

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МАРІУПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
Факультет іноземних мов
Кафедра англійської філології

До захисту допустити:
завідувач кафедри
Федорова Ю. Г.

« ____ » _____ 2020 р.

Кваліфікаційна робота
за освітнім ступенем «Магістр» на тему:
**МОНІТОРИНГ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ
КОМПЕТЕНЦІЇ БАКАЛАВРІВ ФІЛОЛОГІЇ**

студентки факультету іноземних мов
спеціальності 035 «Філологія»
освітньої програми «Філологія. Мова
та література (англійська)»
освітнього ступеня «Магістр»

Цибулько Ольги Сергіївни

Науковий керівник:

Федорова Ю. Г., к. філол. н., доцент
кафедри англійської філології

Рецензент:

Петренко О.В., к.філол.н.,
старший викладач кафедри мовних
та гуманітарних дисциплін №3

Донецького національного медичного
університету

Кваліфікаційна робота захищена

з оцінкою _____

Секретар ЕК _____

« __ » _____ 2020 р.

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОВЕДЕННЯ МОНІТОРИНГОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ	40
1.1. Характеристика базових понять дослідження.....	40
1.2. Особливості педагогічного моніторингу у сфері вищої освіти.....	52
1.3. Організація педагогічного моніторингу підготовки майбутніх бакалаврів філології	80
ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ	101
РОЗДІЛ 2. ТЕХНОЛОГІЯ ПЕДАГОГІЧНОГО МОНІТОРИНГУ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ	106
2.1. Структура та зміст іншомовної комунікативної компетенції бакалаврів філології.....	106
2.2. Етапи формування іншомовної комунікативної компетенції бакалаврів філології	139
2.3. Критерії сформованості іншомовної комунікативної компетенції бакалаврів філології	156
ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ	175
РОЗДІЛ 3. МОНІТОРИНГОВЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ БАКАЛАВРІВ ФІЛОЛОГІЇ	182
3.1. Організація педагогічного моніторингу формування іншомовної комунікативної компетенції бакалаврів філології.....	182
3.2. Результати педагогічного дослідження	192
ВИСНОВКИ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ	259
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	356
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	36
ДОДАТКИ	100

ВСТУП

Актуальність дослідження. Вивчення іноземних мов є невід'ємною складовою нашого сучасного життя та потребою, зумовленою інтеграцією економіки України в Європейський простір, розширенням освітнього простору та створенням загальноєвропейського простору, запровадженням Болонського процесу. Володіння іноземною мовою на високому рівні сприяє успішному вирішенню багатьох професійних і життєво важливих завдань. Оскільки моніторинг є складовою управління якістю освіти, яка проголошена однією з пріоритетів розвитку освіти у XXI столітті, то проведення моніторингу у сфері підготовки бакалаврів філології є необхідним для перевірки його відповідності міжнародним стандартам освіти та внесення змін до програми підготовки фахівців з метою її покращення. Дослідження наукової літератури засвідчило наявність ряду суперечностей, що потребують розв'язання, а саме: визначення поняття моніторингу, щодо його використання у сфері вищої освіти; наявність різних підходів до визначення структури іншомовної комунікативної компетенції та невизначеність чітких параметрів щодо проведення моніторингових досліджень підготовки бакалаврів філології.

Подолання цих суперечностей потребує розгляду особливостей підготовки бакалаврів філології у вищих закладах освіти, визначення її відповідності щодо формування іншомовної комунікативної компетенції, згідно із Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти. З огляду на це темою магістерської роботи обрано: «Моніторинг формування іншомовної комунікативної компетенції бакалаврів філології».

Іншомовна комунікативна компетенція є предметом багатьох досліджень, а саме: психологічні аспекти формування комунікативної компетенції вивчали О. Бодальов, Ю. Ємельянов, Н. Кузьміна, С. Макаренко, Ю. Паскевська, Л. Петровська, Н. Чепелева, В. Черевко та ін. [76]; дидактичні аспекти досліджували В. Борщовецька, В. Бухбіндер, Г. Китайгородська, В. Коростильов, Ю. Пассов, Т. Симоненко, О. Тарнопольський, С. Шатілов та

ін. [68, с. 33]; сутність і структуру іншомовної професійної комунікативної компетенції з'ясовували А. Андрієнко, Г. Архіпова, Н. Гез, С. Козак, О. Павленко, Н. Пруднікова, Ю. Федоренко, Н. Чернова та ін. [70, с. 60]; впровадженням компетентнісного підходу в систему освіти займалися Н. Бібик, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун та ін.; формування професійної і комунікативної компетентності вчителя висвітлювали В.В. Баркасі, О.Б. Бігич, С.Ю. Ніколаєва; використанням моніторингу, як інструментом діагностики займались С. Архангельський, А. Андрущак, М. Домбровська, І. Соколова, М. Кулик, О. Субетто [62, с. 40].

Об'єктом нашого дослідження є підготовка фахівців з філології, а саме її професійно-предметної складової, іншомовної комунікативної компетенції.

Предмет дослідження: моніторинг формування іншомовної комунікативної компетенції бакалаврів-філології.

Мета дослідження полягає у визначенні організаційно-методичних умов проведення моніторингу сформованості іншомовної комунікативної компетенції майбутніх бакалаврів філології.

Гіпотеза дослідження: моніторинг формування іншомовної комунікативної компетенції бакалаврів філології є ефективним засобом управління якістю, якщо організовано із дотриманням усіх необхідних умов.

Відповідно до об'єкта, предмета, мети та гіпотези дослідження визначено такі **завдання:**

1. провести аналіз базових понять дослідження: «моніторинг», «педагогічний моніторинг», «компетенція», «іншомовна комунікативна компетенція»;
2. визначити структуру та зміст іншомовної комунікативної компетенції фахівців з філології;
3. визначити критерії для оцінки рівня сформованості складових іншомовної комунікативної компетенції бакалаврів-філології;
4. розробити та експериментально перевірити рівень сформованості ІКК бакалаврів-філології.

Методологічну базу дослідження становлять педагогічні концепції

неперервної та ступеневої повної педагогічної освіти; акмеологічний, компетентнісний підходи.

Нормативну базу дослідження склали: Закони України «Про освіту» (1996), Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття)» (1993); Національна доктрина розвитку освіти України (2001), Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти (Страсбург, 2003).

Джерельну базу дослідження склали: Програма з англійської мови для університетів/інститутів п'ятирічний курс навчання (Вінниця, 2001), Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти (Страсбург, 2003); автореферати з проблем моніторингу у сфері освіти (3 за 2007 рік).

Методика дослідження передбачає використання наступних методів:

теоретичні: метод термінологічного аналізу - для визначення базових понять дослідження; метод наукової ідентифікації й порівняльного аналізу літературних джерел - для забезпечення достовірності одержаних результатів; моделювання - визначення складових комунікативної компетенції та їх змісту згідно із програмою підготовки бакалаврів філології;

емпіричні: педагогічний експеримент - для проведення педагогічного дослідження.

Хронологічні межі дослідження охоплюють 2009-2011 роки. Дослідження проводилось у три етапи упродовж трьох років. Етапи дослідження не мають жорстких рамок. Оскільки не можна розмежувати процес наукового пошуку.

На першому етапі (пошуково-діагностичному) осмислювалася проблема, досліджувалися компоненти іншомовної комунікативної компетенції, здійснювалося дослідження з формування іншомовної комунікативної компетенції.

На другому етапі (діагностичному) відбулася конкретизація об'єкту моніторингу, нами досліджувалася іншомовна комунікативна компетенція студентів майбутніх бакалаврів філології.

На третьому етапі (аналітичному, експериментальному) аналізувалися згсграмні та нормативні документи підготовки фахівців з філології, »началися

особливості проведення моніторингових досліджень у сфері вищої освіти, здійснювалася розробка та впровадження дослідження щодо перевірки рівня сформованості іншомовної комунікативної компетенції бакалаврів філології, на основі отриманих даних проводився аналіз реалізації програми підготовки бакалаврів філології, формулювались рекомендації щодо формування іншомовної комунікативної компетенції бакалаврів з філології.

Теоретичне значення дослідження полягає в тому, що: здійснено - теоретичний аналіз понять, які розкривають специфіку підготовки бакалаврів філології («компетенція», «компетентність», «іншомовна комунікативна компетенція», «моніторинг»); визначено й теоретично обґрунтовано: особливості використання моніторингу у сфері вищої освіти, етапи проведення, критерії сформованості іншомовної комунікативної компетенції майбутніх бакалаврів філології.

Практичне значення роботи полягає у складенні програми моніторингового дослідження з перевірки рівня сформованості іншомовної комунікативної компетенції бакалаврів філології.

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати дослідження обговорено на двох всеукраїнських науково-практичних конференціях: «Філологічні студії молодих учених» (Маріуполь, 2010 - 2011).

Публікації. Основні результати дослідження викладено у тезах та статті у збірниках матеріалів всеукраїнських конференцій.

Структура роботи. Магістерська робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, додатків і списку використаних джерел. Загальний обсяг дипломної роботи складає 120 сторінок, із них основного тексту 86 сторінок, додатків 11 сторінок. Список використанню; джерел включає 82 найменувань, з них 4 англійською мовою . Робота містить 3 таблиці та 10 рисунків.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОВЕДЕННЯ МОНІТОРИНГОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

У розділі проведено аналіз базових дефініцій дослідження «моніторинг», «педагогічний моніторинг», «компетенція», «компетентність», огляд основних особливостей використання моніторингу у сфері вищої освіти та організацію проведення педагогічного моніторингу у процесі підготовки майбутніх бакалаврів філології.

1.1. Характеристика базових понять дослідження

Термін «моніторинг», який дуже вживаний в наш час у достатньо різноманітних сферах життєдіяльності людини є іноземного походження. Тому для його визначення необхідно одразу звернутися до іноземних словників. Ми можемо знайти таке визначення а monitor - телевізійний екран, який використовується для показу певного виду інформації; пристрій або механізм для спостереження, виявлення або протоколювання, реєстрації діяльності механізму або системи; наставник, порадник, контрольний пристрій, лозиметр; або як дієслово у сфері радіо та телебачення - оглядати або прослуховувати радіо- або телепередачі з метою перевірки їх якості; масовий збір інформації, відомостей в засобах масової комунікації; систематично відстежувати, наглядати або завідувати з метою контролю на протязі певного періоду; система регулярних довгострокових спостережень у просторі і часі, яка дає інформацію про стан навколишнього середовища з метою оцінки минулих, теперішніх та прогнозуючих майбутнє параметрів навколишнього середовища, які мають значення для людини; форма організації проведення соціологічних досліджень, яка забезпечує постійне отримання соціологічної інформації про стан певного соціального процесу або ситуації, безупинне спостереження, оцінка і прогноз стану навколишнього середовища, обумовлені господарською діяльністю людини; спостереження, оцінка і прогноз економічної, соціальної,

політичної обстановки. Основний зміст моніторингу - одержання інформації про стан системи з метою прийняття управлінських рішень щодо переведення її на якісно новий рівень. [2], [54, с. 12].

Проаналізувавши поняття ми можемо дійти висновків, що моніторинг використовується в різних сферах суспільної діяльності, а отже належить до різних галузей наукового знання, де він використовується задля отримання певних даних про стан досліджуваного об'єкту; вперше моніторинг почав використовуватися в екології та медицині, психології для виявлення тенденцій і закономірностей психологічного мікроклімату як окремих колективів, так і окремої людини, для виявлення можливості виявити критичний стан людини, що загрожує її здоров'ю. Аналіз наукової літератури дає підстави вважати, що залишилося мало галузей наукового знання, де б не використовувався моніторинг [2].

На сьогоднішній день питання моніторингу достатньо широко освітлене в літературі, але не існує єдиного підходу до визначення цього феномену. Так, визначається моніторинг, як комплекс процедур зі спостереження, поточного оцінювання перетворень на досягнення заданих параметрів розвитку об'єкта (Г. Єльнікова), як нестандартна інформаційна система, що дає змогу вести тривале спостереження за будь-якими об'єктами або явищами педагогічної дійсності (А. Орлов), спостереження, оцінка і прогноз стану навколишнього середовища у зв'язку з господарською діяльністю; збір інформації засобами масової комунікації; спостереження за навчальним та виховним процесами з метою виявлення їх відповідності бажаному результату чи попереднім припущенням (Ю. Косенко); як постійне спостереження за будь-яким процесом в освіті; форму організації збирання, зберігання, обробки і розповсюдження інформації про діяльність педагогічної системи; процес неперервного науково-прогностичного спостереження за її станом, прогнозування розвитку педагогічних систем або педагогічного процесу з метою оптимального відбору освітньої мети, завдань і засобів реалізації; контроль за зміною педагогічного об'єкта із систематичним і послідовним відстежуванням результатів і постійним ознайомленням з цими результатами

учасників процесу [62; с. 59]; механізм контролю й відстеження якості освіти, постійне спостереження за навчально-виховним процесом з метою виявлення його відповідності бажаному результату або першочерговим пропозиціям, що дозволяє виявити тенденції розвитку системи освіти (Д. Матрос, Д. Полев, Н. Мельников), як процес визначення невеликої кількості показників, що відбивають стан освітньої системи [54, с. 19], [62, с. 59]. За переконанням учених, поняття «освітній моніторинг» як категорія педагогічна й управлінська - не копіює загальних положень теорії інформації, а переводить їх на мову педагогіки, психології й управління. Дослідники вважають, що завдання вчених полягає в конкретизації положень теорії, а завдання вчителя - реалізувати їх у практичній діяльності [2].

Досить часто моніторинг ототожнюють з контролем. Порівняння тлумачень понять «контроль» і «моніторинг» дає змогу зрозуміти, що ці поняття близькі, але не ідентичні. Моніторинг - це інноваційний інструментарій (засіб) якісного управління школою; контроль - одна з функцій освітнього менеджменту [50, с. 21].

Проаналізувавши різноманітні джерела можливо однозначно сказати, що поняття «моніторингу» є достатньо багатограним та широко застосовується у різних сферах, навіть в педагогічних дослідженнях, в яких це поняття приймає більш конкретну суто педагогічну специфіку. Тобто змінюється об'єкт, предмет, способи та методи дослідження. Так, проаналізувавши результати дослідження проблеми, І. Соколова стверджує, що об'єктами педагогічного моніторингу можуть бути окремі підсистеми освіти, процеси, рівні освіти, управління освітою, види діяльності, результати навчально-виховного процесу і засоби, що використовуються для їх досягнення [62, с. 60].

Моніторинг розглядається і як науковий феномен, якщо система моніторингу має значну наукову складову, або може використовуватися з науковими цілями. На відміну від експерименту, моніторинг не передбачає втручання в природний розвиток об'єкта дослідження або взагалі, або до тих пір поки динаміка розвитку об'єкта не стане загрозливою [55, с. 59].

Оскільки моніторинг у загальному розумінні є одним з універсальних

видів науково-практичної діяльності, що передбачає проведення спеціально організованого спостереження, оцінювання й прогнозування розвитку певного об'єкта, отже, характерними й відмінними його ознаками є наукова спрямованість, оцінний, прогностичний, моделюючий характер діяльності [34, с. 53].

Результати аналізу літератури з теми дослідження проблеми дають підставу стверджувати, що об'єктами педагогічного моніторингу можуть бути окремі учасники, результати виховного процесу та засоби, що використовуються для їх досягнення та те, що досі в Україні немає національної програми моніторингу, не визначено і мети проведення конкретних досліджень, повноважень установ моніторингу й статусу результатів їхньої оцінної діяльності.

Упровадження педагогічного моніторингу в освітній процес дозволяє психологізувати педагогічну діяльність учителя, навчально-виховний процес, що підніме професійний рівень педагогічних колективів, підвищить рівень якості шкільної освіти. Результати педагогічного моніторингу дозволяють висвітлити позиції керівництва, виявити мікроклімат учнівського, учительського, батьківського колективів, надаючи тим самим можливість адміністрації школи, управлінням освіти аналізувати свої дії, відповідно планувати педагогічну діяльність.

У науковому обігу української педагогіки протягом останніх десятиліть з'явилося багато нових термінів і понять, пов'язаних з інноваційними підходами і процесами в освіті. До них повною мірою можна віднести поняття «компетенція» і «компетентність», визначення яких недостатньо чітко окреслені. Необхідність з'ясування змісту цих понять з'явилась у сучасній вітчизняній педагогіці одночасно з переходом освіти до особистісно орієнтованої моделі навчання і виховання [5, с. 94].

Спочатку звернемо увагу на те, що іншомовні словники дають наступні визначення понять «компетенція» (від англ. - competence), як: 1) здатність або уміння виконувати щось дуже добре, або 2) як уміння, майстерність необхідні для виконання певного завдання або роботи; 3) добра обізнаність із чим-

небудь; коло повноважень якої-небудь організації, установи чи особи; коло питань, у яких особа має знання, досвід; 4) галузь знань, в якій людина може бути обізнана як професіонал чи як «любитель»; 5) сукупність встановлених в офіційній формі прав і обов'язків, тобто повноважень будь-якого органу або посадової особи, що визначають можливість приймати обов'язкові до виконання рішення, організовувати та контролювати їх виконання, вживати в необхідних випадках заходи відповідальності; 6) спеціальна сфера знань; спеціальні вміння для виконання певних професійних обов'язків, що є достатніми й відповідають певним професійним стандартам [62, с. 40].

Відтак компетентною вважається та особа, яка має достатні знання в якій-небудь галузі, є з чим-небудь добре обізнаною, тямущою, кваліфікованою, має певні повноваження, є повноправною, повновладною [62, с. 41].

Поняття «компетентність» (від англ. - competent) тлумачиться, як 1) володіння достатньою кількістю майстерності або знаннями, досвідом для виконання чогось на рівні певного стандарту або дуже добре; 2) володіння повноваженнями для вирішення чогось; 3) обізнаність авторитетність; 4) високий рівень володіння певною галуззю знань.

Як видно з аналізу визначень, поняття тісно переплітаються між собою та поєднуються у сфері майстерності, знатності необхідних для виконання певного завдання, який має достатні знання в якій-небудь галузі, який з чим-небудь добре обізнаний, тямущий; який ґрунтується на знанні, кваліфікований; який має певні повноваження, повноправний, повновладний [5, с. 94].

За дослідженням сучасного методиста О. Божович, термін «компетентність» виник і поширився вже у середині 20-х років ХХ ст. У другій половині 80-х років ХХ ст. вперше у професійну педагогіку термін «компетентність» ввела відома дослідниця Н. Кузьміна, яка визначила його як інтегративну властивість особистості. Як зазначає Н. Бібік, у науковий обіг шкільної дидактики поняття «компетенція» і «компетентність» запозичені з професійної педагогіки.

У науковій літературі існує безліч визначень терміну «компетентність» дослідниками, як система взаємопов'язаних сфер діяльності (В. Блінов,

К. Махмурян, Є. Соловйова); достатнього рівня професійних знань, умінь та звичок, що використовуються фахівцем (Н. Коломінський, С. Смірнов, Н. Тализіна, Е. Шиянова); поглиблене знання, стан адекватного виконання завдання, здатність до актуального виконання діяльності; вміння актуалізувати накопичені знання та вміння в процесі реалізації професійних функцій (Е. Зеєр); особистісні можливості та досвід фахівця, готовність приймати оптимальні рішення завдяки наявності певних знань, умінь та навичок (В. Міжериков); специфічна здатність, необхідну людині для ефективного виконання конкретної дії в конкретній предметній галузі, що охоплює вузькоспеціальні знання, специфічні предметні навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії (Р. Джон); як систему взаємопов'язаних сфер діяльності: мотиваційно-теоретичної, практико-прикладної та дослідницько-рефлексивної (В. Блінов, К. Махмурян, Є. Соловйова); як досвід та теоретико-прикладну підготовленість до використання знань (В. Шепель); досвід соціальної діяльності (Я. Цехмістер) або життєвий, необхідний для розв'язання життєвих завдань і продуктивного здійснення життя як індивідуального проекту (І. Єрмаков); здатність особи реалізовувати знання і навички в новій ситуації (Н. Мілованова та В. Прудаєва); як кваліфікаційну характеристику особи, що властива їй в момент включення в діяльність (О. Проворов, О. Смолянйова) або індивідуальну характеристику шрн відповідності потребам професії (А. Маркова) [64, с. 41].

Якщо узагальнити визначення поняття компетентність, то це знання, вміння, необхідні для здійснення професійної діяльності.

Немає однакості серед науковців й щодо розрізнення змісту понять «компетенція», «компетентність». С. Бондар виділив чотири наукових підходи у процесі аналізу позицій вчених щодо осмислення сутності понять «компетенція» і «компетентність».

Перший підхід у тлумаченні понять стосується їх ролі в забезпеченні зв'язку теоретичних і практичних складових освіти. Розробники цього підходу вбачають у компетенції той місток, який дає змогу практично застосувати

набуті учнями знання (П. Борисов, І. Родигіна, О. Савченко, М. Чошанов). Як відомо, деякі люди, які мають певні високі знання не можуть їх застосувати, отже не володіють компетенціями. П. Борисов базував своє визначення поняття на вирішенні цієї проблеми. Він визначає компетентність, як здатність застосовувати отримані знання і вміння на практиці, в житті, для розв'язання проблем [5, с. 95].

Поняття «компетенція» акцентує практичний бік застосування знань, уміння використовувати отриману інформацію в різних життєвих і професійних ситуаціях, самостійно здобувати необхідні знання, уміння бачити проблеми, що виникають, активно знаходити їх розв'язок. Компетенція актуалізує прагматичну спрямованість освітнього процесу, тоді як компетентність доповнюється особистими якостями індивіда (мотиваційними, волевими, етичними, ціннісними орієнтаціями, звичками). При цьому їх взаємодія полягає в тому, що компетентність є актуальним проявом компетенції.

Другий підхід до з'ясування змісту понять «компетенція» і «компетентність» характеризується тим, що вони визначаються через категорії «здатності», «готовності», «здібності». Цей підхід розробляють багато зарубіжних і вітчизняних учених: О. Дахін, І. Єрмаков, В. Краєвський, В. Кальней, О. Пометун, М. Рібаков, М. Сторбарт. Так, російський вчений С. Шишов дає таке визначення поняттю: «Компетенція - це загальна здатність, яка ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях, схильностях, набутих завдяки навчанню». Зіставляючи уміння і компетенції, він зазначає, що «компетенція це те, що породжує уміння, дію» [5, с. 95].

Російський вчений О. Дахін чітко диференціює поняття компетенція і компетентність, вибудовуючи спеціальні термінологічні конструкції: освітня компетенція і освітня компетентність. Під освітньою компетенцією науковець розуміє рівень розвитку особистості учня, пов'язаний з якісними опануванням змісту освіти. А освітню компетентність визначає як здатність учня до складних видів діяльності, тобто як сформовану особисту якість. О. Дахін зазначає: «Освітня компетенція - ідеальна, нормативна, моделює якості учня та

в деякому розумінні обслуговує термін «освітня компетентність», точніше описує його смислове наповнення. Освітня компетентність - реальна, відноситься до особистості, існує «тут і зараз» [34, с. 52].

Вчені зазначають, що поняття компетентність не зводиться ні до знань, ні до вмінь, ні до навичок. Компетенція не може бути визначена через певну суму знань і вмінь, оскільки значна роль в її застосуванні належить обставинам. Бути компетентним - означає вміти мобілізувати в певній ситуації отримані знання і досвід.

Ґрунтовно зміст поняття компетентність було розроблено британським психологом Дж. Равеном у його роботах «Компетентність у сучасному суспільстві» та «Педагогічне тестування». На його думку, «компетентність - це специфічна здібність, яка потрібна для ефективного виконання конкретної дії в конкретній предметній сфері, що охоплює фахові знання, предметні навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії». Під компетентністю він розуміє комплекс когнітивних та емоційних складників ефективною життєдіяльності людини й тлумачить це поняття як мотивовані здібності.

У дослідженнях Н. Бібік, О. Овчарук, Б. Хасан учені чітко простежують третій підхід. Компетентність розглядається як оцінна категорія [5, с. 96]. Такий підхід до з'ясування сутності поняття «компетенція» знаходимо в роботах Н. Бібік. Вона пише, що «компетенції» сприймаються як похідні, вужчі від «компетентності». Аналіз контексту вживання поняття «компетенції» дозволяє зрозуміти його як соціально закріплений освітній результат. Тобто компетенції можуть бути виведені як реальні вимоги до засвоєння учнями сукупності знань, способів діяльності, досвіду ставлень з певної галузі знань, якостей особистості, яка діє в соціумі.

Кожний вид компетентності, за дослідженнями Б. Борисова та А. Хуторського, має різні рівні його засвоєння. Російські учені О. Дахін, В. Краєвський, А. Хуторський розробляють четвертий підхід, зважаючи на те, що поняття «компетентність» є системним утворенням. За їх концепцією, компетентність - це сукупність особистісних якостей учня, які зумовлені

досвідом його діяльності в певній соціальній і особистісно значущій сфері. Вчені зазначають, що загальноосвітні компетенції потрібні не для всіх видів діяльності, у яких участь бере людина, а тільки для тих, що охоплюють основні освітні сфери й навчальні предмети [5, с. 96].

А. Хуторський пропонує таке визначення цих понять: «Освітня компетенція» - це сукупність взаємопов'язаних смислових орієнтацій, знань, умінь, навичок і досвіду діяльності учня, необхідних для здійснення особистісної і соціально значущої продуктивної діяльності». «Компетентність - оволодіння людиною відповідною компетенцією, включаючи її особистісне ставлення до неї і до предмета діяльності» [5, с. 96].

Отже, кожний із виділених підходів до з'ясування сутності понять є доволі цінним для педагогічної науки, а їх сукупність засвідчує багатогранність понять «компетенція» і «компетентність» [5, с. 97].

