатами теоретичного аналізу філософської, психологічної, педагогічної та навчально-методичної літератури та експериментального дослідження за темою кваліфікаційної роботи було зроблено такі висновки:

З'ясовано, що проблема формування іншомовної комунікативної компетентності студентів є недостатньо дослідженою.

Визначено, що іншомовна комунікативна компетентність – це своєрідний вияв комплексного особистісного ресурсу, яким забезпечується можливість оптимальної повноцінної взаємодії в процесі професійного спілкування з іноземними партнерами, який сприяє самоосвіті й саморозвитку особистості майбутніх фахівців. Зміст іншомовної компетентності поєднує лінгвістичну, когнітивну, комунікативну, прагматичну, інформативну, соціолінгвістичну обізнаність.

Іншомовна комунікативна компетентність багатоаспектна: акумуляція знань про мову представляє собою її кількісний аспект, розвиток вмінь і навичок представляє собою якісний процесуальний аспект. В процесі навчання розвивається аксіологічний аспект іншомовної комунікативної компетентності (відбувається ціннісне становлення студентів як в плані мотивації до вивчення англійської мови, так і в плані формування різних якостей, обов'язкових для майбутніх спеціалістів).

Проблема формування іншомовної комунікативної компетентності впливає із сутності цього поняття, бо, становлячи продукт навчання як спеціально організованого процесу, ці явища є не безпосереднім його результатом, а передовсім наслідком особистісного становлення майбутнього спеціаліста в процесі його фахової підготовки.

Теоретично змодельована та практично реалізована педагогічна технологія визначає дидактичні засоби та умови оптимізації навчальної діяльності студентів нефілологічних спеціальностей шляхом впровадження у

процес викладання комплексного підходу до інтерактивного методу формування іншомовної комунікативної компетентності, який передбачає розвиток всіх аспектів іншомовної компетентності, а саме: її кількісного аспекту (знань про мову як систему), якісного аспекту (розвиток вмінь та навичок), аксіологічного аспекту (ціннісного ставлення суб'єкту як в плані мотивації до вивчення англійської мови, так і в плані формування різних якостей необхідних для майбутнього фахівця).

Методика формування іншомовної комунікативної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей передбачає навчання за допомогою різних типів навчальних ігор як засіб оптимізації, використання комп'ютерних програм як засіб інтенсифікації, заснована на принципі єдності всіх компонентів навчального процесу від мотиваційного до операційного та результативного.

Розроблена методика з комплексним використанням інтерактивного методу дозволяє оптимізувати процес формування іншомовної комунікативної компетентності студентів факультету менеджменту на продуктивному та творчому рівнях.

Комплексне та поетапне використання можливостей комп'ютера для окремих дидактичних цілей, використання самостійної роботи, впровадження різних форм інтерактивних занять сприяє формуванню внутрішньої мотивації до вивчення іноземної мови, його використання у майбутній професії, формує творчі здібності студентів та виводить їх на новий інформаційний та креативно-когнітивний рівень.

Ефективність інтерактивної педагогічної технології у професійній підготовці майбутніх фахівців забезпечується урахуванням ряду психологічних (наявність позитивних стосунків у групі, дієвість групи), особистісних (спрямованість особистості, готовність до участі в грі) та методичних (підготовка навчально–методичної документації, майстерність викладача) умов, оскільки саме вони є домінуючими для процесу навчання та спроможні впливати на його результативність.

Розроблена критеріальна база дозволяє кількісно оцінити сформованість іншомовної комунікативної компетентності за інтегративним принципом. Результати, отримані в процесі формувального експерименту, указують на результативність і завершеність технології, що доказує доцільність її впровадження в педагогічну практику.

Результати формувального експерименту свідчать про те, що у студентів експериментальної групи, у порівнянні зі студентами контрольної групи, позитивно змінився рівень сформованості іншомовної комунікативної компетентності (у ЕГ зафіксовано високий рівень у 25,0% студентів, у КГ – 15,0%; середній у ЕГ – 60,0%, у КГ – 50,0%; низький у ЕГ – 15,0%, у КГ – 35,0%), суттєво зросла мотивація до вивчення іноземної мови, сформувалось позитивне ставлення до міжособистісного спілкування іноземною мовою, до самоосвіти, самореалізації і життєвої активності.

Таким чином, встановлено, що формування іншомовної комунікативної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей буде ефективнішим за умови впровадження у навчальний процес закладу вищої освіти інтерактивних технологій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абасов З. А. Понятийно-терминологический аппарат инновационной педагогической деятельности. *Философия образования*. 2006. № 1 (15). С. 56-62.
2. Алфімов Д. В. Інноваційна освітня система: шляхи відродження. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*. Київ, 2000. С. 158-160.
3. Андриенко А. С. Развитие иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студентов технического вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Ростов-на-Дону, 2007. 26 с.
4. Артюхова О. В. Іншомовна підготовка студентів нефілологічних спеціальностей до міжкультурної взаємодії. *Педагогіка. Наукові праці*. 2011. Вип. 161, т. 173. С. 120-123. URL: <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/naukpraci/pedagogika/2011/173-161-24.pdf>.
5. Архипова Г. С. Формирование иноязычной компетентности будущего специалиста (медицинского профиля) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Чита, 2006. 24 с.
6. Белкин А. С. Ситуация успеха. Как ее создать: книга для учителя. Москва : Просвещение, 1991. 176 с.
7. Бибикова Э. В. Формирование основ иноязычной коммуникативной компетентности у будущих экологов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Майкоп, 2006. 29 с.
8. Булгакова В. Г. Формування іншомовної комунікативної компетенції у студентів нефілологічних спеціальностей вищих навчальних закладів освіти. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*. 2012. № 30. С. 85-91.
9. Буркова Л. В. Класифікація педагогічних інновацій як елемент механізму управління інноваційним процесом в освіті. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*. Київ : Логос, 2000. С. 230-238.