1.2. Особливості педагогічного моніторингу у сфері вищої освіти

У педагогіці моніторинг має свої етапи становлення й розвитку. Інтерес до моніторингу як явища педагогічного процесу вперше виникає в 30-ті роки ХХ століття. Шлях становлення та розвитку моніторингу у світовій системі педагогіки, за дослідженням О. Локшиної, пройшов три етапи.

Перший етап становлення (30-50-ті роки), посилюючись на американського вченого Р. Тайлера, дослідниця відзначає як такий, що «вперше акцентував увагу на можливості системного підходу в галузі моніторингу, починаючи від адекватного структурування змісту освіти і закінчуючи ефективними процедурами оцінювання навчальних досягнень учнів з основних дисциплін з урахуванням не лише отриманих знань, а й набутих умінь і навичок».

Другий етап (60-70-ті роки) пов'язаний з діяльністю групи вчених Центру порівняльних досліджень у галузі освіти (США), яка ініціює проведення міждержавних моніторингових досліджень шляхом тестування навчальних досягнень учнів.

80-90-ті роки (третій етап) - це час завершення формування моніторингу

як цілісної системи, що включає збір даних на різних рівнях освіти, ураховує контекстуальну інформацію, ресурсний внесок, освітній процес та освітні результати і передбачає інтерпретацію отриманих фактів з метою вироблення плану подальших дій [2].

У 90-х роках ХХ століття інтерес до моніторингу в педагогічній науці та практиці активізується. Сучасні дослідження проблем моніторингу вивчають: ефективність роботи початкових шкіл (Вілмс та ін.); рівень розвитку моніторингу в межах загальноосвітніх навчальних закладів (А. Вілохін, А. Ісаєва, Г. Сігєєва, В. Кальней, С. Шишов, Дж. Уілмс та ін.); організацію поточного відслідковування системи набутих знань, умінь і навичок учнів (В. Аванесов та ін.); оцінювання навчальних програм (Д. Кемпбелл та ін.); добір еквівалентних груп, класів для вивчення ефективності експериментальних і контрольних шкіл (Ч. Тедлі та ін.); управління якістю освіти (М. Поташник); управління якістю освіти на основі нових інформаційних технологій (Д. Матрос, Д. Полев, Н. Мельникова та ін.); удосконалення організації освітнього процесу (Л. Мойсєєва та ін.) та інші [35; 44].

В основі концепції педагогічного моніторингу як єдності соціальної мети, педагогічного змісту та системно-діяльнісного способу його розгляду, автором якого є П. Матвієнко, закладено ряд положень. По-перше, педагогічний моніторинг у широкому розумінні розглядається як інформаційна база з поточним її опрацюванням учителем у педагогічному процесі; у вузькому - як супровідний контроль із поточним корегуванням педагогічної взаємодії вчителя й учня у педагогічному процесі. По-друге, науковою засадою педагогічного моніторингу є теорія діяльності. По-третє, основне завдання педагогічного моніторингу полягає в тому, щоб сприяти самоаналізу, самооцінці керівником закладу і вчителем як власної, так і спільної діяльності з учнями, батьками, громадськістю. По-четверте, функціями педагогічного моніторингу є оцінювання поточного стану діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу, спостереження за динамікою цілісного педагогічного процесу. По-п'яте, застосовуючи моніторинг, можна виміряти й оцінити не

тільки результати педагогічного процесу, але й якість та кількість перетворень в діяльності його учасників, а також чинники, що вплинули на ці зміни; виробити, прийняти та реалізувати управлінські рішення щодо спрямування цих перетворень на заданий стандарт загальної середньої освіти.

Складовими моніторингу визначено такі: мета проведення та послідовність етапів для її досягнення, техніку замірів і методи опрацювання результатів на кожному етапі та по закінченні спостереження, засоби встановлення зворотного зв'язку [56] функцій педагогічного моніторингу: освітньої, інформаційної, інтеграційної, діагностичної, експертної, експериментальної, дослідницької, адаптаційної та оптимального управління. Освітня функція передбачає вивчення і задоволення освітніх потреб суб'єктів моніторингу за наслідками запровадження технологій (процедур) дослідження контрольної-оцінної діяльності.

Інформаційна функція означає регулярне отримання інформації про стан розвитку об'єкту моніторингу, в результаті чого створюється вірогідний масив інформації з наступним її розповсюдженням. Інтеграційна функція забезпечує комплексну характеристику процесів, що відбуваються на певному рівні управління освітою (приміром, державному або регіональному). Діагностична розглядається як оцінка системи освіти й змін, що в неї відбуваються. Таким чином, фіксується реальний стан об'єкту моніторингу [59,с. 96-97].

Експертна розуміється нами як експертиза стану розвитку об'єкту моніторингу згідно визначених дослідником наукових концепцій. Експериментальна - це пошук й розробка діагностичних матеріалів дослідження та апробація їх на валідність, технологічність, надійність.

Реалізація дослідницької функції допомагає визначити за наслідками експертизи коло прикладних наукових проблем, розробити нові концепції, запровадити інноваційні технології, що сприятимуть розвитку об'єкту моніторингу. Адаптаційна мінімізує негативні наслідки сучасної ситуації розвитку об'єкту моніторингу. Функція оптимального управління упорядковує організаційні умови моніторингу, виявляє стратегію та тактику розвитку освітньої траєкторії, визначає прогностичний результат розвитку системи або

процесу [61, с.140].

На думку О. Майорова, моніторинг якості професійної освіти є необхідною умовою в ситуації переходу системи від незмінного стабільного стану до режиму розвитку. Він пропонує розглядати моніторинг якості професійної освіти як інструмент методичного забезпечення державного стандарту професійної освіти та як систему організації збору, зберігання, обробки і розповсюдження інформації про діяльність педагогічної системи. Необхідною умовою, на думку О. Майорова, є забезпечення безперервного стеження за її станом з подальшим прогнозуванням інтенсивності та ефективності розвитку. Пріоритетним напрямом освітнього моніторингу на регіональному рівні слід вважати вплив процесу навчання на особистість (приміром, студента) [36; 66-85].

Моніторинг забезпечує опосередкований та безпосередній вплив на якість освіти. Опосередкований пов'язаний з тим, що моніторинг забезпечує управління інформацією, необхідною для прийняття рішень, а безпосередній вплив здійснюють вже ці рішення. Безпосередній вплив забезпечують самі моніторингові процедури. Так наприклад, якщо систематично проводиться оцінювання студентами організації навчального процесу, діяльності викладачів, то сам факт здійснення моніторингових процедур забезпечує управлінський вплив. Викладачі починають корегувати свою діяльність відповідно до критеріїв, за якими вони оцінюються.

У наш час підвищення ефективності вищої освіти пов'язують зі стратегічним менеджментом. Такому підходу до управління притаманний зв'язок управлінської діяльності з місією вищого навчального закладу, урахуванням вимог середовища, зовнішніх загроз, урахуванням слабких місць, аналіз зовнішніх та внутрішніх можливостей, урахування можливих ускладнень, формування готовності працівників до нововведень, визначенням засобів наближення мети та результатів управління. Урахування особливостей стратегічного менеджменту дозволяє визначити місце, цілі, спрямованість моніторингу в сучасній системі управлінської діяльності.

Розглянуті особливості моніторингу, його місце в управлінській

діяльності, дозволяють визначити основні напрямки моніторингової діяльності у системі вищої освіти зазначені на рис. 1.1.

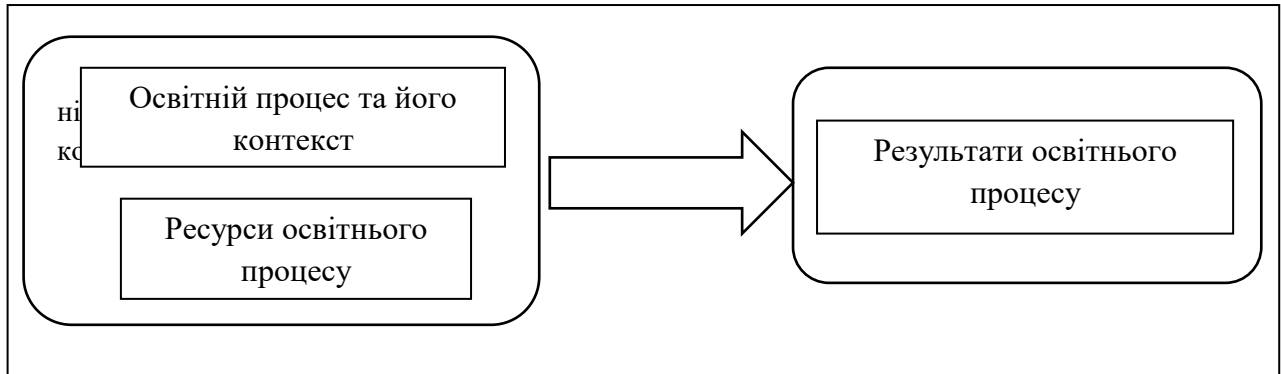


Рис 1.1. Основні напрямки моніторингової діяльності

На думку О. Абдуліної, метою педагогічного моніторингу у вищій педагогічній школі є аналіз й об'єктивна оцінка інноваційних процесів, що означає комплексну експертизу та визначення завдань, змісту професійної підготовки, технологій навчання, інновацій з наступною експертизою адекватності визначеної мети і результатів. Моніторингова оцінка свідчить про досягнення ефективних результатів за умови створення сприятливих умов щодо гармонійного їх поєднання і поступового переходу до багаторівневої системи освіти [31, с. 60]. О. Сібіль вважає, що метою педагогічного моніторингу вбачається одержання інформації для проектування розвитку освітньої системи на основі вивчення й аналізу динаміки показників її стану [54, с. 12].

С. Бабінець розрізняє такі види моніторингу: динамічний, конкурентний, порівняльний, комплексний. Результати моніторингу мають цінність досить обмежений відрізок часу, і чим більшою є динаміка розвитку системи, тим менше період цінності даних моніторингу [6, с. 5-6].

При використанні моніторингу у сфері економіки чи політиці визначають два типи моніторингу: моніторинг ситуації - покликаний визначити факт зміни умов чи незмінний стан справ. Це також передбачає збір інформації

щодо ширшого контексту, як-от тенденції соціально-економічного розвитку, зміни державної політики, інституційні зміни тощо; моніторинг процесу передбачає відстежування прогресу щодо впровадження тих чи інших елементів програми та досягнення конкретних результатів (як правило, коротко- та середньотермінових) програми.

І. Соколова, провівши аналіз наукових джерел, прийшла до висновку, що у педагогічній галузі вчені виділяють такі типи моніторингових досліджень, як початкові, поточні, тематичні, узагальнюючі [60, с. 107].

В організації моніторингу розрізняють моніторинг результатів експерименту в цілому і моніторинг результатів експерименту за окремими напрямками. Моніторинг результатів експерименту в цілому проводиться на основі єдиних методик та інструментарію, розроблених для всіх учасників експерименту, а також із використанням власних розробок. Це дає можливість відстежувати результати експерименту з єдиних позицій, виявляти особливості та результати експериментальної роботи в місті, районі або окремій школі. Необхідно відзначити, що ефективність моніторингу різко знижується за умов, якщо не розроблені конкретні цілі та задачі діяльності навчального закладу, а педагогічний колектив не ознайомлений з кінцевими цілями і напрямками діяльності [60, с.106].

В вищій педагогічній освіті предметами моніторингових досліджень можуть бути: готовність студентів до навчання у ЗВО за обраним фахом та освітньо-кваліфікаційним рівнем; якість професійної підготовки бакалаврів або магістрів, професійна компетентність викладачів або випускників; дидактичні причини невідповідності рівня досягнень реальним можливостям студентів; мотиви професійної підготовки; знання, професійні вміння та навички, приміром з професійно-орієнтованих дисциплін; технології професійної підготовки студентів; ефективність технологій навчання наукам в вищій школі.

Звідси випливають завдання моніторингових досліджень: вивчення якості професійної підготовки майбутніх фахівців, встановлення рівня професійної компетентності викладачів, визначення рівня готовності студентів для навчання за обраним фахом; дослідження рівня професійної компетентності

викладачів; встановлення дидактичних причин невідповідності рівня досягнень реальним можливостям студентів; мотивів професійної підготовки; встановлення відповідності рівня знань, професійних вмінь та навичок освітньо-професійній програмі підготовки фахівців у умовах гострої конкурентності на сучасному ринку праці; аналіз ефективності запроваджених технологій навчання.

Головними об'єктами моніторингу є якість змісту освіти (перебіг процесу), виконання навчальних планів (перебіг процесу); якість діяльності викладачів (перебіг процесу); якість управління (перебіг процесу); якість матеріально-технічного забезпечення (ресурси процесу); якість засвоєння навчальних дисциплін (результати процесу); сформованість особистих якостей випускників (результати процесу); діяльність випускників (результати процесу).

Рівні використання моніторингу для визначення якості вищої освіти наочно зображені на рис. 1.2.

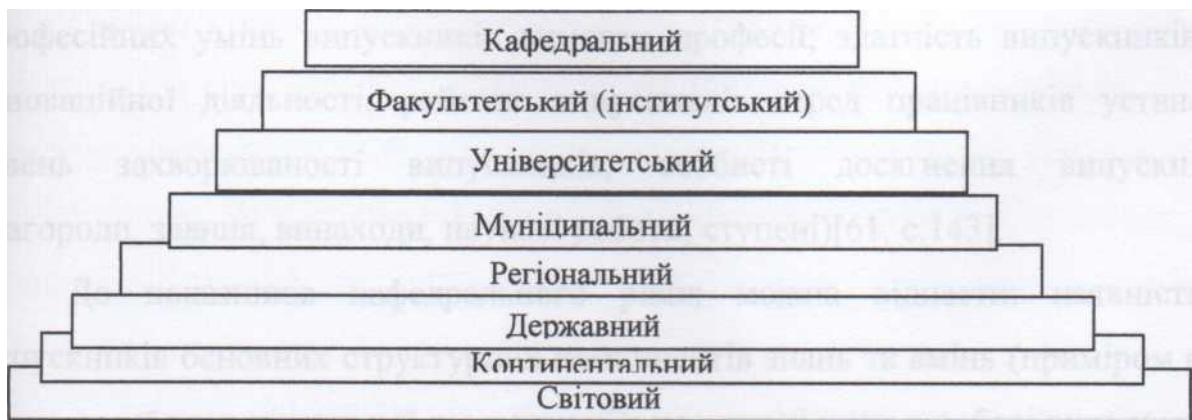


Рис.1.2. Рівні використання моніторингу якості освіти

Проведення моніторингових досліджень на державному рівні дозволяє визначити стан професійної освіти на даному етапі, раціональність педагогічних засобів, що використовуються, міру їх відповідності поставленим цілям, ефективність функціонування системи професійної підготовки фахівців в цілому та окремих педагогічних технологій зокрема. На інших рівнях моніторинг професійної підготовки є основою розробки шляхів удосконалення діяльності суб'єктів управління системою підготовки фахівців на рівні закладу

освіти, факультету, кафедри [61, с.142].

Формування цілісної системи моніторингової діяльності ЗВО передбачає визначення її загальної логіки та конкретних параметрів, які будуть відстежуватися. Загальна логіка полягає в наступному - чим нижчим є рівень моніторингу, тим більшою є кількість параметрів, які відстежуються, та тим конкретнішими вони є.

До показників університетського рівня можна віднести: відсоток випускників, працевлаштованих за спеціальностями; відсоток випускників, які працюють за спеціальністю через 1, 3, 5 років після закінчення ЗВО; оцінка готовності випускників до професійної діяльності керівником (високий, середній, низький рівень); самооцінка готовності випускників до професійної діяльності (високий, середній, низький рівень); рівень заробітної плати випускників; забезпеченість випускників житлом.

До показників інститутського (факультетського) рівня можна віднести: відповідність особистісних якостей випускників вимогам професії; відповідність професійних знань випускників вимогам професії; відповідність професійних умінь випускників вимогам професії; здатність випускників до інноваційної діяльності; рейтинг випускників серед працівників установи; рівень захворюваності випускників; особисті досягнення випускників (нагороди, звання, винаходи, наукові роботи, ступені) [61, с. 143].

До показників кафедрального рівня можна віднести: наявність у випускників основних структурних компонентів знань та вмінь (приміром стан іншомовної комунікативної компетенції); позитивні риси в роботі випускників; недоліки в роботі випускників; ставлення підлеглих (або учнів) до випускників; ставлення колег по роботі до випускників; ставлення керівників до випускників.

Реалізація завдань моніторингу передбачає розробку його науково-практичного інструментарію. Найбільш доцільними для вирішення завдань моніторингу є методи опитування, експертне оцінювання, спостереження, вивчення документації [29].

1.3. Організації педагогічного моніторингу у процесі підготовки майбутніх бакалаврів філології

Моніторинг професійної підготовки майбутніх бакалаврів філології - це спеціальна система безперервного і тривалого спостереження, контролю, оцінювання стану вищої педагогічної освіти, а також прогнозування на підставі одержаних об'єктивних даних динаміки і основних тенденцій її розвитку з метою підвищення ефективності управління системою та удосконалення процесу навчання; моніторинг якості професійної підготовки - складова системи моніторингу якості професійної освіти, інструмент методичного забезпечення державного стандарту. Об'єктами моніторингу якості професійної підготовки виступають зміст освіти, рівень сформованості професійної компетентності фахівців. Головна мета таких моніторингових досліджень полягає в прогнозуванні подальших шляхів розвитку професійної педагогічної освіти та розробці на підставі одержаної інформації рекомендацій щодо поліпшення професійної підготовки вчителів.

Однією з особливостей використання педагогічного моніторингу у сфері вищої освіти є те, що його впровадження потребує наявності певних етапів. Розподіл моніторингу на етапи є одночасно досить дискусійним. Так «Посібник з моніторингу та оцінювання програм регіонального розвитку» виділяє такі етапи моніторингу, як планування, підготування, збір даних, аналіз та порівняння даних, звітування, використання результатів.

У таблиці 1.1. представлено зміст узагальненого розуміння етапів та термінів цього процесу [14; 13-17].

Табл 1.1. Етапи організації педагогічного експерименту

Етап	Зміст етапу
Планування	Визначення потреб в інформації (індикатори виконання заходів, досягнення цілей тощо) та осіб, які її потребують. Визначення того, як часто слід збирати інформацію. Визначення джерел і способів отримання інформації. Визначення відповідального за збір інформації. Визначення витрат, пов'язаних із запровадженням моніторингу та збором інформації.

Підготування	Розроблення й апробація документів для збору та фіксації даних. Складання посадових інструкцій з визначенням повноважень учасників процесу моніторингу. Підготування персоналу, відповідального за операції з моніторингу. Ознайомлення персоналу програми з системою моніторингу.
Збір даних	Постійний збір визначених даних. Контроль за діяльністю системи моніторингу.
Аналіз та порівняння даних	Порівняння зібраних даних з визначеними плановими значеннями індикатора, встановлення відмінностей. Визначення інших проблем. Пошук причин відхилень та визначення варіантів розв'язання проблем.
Звітування	Документування зібраних даних і результатів аналізу. Забезпечення інформацією щодо результатів моніторингу керівництва, тих, хто здійснює впровадження програми, бенефіціарів та інших зацікавлених осіб.
Використання результатів	Використання результатів моніторингу для вдосконалення управління та реалізації програми.

Важливим організаційним питанням є питання інформаційного впровадження моніторингу як основного інструменту вивчення якості освіти; хто розроблятиме та реалізуватиме моніторинг в освіті. Для навчального закладу це можуть бути педагогічні працівники, а також можуть залучатися фахівці педагогічної громадськості, незалежні експерти (суб'єкти дослідження).

Наступним кроком у питанні проведення моніторингу є репрезентативна вибірка учасників експериментального процесу (контрольні та експериментальні класи, навчальні заклади - об'єкти дослідження). Щоб довести ефективність проведеного дослідження, необхідно підібрати еквівалентні групи, що дозволяє зняти вплив багатьох факторів, які викликають зміщення оцінок [2].

В організації моніторингу важливим є питання періодичності проведення вимірів і циклічність, оскільки не всі показники мають однакову динаміку. Деякі з показників мають недостатню динаміку розвитку, тому немає необхідності проводити часті заміри, інші - навпаки. На даному етапі підготовки моніторингу освіти це розробка та добір відповідного діагностичного інструментарію: анкети (для адміністрації, учителя, учня,

батьків); рекомендації з проведення діагностування; аналіз інформації, механізми обробки, збереження та розповсюдження інформації. При аналізі інформації виокремлюються одиничні об'єкти та найбільш суттєві зв'язки між ними, а також проводиться порівняння. У випадку відсутності подібного порівняння система аналізу вважається закритою, і навпаки.

Одним з етапів процесу дослідження є відповідна інтерпретація результатів дослідження фахівцями (переведення їх на мову педагогіки, психології, управління) та підготовка відповідних рекомендацій. Важливо, щоб оцінка (інтерпретація) була адекватною, справедливою та об'єктивною [2].

Аналізуючи інформацію результатів дослідження необхідно знати чинники, що впливають на результати моніторингу і можуть мати позитивний чи негативний наслідок: чинники, що перекручують істинні оцінки (якість інструментарію, професійність, підготовленість і часта зміна кадрів у процесі експериментальної роботи, еквівалентність груп, перекручування результатів, соціальне становище, зовнішнє середовище); досконалість діагностичного інструментарію (соціально-психологічні, психолого-педагогічні, медичні методи дослідження). Провідними вимогами до педагогічного моніторингу (О.А. Абдулліна, С.М. Силіна) в системі вищої освіти є: об'єктивність - мінімізація суб'єктивних оцінок, врахування всіх результатів (позитивних і негативних), створення однакових умов для всіх тих, хто навчається; валідність - повна та всебічна відповідність контрольних завдань змісту матеріалу, який досліджується, чіткість критеріїв вимірювання й оцінки, можливість підтвердження позитивних або негативних результатів, одержаних із допомогою різних способів контролю; надійність - стійкість результатів, одержаних при повторному контролі, проведеному іншими особами; систематичність - проведення етапів і видів педагогічного моніторингу в певній послідовності та системі; врахування рівня освіти та розвитку, індивідуальних особливостей об'єкта навчання, а також умов і конкретних ситуацій проведення дослідження, що передбачає диференціацію контрольних і діагностичних завдань; гуманістична спрямованість моніторингу передбачає створення атмосфери доброзичливості, співробітництва, довір'я, сприятливого

емоційного клімату; результати моніторингу не можуть використовуватися з метою тиску або маніпуляції, а повинні мати стимулюючий характер щодо якісної зміни ставлення студентів до навчання та майбутньої професійної діяльності.

Методологічною основою моніторингового дослідження є основні принципи дидактики: науковості, оптимізації, якісної оцінки та відтворення результатів, інтеграції. Принцип науковості передбачає використання об'єктивних наукових фактів, врахування даних, отриманих у процесі дослідження. Принцип оптимізації передбачає досягнення мети моніторингу з мінімальними затратами ресурсів (фінансових, матеріальних, людських). Цей принцип спрямовує на оптимальні витрати ресурсів, часу та високу якість проведення дослідження. Критерієм реалізації принципу якісної оцінки результатів моніторингу є ступінь досягнення передбачених робочою гіпотезою очікуваних результатів. Принцип відтворення результатів моніторингу передбачає оприлюднення висновків експертизи, розробку корекційної програми для удосконалення стану розвитку об'єкту моніторингового дослідження [59, с. 97].

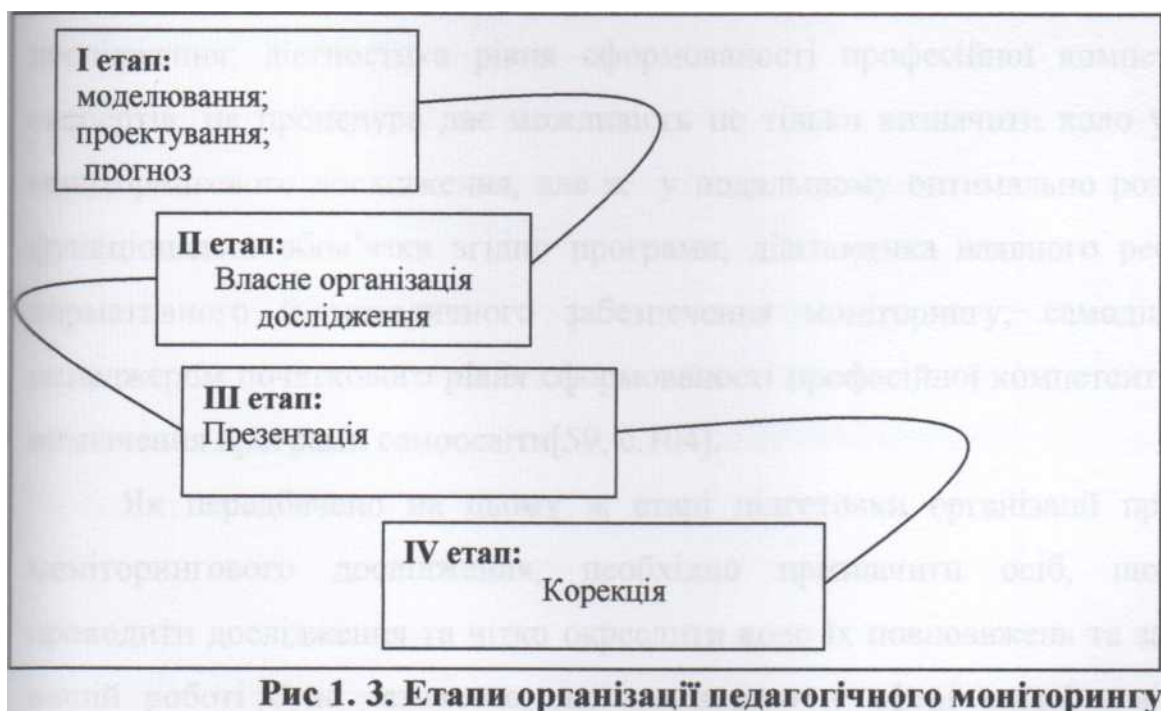
С. Бабінець висуває такі вимоги до діагностичного інструментарію як: валідність, апробованість, зручність у використанні, в окремих випадках анонімність; професійність і відповідна підготовленість кадрів; зміна кадрів у процесі дослідження; періодичність проведення діагностування; відбір (еквівалентність груп) учасників дослідження; групова фальсифікація результатів; вплив соціально-територіального середовища; швидкість протікання періоду адаптації учасників дослідження; фактори, що не змінюються з часом, і фактори, що змінюються [2].

Знання чинників, що впливають на результати моніторингу може бути корисним для керівників навчальних закладів у процесі планування навчально-виховного процесу з метою покращення ефективності навчання. Окрім того, є ряд чинників, що впливають на моніторинг якості освіти, і навчальний заклад не може їх змінити, і чинники, що можуть змінити заклад за відповідних умов. Саме тому питання моніторингу освіти пов'язані з виявленням і регулюванням

впливу чинників зовнішнього середовища і внутрішніх факторів самої педагогічної системи [2].

Моніторинг якості освіти пов'язаний із такими педагогічними категоріями, як об'єкт і предмет дослідження; постановка завдання; формування гіпотези; збір інформації, планування, організація, систематизація; узагальнення та обробка даних; формування наукових прогнозів і відповідних пояснень; розробка та добір відповідного діагностичного інструментарію.

І. Соколова розробила основні положення про організацію та проведення педагогічного моніторингу якості професійної підготовки. Вони полягають у наступному. Педагогічний моніторинг проводиться у чотири етапи, які розподіляються наступним чином (Рис. 1. 3)



Розкриємо зміст кожного із етапів, зображених на малюнку 3 більш детально. На першому етапі (в свою чергу складається з менших етапів: моделювання, проектування, прогноз) визначається зміст діяльності суб'єктів управління професійною підготовкою (зав. кафедри, координатори спеціальності, старший викладач курсу) щодо діагностування стану та визначення прогнозного розвитку навчального процесу з іноземної мови;

конкретизується вид діагностики, визначається термін проведення дослідження, призначаються особи, що будуть проводити дослідження.

Етап моделювання - це сукупність діагностичного, прогностичного, проектувального складових проведення дослідження. На етапі моделювання визначаються правові, організаційні, фінансові, науково-методичні засади здійснення педагогічного моніторингу, тобто стратегія його проведення. Дослідження, проведені І. Соколовою, дають підставу стверджувати, що продуктивність та ефективність моніторингу зумовлюються гнучкістю функціональної діяльності суб'єктів моніторингу, рівнем управлінської компетенції менеджера. Тому науковець вважає доцільним конкретизувати операційні дії суб'єктів моніторингового дослідження на даному етапі. Це - ініціювання моніторингового дослідження; аналіз вихідного стану (рівня) розвитку об'єкта та суб'єкта моніторингу для первинного формулювання теми дослідження; діагностика рівня сформованості професійної компетентності експертів, ця процедура дає можливість не тільки визначити коло учасників моніторингового дослідження, але ж у подальшому оптимально розподілити функціональні обов'язки згідно програми; діагностика наявного ресурсного, нормативного й методичного забезпечення моніторингу; самодіагностика менеджером початкового рівня сформованості професійної компетентності для визначення програми самоосвіти [59, с.104].

Як передбачено на цьому ж етапі підготовки організації проведення моніторингового дослідження, необхідно призначити осіб, що будуть проводити дослідження та чітко окреслити коло їх повноважень та завдань. У нашій роботі було зазначено, що моніторинг у сфері вищої освіти може троходити на різних рівнях (кафедральний, факультетський (інститутський), університетський, муніципальний, регіональний, державний, континентальний, світовий).

Так на рівні кафедри англійської філології обов'язки щодо організації та проведення моніторингового дослідження з перевірки рівня знань а умінь розподіляється таким чином:

- 1) завідувач кафедри визначає стратегії та тактику діяльності кафедри

щодо проведення моніторингу, затверджує програму дослідження та координує діяльність викладачів щодо організації та проведення контролю;

2) координатор спеціальності організовує моніторингові дослідження якості підготовки фахівців зі спеціальності, здійснює контроль за підготовкою матеріалів з проведення атестацій, готує аналітичні матеріали за результатами проведення контролю;

3) аспектна комісія аналізує якість підготовки матеріалів різних форм контролю та діагностику рівня сформованості професійно-предметних компетенцій з мови, як спеціальності;

4) старший викладач курсу проводить моніторингові дослідження якості навчального процесу з англійської мови на курсі, організовує якісну підготовку матеріалів для рубіжного контролю згідно із навчальною програмою та аналізує якість знань, вмінь та навичок студентів з мови;

5) викладачі кафедри готують матеріали контролю знань, вмінь та навичок, проводять контрольні заходи, аналізують рівень мовної підготовки студентів академічної групи та готують самоаналіз діяльності за семестр [62, 358-359].

На проектувальному етапі передбачено наступні дії: збір інформації про стан розвитку об'єкта (недоліки, проблеми) на перспективу, а також чинники із подальшим обґрунтуванням теми дослідження; виду, типу моніторингу, а також терміну його проведення; предмета, об'єкта, мети, робочої гіпотези дослідження (гіпотеза виступає як форма попереднього, проблемного пояснення можливих результатів, за допомогою якої відбувається пошук, відбір та оцінка нових фактів); системи організації праці групи, алгоритму дій на кожному етапі, структури оперативного керівництва для забезпечення виконання програми моніторингу; загальної методики дослідження. Вважаємо за доцільне конкретизувати деякі положення. Вибір та послідовність застосування методів залежать від багатьох факторів: соціальних, психологічних, педагогічних, враховуються також організаційні умови проведення дослідження: кількість, вік та соціальний статус учасників; вид, тип моніторингу; необхідного інструментарію дослідження.

Слід також наголосити на необхідність проектування менеджером власної діяльності з метою забезпечення оптимальних умов проведення конкретного моніторингового дослідження, досягнення очікуваних результатів, у т.ч. і власних перспектив розвитку управлінської компетентності.

Головною метою прогностичного етапу є передбачення результатів конкретного моніторингового дослідження на підставі здійсненого причинно-наслідкового аналізу стану об'єкту моніторингу, визначених тенденцій і можливостей функціонування або розвитку з урахуванням того, на якому рівні (державному, регіональному, ЗВО) проводилося дослідження і відбудеться розробка плану проведення відповідної корекційної діяльності [60, с.104].

Основна діяльність на прогностичному етапі спрямована на: формулювання мети та завдань проведення моніторингового дослідження; формулювання гіпотези як прогнозованого очікуваного результату дослідження; прогнозування можливих труднощів, причин, проблем (організаційних, ресурсних, процесуальних), які виникають в процесі проведення моніторингового дослідження; визначення та якісний аналіз факторів (у т.ч. латентних), які передбачено враховувати в процесі організації моніторингу: соціальних, психологічних, педагогічних; відбір форми презентації результатів дослідження та визначення пріоритетних напрямів подальшого розвитку об'єкту моніторингу для підготовки рекомендацій.

Етап завершується формулюванням теми дослідження та розробкою програми, компонентами якої нами визначено такі: вступна частина, зміст роботи за етапами, уточнені терміни, очікувані результати, виконавці, можливі прогнозовані труднощі або проблеми. Якщо програма дослідження розрахована на тривалий період доцільним є складання оперативного графіку керівництва. Доцільність цього документу ми вбачаємо в послідовності дій, системності, упорядкованості [60, с. 106].

На другому етапі проводиться дослідження за визначеним змістом педагогічного моніторингу, а також систематизація та узагальнення основних експериментальних даних у теоретичному та прикладному аспектах; обговорюються результати проведеного дослідження на засіданні кафедри або

методичному семінарі. Цей етап ще називають власне організація моніторингового дослідження, саме тому структурно та змістовно визначають операційні дії суб'єктів на організаційно-методичному та етапі практичної реалізації програми.

Організаційно-методичний етап - це розробка ресурсного та науково-методичного забезпечення, а також відпрацювання механізму проведення моніторингового дослідження. Практична реалізація програми моніторингу передбачає послідовну системну діяльність суб'єктів, системну реалізацію у передбачені терміни та за умови чіткого дотримання всіх умов проведення моніторингу. Результати нашого дослідження дають підставу говорити про організацію моніторингу, організацію інформації та організацію діяльності робочої групи.

І. Соколова конкретизує алгоритм дій менеджера з організації дослідження згідно з управлінськими функціями. А саме: комплектування експертної групи; стимулювання позитивного ставлення кожного члена групи до мети, завдань, змісту дослідження, майбутніх процесуальних дій згідно програми моніторингу з урахуванням психологічних, індивідуальних особливостей осіб, причетних до виконання програми; розподіл обов'язків між виконавцями; ознайомлення їх із завданнями та критеріями щодо його виконання (вхідний інструктаж); визначення бази проведення дослідження.; формування сукупної вибірки, яка відповідала б поставленій меті дослідження та враховувала б можливість одержання статистично значущих результатів; планування роботи робочої групи (щотижневе, помісячне) в рамках визначеного терміну та конкретизованого графіку роботи [59, с. 97].

Організація інформації передбачає таку послідовність дій: вибір методів дослідження (теоретичних, емпіричних, кількісної обробки результатів) для перевірки гіпотези, що її висунуто на підставі попередніх даних про об'єкт моніторингу; визначення конкретних методик. Розробка відповідних методик проведення моніторингових досліджень, відстеження, збору та аналізу інформації про стан об'єкта та впровадження в практику роботи. Подальше удосконалення стандартів на основі результатів моніторингових досліджень;

перевірки одержаних результатів та оцінювання якості виконання програми моніторингу; відбір відповідного інструментарію, створення стандартизованих вимірників (спеціальних діагностичних контрольних завдань, тестів анкет, методик), які вже пройшли експертну оцінку та апробацію; тиражування експериментальних матеріалів: анкет, карток завдань, тестів, варіантів контрольних завдань, робіт; складення кошторису витрат на проведення моніторингу; визначення системи основних показників, вихідних параметрів, критеріїв результативності проведеного експериментального дослідження. Слушно вказати на необхідність дотримання певних вимог при сформулюванні критеріїв очікуваних результатів: по-перше, вони безпосередньо зв'язані з метою й задачами дослідження; по-друге, плановані результати повинні задовольняти одній з перерахованих умов: бути оптимальними, тобто максимально можливими для конкретної академічної групи; не припускати значних витрат (засобів, часу і т.д.) [59, с. 102].

Практична реалізація програми дослідження відбувається у зазначений програмою термін та являє собою накопичення інформації про об'єкт моніторингу. Передбачено такі операційні дії суб'єктів моніторингового дослідження: фіксація вихідного стану об'єкту моніторингу за наслідками проведення зрізів, замірів інші контрольних заходів; збір інформації за допомогою відібраних методик; координація дій виконавців у процесі роботи (встановлення внутрішніх та зовнішніх зв'язків). Налагодження взаємодії (управлінської, комунікативної) між членами групи. Позитивна мотивація активності членів групи; поточний аналіз ефективності виконання програми з метою зміни установок на виконання конкретних дій; контроль за технологічними діями суб'єктів моніторингу в загальній системі дослідження.

На третьому етапі (етап презентації) визначається рівень професійної підготовки фахівців відповідно до етапу професійної підготовки, якість сформованості знань, умінь та навичок студентів з іноземної мови. На етапі презентації результатів дослідження відбувається оприлюднення результатів моніторингового дослідження та підведення підсумків роботи експертної групи. Етап презентації - це оприлюднення результатів дослідження та визначення

стратегічних напрямів розвитку об'єктів моніторингу. У процесі підготовки та власне презентації суб'єктами виконуються такі дії: визначається форма презентації результатів моніторингового дослідження; готуються до демонстрації продукти діяльності групи (узагальнюючі анкети, графіки, діаграми, схеми, таблиці, рисунки); проводиться презентація результатів дослідження. Слушно зауважити, що важливо не тільки підготувати та представити інформацію про стан об'єкта, але й визначити тенденції функціонування або його розвитку, пояснити причини виявленого стану досліджуваного об'єкта, конкретизувати фактори, що впливають на кількісні та якісні результати, виявити домінуючі чинники [59, с. 105].

На даному етапі оцінюється рівень професійної підготовки педагогічного персоналу (приміром, експертів з якості освіти, координаторів моніторингових досліджень) з питань методології та методики проведення моніторингу. Особлива увага при цьому повинна приділятися апробації запропонованих вимірників якості і рівня засвоєння змісту освіти, визначенню їх об'єктивності, надійності, валідності та ефективності застосування, створенню централізованого банку цих вимірників та єдиної бази даних про якість професійної підготовки фахівців в Україні. Слід зазначити, що у предметному результаті діяльності групи втілено основну концепцію дослідження (тобто задум, що було ініційовано на першому етапі). Очікувані результати перетворено, упредмечено у вигляді кінцевого продукту, яким може бути аналітичний звіт, наукова доповідь, методичні рекомендації, публікація результатів в збірнику наукових праць тощо.

На четвертому етапі вносяться корективи у навчальний процес з іноземної мови за наслідками проведеного дослідження. Корекційний етап спрямований на переорієнтацію навчального процесу з урахуванням отриманих результатів як підсумків роботи експертної групи.

Необхідно зазначити, що дослідник визначає контроль, як складову системи професійної підготовки з іноземної мови, метою якого є визначення рівня сформованості у студентів іншомовних мовленнєвих умінь та навичок, оцінювання знань з аспектів мови та визначення викладачами змісту подальшої

корекційної роботи з іноземної мови. Розглянемо більш детально види діагностики [62, с. 358].

Початкова діагностика, тобто моніторинг включає в себе проведення вхідного контролю знань, умінь та навичок студентів першого курсів на основі результатів Зовнішнього незалежного тестування та тесту на розподілення студентів за рівнем знань та умінь по академічним групам. Рекомендації за наслідками аналізу матеріалів дослідження є кінцевим продуктом діяльності експертної групи. В них авторами викладено бачення того, що слід робити для розв'язання нинішніх проблем та яким чином цього можна найефективніше досягти, враховуючи всі труднощі, що визначено в ході моніторингового дослідження. Мова йде про визначені проблеми, які слугуватимуть орієнтиром у подальшій діяльності всіх осіб, причетних до розвитку об'єкту моніторингу.

Доречним є зауваження, що експертною групою доцільно було б визначити напрями рекомендацій як стратегічні, так і тактичні орієнтири для подальшої роботи педагогічного колективу. У подальшому практична реалізація цих рекомендацій буде відбуватися за певним планом, в якому деталізуються заходи, терміни, виконавці, очікуванні результати.

Такі форми контролю, як залік та екзамен, які є підсумковою формою контролю у вищому навчальному закладі з перевірки сформованості професійної компетентності майбутніх учителів-філологів.

Ці форми контролю з англійської мови є підсумковими з перевірки або контролю володіння студентами аспектами мови: фонетикою, лексикою, граматиною, орфографією та видами мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо) та проводяться наприкінці семестру відповідно до навчального плану підготовки фахівців за спеціальністю «Мова та література (англійська)». Залік або іспит з англійської мови забезпечують реалізацію наступних дидактичних принципів: комунікативно спрямованості навчання, що досягається залученням студентів до мовленнєвої діяльності, яка протікає в усній чи письмовій мовах; системності, оскільки іспит є складовою навчального процесу; міцності засвоєння студентами знань з фонетики, лексики, граматики англійської мови та свідомості в процесі використання

мовного матеріалу; комплексного підходу, тобто різними формами організації контролю та диференційованими видами завдань залежно від етапу навчання та рівня володіння студентами англійською мовою [62, 359].

На корекційному етапі реалізується запропонована методика проведення корекційної роботи, спрямованої з одного боку, на безпосередню ліквідацію визначених у ході проведення моніторингових досліджень прогалин, а з другого - на усунення явищ, які сприяють появі цих недоліків та розходження від моделі. Для перевірки ефективності поточної корекційної діяльності доцільно проводити проміжні діагностування, які сприяють підвищенню ефективності корекційної роботи, відпрацюванню шляхів покращення технології збору, систематизації, обробки інформації, розвитку та вдосконаленню системи оцінювання якості освіти.

Зміст та методика здійснення корекційної діяльності в кожному випадку формується виходячи з мети і завдань конкретного моніторингового дослідження. Враховуються також фактори (соціальні, педагогічні, психологічні) та організаційні умови його проведення.

ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ.

У даному розділі ми провели термінологічний аналіз понять «моніторинг», «педагогічний моніторинг», «компетенція» у словниках та довідниках, та дійшли висновку, що ці поняття є іноземного походження та використовуються у досить різноманітних сферах, крім того є неоднозначними та багатограними. Крім того розглянули та визначили особливості педагогічного моніторингу у сфері вищої освіти. Результати аналізу літератури з цього питання дають підставу стверджувати, що об'єктами педагогічного моніторингу можуть бути окремі учасники, результати виховного процесу та засоби, що використовуються для їх досягнення; дійшли висновку, що остаточний етап формування моніторингу, як цілісної системи дослідження закінчився ще у 80-90 роках ХХ століття та процес запровадження моніторингу в сферу вищої освіти розпочався ще у 2000 році після ратифікації «Цілей розвитку тисячоліття» на саміті тисячоліття ООН; що вчені виділяють також такі типи моніторингових досліджень, як початкові, поточні, тематичні, узагальнюючі, а в організації моніторингу розрізняють моніторинг результатів експерименту в цілому і моніторинг результатів експерименту за окремими напрямками. Нами було визначено, що однією з особливостей використання педагогічного моніторингу у сфері вищої освіти є те, що його впровадження потребує наявності певних етапів: визначення мети, завдання, процес упровадження, організація моніторингу якості освіти. При цьому, як вважають науковці, особливу увагу необхідно приділити етапу організації підготовки та впровадження моніторингу. Окрім етапів проведення моніторингу сфера вищої освіти має наступну особливість - це сама особа студента, тобто можливого, залежно від мети та предмету проведення моніторингового дослідження, об'єкту моніторингового дослідження, якість розвитку котрого залежить прямо пропорційно від якості освіти.

РОЗДІЛ 2. ТЕХНОЛОГІЯ ПЕДАГОГІЧНОГО МОНІТОРИНГУ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

У розділі подана структура та зміст іншомовної комунікативної компетенції бакалаврів філології, розкрито зміст кожного з етапів формування іншомовної комунікативної компетенції бакалаврів філології, запропоновано критерії щодо оцінки якості її сформованості.

2.1. Структура та зміст іншомовної комунікативної компетенції бакалаврів філології

У науковій літературі нині немає єдиного підходу до визначення поняття «комунікативна компетенція». Так, Е. Коротков вважає, що це комплекс можливостей ефективної поведінки для вирішення нетрадиційних завдань у життєвих ситуаціях і професійній діяльності. Д. Ізаренков, визначаючи комунікативну компетенцію пропонує враховувати те, що здатність спілкуватися є складним вмінням, яке набувають у процесі природного пристосування людини до життєвих умов у певному мовному середовищі або шляхом спеціально організованого навчання [66, с. 33].

Приймаючи той факт, що комунікативна компетенція є складним поняттям, опис його виходить за рамки однієї теорії і неможна звести комунікативну компетентність до певного набору одиниць і правил в силу того, що необхідні знання і вміння «комбінувати їх в мовні програми».

Комунікативна компетенція є складним, системним утворенням. За твердженням Р. Белла, у сучасній соціолінгвістиці її розуміють саме як систему, що виконує функцію балансування існуючих мовних форм, які визначаються з опорою на мовну компетенцію комуніканта на тлі певних соціальних функцій [17].

Хоча й усі дослідники дотримуються думки про багатокomпонентний склад комунікативної компетенції, немає однаковості в виділенні цих компонентів. Більшість вчених до базових компонентів відносять: мовну

(граматичну і лексичну); мовленнєву (прагматичну і стратегічну); соціокультурну (соціолінгвістичну, лінгвокраїнознавчу) компетенції. Н. Хомський, Д. Ізаренков, І. Бім визначають мовну, граматичну або лінгвістичну компетенцію як знання одиниць мови фонетичного, граматичного, лексичного рівнів, володіння мовними засобами і процесами породження і розпізнавання тексту. За думкою В. Сафонова термін мовної компетенції краще за інші відображає комплекс знань, вмінь і здібностей, які дозволяють розуміти і продукувати відповідно оформлену мову, оскільки він враховує всі сторони мови і допомагає уникнути його подвійного тлумачення.

М. Кенел та М. Свейн запропонували структуру комунікативної компетенції, що складається з чотирьох компонентів (видів компетенції): дискурсивна компетенція - здатність поєднувати окремі речення у зв'язне усне або письмове повідомлення, дискурс, використовуючи для цього різноманітні синтаксичні та семантичні засоби когезії; соціолінгвістична компетенція - здатність розуміти і продукувати словосполучення та речення з такою формою та таким значенням, які відповідають певному соціолінгвістичному контексту ілокутивного акту комунікації; (ілокутивний акт - втілення у висловлюванні, породжуваному в ході мовлення, певної комунікативної мети; цілеспрямованість; функція впливу на співрозмовника) стратегічна компетенція - здатність ефективно брати участь у спілкуванні, обираючи для цього вірну стратегію дискурсу, якщо комунікації загрожує розрив через шум, недостатню компетенцію та ін., а також адекватну стратегію для підвищення ефективності комунікації; лінгвістична компетенція - здатність розуміти та продукувати вивчені або аналогічні їм висловлювання, а також потенційна здатність розуміти нові, невивчені висловлювання[11].

Л. Бахман і А. Палмер запропонували таку модель комунікативної компетенції: лінгвістична компетенція (складається з організаційної, прагматичної, функціональної та соціолінгвістичної компетенції); стратегічна компетенція; психомоторні уміння, когнітивні процеси. Пізніше Л. Бахман додав ще ілокутивну компетенцію - здатність належним способом формувати ілокутивний (мовний) акт (попросити щось, запросити, поінформувати когось)

відповідно до ситуації спілкування.

М. В'ятютнев пропонує розглядати лінгвістичну, психологічну та соціолінгвістичну компетенції як складові комунікативної компетенції. В. Коккота подає таку модель комунікативної компетенції: 1) фонологічна компетенція; 2) лексико-граматична компетенція; 3) соціолінгвістична компетенція; 4) країнознавчі знання, навички й уміння, що забезпечуються дискурсивною, ілокутивною та стратегічною компетенціями. Н. Гез вважає, що складовими комунікативної компетенції є: вербально-комунікативна компетенція; лінгвістична компетенція; вербально-когнітивна компетенція; метакомунікативна компетенція. І. Топалова пропонує таку модель комунікативної компетенції: країнознавча компетенція; соціолінгвістична компетенція; лінгвістична компетенція; дискурсивна компетенція; стратегічна компетенція; ілокутивна компетенція [17]. Аналіз наведених моделей комунікативної компетенції переконливо свідчить про те, що всі вони побудовані на засадах системного підходу, який передбачає дослідження комунікативної компетенції як системи, визначення її внутрішніх якостей, зв'язків і відношень. У межах такого підходу комунікативна компетенція, як будь-який системний об'єкт, допускає поділ на численні мікросистеми, у залежності від конкретних завдань, поставлених у дослідженні. Проаналізовані моделі комунікативної компетенції є спробою описати й пояснити складне явище «комунікативна компетенція» через виділення багатьох її елементів (мікросистем), серед яких суттєвими у більшості моделей є лінгвістична компетенція, соціолінгвістична компетенція, стратегічна компетенція.

На системному принципі побудована і модель комунікативної компетенції, репрезентована у «Проекті державного освітнього стандарту з іноземної мови», де зазначається, що «комунікативна компетенція складається з трьох головних видів компетенції: мовленнєвої, мовної та соціокультурної, які, у свою чергу, також включають цілий ряд компетенцій» [5, с. 19].

В свою чергу деякі західні вчені розглядають іншомовну комунікативну компетентність (ІКК) як здатність того, кого навчають, адекватно спілкуватися в конкретних комунікативних ситуаціях і його вміння організувати мовне

спілкування враховуючи соціокультурні норми поведінки і комунікативну доцільність висловлювання [4, с. 76]. В вітчизняну лінгводидактику термін іншомовна комунікативна компетенція був введений М. В'ятютневим і був зрозумілим як здатність людини спілкуватися у трудовій або в навчальній діяльності, задовольняючи свої інтелектуальні потреби.

Головною метою навчання іноземної мови є формування іншомовної комунікативної компетенції, яку розуміють як здатність до міжкультурного іншомовного спілкування. Комунікативна компетенція включає свою чергу мовну, мовленнєву та соціокультурну компетенції [11]. Крім того, оскільки ми розглядаємо комунікативну компетенцію бакалаврів філології, то вона є ще в певному значенні професійною компетенцією, а усі дослідники підкреслюють, що суть професійної компетенції відображає ділову надійність і здатність успішно й безпомилково здійснювати професійну діяльність як у стереотипних, так і в нестандартних ситуаціях. Згідно із думкою науковців компетенція 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 в «пошуку» себе як суб'єкта нової діяльності [4, с. 11].

Аналіз наукової літератури довів, що поняття іншомовна комунікативна компетенція є дуже різностороннім і охоплює велику кількість компетенцій. Це може слугувати підставою до думки, що зміст та структура іншомовної комунікативної компетенції при підготовці бакалаврів філології в кожній країні або навіть, у різних закладах вищої освіти України, які готують спеціалістів цього профілю, може трактуватися по-різному.

Перед тим, як ми розглянемо у нашій роботі зміст та структуру іншомовної комунікативної компетенції необхідно зазначити, що бакалавр філології, згідно із освітньо-кваліфікаційним рівнем, після державної атестації за програмою підготовки бакалавра, отримує кваліфікацію вчителя іноземної мови та зарубіжної літератури. Програма підготовки передбачає оволодіння фундаментальними соціально-гуманітарними, психолого-педагогічними і фаховими знаннями; набуття умінь та навичок до здійснення навчально-

виховного процесу в закладах освіти і здатності вирішувати типові професійні завдання, передбачені для посади вчителя іноземної мови.