10. Василюк А. В. Професійно-педагогічна підготовка вчителів у Польщі (1989–1997 рр.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 1998. 21 с.
11. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : Перун, 2001. 1440 с.
12. Викторова Л. В. Инновационные процессы в образовании. *Инновации в образовании*. 2002. № 2. С.5-8.
13. Вольфовська Т. Комуникативна компетентність молоді як одна з передумов досягнення життєвої мети. *Шлях освіти*. 2001. № 3. С. 13-16.
14. Вороніна Д. Зміст та структура іншомовної комуникативної компетентності сучасних фахівців. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Проблеми трудової та професійної підготовки*. 2017. С. 17-20. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/19532/Voronina.pdf;jsessionid=E0C89C849B1FB058BA794CB8D68B8941?sequence=1>.
15. Галатюк Ю. М. Педагогічна технологія в контексті сучасної парадигми навчання. *Імідж сучасного педагога*. 2001. № 3-4. С. 9-14.
16. Гез Н. И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований. *Иностранные языки в школе*. 1985. № 2. С. 17-24.
17. Гін А. О. Прийоми педагогічної техніки: Вільний вибір. Відкритість. Діяльність. Зворотний зв'язок. Ідеальність : посібник. Луганськ : Навчальна книга, Янтар, 2004. 84 с. URL.: <http://www.twirpx.com/file/247368/>.
18. Гончаренко С. У., Олійник П. М., Федорченко В. К. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі. Київ : Вища школа, 2003. 323 с. URL: <http://www.twirpx.com/file/194128/>.
19. Гринюк Г., Семенчук Ю. Етапи формування іншомовної комуникативної компетенції у студентів економічних спеціальностей. *Іноземні мови*. 2006. № 2. С. 22–27.
20. Гришкова Р. О. Педагогічні засади формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей у процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2007. 36 с.

21. Гузеев В. В. Лекции по педагогической технологии. Москва : Знание, 1992. 60 с.
22. Даниленко Л. І. Управління процесом здійснення інноваційної діяльності в системі загальної середньої освіти. *Післядипломна освіта в Україні*. 2003. № 3. С. 70-74.
23. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2004. 352 с. URL: <http://eltutor.at.ua/Podskazki/Dychkivska.pdf>.
24. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / укл. Н. П. Наволокова. Харків : Вид. група «Основа», 2009. 176 с. URL: http://bib.convdocs.org/docs/41/40664/conv_1/file1.pdf.
25. Завіниченко Н. Б. Особливості розвитку комунікативної компетентності майбутнього практичного психолога системи освіти : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2003. 216 с.
26. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.
27. Зязюн І. А., Крамущенко Л. В. Педагогічна майстерність : підруч. 2-е вид. доп. і перероб. Київ : Вища школа, 2004. 422 с. URL: http://schoollessons.com.ua/load/pedagogichna_literatura/zjazjun_i_a_pedagogichna_majsternist/36-1-0-309.
28. Изория Н. М. Формирование иноязычной компетентности будущих специалистов сферы туризма в вузах культуры и искусств : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Москва, 2008. 24 с.
29. Измайлова О. А. Формування іншомовної комунікативної компетенції як структурного компоненту комунікативної культури студентів мовних ВНЗ. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти*. 2010. Вип. 17. С. 66-72. URL: <http://www-center.univer.kharkov.ua/vestnik/full/177.pdf>.
30. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе. Москва : Народное образование, 1989. 126 с.
31. Клименко Е. В. Формирование иноязычной профессиональной

- комунікативної компетентності майбутніх фахівців : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Калуга, 2004. 189 с.
32. Клочко В. І., Прадівляний М. Г. Формування професійно спрямованої іншомовної компетентності фахівців технічних та економічних спеціальностей засобами сучасних інформаційних технологій : монографія. Вінниця : Вид-во Вінниц. нац. техн. ун-ту, 2009. 174 с.
33. Коваленко О. Формування компетентнісного підходу до вивчення іноземних мов. *Іноземні мови в навчальних закладах*. 2008. № 3. С. 28–34.
34. Козак С. В. Формування іномовної комунікативної компетенції майбутніх фахівців морського флоту : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2001. 20 с. URL: <http://dissert.com.ua/contents/6567.html>.
35. Козлова О. І. Основні стратегії педагогічного впливу при традиційному та інноваційному підходах до навчання. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*. Київ, 2000. С. 239-245.
36. Коломієць Н. Інтерактивні технології в особистісно зорієнтованій освіті. *Відкритий урок: розробки, технології, досвід*. 2006. № 17-18. С. 12-15.
37. Костенко Н. І. Особливості формування іншомовної комунікативної компетентності у студентів нефілологічних спеціальностей. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі*. Харків, 2009. Вип. 14. С. 117-123.
38. Кухта І. В. Іншомовна компетентність у контексті формування комунікативної культури студентів у процесі вивчення іноземної мови. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2008. № 4. С. 27-33. URL: <http://dev.visnyk.vntu.edu.ua/2008/4/pdf/08kivvim.pdf>.
39. Лейперс Х. Й. Как воспитывает процесс обучения? Москва : Знание, 1982. 96 с.
40. Марчій-Дмитраш Т. М. Сучасні тенденції формування іншомовної комунікативної компетентності дітей дошкільного віку. *Освітній простір України*. 2014. Вип. 3. С. 73-77 URL: http://lib.pu.if.ua:8080/bitstream/123456789/5326/1/Марчій-Дмитраш_тези%20доповіді.pdf.

41. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навчальний посібник. 3-є вид. Київ : Гранма, 2001. 608 с.
42. Мурадова Н. С. Коммуникативносвязующая роль культуры общения студентов технических заведений в интерактивном обучении. Киев : Наукова думка, 2004 95 с.
43. Нагорнюк Л. Є. Формування іншомовної професійної комунікативної компетентності майбутніх журналістів у процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2009. 19 с.
44. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. *Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики*. Київ : К.І.С, 2003. С. 57–81.
45. Організація навчально-виховного процесу. З досвіду роботи вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації / редкол.: М. П. Хоменко та ін. Київ, 2012. 293 с.
46. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 472 с. URL: <http://toloka.hurtom.com/viewtopic.php?t=33824>.
47. Освітні технології : навчально-методичний посібник / О. М. Пєхота та ін. Київ : Вид-во А.С.К., 2002. 252 с.
48. Осіпчук Н. В. Проблематика навчання іноземній мові у технічних вищих навчальних закладах. *Наукові записки. Педагогіка*. 2011. № 4. С. 207-211. URL: <http://dSPACE.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/508/1/Osipchuk.pdf>.
49. Остапчук О. Є. Інноваційні процеси в освіті: пошук істини триває. *Підручник для директора*. 2003. № 4. С. 4-10.
50. Остапчук О. Є. Методологія інноваційних процесів – крок до розуміння сутності. *Рідна школа*. 2004. Листопад. С. 3-6.
51. Павленко О. О. Формування комунікативної компетенції фахівців митної служби в системі неперервної професійної освіти : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2005. 42 с.
52. Пантелєєва О. О., Малєєва Т. Є. Формування іншомовної комунікативної