Що стосується структури іншомовної комунікативної компетенції, то згідно із «Програмою з англійської мови» до складу іншомовної комунікативної компетенції, яка формується у студентів під час навчання відносяться: мовна, або лінгвістична (граматичні, лексичні, фонетичні, орфографічні знання), мовленнєва (навички читання, говоріння, аудіювання, письма), стратегічна або навчальна, соціокультурна, дискурсивна компетенції. Також оскільки одним із очікуваних результатів опанування практичного курсу англійської мови є розвиток професійно-педагогічної компетенції студентів, тобто мовних знань, лінгво-комунікативних і лінгво-дидактичних умінь, необхідних для ефективної роботи в закладах навчання. До мети «Програми підготовки з англійської мови для університетів» не входить встановлення конкретного репертуару прийомів і методів навчання з іноземної мови. Програма окреслює основні положення, в рамках яких студенти можуть перенести свої мовні знання та мовленнєві вміння у педагогічну практику [15, 10].

Розглянемо зміст іншомовної комунікативної компетенції майбутнього бакалавра філології згідно із Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти.

Теоретичний аналіз змісту й моделей формування комунікативної компетенції дозволив Т. Колодько виділити соціокультурну компетенцію майбутніх учителів іноземних мов в окремий компонент комунікативної компетенції та розглядати її як цілісну систему, до складу якої входять країнознавча, лінгвокраїнознавча, соціолінгвістична компетенції [12]. Соціокультурна компетенція тлумачиться дослідницею як інтегративне утворення, що містить країнознавчі, лінгвокраїнознавчі, соціолінгвістичні знання, уміння та навички співвідносити мовні засоби з метою та умовами спілкування; уміння організовувати мовленнєве спілкування згідно із соціальними нормами, що притаманні носіям мови; вміння використовувати мовні засоби відповідно до національно обумовлених особливостей їх вжитку

[59; 95].

Розвідки зроблені І. Соколовою свідчать, що в більшості досліджень в основу структури соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов покладено принцип інтеграції змісту соціокультурної компетенції. У даному випадку йдеться про фонові знання, вміння й навички та їхню практичну реалізацію у процесі іншомовного спілкування.

Аналіз наукових джерел дозволяє зробити деякі узагальнення щодо змісту лінгвокраїнознавчої компетенції (ЛК). Вчені відзначають такі її компоненти: знання про основні особливості соціокультурного розвитку країни, мова якої вивчається, уміння здійснювати свою мовленнєву поведінку згідно із цими особливостями (С. Ніколаєва); володіння студентами засобами не мовленнєвої поведінки носіїв мови в певних ситуаціях спілкування, «що дозволяє асоціювати з мовною одиницею ту ж інформацію, що й носії мови, і досягти в такий спосіб повноцінної комунікації» (О. Оберемко); здатність здійснювати міжкультурну комунікацію, використовуючи лексику із національно-культурним семантичним компонентом; уміння користуватися фоновими знаннями з метою досягнення взаєморозуміння у ситуаціях опосередкованого та безпосереднього міжкультурного спілкування (О. Воробйова). Рівень сформованості лінгвокраїнознавчої компетенції зумовлює успішність володіння майбутнім учителем уміннями та навичками іншомовної компетенції для реалізації їх у ситуаціях комунікативного спілкування [59, с.95].

У нашому дослідженні ми згодні із думкою І. Соколової, яка вважає, що соціокультурна компетенція майбутнього учителя формується за допомогою культурного та соціального контекстів, опанування якими в вищому закладі освіти відбувається комплексно. У розумінні науковця, контекст культури передбачає знання реалій народу-носія, а соціальний контекст _ це знання конкретних соціальних норм і умов спілкування, прийнятих у країні, мова якої вивчається.

Науковець тлумачить соціокультурну компетенцію вчителя, філолога як його здатність національної самоідентифікації, вести діалог культур

(національної, іншомовних), застосовуючи при цьому різні стратегії поведінки, долаючи міжкультурні непорозуміння, конфліктні ситуації, стереотипи у стосунках між людьми; оперування інокультурними концептами та засобами соціальної комунікації. З цього випливає структура соціокультурної компетенції: фонові знання (історико-культурні, соціокультурні, етнокультурні, семіотичні); уміння адекватно використовувати фонові знання в ситуаціях міжкультурної комунікації [59, с. 105].

Результатом формування соціолінгвістичної компетенції є уміння вибирати необхідні мовні засоби відповідно до ситуації спілкування згідно із соціальним статусом та соціальною роллю партнерів зі спілкування. Це зумовлює здатність особи здійснювати міжкультурну комунікацію засобами мовленнєвої та немовленнєвої поведінки носіїв мови в певних ситуаціях спілкування з метою досягнення взаєморозуміння згідно із соціальним статусом, соціальною роллю комунікантів; використовувати правила діалектного та розмовного мовлення у спілкуванні; розуміти та використовувати певні реєстри мови або її варіанти згідно із специфічними соціальними ситуаціями, враховуючи соціальні, регіональні, національні, етнічні або професійні особливості спільноти.

Мовна (лінгвістична) компетенція означає засвоєння системних знань про мову як засіб вираження думок і почуттів людини та формування мовних умінь і навичок; здатність здійснювати зіставно-порівняльний аналіз споріднених мов на будь-якому рівні. Цьому сприяють здобута система знань: про іноземну мову як суспільне явище, її зв'язок із культурою та суспільним розвитком народу; про походження та розвиток ІМ, про співвідношення лінгвістичних та екстралінгвістичних факторів у формуванні мовлення (в обсязі, необхідному для її викладання у закладах освіти); системи мови та правил її функціонування у процесі іншомовної комунікації; про основні одиниці мови та мовлення (у порівнянні з рідною або другою ІМ); аспектів ІМ (лексики, граматики, фонетики, орфографії); теоретичної фонетики, теоретичної граматики, історії мови, лексикології та стилістики іноземної мови.

Мовленнєва компетенція (у складі компенсаторного, стратегічного, прагматичного, дискурсивного компонентів) забезпечує вироблення й вдосконалення вмінь та навичок мовленнєвої діяльності. За таких умов вона означає здатність майбутнього учителя володіти чотирма видами мовленнєвої діяльності (аудіюванням, говорінням, читанням, письмом) як засобами спілкування і реалізації функцій педагогічної діяльності в закладах освіти; сприймати та породжувати іншомовні тексти згідно з поставленою метою та залежно від комунікативної задачі; організовувати мовленнєву діяльність у продуктивному або рецептивному видах, адекватних ситуації спілкування; керувати мовленням учнів тощо [59, с. 95].

Зміст програми на курсах організовано за темами. Відповідно до основних цілей програми всі теми розподіляються на 4 блоки: «Людина», «Сучасне життя», «Англомовний світ та Україна», «Професійно-педагогічна діяльність». Співвідношення цих тематичних блоків у межах кожного року навчання залежить від навчальних потреб студентів, їх інтересів, а також психологічних особливостей. Тому основним принципом Програми першого курсу є принцип наступності, який враховує наявні знання та попередній мовний досвід першокурсників і сприяє їх адаптації до навчання у вищому закладі освіти. Програма першого курсу вибудовується навколо тематичного блоку «Людина» (наприклад «Я», «Моя сім'я»), відбиваючи зміни у соціальному досвіді першокурсників. Таким чином, зміст навчання тісно пов'язаний з особистим і громадським життям студентів, їх навчальними інтересами.

Зростаючий рівень сформованості мовленнєвих навичок та вмінь дає можливість студентам других, третіх курсів працювати над темами, складнішими за своїми ідеями та концепціями - блок «Англомовний світ та Україна» (наприклад, «Британія та британці», «Роль англійської мови у світі»), блок «Сучасне життя» («Охорона здоров'я», «Мистецтво»). Перший тематичний блок присвячено соціальним та культурним аспектам життя англомовного світу. Другий блок містить широкі гуманітарні питання. Усі ці теми спрямовані на розширення світогляду студентів. Робота над тематичним

блоком «Професія» («Система середньої освіти у Великій Британії», «Педагогічна практика») починається з другого семестру третього курсу. Ці теми відбивають специфіку майбутньої професійної діяльності студентів. Усі тематичні блоки спрямовані, у певній мірі, на розвиток інтеркультурних навичок та вмінь. Протягом четвертого курсу тематичний блок «Професія» набуває більшої значущості. В його межах студенти розглядають питання, що безпосередньо стосуються їх спеціалізації. Тематичні блоки «Англомовний світ та Україна» і «Сучасне життя» посідають приблизно рівноцінне місце [18, с. 16].

Розглянемо та порівняймо зазначені, в навчальних планах по підготовці фахівців з філології, дисципліни, які сприяють формуванню іншомовної комунікативної компетенції Маріупольського державного університету та Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна із фаховою підготовкою філологів зарубіжжя, вчасності університету м. Бремен. Детальний огляд навчальних планів дозволив нам зробити висновок, що ключовою дисципліною, яка сприяє формуванню іншомовної комунікативної компетенції (ІКК), є «Практичний курс першої мови». А курси такі як, «Теоретична фонетика», «Лексикологія», «Історія мови», «Теоретична граматики», «Стилістика», «Лінгвокраїнознавство» забезпечують методико теоретичний базис на фахово-професійному рівні підготовки. Ми вважаємо доцільним звернути нашу увагу на дисципліну «Практичний курс іноземної мови», як на основну, що формує ІКК бакалаврів філології. Цей курс викладають в університетах на протязі всього строку підготовки бакалаврів філології і він, як і сама ІКК, складає систему певних модулів. Аналіз опису навчальної дисципліни «Англійська мова» або «Перша іноземна мова» дозволив стверджувати, що предметна наповнюваність модулями є приблизно однаковою з певними варіаціями при розподіленні їх по семестрах для обох вищих учбових закладів, які ми розглядали.

Узагалі можна виділити наступні модулі у структурі курсу: практика усного та писемного мовлення, практична граматики, практична фонетика, домашнє читання, аналітичне читання, суспільно-політична лексика, ділова

англійська мова, аудіювання. Ці модулі є структурними компонентами ІКК при підготовці бакалаврів філології [18, с. 18].

Більша різниця змісту курсу «Практичний курс іноземної мови» полягає у розподіленні єврокредитів та годин для дисципліни. Проаналізувавши програму освітньої професійної підготовки МДУ нами узагальнено інформацію про розподілення кредитів та годин з «Практичного курсу іноземної мови»

Табл.1. 2 Розподілення кредитів та годин з дисципліни «Практичний курс іноземної мови»

	Курс				Всього кредитів / годин
	1	2	3	4	
Маріупольський державний університет	21 / 756	20,5 / 702	12,5 / 450	14 / 504	68 / 2412
Кредити / години					
Харківський державний університет ім. В. Н. Каразіна	15 / 499	7,5 / 630	6,5 / 594	10 / 360	59 / 2083
Кредити / години					

Як видно із таблиці розподілення годин в університеті м. Харкова відбувається шляхом їх збільшення на другому курсі і поступовим зменшенням на двох інших, на відміну від Маріупольського державного університету, де кількість годин є досить великою спочатку і зменшується з кожним наступним роком підготовки. Значущою різницею є й загальна кількість годин та єврокредитів, яка складає 329 годин та 7 кредитів. Необхідно зазначити, що лівова частка різниці розподілення годин припадає на практичну аудиторну, а

не самостійну роботу студентів, яка в обидвох університетах становить приблизно $\frac{1}{2}$ від загальної кількості годин аудиторних занять [18, с. 30].

Розглянемо зміст іншомовної комунікативної компетенції майбутнього бакалавра філології згідно із Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти.

Теоретичний аналіз змісту й моделей формування комунікативної компетенції дозволив Т. Колодько виділити соціокультурну компетенцію майбутніх учителів іноземних мов в окремий компонент комунікативної компетенції та розглядати її як цілісну систему, до складу якої входять країнознавча, лінгвокраїнознавча, соціолінгвістична компетенції [24, с. 8]. Соціокультурна компетенція тлумачиться дослідницею як інтегративне утворення, що містить країнознавчі, лінгвокраїнознавчі, соціолінгвістичні знання, уміння та навички співвідносити мовні засоби з метою та умовами спілкування; уміння організовувати мовленнєве спілкування згідно із соціальними нормами, що притаманні носіям мови; вміння використовувати мовні засоби відповідно до національно обумовлених особливостей їх вжитку [59, с. 95].

Розвідки зроблені І. Соколовою свідчать, що в більшості досліджень в основу структури соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов покладено принцип інтеграції змісту соціокультурної компетенції. У даному випадку йдеться про фонові знання, вміння й навички та їхню практичну реалізацію у процесі іншомовного спілкування.

Аналіз наукових джерел дозволяє зробити деякі узагальнення щодо змісту лінгвокраїнознавчої компетенції (ЛК). Вчені відзначають такі її компоненти: знання про основні особливості соціокультурного розвитку країни, мова якої вивчається, уміння здійснювати свою мовленнєву поведінку згідно із цими особливостями (С. Ніколаєва); володіння студентами засобами не мовленнєвої поведінки носіїв мови в певних ситуаціях спілкування, «що дозволяє асоціювати з мовною одиницею ту ж інформацію, що й носії мови, і досягти в такий спосіб повноцінної комунікації» (О. Оберемко); здатність здійснювати міжкультурну комунікацію, використовуючи лексику із

національно-культурним семантичним компонентом; уміння користуватися фоновими знаннями з метою досягнення взаєморозуміння у ситуаціях опосередкованого та безпосереднього міжкультурного спілкування (О. Воробйова). Рівень сформованості лінгвокраїнознавчої компетенції зумовлює успішність володіння майбутнім учителем уміннями та навичками іншомовної компетенції для реалізації їх у ситуаціях комунікативного спілкування [59, с. 95].

У нашому дослідженні ми згодні із думкою І. Соколової, яка вважає, що соціокультурна компетенція майбутнього учителя формується за допомогою культурного та соціального контекстів, опанування якими в вищому закладі освіти відбувається комплексно. У розумінні науковця, контекст культури передбачає знання реалій народу-носія, а соціальний контекст - це знання конкретних соціальних норм і умов спілкування, прийнятих у країні, мова якої вивчається.

Науковець тлумачить соціокультурну компетенцію вчителя, філолога як його здатність національної самоідентифікації, вести діалог культур (національної, іншомовних), застосовуючи при цьому різні стратегії поведінки, долаючи міжкультурні непорозуміння, конфліктні ситуації, стереотипи у стосунках між людьми; оперування інокультурними концептами та засобами соціальної комунікації. З цього випливає структура соціокультурної компетенції: фонові знання (історико-культурні, соціокультурні, етнокультурні, семіотичні); уміння адекватно використовувати фонові знання в ситуаціях міжкультурної комунікації [59, с. 105].

Результатом формування соціолінгвістичної компетенції є уміння вибирати необхідні мовні засоби відповідно до ситуації спілкування згідно із соціальним статусом та соціальною роллю партнерів зі спілкування. Це зумовлює здатність особи здійснювати міжкультурну комунікацію засобами мовленнєвої та немовленнєвої поведінки носіїв мови в певних ситуаціях спілкування з метою досягнення взаєморозуміння згідно із соціальним статусом, соціальною роллю комунікантів; використовувати правила діалектного та розмовного мовлення у спілкуванні; розуміти та

використовувати певні реєстри мови або її варіанти згідно із специфічними соціальними ситуаціями, враховуючи соціальні, регіональні, національні, етнічні або професійні особливості спільноти.

Мовна (лінгвістична) компетенція означає засвоєння системних знань про мову як засіб вираження думок і почуттів людини та формування мовних умінь і навичок; здатність здійснювати зіставно-порівняльний аналіз споріднених мов на будь-якому рівні. Цьому сприяють здобута система знань: про іноземну мову як суспільне явище, її зв'язок із культурою та суспільним розвитком народу; про походження та розвиток ІМ, про співвідношення лінгвістичних та екстралінгвістичних факторів у формуванні мовлення (в обсязі, необхідному для її викладання у закладах освіти); системи мови та правил її функціонування у процесі іншомовної комунікації; про основні одиниці мови та мовлення (у порівнянні з рідною або другою ІМ); аспектів ІМ (лексики, граматики, фонетики, орфографії); теоретичної фонетики, теоретичної граматики, історії мови, лексикології та стилістики іноземної мови [19].

Мовленнєва компетенція (у складі компенсаторного, стратегічного, прагматичного, дискурсивного компонентів) забезпечує вироблення й вдосконалення вмінь та навичок мовленнєвої діяльності. За таких умов вона означає здатність майбутнього учителя володіти чотирма видами мовленнєвої діяльності (аудіюванням, говорінням, читанням, письмом) як засобами спілкування і реалізації функцій педагогічної діяльності в закладах освіти; сприймати та породжувати іншомовні тексти згідно з поставленою метою та залежно від комунікативної задачі; організовувати мовленнєву діяльність у продуктивному або рецептивному видах, адекватних ситуації спілкування; керувати мовленням учнів тощо [59, с. 95].

2.2. Етапи формування ІКК бакалаврів філології

Процес підготовки бакалаврів-філологів в Україні розподіляється рівномірно на 4 етапи (навчальні роки), які у свою чергу поділяються на 2

семестри кожний. Згідно із Європейськими рекомендаціями з мовної освіти для оцінки рівня сформованості іншомовної комунікативної компетенції при підготовці лінгвіста-філолога були визначені наступні рівні розвитку ІКК: I-II семестри навчання - базовий рівень, який співвідноситься з рівнем B1-B2 «загальноєвропейських компетенцій рівня володіння мовою», та передбачає здатність здійснювати іншомовне спілкування на обмежений набір простих, добре відомих ситуацій; III- IV семестри навчання - середній рівень, який відповідає рівню B2 – C1, дозволяє здійснювати іншомовне спілкування на абстрактні і конкретні, вузькоспеціальні теми. Даний рівень передбачає оволодіння здатності робити чітке, детальне повідомлення на різні теми, висловлювати свою точку зору на основну проблему, виявляти переваги та недоліки різних точок зору; V-VII семестри навчання - високий рівень, співвідноситься з рівнями C1-C2, передбачає здатність брати участь у спонтанному спілкуванні у різному спектрі контекстів, у тому числі науковому та професійному.

Як було зазначено у попередньому розділі, ключовою дисципліною, метою якої є формування іншомовної комунікативної компетенції як сукупності знань аспектів мови (лексика, граматики, фонетика, орфографія), та здатності здійснювати види мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо) є «Практичний курс іноземної мови». Цей курс викладається в університеті на протязі всього строку підготовки бакалавра та складається із модулів, які поступово у певному порядку вводяться в процес навчання. Так якщо модуль з практики усного та писемного мовлення та домашнього читання викладається на протязі вісьмох семестрів, то модуль з практичної фонетики тільки на протязі чотирьох. Аналітичне читання, як модуль курсу, з'являється тільки з другого семестру, а модулі суспільно-політичної лексики, ділової англійської мови та аудіювання вводяться в курс підготовки в останні два семестри. Таке розподілення модулів у процесі оволодіння іноземною мовою свідчить про наявність певних етапів при формуванні ІКК бакалаврів, які у свою чергу створюють систему підготовки фахівців. Розглянемо етапи формування іншомовної комунікативної компетенції, які виділяють науковці.

На першому і другому курсах мовної спеціальності закладаються основи володіння іноземною мовою. Саме цей етап є виключно важливим для формування вмій та навичок побутового спілкування, про що свідчить тематика, представлена у більшості підручниках та учбових посібниках для перших і других курсів факультетів іноземних мов.

Розглянемо більш детально кожен із складових мовної компетенції, як невід'ємного компонента іншомовної комунікативної компетенції, яка включає лексичні, граматичні, фонетичні, орфографічні знання.

Оскільки лексика є найінформативнішим пластом мови, який приймає основне комунікативне навантаження при висловлюванні і сприйнятті смислу висловлювання і без якого успішне оволодіння англійською комунікативною компетенцією неможливе без оволодіння лексичними одиницями у всій різноманітності їх функціонування. Лексичні мовленнєві навички - це навички інтуїтивно правильного утворення, вживання і розуміння іноземної лексики на основі мовленнєвих лексичних зв'язків між слухомовленнєво-моторною і графічною формами слова і його значенням, а також зв'язків між словами іноземної мови [9, с. 129]. Лексичну компетенцію розглядають також як синтезовану дію з вибору лексичної одиниці адекватно замислу і її правильному поєднанню з іншими, яка забезпечує ситуативне використання певної лексичної одиниці і є однією з умов виконання мовленнєвої діяльності [9, с. 136].

Залежно від виду мовленнєвої діяльності, в якому функціонуватимуть лексичні навички, їх поділяють на продуктивні і рецептивні [9, с. 288]. У нашому випадку доцільніше говорити про репродуктивні навички, оскільки той, хто говорить, не продукує лексичні одиниці, а викликає їх з довготривалої пам'яті. Відповідно до Програми до кінця першого курсу студенти повинні використовувати не менше 1500 лексичних одиниць в усному та письмовому мовленні в межах тематики, передбаченої Програмою [9, с.54-55]. Згідно з «Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти» на першому курсі мовної спеціальності в програмі курсу із «Практики усного та письмового мовлення» повинні бути присутні теми такого типу: освітня, суспільна,

особиста. Зауважимо, що програма підготовки бакалавра-філології у МДУ передбачає використання наступної тематики на протязі першого курсу навчання: «Personal Identification, Family Life, House / Flats, Seasons and Weather, Clothes and Fashion, Shopping, Meals and Cooking, Education». Як видно із наведеного нами прикладу, переважає тематика побутової сфери та сфери особистого життя, оскільки, як зазначалося вище, цей етап є виключно важливим для формування вмій та навичок побутового спілкування. Це також свідчить й про відповідність програми підготовки МДУ Загальним європейським стандартами з мови.

У ході навчання студентів курсу «Практика усного та письмового мовлення» лексичний запас повинен зростати приблизно на 1000 лексичних одиниць кожного року. Так, наприкінці другого курсу студенти повинні вживати вже не менше 2500 лексичних одиниць [9, с. 71], що означає вільне володіння лексикою на загальні теми та теми, пов'язані зі сферою інтересів студента; вміння перифразувати висловлювання з метою уникнення повторів; можливість окремих помилок у вимові слів чи неправильного вибору слова, які не перешкоджають спілкуванню [9, с. 112].

Процес оволодіння студентами лексичної компетенції на даному етапі представлений у вигляді таблиці. Із таблиці видно, що з кожним курсом лексичний запас студентів зростає на 1000 одиниць, удосконалюється процес використання вивчених одиниць в усному та письмовому мовленні, диференціації та розпізнавання лексичних одиниць в контексті та за допомогою контексту.

Формування фонетичної компетенції здійснюється у ході підготовки за курсом «Практична фонетика», який викладається на протязі 4 семестрів від початку навчання, тобто охоплює 2 курси, метою якого є забезпечення вміння розуміти зміст усного мовлення носіїв стандартної англійської мови чи не носіїв, чия мова наближена до норми; забезпечувати вимову, зрозумілу як носіям, так і не носіям мови. Фонетична компетенція передбачає оволодіння студентами слухо-вимовними і ритміко-інтонаційними навичками і відповідними знаннями. Під слухо-вимовними навичками мовлення розуміють

навички фонемно-правильної вимови всіх звуків у потоці мовлення та розуміння всіх звуків при аудіюванні мовлення. Ритміко-інтонаційні навички - це навички інтонаційно і ритмічно правильного оформлення мовлення і розуміння мовлення інших людей [6, с. 8]. Відповідно до наведених визначень доцільно виокремити репродуктивні та рецептивні слухо-вимовні навички, продуктивні та рецептивні ритміко-інтонаційні навички.

Цілеспрямоване формування фонетичних навичок здійснюється на початковому етапі, хоча Програма залишає вирішення цього питання на розсуд навчальних закладів. У нашому дослідженні ми виходимо з того, що фонетична компетенція цілеспрямовано формується на початковому етапі. Основною метою першого року навчання є діагностика залишкових шкільних знань з цього предмету, корекція вимови, оволодіння основними не емпатичними інтонаційними моделями в обмежених сферах спілкування (особиста, побутова) та реєстрах спілкування (неформальному, нейтральному). Метою змістового модулю «Практична фонетика» є формування та розвиток фонетико-фонологічної компетенції в мовному і мовленнєвому аспектах у студентів I-II курсів, а також інших компетенцій, які закладені в компетентнісну модель змістового модуля. У ході змістового модуля реалізуються наступні завдання:

1. Формувати навички правильної артикуляції англійських звуків;
2. Формувати навички правильного відтворення основних інтонаційних моделей;
3. Вміння розпізнавати вивчені тони та інтонаційні моделі під час усного спілкування;
4. Уміння аналізувати почутий матеріал з фонетичної точки зору;
5. Уміння відтворювати оригінальну структуру монологічного та діалогічного мовлення після прослуховування тексту із дотриманням усіх правил вимови та інтонаційної структури;
6. Формувати навички усвідомленого використання відповідних

інтонаційних моделей на рівні висловлювання та зв'язного тексту;

7. Вміння організувати самостійну роботу із рецептивних, репродуктивних, мовленнєвих аспектів комунікації;

8. Практичне застосування отриманих теоретичних знань в області фонетики в процесі комунікації з врахуванням мовної специфіки мови, володіння стійкими навичками породження мовлення із збереженням темпу, норми, узусу, стиля мови.

Зазначимо, що змістовий модуль «Практична фонетика» включає наступні теми: «Organs of Speech and their Work, The System of the English Vowels, The System of the English Consonants, Phonetic Modifications of Sounds in Connected Speech». Крім того, студенти повинні знати особливості артикуляції і роль органів мовлення у вимові звуків; особливості голосних і приголосних в англійській мові; типи модифікацій голосних і приголосних (редукція голосних, асиміляція приголосних); правила поділу на склади; види складів; як вимовляти звуки; транскрибувати тексти; ділити слова на склади; ставити наголос у реченні, виділяти важливу інформацію, передавати комунікативні функції висловлювань (процедурні знання).

Специфіка другого року навчання міститься в подальшому розвитку компетенцій на основі інтеграції отриманих знань і їх застосування на більш складному учбовому матеріалі. Тематика змістового модулю включає наступні теми: «The Intonation, Speech Melody, Nuclear tones, The Sentence-Stress, The Tempo, The Rhythm, Phonostylistics, Intonational Styles». До кінця другого курсу студенти повинні навчитися пристосовуватись та розуміти зміст висловлювання носіїв мови, в усній мові яких відображено різні географічні особливості англійської; види наголосів у слові; типи тонів; типи і функції наголосу в реченні; символи наголосу і тону; правила графічного зображення інтонаційних моделей (декларативні знання); правильно вибирати сегментні та понадсегментні елементи відповідно до мети комунікації та інтонаційного стилю [6, с. 8-14]. У курсі «Практична фонетика англійської мови», що викладається протягом чотирьох семестрів, ми виділяємо три взаємодіючі етапи: орієнтація та корекція (систематизація знань, умінь, навичок, яких

першокурсники набули в середніх закладах освіти; корегувальна робота з нейтралізації стійких вимовних помилок), теорія та практика (систематизований виклад базових тем курсу фонетики) і розвиток (ознайомлення студентів із фонетично-стилістичними засобами виразності, з виражальними можливостями інтонації, з технікою виразності читання).

Результативність навчання фонетики залежить від застосування ефективних методів і прийомів (М. Вятютнев, Н. Гез, Г. Крампітц, С. Ніколаєва, Ю. Пасов, Г. Рогова та ін.). Найбільш ефективними в роботі з формування фонетичної компетенції вважаємо такі методи, як пояснювально-ілюстративний, евристичної бесіди, спостереження за мовним матеріалом, робота з підручником, проблемний, теоретико-практичний й контрольноперевірні методи навчання, яким відповідають ті чи інші прийоми зіставлення, аналізу, порівняння й аналогії тощо. Робота з усунення вимовних помилок здійснюється шляхом свідомого засвоєння літературної норми, а найбільший ефект, на нашу думку, досягається через використання артикуляційно-зіставних і аналітико-синтетичних прийомів, наприклад: прийом фонетичного аудіювання, наслідування зразка, демонстрація смислорозрізнавальної ролі звуків, порівняння слів із виучуваними звуками за звучанням і написанням тощо.

Оволодіння чітко сформованими навичками вимови потребує також постійного використання інноваційних технологій навчання. Відомо, що фонетика має великі можливості для застосування ігрових методів навчання, що отримали застосування в методичних системах британських фонетистів, представників комунікативної лінгвістики (А. Baker, М. Hancock, G. Kelly, S. Lloyd). На заняттях з практичної фонетики англійської мови широко використовуються фонетичні ігри, що сприяє підвищенню пізнавальної активності студентів, готовності до сприймання та розуміння навчального матеріалу і т. ін. Гра гарантує позитивний емоційний стан, підвищує працездатність і зацікавленість викладачів та студентів, на відміну від монотонного виконання певних вправ [34].

Як видно із узагальненої інформації щодо формування навичок та знань,

якими повинні оволодіти студенти із курсу підготовки з дисципліни «Практична фонетика» то процес розвитку фонетичної компетенції йде від вивчення правильної артикуляції та вимови окремих слів до вимови цілих речень та їх інтонування згідно із стилем мовлення.

Для оволодіння вимови, паралельного розвитку навичок аудіювання та говоріння, використовуються технічні засоби навчання, які містять аудіо- та відео матеріали, а також комп'ютерні програми.

Окремим компонентом мовної компетенції є граматична компетенція. Вона передбачає: а) системне знання лексичного, морфологічного, синтаксичного, фонетичного та орфографічного аспектів мови для розуміння та побудови осмислених і зв'язних висловлювань; б) володіння граматичними поняттями, а також засобами вираження граматичних категорій; в) знання стилістичних особливостей іноземної мови, що вивчається; г) автентичність використання іноземної мови; д) навички і вміння адекватно використовувати граматичні явища в мовленнєвій діяльності в різноманітних ситуаціях спілкування для розв'язання комунікативних задач і вирішення проблем [64]. Згідно із Програмою підготовки цілеспрямовано формується протягом перших трьох років, в подальшому студенти лише вдосконалюють навички у процесі говоріння, читання, аудіювання та письма. На першому курсі відбувається набуття основних граматичних знань, система часо-видових форм дієслова у сфері теперішнього, майбутнього, минулого часів, граматичні категорії іменника, прикметника та прислівника, основні функції артиклю. Протягом другого року навчання студенти удосконалюють свої знання граматичної системи. Це здійснюється завдяки принципу циклічності та повторення матеріалу, який вивчається на першому курсі. Новий граматичний матеріал другого року навчання включає семантичні, морфологічні та функціональні характеристики модальних дієслів; безособової форми дієслова та предикативні конструкції з ними; категорію способу, умовний спосіб та його значення та вживання.

Граматичну компетенцію ми розглядатимемо як єдність граматичних навичок (репродуктивних і рецептивних) та знань (декларативних і

процедурних). Граматичну навичку трактують як синтезовану дію з вибору моделі, адекватної мовленнєвій задачі в певній ситуації і правильному оформленню мовленнєвої одиниці будь-якого рівня, яка є однією з умов здійснення мовленнєвої діяльності [9, с. 150-151].

Програма підготовки бакалавра-філолога у МДУ передбачає введення змістового модулю «Практична граматики» на перших двох курсах, з першого по четвертий семестр. У таблиці в додатках зазначені знання та навички, які формуються у студентів. Можна зазначити, що процес відбувається за принципом від меншого до більшого, тобто оволодівши знаннями з морфології (як вчення про частини мови) студенти переходять до синтаксису (вчення про речення, його структуру). Необхідно зазначити, що Програма підготовки з граматики та фонетики відбиває особливості англійської мови (вимова інтердентальних звуків, наявність артикль, різновид модальних дієслів та форм інфінітиву і т.д).

На першому етапі, який охоплює зазначені нами перші два курси, найбільша увага приділяється засвоєнню і тренуванню відповідного граматичного і лексичного матеріалу, який організований за тематичним принципом на основі мовленнєвих, умовно-мовленнєвих та мовних вправ, ситуацій та рольових ігор.

На перших двох курсах закладаються основи продуктивного та творчого спілкування на заняттях з модулю «Домашнє читання». На заняттях з цього змістового мовлення студентам запропоновується читання неадаптованих аутентичних текстів письменників мова країн яких вивчається (Jerome K. Jerome «Three Men in a Boat», O. Wilde «The Picture of Dorian Gray»). Крім того, увага приділяється самостійному читанню аутентичних неадаптованих текстів, контроль якого проводиться наприкінці семестру, із контролем засвоєння лексичного матеріалу [9, с. 151]. До вмінь читання входять уміння читати й розуміти основний зміст тексту, а також читати з повним і глибоким розумінням основної інформації, включаючи розуміння деталей. Читання часто поєднується з іншими видами мовленнєвої діяльності.

Другий етап навчання іноземної мови, який припадає на третій та

четвертий рік навчання, пов'язаний з удосконаленням і подальшим розвитком мовленнєвої діяльності. Цьому етапу характерно й те, що студенти паралельно оволодівають теоретичними дисциплінами, які надають можливість диференційно користуватись усім різноманіттям лексико-граматичних та функціонально-стилістичних засобів мови, значна частина котрих стає надбанням їх індивідуального мовленнєвого досвіду як рецептивного, так і експресивного.

У процесі роботи над досить об'ємними літературними творами на курсах з домашнього, аналітичного або індивідуального читання виникає можливість інтерпретації певних висловлювань, які виходять за рамки лінгвістичного контексту, обговорення певних героїв, їх дій, портретів, сюжетів, особливостей літературної мови автора. Тому метою практичного курсу усного та писемного мовлення є розвиток вмінь висловлюватися спонтанно і вільно, не відчуваючи часто очевидну потребу добору слів, результативно й гнучко використовувати мову в суспільному і професійному житті, а також у навчанні, чітко, логічно, детально й вичерпно висловлюватися щодо складних ситуацій, застосовуючи при цьому належним чином різні синтаксичні засоби [9, с. 157].

На даному етапі приділяється велика увага розвитку вмінь читання та розуміння складних великих текстів і розпізнавання імпліцитного значення, вводиться певна кількість лексики суспільно-політичного характеру або з вузько-спеціальних тем (Theatre, Fine Arts, Diseases and their Treatment, Courts and Trials, Jobs and Employment), що відображають актуальний стан розвитку суспільства, підіймають дискусійні проблеми. Студентами застосовуються наступні види читання про себе: вивчаюче, ознайомлювальне, переглядове, пошукове. Вивчаюче читання здійснюється на художніх та суспільно-політичних текстах, останні три види читання текстів використовуються для підбору матеріалу для обговорення прочитаного, побаченого, почутого. Посилюється робота над письмовим мовленням як формою комунікації, увага приділяється написання творів-роздумів. Які якнайкраще сприяють оволодінню письмовим мовленням та розвивають вміння дискусії. Продовжується робота

над виробленням навичок орфографічно та пунктуаційно правильного письма.

На третьому курсі студенти повинні оперувати близько 3500 лексичними одиницями [5, с. 85], що виражається у вільнішому володінні лексичним репертуаром. А на четвертому курсі передбачається зростання лексичного запасу на 1000 більше за попередній рік, що дає змогу висловлюватися на складні теми шляхом перифразування, ледь помітно підшукувати вирази чи альтернативні стратегії, вільно вживати ідіоматичні вирази та колоквіалізми іноді з незначними похибками, без серйозних лексичних помилок [17].

Таким чином, результатом поступового оволодіння англійською лексичною компетенцією впродовж чотирьох років має стати вільне володіння широким спектром лексичних одиниць, в тому числі ідіоматичними зворотами, фразеологізмами, лексикою наукового характеру.

Подальше вдосконалення фонетичної компетенції як зазначалося здійснюється на наступних курсах студентами самостійно. Щодо розвитку та формування граматичної компетенції то вона здійснюється ще на протязі третього курсу. До кінця третього курсу студенти повинні оволодіти англійськими репродуктивними навичками: правильно, точно та адекватно вживати різні синтаксичні конструкції; використовувати знання принципів синтаксичної організації англійської мови в процесі комунікації; узгоджувати присудок з підметом у мовленні; володіти основними граматичними структурами англійської мови в усній та письмовій комунікації; вміти здійснити вибір граматичних структур згідно з прагматичною направленістю висловлювання, а також із соціолінгвістичними та культурними традиціями оформлення мовлення; робити граматичний аналіз складного речення, вміти виявляти тип зв'язку у складносурядному та складнопідрядному реченнях; рецептивними навичками: розуміти значення різних синтаксичних конструкцій; використовувати знання принципів синтаксичної організації англійської мови для розуміння усних чи письмових текстів; вміти аналізувати ситуацію спілкування з точки зору її реальності/нереальності і правильно використовувати умовний спосіб. Студенти повинні знати: синтаксичні особливості іменника, прикметника, прислівника, займенника, дієслова,

невербальних форм та конструкцій з ними; типи простих речень; інверсію; головні члени речення; типи присудка; другорядні члени речення; складносурядне речення; складнопірядне речення; узгодження підмета із присудком (декларативні знання); як здійснювати синтаксичний аналіз простого, складносурядного, складнопірядного речень (процедурні знання). Подальше вдосконалення граматичних навичок відбувається у ході інших змістових модулів у процесі формування мовленнєвої компетенції.

Отже, оволодіння лінгвістичною компетенцією має свою специфіку. Цілеспрямоване формування фонетичної та граматичної компетенції здійснюється на перших двох-трьох курсах, в подальшому студенти лише вдосконалюють навички і вміння в процесі говоріння, читання, слухання і письма. Що стосується лексичної компетенції, то її активне формування здійснюється впродовж усього курсу навчання у мовному закладі освіти. [16].

Оволодіння мовою і навчання іноземної мови складається з трьох взаємопов'язаних компонентів: користування мовою, усвідомлення природи мови, розуміння іноземної та рідної ї культур. Кожна з цих частин є невід'ємним складником загальної освіти студентів, а також підготовки до життя після закінчення вищого навчального закладу. У той же час кожен і з цих елементів не залежить від інших. Важко передбачити, з культурою якої англійської країни буде пов'язана професійна діяльність кожного студента. Але важливим для всіх студентів є те, що вони повинні розуміти можливу різницю між їхньою рідною та іншими культурами, а також розвивати позитивне сприйняття інших культур і набувати вмінь долати соціокультурні відмінності. Тому соціокультурна компетенція є суттєвою частиною Програми. Вона є складником як змісту навчання, так і навчального контексту. Оскільки мова і культура тісно пов'язані у процесі навчання іноземної мови (і, відповідно, в процесі оволодіння і навчання англійської мови), цей компонент внесено в Програму експліцитно й імпліцитно. Експліцитність виявляється у відборі тем і лексики для кожного року навчання; імпліцитно цей компонент береться в кожному із модулів навчання, формується разом із іншими компетенціями.

Культура країн мови, що вивчається включає в себе, перш за все, культури англomовних країн, де англійська мова є рідною (здебільшого Велика Британія та Сполучені Штати Америки). З іншого боку, англійська мова вживається в інших частинах світу, і особливості її вживання відбивають специфічні риси багатьох інших культур. Тому студенти повинні розуміти прихований соціокультурний зміст англійської мови як засобу інтернаціональної комунікації.

Розвитку розуміння іншомовної культури сприяє дисципліна «Лінгвокраїнознавство країн основної мови», яка вивчається студентами на другому етапі підготовки, а саме у 5 семестрі. Можна стверджувати, що знайомлення з культурою країни, вивчаємої мови починається ще під час вивчення курсу «Практика усного та письмового мовлення», оскільки аутентичні тексти постійно містять лінгвокультурознавчий елемент. Метою цього курсу, ми вважаємо систематизація та узагальнення теоретичних знань з історії, фізичної та економічної географії, державним, та суспільно-політичним строем, традицій та звичаїв.

Як вже зазначалося вище, другому етапу характерно в більшості те, що окрім практичного застосування мови, відбувається накопичення бази теоретичних знань. Одними з перших дисциплін, які включаються в процес підготовки бакалаврів філології та сприяють формуванню іншомовної комунікативної компетенції є «Історія основної мови» та «Лексикологія».

Провівши аналіз, можна узагальнити, що під час вивчення цих дисциплін відбувається подальше формування мовної компетенції. Так, під час опанування курсом «Історія мови» у студентів формуються уміння та навички аналізу мовних фактів, знання з основних етапів розвитку англійської мови, аналізу фонетичних, морфологічних та лексичних особливостей мовних одиниць, загальну перспективу розвитку фонетичної, граматичної та лексичної системи англійської мови. А курс «Лексикологія» сприяє підвищенню рівня підготовки студентів з теорії мови, розумінню вивчення основ лексики, тобто сприяє поглибленню знань студентів з лексичної системи мови [46, с. 119].

Під прагматичним (стратегічним) компонентом підготовки бакалаврів

філології розуміють правила входження в контакт із співрозмовником, здатність підтримувати його упродовж усього процесу спілкування та логічно завершити. Іншими словами, готовність передавати комунікативний зміст у конкретній ситуації спілкування. 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. Прагматична компетенція також досить детально розглянута в «Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти», де її складовими названі: а) компетенції дискурсу (знання правил побудови висловлювання, їх поєднання у текст в залежності від тематики, відомої або нової інформації, причино-наслідкових відносин, зв'язності, цілісності, логіки, стилю та реєстру спілкування; б) вміння використовувати висловлювання для різних комунікативних функцій; в) вміння послідовно будувати висловлювання відповідно до схеми взаємодії.

Під дискурсивним компонентом «Програми підготовки з англійської мови для університетів» розуміють правила побудови змісту конкретного висловлювання.

Дискурсивна компетенція є більш широким полем діяльності, яке, окрім суто лінгвістичних умінь та навичок, передбачає володіння соціокультурним реєстром, який можна визначити як сукупність типових або специфічних мовленнєвих формул, комунікативних моделей або структур, апробованих соціально і таких, що концентрують у собі мовленнєвий досвід учасників комунікації.

Незважаючи на пристойний рівень знань із граматики, студенти не завжди відповідним чином добирають граматичні конструкції, мовленнєві формули. Значні труднощі виникають і під час вибору стилістично виправданих лексичних засобів, оскільки у студентів майже не сформовано уявлення про системну організацію лексики. Набуття навичок творення/сприйняття дискурсу передбачає три етапи: а) ознайомлення (вступна бесіда викладача з посиланням на комунікативну мету спілкування,

представлення дискурсу, контроль розуміння, аналіз ситуації); б) тренування (сприйняття та аналіз кількох дискурсів одного типу, вправи для закріплення мовних засобів, відтворення дискурсів); в) практика: кероване спілкування (творення/розуміння дискурсів), вільне спілкування (творення/розуміння акту спілкування з використанням вивчених типів дискурсів на основі проблемної ситуації іншомовного культурного середовища).

Кожен із цих типів діяльності може бути пов'язаний із текстами в усній або писемній формах, або в обох [26].

Дискурсивна компетенція лінгвіста визначається як вміння використовувати мовні засоби для створення та інтерпретації текстів відповідно до функціональної мети спілкування.

У складі дискусійної компетенції розглядається специфіка письмових та усних типів текстів, тактик мовленнєвої поведінки, способів реалізації або розшифрування намірів комунікантів і цілей спілкування.

Розвиток дискурсивної компетенції проходить наступним чином: ускладнення лексичного та граматичного матеріалу; ускладнення структури дискурсу та збільшення функціонального різноманіття запропонованих студенту текстів; перехід від буквального розуміння тексту для читання до розуміння прихованого глибокого змісту, враховуючи екстралінгвістичну ситуацію; перехід від буквального розуміння мовного матеріалу до розшифрування екстралінгвістичних прийомів (міміки, жестів, інтонації), а також уміння використовувати їх у своєму мовленні; збільшення різноманіття засобів висловлення своїх інтенцій, швидкості мовлення та правильності їх застосування; постановки завдань, які відрізняються великим функціональним різноманіттям.

Запропонований курс із «Стилістики іноземної мови», який вводиться у програму підготовки у кінці четвертого курсу, а саме у VII семестрі навчання, відображає особливості розвитку дискурсивної компетенції. Необхідно зазначити, що ця компетенція, як інші складові іншомовної комунікативної компетенції, формується на протязі всього процесу підготовки бакалаврів філології у ході інших курсів, таких як «Практика усного та письмового

мовлення», «Аналіз художнього тексту». А курс із стилістики висвітлює поняття стилістичної класифікації словникового складу англійської літературної мови, розмежування усного і писемного типів мовлення в межах конкретного функціонального стилю, культуру мовлення, структурно-композиційні, лексичні та синтаксичні особливості тексту.

2.3. Критерії сформованості іншомовної комунікативної компетенції бакалаврів філології.

Згідно із Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти бакалаври філології повинні володіти мовленнєвою компетенцією на наступних рівнях: читання - C2, аудіювання – C1-C2, говоріння – C1-C2, письмо – C1-C2.

В читанні вони повинні вміти читати письмові тексти усіх форм та стилів, включаючи складність синтаксичної структури, спеціальні статті та літературні твори. З аудіювання програма висуває наступні вимоги: безпроблемне розуміння будь-якого типу розмовної мови, яка повідомлена засобами масової інформації або ж англомовним співрозмовником, вимовлена зі швидкістю, яка властива носію мови. Крім цього допускається часткове збентеження при розумінні акценту, але не на довгий час. Що стосується мовлення, то тут в Програмі розрізняється мовна інтеракція та мовна продукція. Приймаючи участь у мовній інтеракції студенти мають без зусиль приймати участь в будь-якій дискусії і бути добре обізнаними з ідіоматичними висловами та розмовною мовою, висловлюватися вільно та без зусиль та вміти донести різні аспекти своєї точки зору, при можливому виникненні труднощів із переструктуруванням свого мовлення студенти мають легко знайти вирішення. Висловлюючись на будь-яку із тем, студенти повинні добирати аргументи, логічно будувати усний або письмовий текст, мовне наповнення якого має відповідати стилю мовлення. Під час письмового мовлення студент має будувати чіткий, структурований текст, який повністю розкриває тему,

писати листи на різні теми та есе або доповіді.

Що стосується критерії сформованості мовної або лінгвістичної компетенції студенти або вже бакалаври філології повинні володіти навичками сприйняття та породження мови; навичками ідентифікації та формулювання граматичного значення категоріальних форм і других граматичних засобів; вміння проводити фонетичний аналіз різних типів текстів і записувати їх за допомогою фонематичної транскрипції; вміння вибирати та адекватно використовувати лексичні одиниці, стійкі словосполучення, фразеологізми, ідіоми в залежності від контексту.

Дискурсивна компетенція включає в себе такі вміння: 1) ідентифікувати і продукувати різні типи усних і письмових текстів з урахуванням їх комунікативних функцій, функціональних стилів; використання правил побудови текстів для досягнення їх зв'язності, послідовності, цілісності на основі композиційно-мовленнєвих форм; уміння використовувати потенціал мови для досягнення комунікативних цілей і бажаного впливу(згода/незгода, бажання, прохання) [26].

Соціолінгвістична компетенція передбачає знання реєстрів спілкування: офіційним, неофіційним, нейтральним; правил етикету, ритуалів, етичних і моральних норм поведінки, прийнятими в іншомовній культурі; вміння розпізнавати лінгвістичні маркери соціальних відносин і використовувати їх (формули привітань, прощання, емоційного вигуку); розпізнавати маркери мовленнєвої характеристики людини(соціальне положення, етнічна приналежність) на всіх рівнях мови.

Щодо стратегічної компетенції то вона включає в себе винятково вміння, а саме використовувати різні комунікативні стратегії для вирішення комунікативних завдань; володіння правилами підтримання контексту з співрозмовником; уміння планувати комунікативний акт і ефект власного повідомлення; уміння визначити труднощі і використовувати засоби переформулювання повідомлення.

Міжкультурна компетенція тісно переплітається із соціокультурною та включає знання про мову, як про феномен міжкультурної комунікації; методів

аналізу, синтезу і інтерпретації явищ і процесів міжкультурного спілкування; здатністю ретранслювати та інтерпретувати зміст однієї культури в термінах іншої; володіти навичками міжкультурної комунікації, які забезпечували б відповідність соціальних та професійних контактів; здатність інтегрувати елементи інших культур у власну систему мислення і цінностей; володіння набором стратегій і тактик для вирішення міжкультурних конфліктів і попередження їх негативних наслідків.

Як вже зазначалося вище іншомовна комунікативна компетенція є багатоскладовим утворенням, для повної оцінки якого необхідно розробити критерії сформованості кожної з підкомпетенцій. Такі критерії були розроблені та розглянуті М. Воловіковою. У своїй монографії науковець визначила критерії сформованості іншомовної комунікативної компетенції згідно з якими формується ІКК на останньому етапі підготовки. Необхідно зазначити, що критерії висвітлюють зміст кожної зі складових ПСК. Розглянемо показники критеріїв (Додаток Е) більш детально, але використовуючи міжнародну шкалу оцінювання знань та умінь «ECTS», згідно із якою можна стверджувати про оцінку якостей компетенцій за рівнем знань (знання повні, часткові, несформовані), за рівнем вмінь (сформовані, частково сформовані, не сформовані - відповідно високий рівень, середній та низький, достатній, не достатній). Отже лінгвістична компетенція вважається повністю сформованою, якщо студент володіє навичками сприйняття та породження мови, навичками формулювання граматичного значення категоріальних форм та граматичних засобів, вміє проводити фонетичний аналіз різних типів текстів. Вміє адекватно вибирати лексичні одиниці, стійкі словосполучення, фразеологізми, ідіоми на високому та середньому рівнях (відповідно досяг рівнів з дисциплін А, В, С), частково сформованою, якщо студент володіє лінгвістичною компетенцією на низькому та достатньому рівнях (D, E), тобто вміє проводити пнпліз лише та записувати фонемтичну транскрипцію деяких типів текстів, не використовує необхідну лексику та плутається у використанні граматичних категоріальних форм. Несформованою взагалі вважається лінгвістична компетенція, кщо цей рівень прирівнюється до рівня (F, Fx). Це означає, що

студент не може сприймати та породжувати іншомовне мовлення, не володіє навичками ідентифікації та формулювання граматичних форм та їх засобів, не вміє проводити фонематичних аналіз, вибирати та використовувати лексичні одиниці.

Щодо інших компетенцій, таких як дискурсивна, соціолінгвістична, стратегічна, міжкультурна, то вони вважаються повністю сформованими, якщо їх знання з цих дисциплін є повними та студенти досягли з них теж рівнів А – С, частково сформованими, якщо знання часткові та рівні відповідають міжнародним рівням D, E, тобто вміють лише ідентифікувати та продукувати певні типи усних і письмових текстів, не використовують усіх правил побудови текстів через що не досягають їх зв'язності, послідовності володіють лише одним або двома реєстрами спілкування, не повністю володіють правилами етикету, вміють розпізнавати маркери мовлення на певних рівнях мовлення; використовують обмежену кількість стратегій для вирішення завдань, не вдало планують комунікативний акт, через що не досягають мети власного повідомлення; володіють не всіма методами інтерпретацій процесів та явищ міжкультурного спілкування.

Іншомовна комунікативна компетенція вважається не сформованою, якщо студент володіє компонентами на недостатньому рівні, тобто рівні F, Fx та його знання як з теоретичних, так з практичних дисциплін є несформованими.