- компетенції студентів немовних спеціальностей. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2019. № 1 (88). С. 132-142.
53. Педагогические технологии : учеб. пособ. / под ред. В. С. Кукушина. 2-е. испр., доп. Москва : Академия, 2006. 320 с.
54. Педагогическое мастерство и педагогические технологии : учеб. пособ. / под ред. Л. К. Гребенкиной, Л. А. Байковой. 3-е изд., испр. и доп. Москва : Педагогическое общество России, 2000. 256 с.
55. Полат Е. С. Теоретические основы составления и использования системы средств обучения иностранному языку для средней общеобразовательной школы: на примере английского языка : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Москва, 1989. 54 с.
56. Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності : Наказ Міністерства освіти і науки України № 522 від 07.11.2000 р. Дата оновлення : 31.10.2017 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0946-00>.
57. Полонский В.М. Инновации в образовании (методологический анализ). *Инновации в образовании*. 2007. № 2. С. 4-13.
58. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посіб. Київ : А.С.К., 2004. 192 с.
59. Пономарьова О. І., Ковальова А. В. Модернізація процесу викладання іноземної мови професійного спрямування. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти*. 2011. Вип. 19. С. 97-105. URL: <http://dspace.univer.kharkov.ua/bitstream/123456789/5512/2/11ponmod.pdf>.
60. Професійна освіта : словник : навч. посіб. для учнів і пед. працівників проф.- техн. навч. закл. / уклад. : С. У. Гончаренко та ін. Київ : Вища школа, 2000. 380 с.
61. Прудникова Н. Н. Педагогическая технология формирования иноязычной компетенции студентов неязыковых вузов : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Саратов, 2007. 22 с.
62. Саенко Н.С. Теоретичні засади концепції іншомовної підготовки студентів немовних спеціальностей. *Викладання мов у вищих навчальних закладах*

освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки. 2010. Вип.16. С. 195-204. URL: <http://www-center.univer.kharkov.ua/vestnik/full/158.pdf>

63. Салашенко Г. М. Особливості формування іншомовної комунікативної компетенції студентів та курсантів немовних закладів вищої освіти засобами проєктних технологій. *Правовий часопис Донбасу*. 2019. № 3 (68). С. 153-160.
64. Самохин В. Ф., Чернолес В. П. Педагогические инновации в системе профессионального образования: цели и сущность. *Инновации в образовании*. 2006. № 6. С. 4-9.
65. Сафіулін В. І. Інноваційний пошук нових технологій навчання. *Інноваційні пошуки в сучасній освіті*. Київ : Логос, 2004. С. 53-64.
66. Семиченко В. А. Психология общения. Київ : «Магістр-S», 1998. 152 с.
67. Слостенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика : учебник для вузов. Москва : Academia, 2012. 608 с.
68. Слободчиков В. И. Проблемы становления и развития инновационного образования. *Инновации в образовании*. 2003. № 2. С. 4-18.
69. Солодовникова Ю. Ю. Формирование иноязычной коммуникативной компетентности как условие совершенствования профессиональной подготовки специалиста социальной работы : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Курск, 2009. 28 с.
70. Сура Н. А. Навчання студентів університету професійно орієнтованого спілкування іноземною мовою : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Луганськ, 2005. 25 с.
71. Тенищева В. Ф. Интегративно-контекстная модель формирования профессиональной компетенции : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Москва, 2008. 44 с.
72. Ткаченко Л. Комунікативна компетенція студентів – запорука професійного успіху. *Лінгвометодичні концепції викладання іноземних мов у немовних вищих навчальних закладах України* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф.

- (м. Київ., 23-24 грудня 2003 р.). Київ, 2003. 583 с.
73. Федоренко Ю. П. Формування у старшокласників комунікативної компетенції в процесі вивчення іноземної мови : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Луцьк, 2005. 21 с.
74. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса. Москва : Изд-во Московского университета, 1972. 129 с.
75. Хомський Н. Язык и мышление. Москва : Русский язык, 1972. 123 с.
76. Чепіль М. М., Дудник Н. З. Педагогічні технології: навч. посіб. Київ : Вища школа, 2012. 224 с.
77. Шилов К. В. Классификация инноваций. *Инновации в образовании*. 2007. № 3. С. 52-58.
78. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. Ленинград : Наука, 1974. 428 с.
79. Энциклопедия профессионального образования : в 3 т. / под ред. С. Я. Батышева. Москва : Изд-во АПО, 1998. Т. 1. 488 с.
80. Ягупов В. В. Педагогіка: навч. посіб. для студ. пед. спец. вищих навч. закл. Київ : Либідь, 2003. 560 с.
81. Ящук О. Л. Формування іншомовної комунікативної компетенції студентів немовних ВНЗ. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2012. Вип. 25. С. 45-51.
82. Bachman Lyle F., Palmer Adrian S. The Construct Validation of Some Components of Communicative Proficiency. *TESOL Quarterly*. 1982. Vol. 16. September. № 3. P. 449-465.
83. Dictionary of contemporary English : 3-rd edition : Longman. England, 2001. 1722 p.
84. Hymes D. On Communicative Competence. *The Communicative Approach to Language Teaching*. London, 1979. P. 5-27.

Додаток А

Технологія розробки та методика проведення тренувальних ігор різних типів

Даний комплекс є рівневим комплексом ігор різних типів. Під комплексом розуміють сукупність взаємопов'язаних між собою різних типів учбово-рольових ігор, спрямованих на вивчення конкретних програмних тем за предметом. Комплексом може бути визнана не абияка сукупність ігор, а їх система, всі елементи якої пов'язані між собою логічною послідовністю вирішуваних учбових задач, змістом вивчаємого матеріалу та методологією. Як системний об'єкт комплекс має певну структуру та цілісність. Його елементи не повторюють одне одного, а посилюють педагогічний вплив кожного з них. Розроблена система, яка навчає, є таким комплексом, що включає в себе сукупність навчально-рольових ігор чотирьох типів.

Кожний тип ігри представляє собою елемент системи, та кожна гра сама по собі системна за своїм внутрішнім структурно-смісловим змістом, бо має під собою тверду дидактичну основу – пізнавальну парадигму. Пізнавальна парадигма представляє собою алгоритм (схему) послідовного ступеневого розвитку як розумових, так і предметних дій в процесі моделювання проблемної ситуації, що постійно розвивається.

Реалізація багаторівневого комплексу професійно-орієнтованих навчально-рольових ігор різних типів починається за принципом «від простого до складного», з ігор першого типу, які носять назву лункових тренувальних ігор.