Необхідно узагальнити, що ці критерії є основними для визначення рівня володіння знаннями та навичками сформованості ІКК.

Як показує аналіз освітніх програм з дисципліни у якості ефективних форм реалізації моделі розвитку іншомовної комунікативної компетенції використовуються як традиційні форми навчання (рецептивні, репродуктивні, продуктивні вправи, вправи на основі проблемних професійно спрямованих ситуацій, рольова гра, драматизм, дискусія), так і проекти, суб'єкт-суб'єктні форми роботи [11].

ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ

У даному розділі ми розглянули структуру та зміст іншомовної комунікативної компетенції бакалаврів філології, провели аналіз програми підготовки з «Практичного курсу основної мови» на відповідність до європейських стандартів з мовної освіти. Крім цього, ми визначили етапи та співвіднесли їх з рівнями формування іншомовної комунікативної компетенції за загальноєвропейськими рекомендаціями. Окрім огляду компетентнісного складу дисциплін ми звернули увагу на формування складових іншомовної комунікативної компетенції згідно із визначеними нами етапами підготовки бакалавра-філології, що складається із двох. Підсумувавши висвітлені нами етапи можна стверджувати, що формування іншомовної комунікативної компетенції здійснюється на основі системного підходу та на протязі всього періоду підготовки майбутнього бакалавра філології, тобто можна казати про цілісність програми підготовки; перехід від першого етапу до другого відбувається від отриманих студентами практичних знань і вмінь до теоретичного їх закріплення.

Також ми розглянули критерії формування іншомовної комунікативної компетенції, згідно із її складових, тобто мовної або лінгвістичної соціокультурної, дискурсивної, стратегічної компетенцій та розкрили їх показники згідно із міжнародною шкалою оцінки знань та умінь «ECTS».

РОЗДІЛ 3.

МОНІТОРИНГОВЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ БАКАЛАВРІВ ФІЛОЛОГІЇ

У розділі розроблено та представлено план організації та проведення моніторингу іншомовної комунікативної компетенції бакалаврів філології, проаналізовані, узагальнені та представлені результати дослідження, запропоновані рекомендації до плану підготовки бакалаврів філології.

3.1. Організація педагогічного моніторингу формування іншомовної комунікативної компетенції бакалаврів філології

Засновуючись на теоретичному положенні про організацію педагогічного моніторингу іншомовної комунікативної компетенції та розглянувши структуру та зміст іншомовної комунікативної компетенції бакалаврів філології, підготовка яких здійснюється кафедрою англійської філології МДУ, ми визначаємо наступні етапи організації педагогічного моніторингу формування іншомовної комунікативної компетенції бакалаврів філології.

На першому етапі, етапі моделювання ініційованого нами педагогічного моніторингу, ми визначили, що предметом нашого дослідження є формування іншомовної комунікативної компетенції бакалаврів-філології. Наша мета полягає у наступному - визначити організаційно-методичні умови проведення моніторингу сформованості іншомовної комунікативної компетенції майбутніх бакалаврів філології. Робоча гіпотеза нашого дослідження полягає у тому, що моніторинг є ефективним засобом управління якістю, якщо організовано із дотриманням усіх необхідних умов. Для цього нам необхідно не забути, що моніторинг - це систематичний збір даних про стан об'єкту, тому необхідно запланувати та провести декілька моніторингових досліджень, що відображає специфіку моніторингу. Базою проведення дослідження визначені бакалаври філології спеціальності «Мова та література (англійська)». А саме 401 або 402

академічні групи.

Визначивши об'єкт, предмет, мету дослідження нами було вирішено провести необхідні моніторингові дослідження у кількості двох за наступним планом.

Предметом дослідження першого моніторингового дослідження визначаємо рівень засвоєння теоретичних навчальних дисциплін, що сприяють забезпеченню теоретичної бази підготовки та формування іншомовної комунікативної компетенції. Метою даного моніторингового дослідження є перевірити рівень успішності засвоєних знань та виявити показники абсолютної успішності з теоретичних дисциплін. Крім того, розглянути чи є залежність або зв'язок між рівнем засвоєння теоретичних знань із рівнем успішності з практичного курсу іноземної мови. Для досягнення цих завдань необхідно зібрати, систематизувати та узагальнити інформацію про успішність з вивчених навчальних предметів фахової підготовки, потім розрахувати за формулою якість знань та ступінь навчальної успішності. Якість знань вираховується за наступною формулою: $x+y/n$, де x - це кількість студентів, яка отримала відмінну оцінку з предмету, а y - кількість студентів, що отримали оцінку «добре». А n - це загальна кількість студентів на курсі.

Необхідно зазначити, що сучасне оцінювання навчальної успішності у сфері вищої освіти здійснюється у системі міжнародної шкали оцінювання знань та умінь ECTS, тому відмінна оцінка прирівнюється до рівня «А» міжнародної шкали ECTS, та становить від 90 до 100 балів, а оцінка «добре» - рівням В, С, які отримує студент за умови успішного набору 75-89 балів з предмету. Ступінь навчальної успішності вираховується за наступною формулою: $(a*1 + b*0,64 + c*0,36)/n$, де n - це загальна кількість студентів, які склали іспит з дисципліни, a - кількість студентів, що отримала оцінку «відмінно», тобто досягли рівня «А» з дисципліни, b - кількість студентів, навчальні досягнення яких були оцінені оцінкою «добре» або В, С за міжнародною шкалою, та c - це кількість студентів отримавши оцінку «задовільно», тобто набрали 70-74 бали з дисципліни, що дорівнює згідно міжнародній шкалі рівню D. Для визначення взаємозалежності рівня

успішності з теоретичних дисциплін із рівнем успішності з курсу «Практичний курс основної іноземної мови» скористаємося методами статистичного аналізу, для цього використаємо коефіцієнт кореляції Пірсона. Цей коефіцієнт дозволить визначити нам, чи є зв'язок між цими показниками. На основі отриманих даних нам необхідно визначити тенденції подальшого розвитку іншомовної комунікативної компетенції на заключному етапі.

Наступне моніторингове дослідження передбачає визначення рівня сформованості іншомовної комунікативної компетенції на момент проведення дослідження. Предметом даного моніторингового дослідження виступає як і в попередньому дослідженні формування іншомовної комунікативної компетенції. Мета даного дослідження полягає у визначенні рівня сформованості іншомовної комунікативної компетенції на момент дослідження. Для цього необхідно скласти визначити критерії сформованості іншомовної комунікативної компетенції. Для повної оцінки якої необхідно розробити критерії сформованості кожної з підкомпетенцій. Крім того для кращої оцінки сформованості іншомовної комунікативної компетенції нами було вирішено використовувати міжнародну шкалу оцінювання знань та умінь «ECTS», згідно із якою можна стверджувати про оцінку якостей компетенцій за рівнем знань (знання повні, часткові, несформовані), за рівнем вмінь (сформовані, частково сформовані, не сформовані - відповідно високий рівень, середній та низький, достатній, не достатній).

Розглянемо більш детально кожен із критеріїв. Лінгвістична компетенція вважається повністю сформованою, якщо студент володіє навичками сприйняття та породження мови, навичками формулювання граматичного значення категоріальних форм та граматичних засобів, вміє проводити фонетичний аналіз різних типів текстів. Вміє адекватно вибирати лексичні одиниці, стійкі словосполучення, фразеологізми, ідіоми на високому та середньому рівнях (відповідно досяг рівнів з дисциплін А, В, С), частково сформованою, якщо студент володіє лінгвістичною компетенцією на низькому та достатньому рівнях (D, E), тобто вміє проводити аналіз лише та записувати фонематичну транскрипцію деяких типів текстів, не використовує необхідну

лексику та плутається у використанні граматичних категоріальних форм. Несформованою взагалі вважається лінгвістична компетенція, якщо цей рівень прирівнюється до рівня (F, Fx). Дискурсивна компетенція вважається нами сформованою, якщо знання є повними та студенти досягли з них теж рівнів А-С; частково сформованими, якщо знання часткові та рівні відповідають міжнародним рівням D, E. Це відображається у ідентифікації та продукуванні певних типів текстів, відсутності зв'язності, послідовності тексту, що приводить до розуміння змісту повідомлення частково або нерозуміння взагалі. Соціокультурна компетенція теж вважається повністю сформованою, якщо студенти досягли рівнів А-С, володіють усіма реєстрами спілкування, знають правила етикету, вміють розпізнавати маркери мовлення на різних рівнях; частково сформованими - якщо набір реєстрів спілкування є обмеженим, а знання з мовного етикету частковими. Повна відсутність знань та умінь свідчить про не сформованість соціокультурної компетенції. Критерії сформованості стратегічної або прагматичної компетенції співпадають із рівнями дискурсивної та соціокультурної компетенцій, та є вважаються нами сформованими, якщо бакалавр філології використовує необмежену кількість стратегій для вирішення завдань, вдало планує комунікативний акт, що дозволяє йому досягти мети власного повідомлення, володіє усіма методами інтерпретації процесів та явищ міжкультурного спілкування.

З погляду на розроблені нами критерії ми дійшли висновку про необхідність розробки завдань із перевірки рівня сформованості мовленнєвої, дискурсивної та стратегічної компетенцій. Оскільки визначити рівень сформованості мовної компетенції ми можемо узагальнивши та систематизувавши результати отримані із аналізу якості засвоєних знань з теоретичних дисциплін, які підсумовують практичне засвоєння знань та вмінь, необхідних для формування мовної компетенції. Це ж стосується на нашу думку, й соціокультурної компетенції, оскільки етап її формування в основному припадає на вивчення курсу «Лінгвокраїнознавство». При розробці завдань з перевірки рівня сформованості мовленнєвої компетенції ми плануємо користуватися рекомендаціями С.Ю. Ніколаєвої, що полягають у наступному.

По-перше необхідно врахувати, що рівень сформованості іншомовної комунікативної компетенції згідно із Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти повинен становити B2 – C1, що насамперед впливає на вибір складності завдань, їх мовній наповненості. По-друге розподілення тесту на частини. Тобто тест має складатися з п'яти частин, кожна з яких повинна містити завдання певного типу, відповідно до рівня сформованості. Так, завдання з аудіювання становлять 20 % від загального об'єму завдань та містять завдання наступного типу на загальне розуміння змісту тексту, розуміння детальної інформації, ставлення до висловлюваної проблеми та т.д. Говоріння становить 25 % від загального об'єму завдань та передбачають виконання завдань, оснований на вивчених темах курсу. Крім того висловлювання повинно тривати не менше 5-8 хвилин. Процентне відношення завдання з читання співпадає із процентним відношенням з аудіювання та письма, тобто становить теж 20 %, та складатися із двох завдань на загальне розуміння прочитаного, виділення деталей, розуміння структури тексту або авторського стилю. Завдання з письма передбачають написання критичного висловлювання за обраною темою, або есе, та написання листа певного типу. Окрім перелічених завдань до тесту необхідно внести завдання із використання мови (так звані завдання «Language in Use»), на завдання такого плану відноситься 15 % від загального об'єму завдань та за допомогою них студент має показати свої знання з граматики та лексики. Це завдання множинного вибору, словотвір, доповнення та закінчення речень, виправлення помилок. Необхідно зазначити, що тематична наповнюваність завдань повинна відображати специфіку тем вивчених за певний курс. Крім того, нами вирішено побудувати завдання таким чином, щоб паралельно перевірити рівень сформованості дискурсивної та стратегічної компетенцій. Таким чином, отримані дані дозволять нам зробити висновок про рівень сформованості іншомовної комунікативної компетенції майбутніх бакалаврів філології. Реалізація усіх поставлених завдань сприятиме виконанню етапу підготовки моніторингового дослідження.

Наступним етапом визначено етап збору даних, що передбачає, згідно із

розроблених планів моніторингових досліджень, наступне роботу із звітними матеріалами - відомостями із оцінки рівня засвоєних знань та умінь з теоретичних курсів, що сприяють формування іншомовної комунікативної компетенції. А саме з курсів «Лінгвокраїнознавство», «Історія основної мови», «Теоретична фонетика», «Лексикологія», а також з курсу «Практичний курс іноземної мови» для перевірки наявності зв'язки між отриманим рівнем з теоретичного курсу із рівнем з практичного застосування отриманих знань. Крім того це може дозволити нам переглянути динаміку розвитку іншомовної комунікативної компетенції на курсі з «Основної іноземної мови».

Після виконання програми першого моніторингового дослідження нам необхідно реалізувати програму другого дослідження, що полягає у проведенні тестового контролю оцінки знань та вмінь сформованості іншомовної комунікативної компетенції.

Після етапу збору даних необхідно приділити велику увагу етапу аналізу та порівняння даних, оскільки якість моніторингового дослідження дуже залежить від інструментарію діагностики та якісного аналізу отриманих даних. Необхідно визначити рівень якості засвоєних знань з теоретичних дисциплін, наявності або відсутності зв'язку між теоретичними курсами та практичним, зробити висновок про рівень сформованості іншомовної комунікативної компетенції.

Етап звітування передбачає оформлення результатів дослідження у вигляді схем, таблиць, графіків, або діаграм; формулювання висновків про стан сформованості іншомовної комунікативної компетенції; співвіднесення отриманих результатів з гіпотезою дослідження та поставленим цілям та формулювання рекомендацій щодо внесень необхідних змін. Оскільки об'єктом нашого дослідження є іншомовна комунікативна компетенція бакалаврів філології, випускаючої кафедри англійської філології, то наше дослідження можна віднести до моніторингового дослідження, яке відбувається на кафедральному рівні. У свою чергу це означає, що після аналізу отриманих даних відбудеться розробка плану проведення відповідної корекційної діяльності в підготовці бакалаврів філології.

3.2. Результати педагогічного дослідження

Розглянувши план проведення запланованих нами двох моніторингових досліджень перейдемо до розгляду отриманих нами результатів. Як зазначалося вище метою першого моніторингового дослідження було визначення рівня засвоєння теоретичних навчальних дисциплін, що сприяють забезпеченню теоретичної бази підготовки на основі практичних знань. Дослідно-експериментальна робота проводилася на базі факультету іноземних мов Маріупольського державного університету. Референтну групу склали студенти освітньо-кваліфікаційного ступеня «Бакалавр» спеціальності «Мова та література (англійська)». Як зазначалося вище, до теоретичних курсів, що сприяють формуванню іншомовної комунікативної компетенції ми відносимо: «Теоретична фонетика», «Лексикологія», «Історія мови», «Теоретична граматики», «Стилістика», «Лінгвокраїнознавство». При обробці, систематизації та узагальненні даних нами були оброблені результати успішності майбутніх бакалаврів філології за наступний період навчання, що включав в себе період з I по VI семестри навчальної підготовки. Відповідно до програми підготовки бакалаврів у продовж цього періоду в курс підготовки вносяться такі дисципліни, як «Теоретична фонетика» з видом контролю - залік, «Лінгвокраїнознавство» - екзамен, «Історія мови» - екзамен, «Лексикологія» - екзамен.

Представимо результати отриманих нами даних, розпочнемо з курсу «Лінгвокраїнознавства», який систематизує та узагальнює теоретичні знання з історії, фізичної та економічної географії, державного, та суспільно-політичного строю, традицій та звичаїв, які вводяться поступово у ході курсу «Розвиток усного та письмового мовлення», отримані нами результати становлять, що подані у діаграмі показують, що у більшості своєму лінгвокраїнознавча компетенція є сформованою, та становить 79,9 % від загальної суми студентів, частково сформованою у 20 % студентів. А процентне відношення студентів, що отримали оцінку «відмінно», що

співвідноситься із оцінкою «А» міжнародної шкали ECTS становить: 33,33 %, з курсів «Історія основної іноземної мови» та «Лексикології» становить 25,92 % та 30,76 % відповідно, оцінку «добре» (рівні B,C) отримали - 46,6 % з курсу «Лінгвокраїнознавство», 33,35 % з «Історії основної мови» та 30,76 % студентів з курсу «Лексикологія», «незадовільно» (рівні D, E) відповідно у 20 %, 40,73 % та 38,55 %.

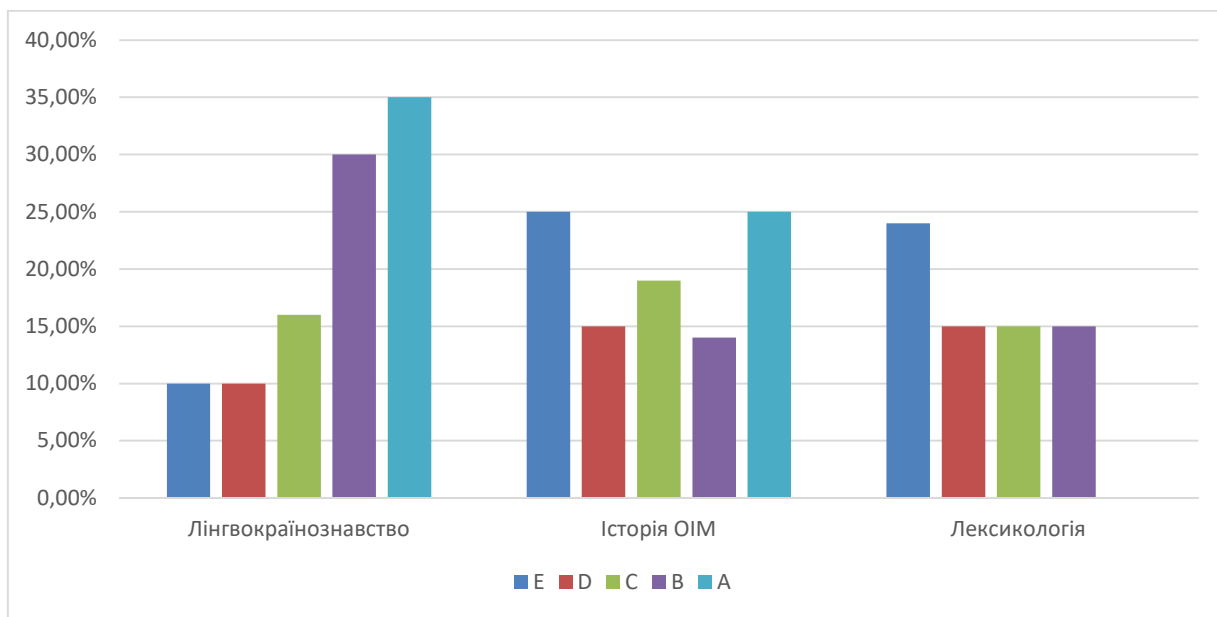


Рис. 1.4. Діаграма успішності майбутніх бакалаврів філологів з теоретичних дисциплін

За даною нами формулою ми вираховували якість знань та вмінь з студентів, майбутніх бакалаврів філології, з теоретичних дисциплін, результати якої зазначені на діаграмі.

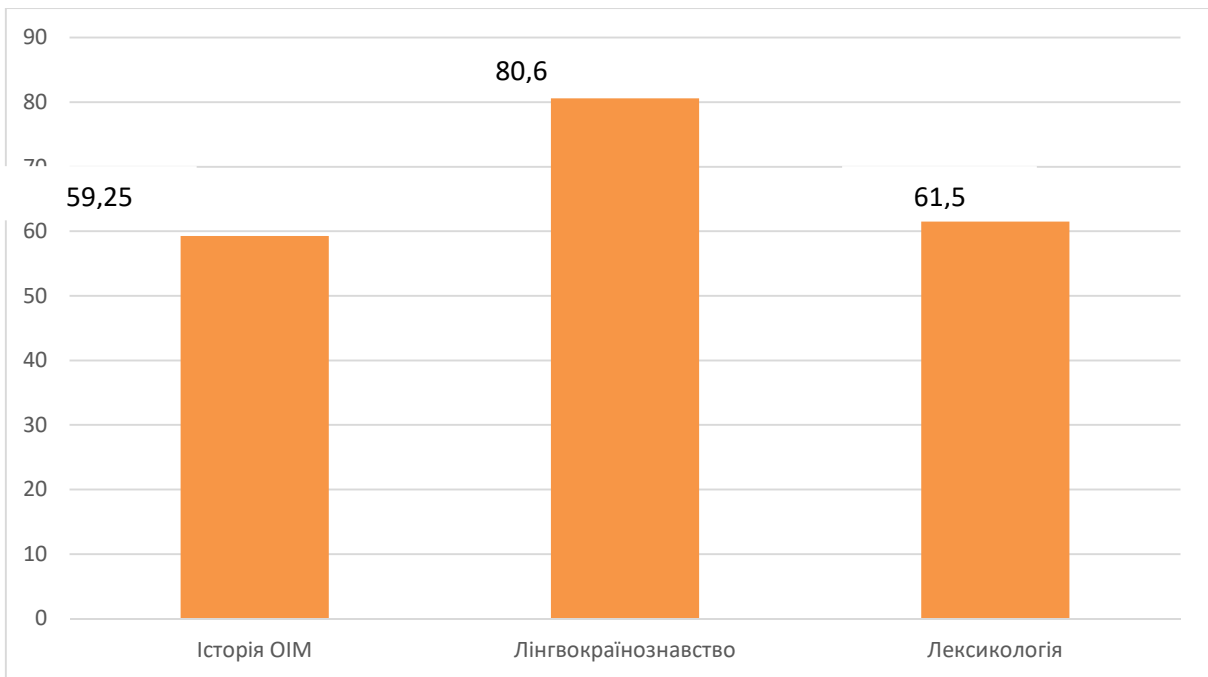
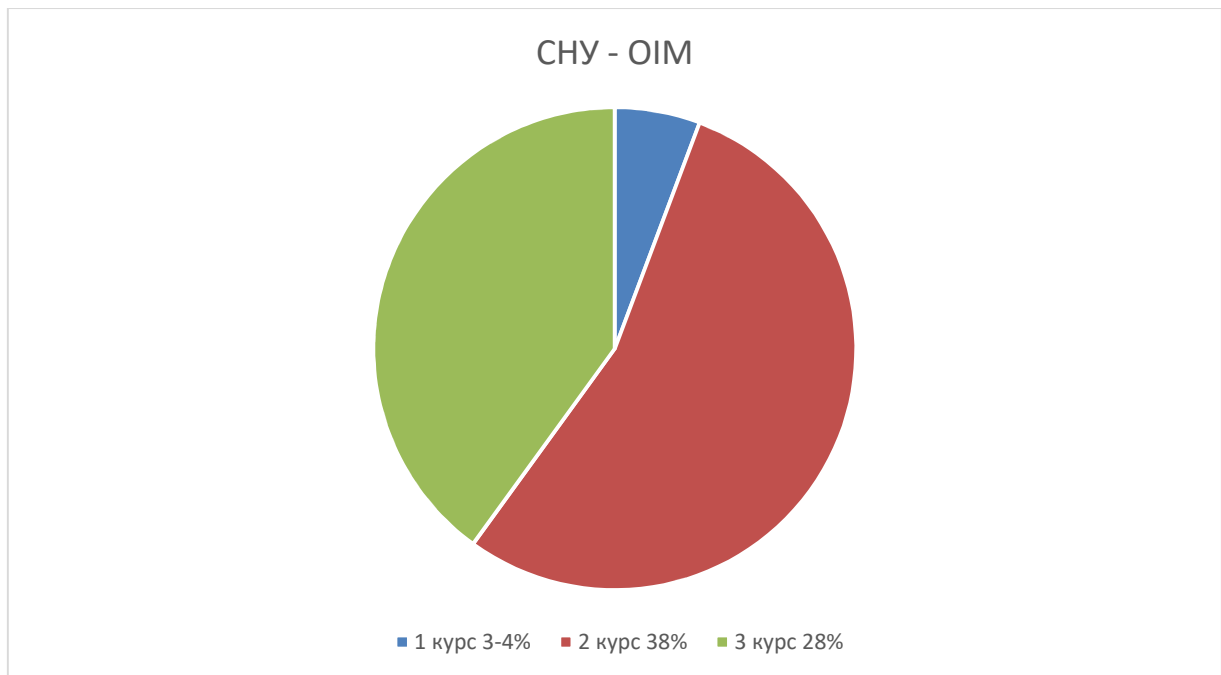


Рис.1.5. Діаграма якості знань майбутніх бакалаврів філології з теоретичних дисциплін (%)

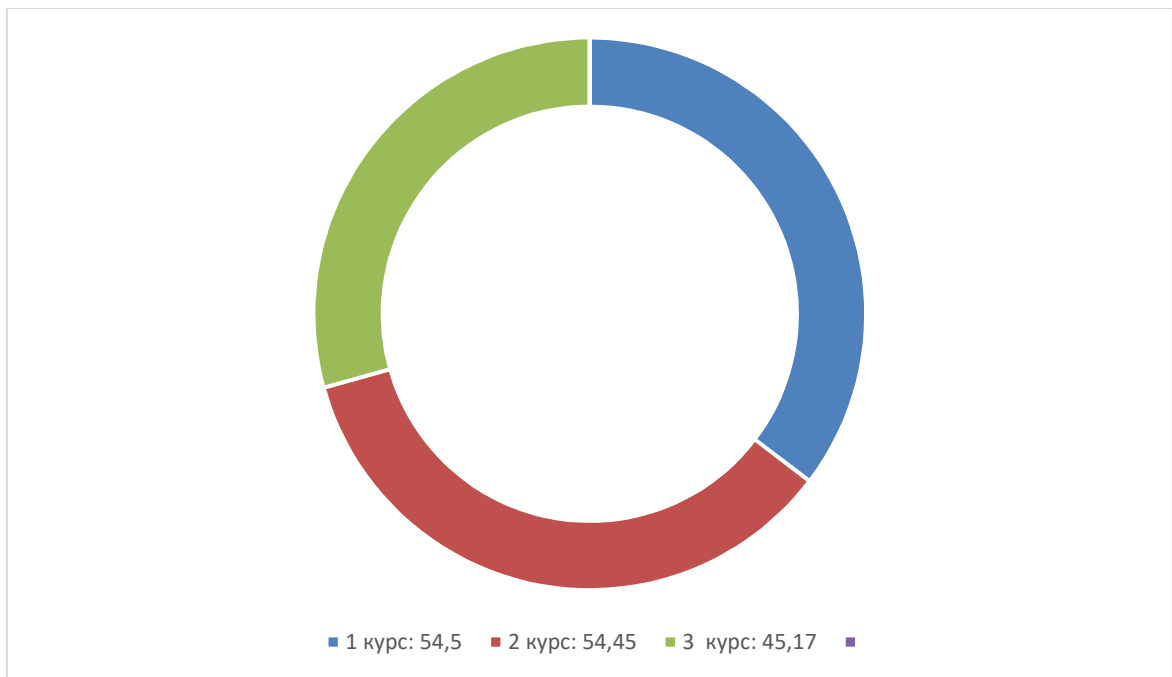
З діаграми ми бачимо, що процентний показник якості знань з цих предметів є майже однаковим. Так якість знань з «Історії основної іноземної мови» складає 59,25 %, з «Лексикології» - 61,5 %, а найбільшим показник становить з курсу «Лінгвокраїнознавство» - 80,6 %. Таким чином середній показник якості знань з теоретичних дисциплін становить 62,3 %.