1. Лункові тренувальні ігри. Назва гри походить від слова «лунка», роль якої можуть виконувати схеми, клітинки на шаховій дошці, малюнки, кросворди, інші графічні моделі у вигляді кола, сегментів і таке інше, що дозволяє створити наочний образ вивчаємого матеріалу, тобто ігрове поле. Кількість «лунок» повинно бути адекватним кількості граней на шостигранній

гральній «кості» – фішці. Кожна грань фішки позначається відповідною кількістю крапок, як в доміно. Фішки для ігор виготовляються із органічного скла, дерева або пластмаси. Ігри даного типу можуть проводитися за будь-якою темою навчальної програми, будь-яким аспектом мови на репродуктивній фазі та стратегії навчання та виступають міцним елементом тренажу. Для проведення лункових ігор навчальна підгрупа з іноземної мови поділяється на команди з трьох гравців. За мовленевою формою лункова гра представляє собою бесіду заданого плану. Наприклад, завдання сегменту кола (квадрату, кросворду і таке інше) відповідно до номера, отриманого після кидка фішки, наприклад, назвати за одну-дві хвилини якомога більше утворених від даного корня слів, або, використовуючи анкету, заповнити її, і так далі. Студенти виконуть ролі, легко змінюючи їх. Завдяки грі підвищується мотивація, збільшується час активного мовлення (працюють всі одночасно). Можна диференціювати завдання «трійкам», індивідуалізувати завдання всередині кожної трійки, всіх охопити контролем та оцінити роботу кожного (оцінка діяльності кожного залежить від роботи всієї «трійки»). Через ролі туриста, юриста, менеджера, перекладача, місцевого мешканця іншим студентам задається модель мовленевої поведінки. Стержнем ігри даного типу є моделювання умов формування мовленевих умов тих, що навчаються, в різних запропонованих умовах. Під час проведення навчально-рольових ігор такого плану створюється атмосфера, при якій учні, моделюючи дійсність, втілюють у життя один із варіантів своєї переббачаємої майбутньої діяльності. В результаті відпрацьовується монологічне мовлення, аудіювання, діалог.

2. Ситуаційні навчально-рольові ігри. На відміну від лункових тренувальних ігор ситуаційні навчально-рольові ігри проводяться на продуктивному етапі навчання. Цей етап характеризується значним поглибленням смислової змістовної сторони іншомовної комунікації, наявністю елементів проблемності, самостійності, динамічності. Ігри даного типу сценарні. Сценарій учбово-рольової гри такого типу включає в себе серію ситуацій професійної спрямованості. Основним компонентом сценарія є не

просто ситуація професійної спрямованості, але й розвивальна ситуація. Так, наприклад, якщо в лунковій тренувальній грі, як правило, одна ситуація, то в ігрі II типа ситуаційний ряд може мати п'ять і більше ситуацій. Якщо в іграх I типу, як правило, одне інтелектуальне ускладнення, то в іграх II типу їх може бути три і більше. Відповідно збільшується кількість видів, фрагментів ігрового поля та інше. Динаміка ситуації забезпечується за рахунок серії завдань – етюдів проблемної спрямованості з опорою на динамічну наочність (ігрове поле).

3. Професійно-орієнтовані навчально-рольові («умовно» ділові) ігри. Ігри даного типу називають «умовно» діловими, тому що ті, що навчаються, грають ролі не самих себе у житті (як це прийнято в саме ділових іграх), а «себе майбутніх». Діловими їх називають тому, що підсумок ігри подібного рівня завжди діловий. Відзначають, що, незважаючи на те, що ролі гравців умовні, їх почуття – реальні, справжні.

Професійно-орієнтовані навчально-рольові ігри III типу відносяться до третього та четвертого творчих етапів навчання (комплексуюча стратегія). Вони, як ігри II типу, проходять за розробленим сценарієм. Сценарій є ситуаційним, але він характеризується значною ускладненістю завдань, збільшенням кількості ситуацій, кількості проблем (10-12 замість чотирьох в іграх другого типу), видів ролей, ускладненістю обладнання ігрового поля, різноманітністю реквізиту, який виконує функцію засобу активізації та управління розумовою іншомовною діяльністю учнів та їх предметними діями.

В іграх даного типу комунікативна функція іноземною мовою реалізується максимально. Архітектоніка ігрової комунікації в іграх даного типу, що відносяться до творчого рівня, сягає піку. Прикладами таких ігор є навчально-рольова гра за темою «Відкриття фірми» та ін.

4. Інструментально-змагальні навчально-рольові ігри. Ігри четвертого типу отримали таку назву тому, що вони мають найвищі критеріальні показники за всіма параметрами, особливо за кількістю засобів – фрагментів ігрового поля. Ці засоби є елементом управління всією грою. Вони

забезпечують високий рівень комунікації в процесі виконання творчих завдань на їх основі, вирішення інтелектуальних ускладнень (проблемних ситуацій) і так далі, наприклад, за темами: «Економічна система» (економічна тематика), «Лондон – столиця Великої Британії» (країнознавча тематика) та інші.

Навчально-рольові ігри даного типу відносяться до пікового творчого рівня навчання, так званої евристичної фази. Яка характеризується відносно високим рівнем комунікації на кінцевому етапі вивчення іноземної мови ЗВО немовних спеціальностей завдяки системності, взаємопов'язаності всіх типів навчально-рольових ігор, що застосовуються у навчанні і які функціонують систематично, безперервно протягом вивчення дисципліни «Іноземна мова професійного спрямування».

1. Технологія розробки та методика проведення лункових тренувальних ігор

Лункова тренувальна гра може бути використана при вивченні навчального матеріалу. При цьому ігровим полем можуть служити як навчальні схеми, мапи, так і кола, прямокутники та інші, наповнені термінологією.

Кожна пара або трійка студентів отримує своє коло та свою фішку. За командою викладача кожна команда кидає фішку догори та відпрацьовує свій номер.

Завдання:

а) Від даного кореня слова за допомогою суфіксів, розташованих в кожному сегменті, складіть слово, добирая необхідний суфікс.

Наприклад: *produc + tion = production*, правильно його проізнести та перекласти.

б) Складіть одне речення з даним словом.

в) Складіть якомога більше слів із суфіксом *-ity*.

Наприклад: *activity, regularity, productivity, security, complexity, rapidity, etc.*

Час виконання – 3 хвил.

Критерії оцінки: правильність словотвору та вимови (суфікса); точність

перекладу, коректність структури речення; кількість утворених слів із даним суфіксом.

Лункова гра № 2 граматичної спрямованості

Умови гри ті ж самі, що і під № 1

Завдання: Із одержаним словом або словосполученням скласти питальне речення та дати відповідь.

Час – 1 хвил.

Лункова гра № 3 мовленевої спрямованості

Умови гри ті ж самі, що і під № 1

Завдання: Дати опис отриманій моделі за наступною схемою:

I. Вступ: This model is produced by our firm.

Let me represent and advertise it.

II. Опис моделі This is ...

The thing is made of ... It is green. Its colour is ...

Its size is 50.

Its price is 100 roubles.

III. Заключення: This thing is of tight quality, modern and nice.

I advise you to buy it.

2. Технологія розробки та методика проведення ігрових етюдів як засобу відпрацювання опосередкованих фрагментів ігор різної спрямованості

Проведення професійно-орієнтованих навчально-рольових ігор, як і лункових тренувальних ігор, потребує ретельної підготовки. Засобом такої підготовки є ігровий етюд. Як доводять практика та експеримент, етюд є основним засобом, стимулюючим відпрацювання опосередкованих фрагментів сценарної ситуаційної навчально-рольової гри. Проте, в науково-методичній літературі існує небагато праць про те, яким чином слід готувати учнів до ігри, бо недостатньо вивчений механізм підготовки до ігри, не прослідкована до кінця динаміка формування ігрових фрагментів та послідовність їх введення до ігри. Тому розглянемо спочатку ряд конкретних етюдів, розроблених в процесі

підготовки сценарних професійно-орієнтованих навчально-рольових ігор різних типів.

2.1. Зміст і методика проведення опосередкованого підготовчого навчально-тренувального етюдю за темою «Market» до ситуаційної навчально-рольової гри II типу

Етюд № 1

Завдання: Вигідно продати свій товар за заданий термін часу.

The etude may be played with eight or more players. Copy one card for each member of the class. Distribute the cards and tell the students that they want to buy and sell the objects mentioned on the card. In addition, they each have 100 cash. Everyone is thus simultaneously a salesman and a consumer.

The object of the etude is a) to get rid of the goods you have to sell at the most advantageous prices (players may set their own prices) and b) to obtain the goods you need without overspending your budget. To do this, players must move around the class offering goods for sale, and buying others. At the end of the etude the player with most money in addition to the goods he/she needs is the winner.

Етюд № 2

Завдання: За заданий термін часу обміняти свій товар на потрібний Вам.

This may be played with eight or more students. Copy one card for each student in the class and distribute them randomly.

The object of the game is for each student to obtain the animals he or she needs, by exchanging them directly or indirectly for the animals he or she has but doesn't need. To do this, students should move around the class, offering animals in exchange for others. They will find that, in most cases, it is not possible to make a direct exchange, and that they may need to make a number of intermediate transactions in order to get what they want in the end, for example, a student with three horses on offer may not be able to exchange them directly for the camel he/she needs, but may have to acquire five pigs in exchange for the horses, in order to barter the pigs for the camel.

Students don't need to exchange all their animals at any one time, for example,

one student has eight pigs to exchange, it is possible to offer two pigs to one student, two to another and so on. Students may find it helpful to carry a pencil around with them to record transactions. Depending on numbers of students involved and how the transactions are made, some students may not be able to get what they want, and will come home from market disappointed. The etude is probably best played within a time-limit set by the teacher.

2.2. Зміст і методика проведення опосередкованого підготовчого навчально-тренувального етюду за темами: «Ярмарок», «Рекламування товарів» до ситуаційної навчально-рольової гри III типу

Етюд № 1

Завдання: Впродовж заданий термін часу купити якомога більше товарів та грамотно прорекламувати їх. Група розбивається на дві команди: продавці та покупці. Продавці оформлюють свою лавку, вигадують собі костюми. Покупці готують сумки, гроші, вирішують, що їм необхідно придбати на ярмарку. Жарти та гумор цінуються тут біль усього. Продавці зацікавлюють покупців (рекламують свій товар), намагаються продати свій товар якомога скоріше та за вигідною ціною. Покупці придивляються до товару, торгуються, здійснюючи необхідні покупки. Можливий обмін товарів як між покупцями, так і продавцями. Жюрі повинно оцінити самого вмілого продавця, який обслуговував самого прискипливого покупця, вишукано ввічливого, кмітливого, який продав усі свої товари. Далі кожний покупець по черзі розповідає про свої покупки. Для кого та що він купив. Жюрі обирає самого вдалого покупця, хто за час ярмарку придбав більше всього товарів і грамотно розповів про свої покупки англійською мовою.

2.3. Зміст і методика проведення приблизного підготовчого навчально-тренувального етюда на прикладі теми «Labour and Economik Growth» до інструментально-змагальної гри IV типу

Етюд № 1

Fill in the gaps using 1 information from the graph:

Income tax _____ 30 % at the beginning of 1979.

Next year tax ___ to ___ %, and then it ___to ___ % by the end of 1982. In 1984 it ___ to about ___ % and ___ at ___ % for two years. Since then it has gone up to ___.

3. Технологія розробки та методика проведення ситуаційної дослідницької навчально-рольової гри

Заняття 1. Тема: рекламування

Вступ. Ціль запропонованої ситуаційної навчально-рольової ігри – навчитися представляти товар англійською мовою, тобто скласти рекламу та захищати проект. Студентам слід представити, що кожен із них є робітником якої - небудь фірми, що виробляє певну продукцію. Вид товару вони можуть обирати самі. Отже, учбова група розподіляється на підгрупи за кількістю фірм.

Таким чином, перша проблема кожної групи – вирішити, що рекламувати. Друга задача – прийняти участь в конкурсі рекламних проектів.

Для створення проекту кожній групі доведеться вирішити цілий комплекс питань, починаючи від ідеї реклами до власне рекламної роботи: складання тексту, підбору ілюстрацій та ін.

Першим етапом створення реклами буде дослідження кожною групою самостійно ємності ринку, аналіз потенційних споживачів в цьому виді товару в залежності від їх прибутку, віку, соціального положення та ін., тобто на яку аудиторію потрібно спрямовувати рекламний вплив.

Другим етапом стане дослідження засобів масової інформації та предмет: які засоби реклами є найбільш ефективними.

Третій, найголовніший етап підготовки – вивчення ефективності рекламного повідомлення, тобто якою повинна бути ефективність рекламного повідомлення.о сообщения. Даний етап підготовки включає в себе аналіз різноманітних його елементів: заголовку, ілюстрації, текст, товарних марок і т.д.

Отже, головними питаннями, які повинні бути дослідженими кожною групою при підготовці проекту, є наступні:

1. На яку аудиторію направлений рекламний вплив ?

2. Які засоби реклами є найбільш ефективними?
3. Якою повинна бути ефективність рекламного повідомлення?
4. Як побудувати рекламне повідомлення?
5. Як розрахувати оптимальний (найкращий) рівень витрат на рекламні заходи?

Далі слід вирішити ряд питань, пов'язаних безпосередньо з проведенням конкурсу:

- 1) розробити критерії оцінки проекту;
- 2) встановити систему оцінки в балах;
- 3) вирішити процедуру оцінки проектів на конкурсі (хто буде оцінювати проекти: журі або самі учасники?).