Окрім аналізу рівня засвоєння теоретичних дисциплін, нами ставилася ціль проаналізувати динаміку розвитку навчальної успішності учнів з предмету «Практичний курс основної іноземної мови». Для цього нам необхідно було систематизувати показники успішності і за допомогою вище приведеної формули вирахувати ступінь навчальної успішності студентів за період з I по III курс. У ході виконання математичних дій, ми отримали наступні результати зазначені на рис. 1.6.



**Рис. 1.6. Діаграма ступенів навчальної успішності з курсу
«Практичний курс основної іноземної мови»**

Як ми бачимо з діаграми динаміка ступеню навчальної успішності студентів є не дуже стабільною. Ми можемо спостерігати певне збільшення процентного показника на II курсі, що можна пояснити тим, що адаптаційний період до системи вищої освіти вже закінчився, студенти зрозуміли критерії оцінювання знань та вмінь, звикли о форм, методів, прийомів навчання у ЗВО. Хоча це не пояснює показник III курсу, який на відміну від показника II курсу впав на 10 %. Це можна пояснити збільшенням навантаження з вивчення теоретичних дисциплін та невмінню студентів правильно розподілити час на виконання практичних завдань. Хоча як показано на рис. 1.7. якість знань студентів з практичного курсу істотно не змінилась, а залишилась стабільною на протязі I-II курсів, а показник III курсу теж знизився, але на 9,33 %



**Рис.1.7. Діаграма якості засвоєних знань з курсу
«Практичний курс основної іноземної мови»**

Розподілення курсів з теоретичної підготовки має на меті узагальнити та підсумувати отримані теоретичні знання з практичної підготовки. Тому ми вважаємо, що між результатами успішності з курсу «Практичний курс основної іноземної мови» та теоретичних дисциплін є зв'язок. Тому використовуючи статистичний метод аналізу, а саме коефіцієнт кореляції Пірсона, який використовується для виявлення тісноти зв'язку між двома кількісними даними ми проаналізували наявність зв'язку успішності між засвоєнням теоретичного курсу із практичним. Використовуючи цей коефіцієнт, ми проаналізували залежність результатів успішності з наступних курсів: «Основна іноземна мова» II курс - «Лінгвокраїнознавство», «Основна іноземна мова» III курс V семестр - «Лексикологія», «Основна іноземна мова» III курс V семестр - «Історія основної іноземної мови». Вибір семестрів навчання пояснюється відповідним введенням дисциплін практичного та теоретичного спрямування у план підготовки майбутніх бакалаврів філології.

Табл.1.3. Тіснота зв'язку коефіцієнту кореляції Пірсона

Значення	Тіснота зв'язку
$ r_{xy} < 0,3$	практично відсутня

$0,3 \leq r_{xy} \leq 0,5$	слабка
$0,5 \leq r_{xy} \leq 0,6$	середня
$0,6 \leq r_{xy} \leq 1$	сильна
$ r_{xy} = 1$	Функціональна, не кореляційна

Провівши статистичний аналіз даних ми отримали результати, що дозволили нам зробити наступні висновки: 1) зв'язок успішності навчання з «Основної іноземної мови» та «Лінгвокраїнознавства», «Основної іноземної мови» - «Історії основної іноземної мови» є сильним, оскільки згідно із Таблицею характеристики тісноти зв'язку коефіцієнт Пірсона становить відповідно $R_{xy1} = 0,7144$ та $R_{xy2} = 0,6518$; 2) зв'язок успішності навчання між результатами успішності з ОІМ та курсу з «Лексикології» є слабким, оскільки коефіцієнт становить відповідно $R_{xy3} = 0,42$. Отримані нами результати спробуємо пояснити тим, що знайомлення з культурою країни, вивчаємої мови починається ще під час вивчення курсу «Практика усного та письмового мовлення», оскільки аутентичні тексти постійно містять лінгвокультурознавчий елемент. Крім того у ході курсу «Лінгвокраїнознавство» студенти отримують знання з історії країни на іноземній мові, що дозволяє їм ідентифікувати періоди розвитку країни, вивчені раніше із періодами розвитку мови; варто також зазначити, що вивчення культурних особливостей країни входить до шкільної програми з іноземної мови, тому студенти мають певний запас знань з цієї сфери. Що ж стосується курсу «Лексикологія», то у ході цього курсу відбувається поглиблення знань студентів з лексичної системи мови, що має більш науковий підхід до вивчення мови та відповідно передбачає використання фахової лексики на іноземній мові, яка не вводиться у ході практичних занять з іноземної мови.

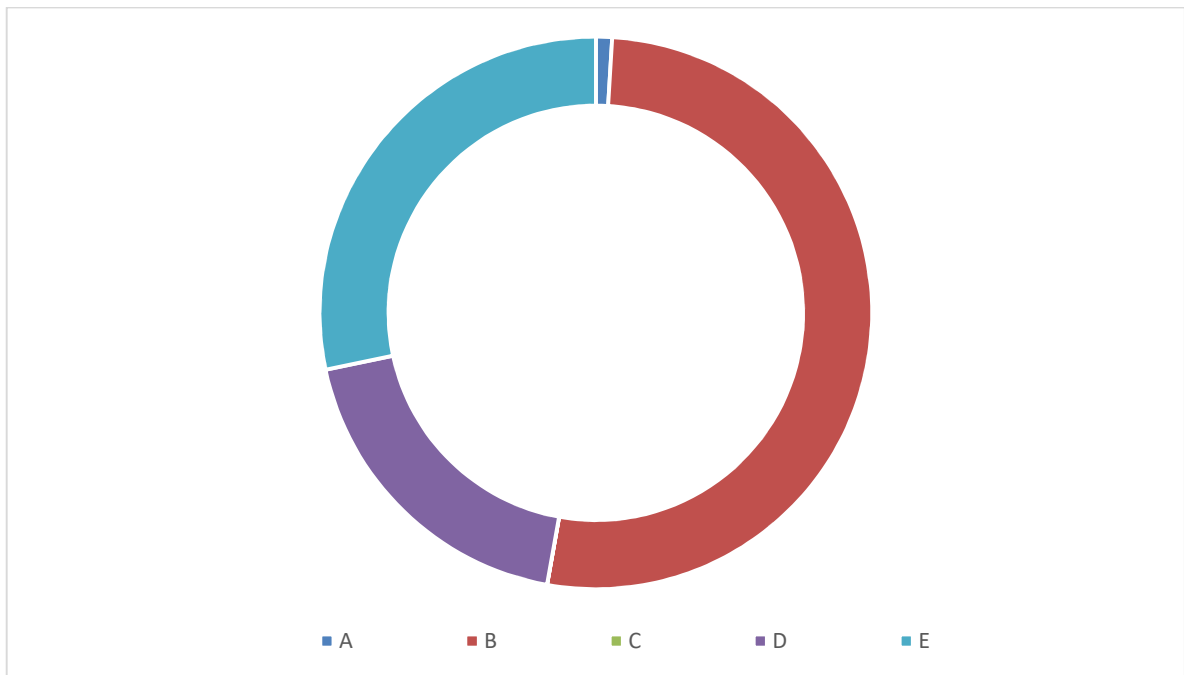
Поза нашою увагою залишились результати успішності студентів, майбутніх бакалаврів філології з таких теоретичних дисциплін, як «Теоретична граматики», «Стилістика», але опираючись на попередньо

отримані дані можемо стверджувати, що успішність студентів з цих дисциплін залежить від сформованості їх знань та навичок з курсів «Практична граматики», «Аналіз художнього тексту», які мають практичне спрямування. Рівень сформованості дискурсивної та мовної компетенцій, які формуються також в ході цих дисциплін, ми перевірили у ході нашого наступного моніторингового дослідження.

Проведення другого моніторингу формування іншомовної комунікативної компетенції передбачає проведення тестування, яке має складатися з п'яти частин. Розроблений нами тест складається з трьох частин: Читання, Language in Use, Письмо. Тематична наповнюваність тесту відповідає тематикам закладеним у програму підготовки майбутніх бакалаврів-філології. Респондентський масив складає 20 чоловік, студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «Бакалавр» спеціальності «Мова та література (англійська)». Охарактеризуємо кожну з частин.

Завдання з читання містять в собі два тексти об'ємом 500-800 слів та представлені у тесті за ступенем складності. У першому завданні необхідно прочитати абзаци тексту та підібрати до них заголовки. Завдання розраховане на перевірку навичок загального розуміння тексту, тобто на оглядове читання, вміння виділити ключову ідею. Проаналізувавши отримані дані ми дійшли висновку, що 30 % студентів справилися повністю з завданням та правильно підібрали заголовки до абзаців, 25 % студентів правильно відповіли лише на 1/2 частину завдань, 20 % правильно відповіли на 33 % відсотки завдань, та 25 % студентів відповіли правильно лише на одне завдання. Наступне завдання з читання мало на меті перевірити вміння майбутніх бакалаврів філології до продукування зв'язного, послідовного тексту. Завдання полягало у тому, щоб правильно розставити абзаци, так, щоб утворився зв'язний, послідовний текст. Окрім цього, студенти повинні були підкреслити текстові коннектори, які сприяють переходу від однієї думки до іншої. Результати показали, що 70 % опитуваних виконали завдання повністю правильно, а 30 % допустили дві помилки при виконанні завдань. При цьому необхідно зазначити, що 100 респондентів правильно відмітили текстові коннектори. Зробимо висновок про

стан сформованості навичок читання, представивши результати у вигляді діаграми (рис.1.8.). З якої ми бачимо, що навички читання є сформованими на високому рівні у 50 % відсотків студентів майбутніх бакалаврів філології, середній рівень складає 27,5 %, а частково сформованими на достатньому рівні 10 %, та на низькому рівні – 15 %.



A – 50 %, B – 27,5 %, C – 0, D – 10 %, E – 15 %

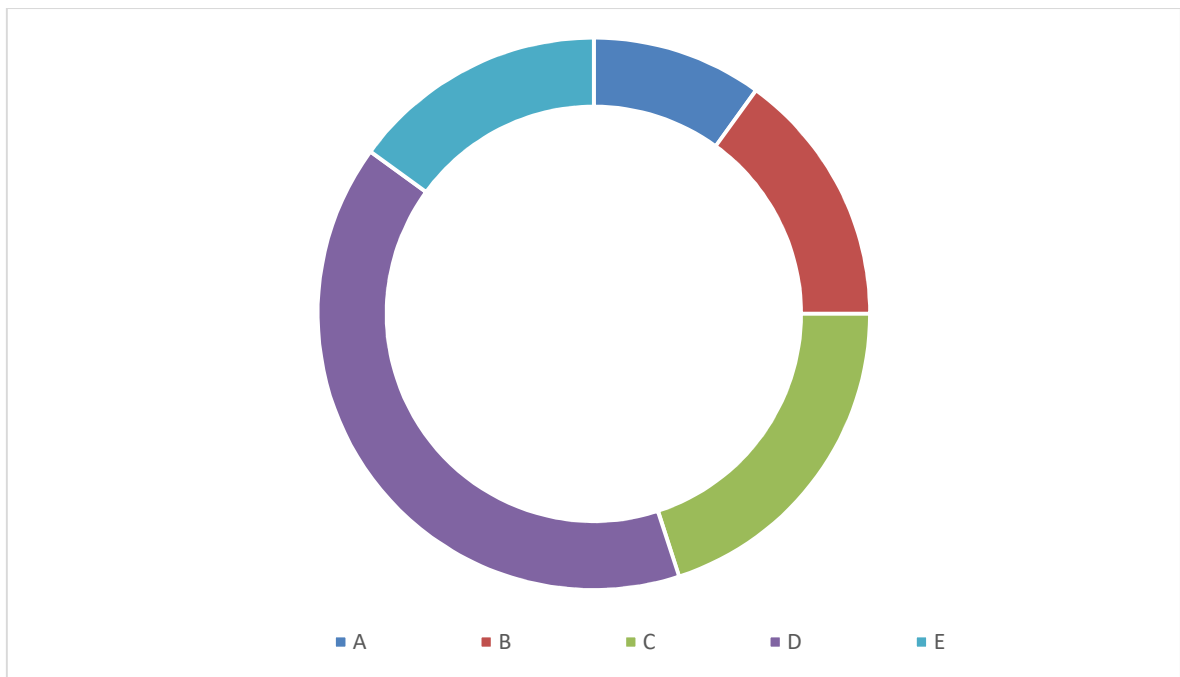
Рис.1.8. Діаграма рівня сформованості навичок читання майбутніх бакалаврів філології

Наступним завданням було виконання вправ типу Language in Use, які розраховані на перевірку навичок словотвору, роботи з граматичними явищами. Ці завдання мають за мету перевірити знання з лексики та граматики студентів майбутніх бакалаврів філології. Завдання розподілялися за ступенем складності: від легшого до складнішого. Завдання цього розділу показали, що навички зі словотвору сформовані частково, або не сформовані взагалі. Більше ніж 35 % опитаних відповіла правильно на 37 % запитань, 25 % зробила лише на 18,75 %, а 20 % - 28,25 % правильних відповідей, а 15% - 12,5%, 5% - 3,5%.

Найбільш вживаними помилками у виконанні завдань з читання та вживання мови були: 1) не виокремлення ключової ідеї тексту, звідси неправильний вибір назви; 2) неправильний словотвір поданих слів за контекстом; 3) помилки у написанні слів; 4) маленький словниковий запас, не

розуміння контексту вживання складених іменників

Завдання з письма передбачало написання критичного висловлювання за обраною темою, або есе. Для визначення рівня сформованості іншомовної комунікативної компетенції ми взяли за основу критерії оцінки письмового завдання, написання твору або есе, які використовуються на тестуванні з англійської мови (English Level Test System). До критеріїв оцінки відносять: досягнення поставленої мети; зв'язність, логічність, висловлення; використаний об'єм лексичного запасу, відповідність використаних граматичних конструкцій та їх різноманіття. Розглянемо загальні тенденції критеріїв зазначених у Додатку G. Категорія поставленої мети розглядається з точки зору повноти розкриваємої теми висловлення, висловлення власної точки зору та підкріплення своїх ідей прикладами з життя, висловами відомих людей, висловлення не власної думки вважається вже недостатнім для розкриття теми. Зв'язність тексту залежить від виду слів-зв'язок та вдалому їх вживанню у тексті. Необхідно зазначити, що н зв'язність тексту впливає послідовність висловлення думок, правильний поділ на абзаци, наявність логічної послідовності. Висловлення завчених виразів у тексті та їх багаторазове повторення свідчать про недостатній рівень лексичного запасу, не знання правил написання слів та словотвору може призвести до нерозуміння повідомлення, а обмежений вибір граматичних конструкцій до його незв'язності. Нами запропоновувалось написати есе на тему: «Використання альтернативних джерел енергії в Україні: за та проти», час на виконання завдання складав 60 хв. Проаналізувавши отримані роботи ми дійшли висновку, представленому на рис. 1.9., що навички письма сформовані у студентів майбутніх бакалаврів-філології на високому рівні складає 10 % опитуваних, на середньому рівні у 35 %, частково сформовані та досягають низького рівня у 40% студентів, а достатній рівень складає 15 %.



A – 10 %, B – 15 %, C – 20 %, D – 40 %, E – 15 %

Рис. 1.9. Діаграма сформованості навичок письма

Найбільш типовими помилками були: 1) відсутність власного ставлення до проблеми; 2) необізнаність в питаннях екології, альтернативних джерел енергії; 3) сконцентрованість навколо обмеженої кількості прикладів; 4) відсутність власних прикладів; 5) обмежена кількість граматичних конструкцій та слів-зв'язок; 6) незначні помилки у написанні слів; 7) відсутність логічного поділу на абзаци

На підставі проведеного нами моніторингового дослідження ми дійшли висновку про стан сформованості мовленнєвої компетенції, яка частково-сформована розвинена у більшості студентів на низькому рівні (30,9 %), на достатньому рівні - 21,6 %, а сформована на середньому рівні у 27,5 % та високому – 20 % студентів майбутніх бакалаврів філології. Крім того наше дослідження дозволяло нам зробити висновок й про рівень сформованості дискурсивної компетенції. Оскільки текстові завдання для читання, та письмове завдання містили в собі завдання для вирішення яких необхідно користуватися дискурсивною компетенцією, яка є сформованою повністю у 70 % майбутніх бакалаврів філології, та частково сформованою на достатньому рівні, оскільки знання не були використані для досягнення мети, у 30 %

студентів.

Проведені нами моніторингові дослідження дають наступні дані про стан сформованості іншомовної комунікативної компетенції (рис. 1.10).

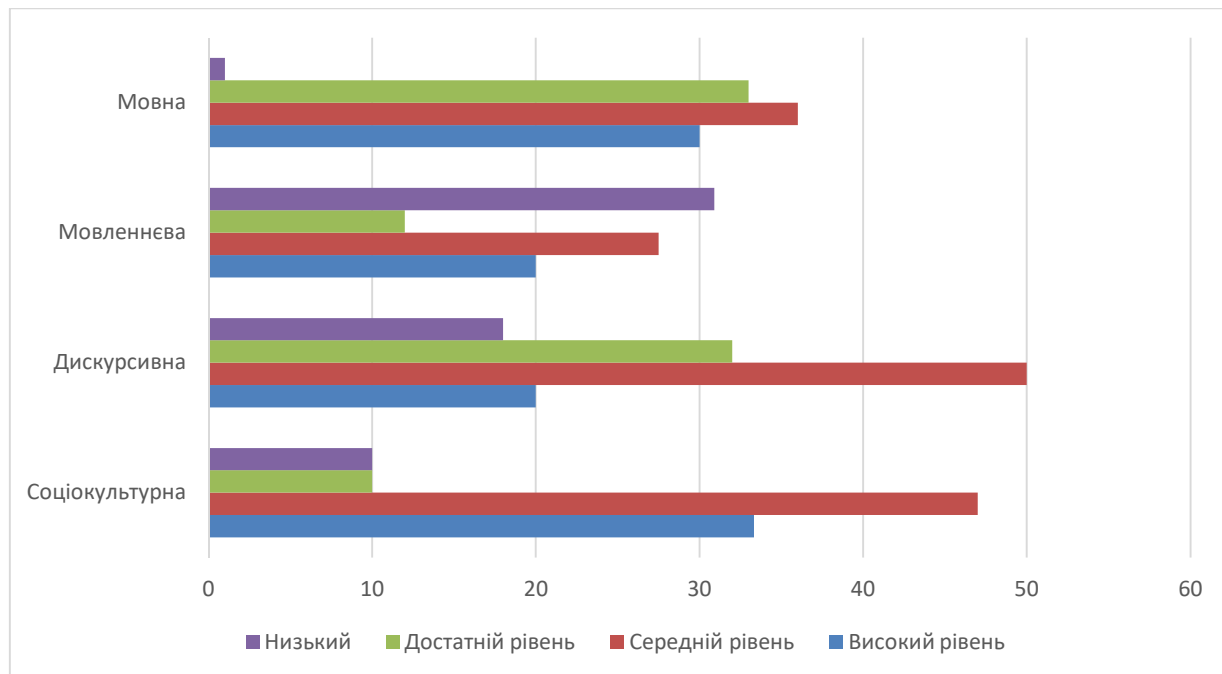


Рис. 1.10. Діаграма сформованості іншомовної комунікативної компетенції бакалаврів філології

Як видно з діаграми середній рівень іншомовної комунікативної компетенції майбутніх бакалаврів філології є середнім, а знання та навички - частково-сформованими. Аналіз найбільш типових помилок здійснених під час виконання тестового завдання дозволив визначити нам проблеми, які заважають успішному виконанню завдань. Серед цих проблем - частвока сформованість знань та вмінь в морфології англійської мови, зокрема, словотвору; недостатній розвиток вмінь та навичок з оглядового читання з метою виокремлення певної ключової інформації, відсутність загальних знань, що призводить до непослідовного, без зв'язного висловлювання, обмежений словниковий запас з спеціальних тем.

З огляду на результати проведеного нами моніторингового дослідження формування іншомовної комунікативної компетенції бакалаврів філології ми прийшли висновків про необхідність внесення рекомендацій до програми

підготовки бакалаврів філології, що у свою чергу сприятиме розвитку більш конкурентоспроможного випускника ЗВО, та реалізуватиме програму України «Про забезпечення якісної освіти».

Пропонуємо наступне: 1) збільшити кількість кредитів та годин для вивчення теоретичних дисциплін, таких як «Лексикологія», «Теоретична граматики». Це сприятиме поступовому засвоєнню необхідних теоретичних знань та наявності зв'язку між практикою та теорією вивченого; 2) введення додаткових дисциплін з аналізу тексту або продовження вивчення дисципліни «Домашнє читання» на III році навчання; 3) на заняттях з «Практики усного та письмового мовлення» при роботі з іншомовними текстами звертати увагу студентів на наявність слів-зв'язок у тексті, конекторів, побудову логіки тексту, залежність поділу на абзаци, використання синонімічних рядів для збагачення лексичного складу мови.

Висновки до третього розділу.

У розділі 3 нами розроблено та представлено план організації та проведення моніторингу іншомовної комунікативної компетенції, який передбачав здійснення двох моніторингових досліджень для з'ясування рівня сформованості іншомовної комунікативної компетенції. Перше дослідження передбачало здійснення перевірки рівня засвоєння теоретичних знань з курсів «Історії основної мови», «Лінгвокраїнознавства», «Лексикології» та визначення стану сформованості знань, вмінь та навичок з цих дисциплін. Крім того у ході дослідження ми з'ясували, що рівень засвоєння теоретичних знань залежить від рівня засвоєння практичних знань з курсу «Основна іноземна мова». У ході другого моніторингового дослідження ми з'ясовували сформованість іншомовної комунікативної компетенції, для чого розробили ряд стандартизованих завдань, визначили критерії за якими необхідно було проводити оцінювання, зібрали отримані дані, узагальнили та систематизували отримані результати, визначили рівень сформованості кожної з підкомпетенцій, що дозволило нам зробити висновок про загальний рівень сформованості іншомовної комунікативної компетенції майбутніх бакалаврів філології. На останньому етапі дослідження, як передбачено програмою моніторингу, нами були розроблені рекомендації до плану підготовки бакалаврів філології.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У ході проведення дослідження на тему «Моніторинг іншомовної комунікативної компетенції» нами зроблено наступне.

Проаналізувавши словники та психолого-педагогічну літературу з проблеми, ми дійшли висновку, що базові поняття дослідження є багатограними та неоднозначними, тому мають бути конкретизованими стосовно нашого дослідження. У ході дослідження ми визначили моніторинг, як систематичний збір інформації про стан об'єкта, а іншомовну комунікативну компетенцію, як знання, уміння, навички необхідні для здійснення професійної діяльності. Крім того розглянули та визначили особливості педагогічного моніторингу у сфері вищої освіти. Результати аналізу літератури з цього питання дають підставу стверджувати, що остаточний етап формування моніторингу, як цілісної системи дослідження закінчився ще у 80-90 роках ХХ століття та процес запровадження моніторингу в сферу вищої освіти розпочався ще у 2000 році після ратифікації «Цілей розвитку тисячоліття» на саміті тисячоліття ООН, що вчені виділяють також такі типи моніторингових досліджень, як початкові, поточні, тематичні, узагальнюючі, а в організації моніторингу розрізняють моніторинг результатів експерименту в цілому і моніторинг результатів експерименту за окремими напрямками. Нами було визначено, що однією з особливостей використання педагогічного моніторингу у сфері вищої освіти є те, що його впровадження потребує наявності певних етапів: визначення мети, завдання, процес упровадження, організація моніторингу якості освіти.

На наступному етапі нашого дослідження ми визначили структуру та зміст іншомовної комунікативної компетенції бакалаврів філології, зробили висновки, що зміст іншомовної комунікативної компетенції складається з дискурсивної, соціолінгвістичної (лінгвокраїнознавча), стратегічної (прагматична), мовної та мовленнєвої компетенцій.

Далі на основі знань про зміст та структуру іншомовної комунікативної компетенції майбутніх бакалаврів філології, ми провели аналіз програми

підготовки з «Практичного курсу основної мови» та «Навчально-методичний комплекс з фахової підготовки» для визначення етапів та змісту підготовки фахівців-філологів, співвіднесли їх з рівнями формування іншомовної комунікативної компетенції за загальноєвропейськими рекомендаціями. Це дозволило нам зробити висновок про відповідність програми підготовки до стандартів розкритих у Європейських рекомендацій з мовної освіти. Окрім огляду компетентнісного складу дисциплін ми звернули увагу на формування складових іншомовної комунікативної компетенції згідно із визначеними нами етапами підготовки бакалавра філології, що складається із двох. Підсумувавши, висвітлені нами етапи можна стверджувати, що формування іншомовної комунікативної компетенції здійснюється на основі системного підходу та на протязі всього періоду підготовки майбутнього бакалавра філології, тобто можна казати про цілісність програми підготовки; перехід від першого етапу до другого відбувається від отриманих студентами практичних знань і вмінь до теоретичного їх закріплення. Також ми розглянули критерії формування іншомовної комунікативної компетенції, та визначили їх щодо мовної або лінгвістичної, соціокультурної, дискурсивної, стратегічної компетенцій та розкрили їх показники згідно із міжнародною шкалою оцінки знань та умінь «ECTS».