Отже, залишилося призначити дату конкурсу та час.

Заняття 2. Тема: Рекламування товару

Навчальна задача: Розвиток іншомовних мовленевих навичок за темою: опанування професійною економічною термінологією.

Розвивальна ціль: Підвищення рівня професійної компетентності.

Ігрова задача: Захист проекту (реклами).

Рольова структура: Ведучий, «представники» фірм, журі, гравці.

Час – 45 хвил.

Обладнання: емблеми фірм, проекти, набір ілюстрацій та ін.

План проведення гри.

1. Привітання. Оголошення про початок конкурсу.
2. «Захист» проектів, їх оцінка.
3. Підведення ітогів конкурсу, нагородження переможців.

Хід ігри. Ігра проводиться англійською мовою. Ведучий вітає присутніх, оголошує про початок конкурсу захисту проектів реклам. Представляє «представників» різних фірм, звертає увагу на емблеми фірм, їх назви, оголошує імена «представників». Ведучий знайомить усіх із правилами конкурсу.

Захист одного проекту триває п'ять хвилин. Оцінка проекту журі

відбувається шляхом підняття оцінок усіма членами журі одночасно. одночасно. Голова журі оголошує загальний бал одразу ж після захисту проекту. До захисту приступає наступний учасник.

В результаті ведучий називає три найкращіх проекта (із чотирьох), які набрали найбільшу кількість балів і вийшли в фінал.

Висновки. Ігра є змагальною по суті та демонструє вміння володіння професійною економічною термінологією, сприяє підвищенню якісного рівня професійної компетентності, професійного спілкування, з'єднання та взаємопроникненню діалогу культур.

4. Технологія розробки та методика проведення професійно-орієнтованої дослідницької навчально-рольової гри III типу

Тема: Відкриття фірми.

Навчальна ціль: Розвиток іншомовних мовленевих навичок на матеріалі теми. Розвиваюча ціль: Підвищення рівня професійної компетентності.

Навчально-рольова ситуація: «Прийом на роботу», заповнення анкет, співбесіди, учать у конкурсі.

Рольова структура: Ведучий, президент фірми, співробітники фірми, члени «комісії», представники закордонних фірм, представники затребуваних професій.

Реквизит: Емблеми фірм, анкети, проект реклам, папір, фломастери та ін.

Вступ. Перед проведенням ігри викладач заздалегідь обирає на роль президента фірми студента, здатного протягом усєї гри бути в центрі уваги, бути мовним лідером. Решта ролей розподіляється безпосередньо перед проведенням ігри. Це ролі секретаря та двох відповідальних співробітників фірми. Решта студентів – це ті, хто бажає влаштуватися на роботу.

План ігри.

1. Повідомлення ведучого про відкриття рекламної фірми.
2. Виступ голови фірми про задачі агенції.
3. Заповнення анкет всіма бажаючими отримати роботу в фірмі.
4. Конкурс по захисту проекту на кращу рекламу.

5. Висновки журі.

Хід ігри. Ігра проводиться англійською мовою.

Ведучий вітає всіх присутніх, повідомляє їм, що ідкривається нова фірма по рекламі і надає слово президентові фірми. Президент фірми представляється присутнім, розповідає про фірму, її задачах та представляє двох співробітників, які вже працюють у фірмі. У своєму виступі він говорить про те, що фірмі потрібні затні молоді кадри. Після виступу президента ведучий відзначає ділові якості президента та повідомляє про те, що сьогодні будуть працювати кілька комісій по прийому на роботу. Одну з них очолює сам президент. Але спочатку всі бажаючі працювати в фірмі повинні заповнити анкети (секретарь роздає анкети). Ведучий надає інструкцію щодо заповнення анкети: писати «яку зарплатню Ви бажали б отримувати», «де Ви працювали раніш» та інші дані про себе. Просить сформулювати ідею, якою кожний із бажаючих у фірмі міг би зацікавити керівництво. Потім комісії займають свої місця та запрошують кандидатів на співбесіду. Задача кожного претендента – переконати членів комісії, що він принесе велику користь фірмі.

Після співбесіди (англійською мовою) ведучий повідомляє про те, що між претендентами (що поділяються на дві команди, до кожної з яких належать представники всіх затребуваних професій) буде проведено конкурс по захисту проекту реклами.

Голова фірми бажас на практиці перевірити здібності потенційних співробітників. Оскільки, тільки відкрившись, фірма вже встигла підписати контракт на рекламу вітчизняних товарів за кордоном.

Першій команді пропонується рекламувати ..., другій Отже, за 15 хвилин кожна команда повинна придумати рекламу відповідного товару, зобразити її доступними засобами та виступити із захстом проекту. Команди виступають із захистом проектів своїх реклам (за жребом). Журі оцінює проекти підняттям оцінок (балів). Слово надається президентові фірми. Далі відбувається нагородження команди-переможця.

Ігра закінчується виступом представників закордонних фірм із

оцінюванням рекламаних зразків та пропозицією укласти угоду. (Два представники: емблема – віл – символ покупки; емблема – ведмідь – символ продажу).

Голова фірми запрошує всіх присутніх на коктейль (з показом мод сезону).

Примітка. Вимоги до команд перед професійно-направленим конкурсом: кожна команда повинна мати назву, емблему та обрати капітана. Кожний капітан повинен вимовити клятву, поклавши руку на великий англо-український словник, що вся команда буде розмовляти тільки англійською.

Кожна команда повинна хором промовити привітання *Salute!*, після якого за жеребом виконати розминку на перевірку інтелекту (інтелектуальна розминка).

Завдання.

1. Біг на 20 слів за 1 хвил. – переклад слів з англійської на українську.
2. Біг на 1 хвил. – переклад слів із української на англійську.
3. Важка атлетика – промовити найдовше прислів'я. Час – 1 хвил.
4. Боротьба – до кореня слова придумати похідні слова. Час – 1 хвил.
5. Метання коп'я – скласти речення із набору слів. Час – 1 хвил.
6. Волейбол – питання (іншій команді).

Відповідь

Питання і т.д. (5 питань). Час – 1 хвил.

7. Відгадати ім'я музичного твору.

Час – 1 хвил.

Після інтелектуальної розминки журі підраховує бали, оголошує рахунок і команди приступають до основного професійно-спрямованого конкурсу.

Висновки. Дана дослідницька професійно – орієнтована гра виконує декілька функцій:

А. Навчальна функція – це розвиток загальнонаукових вмінь і навичок, таких, як пам'ять, увага, розвиток навичок володіння іноземною мовою.

Б. Комунікативно-дослідницька функція – це об'єднання учнів у спільних

діях, установлення емоційних контактів.

В. Розважальна функція – це перетворення уроку з нудного заходу на захоплюючу пригоду.

Г. Релаксаційна функція – це зняття емоційної напруги, визваної навантаженням на нервову систему при інтенсивному навчанні.

Ігра даного типу є універсальною та може застосовуватися в умовах різноманітної професійної спрямованості навчання.

5. Технологія розробки та методика проведення інструментально-змагальної евристичної навчально-рольової гри IV типу

Вступ. Необхідність формування в процесі навчання смислових, емоційних і когнітивних аспектів особистості потребує перегляду принципів побудови системи навчання та розробки більш вдосконалих її форм. Одною з таких форм є інструментально-змагальна навчально-рольова гра IV типу.

Тема: Економічна система

Навчальна задача: Розширення та поглиблення іншомовних навичок та вмій на матеріалі вивченої теми.

Розвивальна ціль: Удосконалення суб'єктно-суб'єктних стосунків, мистецтва спілкування.

Навчально-розвиваюча ситуація: Змагання двох команд «Альфа» та «Браво».

Рольова структура: Ведучий (викладач), «гравці» двох «команд», «суддя», два його помічника.

Час – 90 хвил.

Обладнання: Підручники, набір реквізиту для лункових тренувальних ігор, карток із термінами, набір слів для побудови речень, набір анаграм, situations, etc.

План проведення гри. Навчальна група обирає ведучого, суддю та двох асистентів, потім вони діляться на дві команди: «Альфа» та «Браво». Команди обирають капітанів. Суддя оголошує умови, хід і правила гри .

Хід ігри. Гра проводиться англійською мовою.

Task 1. Read the text chosen by you. Text-book. Unit 1. Text «Economic system», p. 1, 3.

Критерії оцінки: правильність у вимові слів, правильність інтонації, синтагматичного членування в реченні.

Task 2. Guess: What words are ciphered in anagrams:

a) salbtln

b) iprnotamt

Вибір анаграми (a, b) у відповідності до жеребкування.

Критерії оцінки: правильність, час.

Task 3. Advertise the model of the commodity, produced by «your firm».

Represent and advertise the thing, which you have chosen.

1. is made of; 2. Colour; 3. Size; 4. Price; 5. guarantee period; 6. modern nice

Завдання виконується в формі навчальної лункової гри за допомогою фішки та грального поля.

Критерії оцінки: правильність мовлення та повнота інформації, свобода та невимушеність поведінки.

Task 4.

1. During one minute the leader of the game pronounces words in Ukrainian. The team's goal: to translate each word into English as quickly as possible. Any member of the team may translate it.

A. Б.

1) товар (commodity) 1) прибуток (income)

2) виробляти (manufacture) 2) засіб (means)

3) сукупність (sum-total) 3) довіра (reliance)

4) розподіляти (distribute) 4) причина (cause)

5) вчитися (study) 5) оклад (salary)

6) людство (mankind) 6) зарплатня (wage)

7) наука (science) 7) вимогати (require)

8) недостатній (scarce) 8) підкорятися закону (obey)

9) предмет вивчення (study) 9) захищати (protect)

10) вибір (choice) 10) залежати від (depend on)

2. During one minute the leader of the game pronounces words in English. The team's goal: to translate each word into Ukrainian

as quickly as possible, but this time each member of the team works independently.

A. Б.

1) instability (нестійкість) 1) permit (дозволяти)

2) pay (платити) 2) authority (влада)

3) benefit (льгота) 3) quality (якість)

4) protect (захищати) 4) production (виробництво)

5) set upon (установлювати) 5) differ from (відрізнятися від)

6) unemployment (безробіття) 6) surplus (надлишок, прибуток)

7) law (закон) 7) clothes (одяг)

8) as a rule (як правило) 8) shelter (дах)

9) apparently (вочевидь) 9) basic needs (основні потреби)

10) nevertheless (однак) 10) call (звати, називати)

Task 5. Make a dialogue on the basis of the watch.

Task 6. Call the derivatives from the stems:

a) employ

b) nation

Критерії оцінки: повнота виконання завдання.

Task 7. Give the Ukrainian equivalents of the following English proverbs:

a) East or West-home is best.

b) A friend in need is a friend indeed.

Критерії оцінки: кількість названих варіантів.

Музична пауза

Task 8. Say whom each aphorism belongs to.

a) «If you don't think about the future, you cannot have one» (Голсуорсі)

b) «I came, I saw, I conquered» (Г. Цезарь)

Task 9. Answer the following questions:

a) What rivers of Great Britain can you call?

b) What cities of Great Britain can you call?

Task 10. Dramatize the situations:

a) at the restaurant;

b) at the railway station.

Музична пауза

Підведення підсумків. Після закінчення гри судді підраховують бали команд, підсумковують активність кожного уроку, визначають команду – переможця. Гравці дають оцінку роботі суддів та його асистентів. Викладач підводить підсумки, оцінює гравців. Примітка. Описаний варіант ігри може розглядатися як один із зразків. Кількість питань- завдань та їх зміст можуть бути зміненими викладачем за його бажанням в залежності від задач, які викладач ставить перед даним завданням. Ігра може бути рекомендована для заключного заняття за матеріалами одної, двох і т.д. навчальних тем.

Висновки. Змагальна гра дозволяє вчитися граючи. Вона сприяє послідовному формуванню таких головних видів діяльності, як: безпосереднє емоційне спілкування; предметно-маніпуляційна діяльність; ігрова змагальна діяльність; навчальна діяльність; навчально-професійна діяльність.

6. New approaches in the elt: esp role-plays and projects

We see almost daily in our classroom a learner with high quantitative and analytical intelligence is not guaranteed success in language learning. Further, many of our brightest and fastest language learners may even show relatively low levels of ability in quantitative and analytical types of reasoning. Research by H. Gardner, based in part on previous findings by L.S. Vygotsky, has challenged the traditional notions regarding what aspects of personality make us «smart». Gardner proposes some types of personal capability that, he maintains, better define that complex cognitive, physical, and social interactions which define the intelligence and abilities of a human being. These categories are: verbalinguistic intelligence, professional intelligence musical intelligence, logical intelligence, interpersonal /social intelligence and interpersonal/ self-knowledge intelligence/. The article is designed to

help foreign language teaching professionals the concept of intelligence in a new light in order to broaden its traditionally narrow definition, and to develop awareness of learner differences, with the goal of introducing classroom approaches and techniques that will better meet the needs of individuals within the learning collective.

Experienced language teachers know that individual learners have distinct sets of personality characteristics which determine their talents, abilities, and preferences in language learning: some learners are «quick», some are thoughtful, and some love to work independently, others require explanations, guidance, and constant attention from the teacher. That's why we must use the most effective teaching methods and aids at our disposal. Role-plays, projects, video situations can greatly widen our horizons of creativity within the suggested methods. Nowadays the whole ELT community is entering a new stage of interactive learning by means of new technologies.

We give the preference to using ESP educational role-plays and projects. The system of role-plays is a valuable approach because it is very motivating and integrates all the language skills. It encourages the students to work independently and together and involves genuine communication. It takes language learning out of the classroom into the real world. More over ESP games take an opportunity of using performances in the learning process. This method encourages cooperation and sharing of the ideas and skills with in the group. In the present article we attempt to seek answers to a number of questions relating to the role of role-play activities in the ELT classroom. They are: why are these activities useful? What goals are to be set and results obtained? What kinds of plays to choose? What hidden obstacles prevent a performance from being a success?

To begin with role-playing might be interesting from the point of view of a cross- cultural perspective. Second, it might be useful for practical and professional purposes as well as to draw a distinction along the lines of contrast between role-playing in process and role-playing as a product.

In brief our ultimate goal amounted to having no blank faces among the

audience – it had become our motto, in a sense. The task set – thought not very difficult at first glance – entailed certain complications. Needless to say, that the text's complexity has to correlate with the language level of the students. We also must take into account the necessity of a preparatory phase to enable certain categories of potential spectators to get ready for role-play comprehension.

Text. ADVERTIZING

A: What can you say about the role of advertizing in the marketing mix?

B: Oh, it's a most powerful tool. It formulates demand, promotes sales and helps create a market.

A: Can we speak of specific advertizing objectives?

B: Of course we can. Both image advertizing and product advertizing first of all inform the buyer of the company's products and services. They create the company's image.

A: But now that isn't enough to show the product at the exhibition in a shop or at a convention, is it?

B: No. You've got to have active sales promotion efforts and provide pre- and post-sale service.

A: Yes. Advertizing is a part of the marketing strategy. In fact it's a complex of activities.

B: And a comprehensive one. An advertizing budget now comes to a very high figure.

Another step is to transform the text into a play. The plot of the performance should be captivating and at the same time as simple

As possible to facilitate understanding. At that point we face real problems. «Transformations» – is a very important phase. Our final task is to make it understandable so that most of our ideas «went home». Here the method of presentations and explanations, so common for classroom activities, is of much help. As for multi – media in the performances colourful and funny posters are also employed as an aid in grasping the meaning of unknown words. Slides and recordings are used as a mean of further explanations. The only thing is techniques

have to be dealt with very carefully, not to overburden the plot. Music and songs, accompanying acting, help the audience to relax.

Before the role-play during several lessons certain skills or language structures have to be introduced and then further illustrated or drilled during performance (études). Suppose that there are some places in the text or in the coming play, say grammar structure, new words or speech patterns or something else which the teacher considers difficult for particular groups of students. Approached creatively, the problem might be solved by introducing and incorporating them into materials of a corresponding lesson – to facilitate their understanding during the performance.

On the other hand, the teacher might reverse the procedure and introduce some elements into a play to be drilled by actors during the preparatory period – unless those performances are considered as 4–6 minutes activities.

Next step is to choose the right kind of a play and to transform the text into a play, using two models.

Now we are going to present you the competitive game on the subject «Advertizing» (economic faculty). The plot of the game is: a new-opened firm on advertizing is interested in highly-educated, talented young people, who would like to take a post in the firm. In order to define intelligence and abilities of the pretenders they were divided into two teams: «Alfa» and «Bravo», who would be ready to fulfil some tasks (fill in a card, dramatize the given situation, form sentences using separate words, guess the cross-word, etc.).

Culminating moment of the game will be the presentation of the projects by both teams in public.

The process of the game «Advertizing»

The teacher motivates learners, introduces the leaders of the game – representatives of the advertising firm.

Chief representative of the firm gives much information to the audience about the advertising firm and about their necessity in young and talented specialists.

The next representative tells the pretenders the competitive way of taking up vacant places by means of competitive tests. She also introduces the audience the

referees. The main referee declares the rules of the competitive game and duties of the «players».

The assistant of the leader passes the questionnaires to the pretenders and asks them to fill the forms in. Everybody is filling a form in English.

All pretenders are divided into two teams with captains in them, who get tasks to fulfil.

This is the task for grammar structure.

This is the test for practice any language skills by means of lunochnaya game.

Means of a role-play field Giving a task

Pretenders collect the information, working in group (team). Prepare all the material they will need for the project.

Pretenders assemble the end-product. Put the project together, working in group (team), decide on the end-product.

A member of the team «Alfa» makes the presentation in public. A member of the team «Bravo» makes the presentation in public.

The referee sums up the points. The leader of the game declares the result and welcomes the winners with making up the posts in the firm.

Congratulations! The end of the game!

We consider the educational project to be an active and research method, which takes much time to produce an end-product. Project work may be divided into some stages. They are:

1. Motivate the learners. It means that at the beginning stage of the project work the teacher explains the learners what the project is. He gives them necessary information about project. He tells them that a project is a group activity. He gets them excited about the idea, the topic and what they know already and what they will have to find out.

2. Organize class. It means that they decide on the size of group and divided the class up of 4-5 learners in each group.

3. Practice. It means that the project takes much time to produce. The learners cannot do a project in one lesson. It may take may be several lessons or the teacher

may ask the learners to work on the project after lessons. It means that the learners have to practice any language skills they may need – perhaps question's forms (for questionnaires and interviews), letter-writing, using reported speech, etc.

4. Design the material. It means that each group should decide on the end-project. The end-project might be a wall display, drama, an advertisement, etc.

5. Collect the information. It means that a project involves research. Learners will have to read books, ask questions, find out information, and do questionnaires outside the room. This information will form the basis of the project.

6. Collate the information. In groups prepare all the material they will need for the project.

7. Assemble the end-project – put the project together (working in groups) and make the presentation in public. Educational project as a method of English learning is closely connected with the problem of developing the teacher's project

culture, concerning to the formulation of goals, selecting ESP materials and situations of professional profile, spheres of future specialist's activity and all the stages of project work. They are: motivate the learners, organize class, practice, design the materials, collect and collate information, assemble the end-product (presentation in public).

To begin with the teacher chooses the text necessary. Its complexity has to be correlated with the language level of the students to get ready for the performance comprehension. The plot must be problematic and professionalized to facilitate understanding and activate the learners. The teacher must constantly remember that the ideas and creation of the project is the task of the learners and one of the key objectives of project work is to encourage the learners to work cooperatively as part of a group and independently of him. The teacher's role is to be the motivator, helper, and adviser and to watch and see that the groups are working effectively together, that the tasks are being shared out equally, that class time is being used effectively.