На останньому етапі нами був розроблений та впроваджений план моніторингового дослідження для визначення рівня іншомовної комунікативної компетенції бакалаврів філології. В рамках моніторингового дослідження, було передбачено провести два моніторингових дослідження. У ході першого дослідження ми дійшли висновків про рівень засвоєння або сформованості знань та умінь з теоретичних дисциплін, що рівень засвоєння теоретичних знань залежить від рівня засвоєння практичних знань з курсу «Основна іноземна мова». Друге дослідження дозволило нам провести вихідний контроль рівня сформованості дискурсивної, мовленнєвої та мовної компетенцій. Для здійснення дослідження розробили ряд стандартизованих завдань, визначили критерії за якими необхідно було проводити оцінювання, зібрали отримані дані, узагальнили та систематизували результати, визначили

рівень сформованості кожної з підкомпетенцій. Необхідно зазначити, що обидва дослідження є етапами необхідними для проведення цілісного послідовного моніторингового дослідження. Саме це дозволило нам зробити висновок про загальний рівень сформованості іншомовної комунікативної компетенції майбутніх бакалаврів філології, який досягає середнього рівня та згідно із розроблених нами критерій є частково-сформованою. На останньому етапі дослідження, як передбачено програмою моніторингу, нами були розроблені рекомендації щодо внесення змін до плану підготовки бакалаврів-філології з метою його покращення. Можемо зробити висновок, що робоча гіпотеза дослідження підтверджена отриманими об'єктивними результатами про стан іншомовної комунікативної компетенції.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдулина О., Маркова Н. Инновации и стандарты: Мониторинг педагогического образования. *Высшее образование в России*. 1999. №5. С. 78-82.
2. Бабінець С. Моніторинг якості освіти: педагогічний аналіз [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://Zosvita.ua>
3. Байдацька Н.М. Педагогічні умови моніторингу якості навчальних досягнень студентів у вищих навчальних закладах недержавної форми власності: Автореферат [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/340377.html>
4. Барахович И.И. Формирование коммуникативной компетентности студ.педагогического колледжа: Автореф. дисертація на отримання кандидата педагогічних наук / Красноярский гос.пед.ун-т. Красноярск, 2000. С. 11-15.
5. Бондар С. Термінологічний аналіз понять «компетенція», «компетентність» у педагогіці: сутність та структура. *Освіта і управління*. 2007. №2. С. 93 - 99.
6. Бориско Н.Ф. «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка». Анализ некоторых аспектов. *Іноземні мови*. 2005. № 1. С.8-14.
7. Булах І. Є., Мруга М. Р Створюємо якісний тест: Навч. посіб. К.: Майстер;клас, 2006. 160 с.
8. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад, і голов, ред. В. Т. Бусел. К.: ВТФ «Перун», 2004. 445 с.
9. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: [учеб.пособие для студ. лингв, ун-тов и факульт. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений]. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 336 с.
10. Грицик Н. Компоненти культурологічної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови. *Наукові записки. Серія: філологічні науки*.

Чернігів. №89(2). С. 279-281.

11. Дармороз Г.А. Формування іншомовної комунікативної компетенції. [Електроний ресурс]. Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Apfil/2011_1/Darmoroz.pdf
12. Добринець О. М. Формування комунікативної культури майбутніх учителів іноземних мов як педагогічна проблема. [Електроний ресурс]. Режим доступу: http://alma-mater.luguniv.edu.ua/magazines/elect_v/NN14/lldomypp.pdf
13. Егоров О. Коммуникативная функция учебного занятия. *Учитель*. 2001. №1. С.27-30.
14. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. К. : Ленвіт, 2003. 213 с.
15. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [наук. ред. укр. в-ння С.Ю. Ніколаєва]. К.: Ленвіт, 2003. 273 с.
16. Задорожна І. П. Методика формування міжкультурної комунікативної компетенції. Вимоги до володіння лінгвістичною компетенцією майбутніми вчителями англійської мови. [Електроний ресурс]. Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vknl/Ptp/201017/Zadorozhna.pdf
17. Ізмайлова О. А. Формування іншомовної комунікативної компетенції як структурного компонента комунікативної культури студентів мовних ВНЗ. [Електроний ресурс]. Режим доступу: <http://www-center.univer.kharkov.ua/vestaik/full/177.pdf>
18. Інформаційний пакет факультету іноземних мов МДУ: для студ. ОКР «Бакалавр»; напряму підготовки філологія, спеціальності «Мова та література(англійська)», «Мова та література(німецька)», «Переклад (англійська)» / уклад.: А. Акименко, І. Соколова, Л. Ачко; за заг. ред. д-ра пед. наук І. Соколової. Маріуполь, 2010. 64 с.
19. Інформаційний пакет European Credit Transfer System ECTS Луганського

- національного університету ім. Тараса Шевченка: Напряму підготовки: Філологія, спеціалізації «Англійська мова і література» [Електроний ресурс]. Режим доступу: <http://www.luguniv.edu.ua/?zl=b,347>
20. Качалова Л.П. Педагогический мониторинг: Процессы интеграции психолого педагогических знаний будущего учителя. *Стандарты и мониторинг в образовании*. 1999. №6. С. 31-34.
21. Коваленко О., Редько В., Басай Н. Методичні рекомендації щодо вивчення іноземної мови у 5 класі 12-річної загальноосвітньої школи. *Іноземні мови в навчальних закладах*. 2005. №2 (12). С. 9-23.
22. Коккота В.А. Лингво-дидактическое тестирование: науч.-теор. пособие. М.: Высш. школа, 1989. - 352 с.
23. Колкова М. К. Проблемы обучения иноязычному общению в преподавании иностранного языка как специальности. *Обучение иностранным языкам в школе и вузе*. 2001. №1. С. 150-159.
24. Колодько Т.М. Формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах. Автореф. дис. канд. пед. наук. К., 2005. 20 с.
25. Косенко Ю. М. Загальна педагогіка: Навч. посібник для студентів вщ.навч.закладів. Маріуполь: ТОВ «Друкарня «Новий світ», 2008. 280 с.
26. Костенко В. Г., Знаменська І. В., Сологор І. М. Дискурсивна основа навчання іноземних мов та її роль у формуванні комунікативної компетенції. [Електроний ресурс]. Режим доступу: <http://www-center.univer.kharkov.ua/vestnik/fiill/72.pdf>
27. Костикова Г. А., Леонтьева Е. А. К вопросу о лингводидактическом тестировании. [Електронний ресурс]. Режим доступа: <http://www-center.univer.kharkov.ua/vestaik/full/177.pdf>
28. Крючков Г. Навчальний план підготовки бакалавра / магістра з іноземної філології у світлі Болонського процесу. *Іноземні мови в навчальних закладах*. - 2005. №1(11). С. 6-15.
29. Кулікова Л. В. Моніторинг якості освіти самоосвітньої діяльності учнів і вчителя. *Управління школою*. 2005. №16/18. С. 43 - 48.

30. Кучеренко Н. В. Зарубіжний та вітчизняний досвід підготовки викладача вищої школи до професійної діяльності. [Електронний ресурс]. Режим доступу: [www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/..../pe\(i_01_09_Kucherenko.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/..../pe(i_01_09_Kucherenko.pdf)
31. Лендель М., Вінницький Б., Ратейчак Ю., Санжаровський І. Посібник з моніторингу та оцінювання програм регіонального розвитку / За ред. І. Санжаровського, Ю. Полянського -К.: К.І.С., 2007. 80с.
32. Локшина О. Становлення та розвиток моніторингу якості освіти: світовий вимір. Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи / за заг. ред. О.І. Локшиної -К.: К.І.С., 2004. С. 28-39.
33. Локшина О.І. Моніторинг якості освіти: світовий досвід. Київ: *Педагогіка і психологія*. №1 (XXXVIII)'03. -С. 108-116.
34. Лукіна Т. О. Загальні принципи та організаційні засади моніторингу як засобу управління якістю освіти на різних рівнях. *Педагогіка і психологія*. 2007. №2. С. 52 - 60.
35. Лукіна Т. Види моніторингових досліджень. Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи / За заг. ред. О.І. Локшиної К.: К.І.С., 2004. С. 40-47.
36. Майоров А.Н. Проблемы информационного обеспечения управления образованием. *Школьные технологии*. 1999. № 3. С. 66-85.
37. Мазепа О. П. Комплексне формування мовленнєвих компетенцій у процесі вивчення іноземної мови бакалаврами. [Електронний ресурс]. Режим доступу: www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/pedp/2009_3.../mazepa.pdf
38. Макаренко С. С. Психологічні умови розвитку комунікативної компетентності вчителя: Автореферат дис. канд. Психологічних наук / Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. К., 2001. С. 5 - 6.
39. Марецька Н. Компетенція чи компетентність: що ми формуємо у молодших школярів. *Початкова школа*. 2007. №9. С. 51-54.
40. Марченко Н.В. Вивчення іноземної мови, перекладацька діяльність та міжмовна комунікація в європейському контексті. *Вісник СумДУ. Серія*

Філологія. Том 2. 2007. №1. С. 117-123.

41. Матвієнко П.І. Методологічні основи післядипломної підготовки педагогічних працівників до комплексної оцінки ефективності педагогічного процесу. *Постметодика*. № 3. 2001. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.ipe.poltava.ua/pm/35/content.htm>
42. Мельниченко Г.В. Педагогічні засади модульної технології навчання у формуванні професійної компетентності майбутніх учителів англійської мови. Автореф. дис. канд. пед. наук. К., 2004. 20 с.
43. Метьолкіна О.М. Етапи формування іншомовної компетенції у діалогічному мовленні студентів-митників. *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка*. №2. 2010. С. 163-166.
44. Міренська І. С., Хомуленко Т. Б. Психологічний аналіз іномовних здібностей. *Преподавание языков в вузе на соврем, этапе. Межпредметные связи: Науч. исслед., опыт, поиски: Сб. науч.тр.* Харьков, 1996. Вып. 1. С. 5-8.
45. Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи / за заг.ред О.І. Локшиної К.: К.І.С., 2004. 128с.
46. Навчально-методичний комплекс фахової підготовки бакалаврів філології [для студентів вищ. навч. закладів ОКР «Бакалавр», спец. «Мова та література (англійська) »]. Том 1. / за наук. ред. І.В.Соколової, техн.. ред. Ю.Г. Федорової. Маріуполь: ФОП Ковач Н.І., 2011. 184 с.
47. Ніколаєва С. Ю. Концепція підготовки вчителя іноземної мови. *Іноземні мови*. 1995. №3-4. С. 5-10.
48. Ніколаєва С. Ю. Ступенева освіта вчителя / викладача іноземної мови в університеті. Вихідні положення. *Іноземні мови*. 1999. №2. С. 3-8.
49. Ніколаєва С. Ю. Ступенева система освіти в Україні та система навчання ін..мов / С. Ю. Ніколаєва, О. П. Петрашук, Н. О. Бражник. К.: Ленвіт, 1996. 120 с.
50. Остапйовський І. Є., Щоголева Л. О., Мокану Г. Я. Освітній моніторинг як інформаційний супровід управлінської діяльності. *Управління школою*. 2004. №31. С.21.

51. Педагогика и психология высшей школы: Особенности личности студента [Электронный ресурс] Режим доступа: http://krotov.info/lib_sec/shso/71_rost2.html
52. Програма з англійської мови для університетів/ інститутів: (п'ятирічний курс навчання): Проект: С.Ю. Ніколаєва, М.І. Соловей, І.О. Іноземцева [та ін.]. К.: Київ. держ. лінгв. ун-т та ін., 2001. 246 с.
53. Про перелік напрямів, за якими здійснюється підготовка фахівців у ВНЗ за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра [Електронний ресурс]: Постанова Кабінету Міністрів України від 13 грудня 2006 р. № 1719. Режим доступу: <http://www.osvita.org.ua/pravo>
54. Сібіль О. Педагогічний моніторинг ефективності освітньої системи гуманітарної школи. *Рідна школа*. 2003. № 11. С. 12 -14.
55. Симоненко Т. В. Формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів: дис. д-ра пед. наук: 13.00.02 / Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. К., 2007. [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/224508.html>
56. Система моніторингу та оцінки якості освіти [Електронний ресурс]: Аналітичне дослідження у реформуванні нац.освітньої політики / І. Булак, Ю. Вороненко, В. Кузнецов та ін.. Режим доступу: <http://www.irf.kiev.ua>
57. Словарь иностранных слов русского языка [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://enc-dic.com/fwords/Monitoring-23311.html>
58. Словарь синонимов [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://epc-dic.com/synonym/Monitoring-37270.html>
59. Соколова І. В. Педагогічний моніторинг: визначення, технологія організації / І.В. Соколова // Проблеми сучасності: культура. Мистецтво, педагогіка. Професійна підготовка та інноваційні процеси у навчально-виховних закладах: зб. наук. пр. Харків; Луганськ. 2004. С. 95-105.
60. Соколова І.В. Педагогічний моніторинг якості іншомовної комунікативної компетенції фахівців. Новітні методи викладання

- іноземних мов у вищих навчальних закладах: матеріали наук.-практ. конф., 15 квітня 2004 р. Харків, 2004. С. 104-106.
61. Соколова І.В. Педагогічний моніторинг якості професійної підготовки фахівців. Матеріали IV підсумкової (2002р.) наук.- практи.конф. викладачів МГІ. Маріуполь, 2002. С. 140-143.
62. Соколова І. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями: [монографія] / І. В. Соколова ; за ред.С. О. Сисоєвої; МОН України; АПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. Маріуполь; Дніпропетровськ: АРТ-ПРЕС, 2008. 400 с.
63. Старостенко О. В. Лінгводидактичне тестування сформованості англомовної комунікативної компетенції. [Електроний ресурс]. Режим доступу: [http://www-center.univer.kharkov.ua/vestnik/full/101 .pdf](http://www-center.univer.kharkov.ua/vestnik/full/101.pdf)
64. Степанова І.С., Никипорець С.С. Формування комунікативної компетентності в аспірантів технічних вищів через використання інформаційних електронних ресурсів. [Електроний ресурс]. Режим доступу: http://conf.vntu.edu.ua/humed/2010/txt/Stepanova_Nykyropets.php
65. Субетто А. И. Квалитология образования: (основание, синтез). 2-е изд., испр. и доп. Спб.; М.: Исслед. центр пробл. качества подат. специалистов, 2000. 223с.
66. Тальцина Н. Ф. О психолого-педагог. подготовке препод в университете. *Вестник высш. шк.* 1985. № 5. С.32-36.
67. Татаренко А.Б. Компетентність - вимога сучасності. *Світло: науково-метод. інф. пізн.-освіт, часопис.* 1996. № 1. С. 57.
68. Терезюк Н. Формування комунікативної компетенції студентів ВНЗ у процесі навчання іноз. Мови. *Рідна школа.* 2010. №6. С. 32-35.
69. Тижбір І. Б. До питання про визначення лінгвістичних та комунікативних здібностей до англ. Мови. *Прак. психологія та соц. робота.* 2001. №10. С.21-28.
70. Тинкалюк О. Сутність та структура іншомовної комунікативної компетенції студентів немовних спеціальностей вищих навчальних закладів. *Вісник Львівського УН-ТУ. Серія педагогічна.* Львів, 2008. № 24.

С. 53-63.

71. Фельдман В.Е. Дискурс и дискурсивность. *Вестник Новгород, ун-та. Серия «Филол. науки»*. Н.Новгород, 2003. С. 89-93.
72. Фетисова А. А. Структура иноязычной лексической компетенции студентов, будущих учителей иностранного языка. [Электронный ресурс] Режим доступа: http://ffl.nspu.net/files/konf/konf_2011-30.pdf
73. Формирование иноязычной коммуникативной компетентности лингвиста-переводчика на основе проектов ФГОС ВПО третьего поколения и общеевропейских стандартов языкового образования: коллективная монография. Ростов н/Д: ИПО ПИ ЮФУ, 2010. 176 с.
74. Хриков Є. Методологічні засади моніторингу якості професійної підготовки. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://prof.osvita.org.ua/uk/career/articles/2.html>
75. Чалий С.Ф., Чала О.В., Маковоз О.В. Моніторинг процесів в системі управління якістю. *Вісник економіки транспорту і промисловості*. Харків. 2009. № 26. С. 213-216.
76. Шибя А. Особливості формування комунікативної компетенції студентів перекладачів. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/PORTAL/soc_gum/Nz/89_2/statti/83.pdf
77. Экологический словарь [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://enc-dic.com/ecology/Monitoring-589.html>
78. «Якісна освіта: молодь, виклики, тенденції та пріоритети». Міжнародна конференція з освіти. Женева, вересень 2004 р., 47 сесія ЮНЕСКО. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/English>
79. Atsuko Ohno Communicative Competence and Communicative Teaching - [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://cicero.u-bunkyo.ac.jp/lib/kiyo/fsell2002/25-32.pdf>
80. Educational Quality Monitoring: Development in Ukraine: Educational Policy Recommendations / Under the editorship by Olena Lokshyna. Kyiv: K.I.S., 2005. 182 p.

81. Oxford Advanced Learners' Dictionary [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://oald8.oxfordlearnersdictionaries.com>

ДОДАТОК А

Методичні рекомендації

План проведення моніторингового дослідження формування іншомовної комунікативної компетенції студентів 2 курсу спеціальності «Мова та література (англійська)»

Період виконання	Зміст педагогічного моніторингу	Вид діагностики
жовтень-листопад	Здійснення вхідного контролю, збору інформації про стан суб'єкту	Здійснення діагностики залишкових знань з курсу з дисципліни «Основна іноземна мова», проведення порівняльного аналізу отриманих результатів із результатами на кінець I курсу навчання по результатам літньої сесії. Перевірити готовність студентів до вивчення теоретичних дисциплін фахового спрямування
грудень-січень	Поточно-інформаційне діагностування	Розглянути динаміку розвитку іншомовної комунікативної компетенції за рахунок порівняння результатів зимової сесії та результатів модульних контрольних робіт. З'ясувати тісноту зв'язку між результатами з теоретичних курсів фахового спрямування та курсом «Основна іноземна мова»
лютий-березень	Поточно-інформаційне діагностування	Перевірити навички, знання з практичного курсу «Аналітичне читання» та теоретичного курсу, здатність студентів закріплювати отримані практичні знання на заняттях з теоретичної підготовки
квітень-травень	Аналіз та порівняння даних	Перевірити рівень виконання самостійної роботи з фахових дисциплін, перевірити сформованість стратегічної компетенції студентів для формування груп із вивчення третьої іноземної мови, перевірити здатність студентів навчатися, раціонально розподіляти свій час
червень	Вихідний контроль	Перевірка результатів успішності навчання по результатам літньої сесії, порівняти отримані дані із результатами зимової сесії та показниками вхідного контролю. Розробити рекомендації, підготувати звіт

ДОДАТОК Б

Список публікацій

1. Качан М.В. Організація педагогічного моніторингу іншомовної комунікативної компетенції / М. В. Качан // Філологічні студії молодих учених: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (12 листопада 2010 р.) / за ред. д.п.н., професора Соколової І.В. - Маріуполь: МДУ, 2010. - С. 56-57.

2. Качан М.В. Педагогічний моніторинг іншомовної комунікативної компетенції майбутнього бакалавра філології / М. В. Качан // Філологічні студії молодих учених: Матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції (18 листопада 2011 р.) / за ред. д.п.н., професора Соколової І.В., к. філол.н., доцента Бумбур Ю.М. - Маріуполь: МДУ, 2011. -С. 70-72.

ДОДАТОК В

Таблиця формування лексичної компетенції при підготовці бакалавра

курс	знання	навички	
		репродуктивні	рецептивні
I	не менше 1500 лексичних одиниць, типи поєднань слів у словосполучення, речення	використовувати вивчені лексичні одиниці в усному і писемному мовленні; правильно поєднувати слова в синтагмах і реченнях; правильно вибирати слова відповідно до комунікативного наміру	впізнавати і розуміти вивчені лексичні одиниці в мовленнєвому потоці чи графічному тексті; здогадуватися про значення лексичних одиниць за допомогою контексту; здогадуватися про значення лексичних одиниць за аналогією з подібними словами рідної мови та знайомими словами іноземної мови; диференціювати подібні за звучанням і написанням слова
II	не менше 2500 лексичних одиниць; морфологічну будову слова; відтінки значення вивчених синонімів і антонімів; словотворчі суфікси і префікси (декларативні знання); як поєднувати лексичні одиниці; здійснювати морфологічний аналіз (процедурні знання)	використовувати вивчені лексичні одиниці в усному і писемному мовленні; вибирати необхідне слово із синонімічних та антонімічних рядів	впізнавати і розуміти вивчені лексичні одиниці в мовленнєвому потоці чи графічному тексті; здогадуватися про значення лексичних одиниць за допомогою контексту; встановлювати значення незнайомої лексичної одиниці через морфологічний аналіз
III	не менше 3500 лексичних одиниць, в тому числі лінгвістичні і педагогічні терміни; способи словотворення (декларативні знання); як поєднувати вивчені лексичні одиниці (процедурні знання).	використовувати вивчені лексичні одиниці в усному і писемному мовленні; використовувати окремі лінгвістичні і педагогічні терміни	впізнавати і розуміти вивчені лексичні одиниці в мовленнєвому потоці чи графічному тексті; впізнавати і розуміти вивчені лінгвістичні і педагогічні терміни в мовленнєвому потоці чи графічному тексті
IV	не менше 4500 лексичних одиниць, в тому числі широке коло лінгвістичних і педагогічних термінів, ідіом, колоквіалізмів (декларативні знання); як поєднувати вивчені лексичні одиниці (процедурні знання).	використовувати широке коло лексичних одиниць, які вживаються в літературній чи розмовній мові; використовувати ідіоми, колоквіалізми, лінгвістичні і педагогічні терміни	розуміти широке коло лексичних одиниць, що вживаються в літературній чи розмовній мові; розуміти ідіоми, колоквіалізми, лінгвістичні і педагогічні терміни

ДОДАТОК Д

Таблиця формування знань та навичок з курсу «Практична фонетика»

курс	Знання			
	репродуктивні	рецептивні		продуктивні
	слухо-вимовні	слухо- вимовні	ритміко- інтонаційні	ритміко- інтонаційні
I	основні правила артикуляції; особливості системи вимови англійської мови у зіставленні з українською; особливості інтонаційної системи; змістові компоненти інтонаційних структур та їх залежність від комунікативних типів речень			
II	знання змістового компоненту інтонаційних структур і його залежність від комунікативних типів речень; знання основних типів модифікацій англійських звуків в середньому та біглому темпах розмовного мовлення; відмінності у вимові та інтонаційному оформленні висловлювань жителів південної, північної та центральної частини Англії, Уельсу, Шотландії, Північної Ірландії; Східної та Західної Америки; компоненти і функції інтонації; просодичні параметри: висота, темп, звук; види тонів; особливості темпу; види пауз; просодичні засоби вираження почуттів, ставлень, емоцій; типи та основні характеристики фонетичних стилів ; стилістичні модифікації звуків; фоностилістичні варіації просодичних характеристик (декларативні знання); як ставити наголос у простих, складносурядних, складнопідрядних реченнях; як членувати висловлювання на синтагми; як передавати почуття, ставлення, емоції за допомогою просодичних засобів (процедурні знання), розуміти вимову жителів південної, північної та центральної частини Англії, Уельсу, Шотландії, Північної Ірландії; східного та західного регіонів Америки			

ДОДАТОК Е

Таблиця формування граматичної компетенції на першому етапі
підготовки бакалавра

Курс	Знання	Навички	
		репродуктивні	рецептивні
I	<p>порядок слів у реченні; типи речень; типи запитань; іменник (класифікація; категорія числа, категорія роду, категорія відмінка); вживання означеного / неозначеного артиклів; вживання іменників без артикля; граматичні категорії прикметника / прислівника; вживання ступенів порівняння прикметника / прислівника; види і граматичні категорії займенника; види числівника; значення часових форм; значення активного і пасивного станів; правила переведення прямої мови у непряму (декларативні знання); як висловлювати твердження, запитання, заперечення у різних часових формах активного і пасивного станів; як передати минулу, теперішню, майбутню, постійну, тривалу, повторювану доконану дію в активному і пасивному стані.</p>	<p>будувати розповідні, питальні, питально-заперечні і наказові речення відповідно до мети комунікації та характеру мовленнєвого акту; вживати дієслова у відповідному часі і стані відповідно до мети комунікації; правильно використовувати граматичні форми іменника, прикметника, прислівника, займенника; правильно вживати числівник для позначення чисел, дат, телефонних номерів тощо; правильно вживати артиклі; правильно ставити усі чотири види запитань; використовувати артикль із різними класами іменників в однині та множині; правильно використовувати дієслово «to be», модальні дієслова; використовувати правило узгодження часів, передавати значення одночасності, послідовності, передування дій; перекладати з української на англійську і навпаки тексти, які містять вивчений лексичний матеріал або 10-15% незнайомої лексики</p>	<p>розуміти значення різних часових форм активного і пасивного станів дієслова; розуміти граматичні форми іменника, прикметника, прислівника, займенника; розуміти значення числівника, який позначає числа, дати, телефонні номери тощо; розуміти значення іменників, вжитих з означеним / неозначеним артиклем чи без нього</p>
II	<p>форми і значення модальних дієслів; форми інфінітива; функції інфінітива в реченні; конструкції з інфінітивом; форми герундія; функції герундія в реченні; герундіальні комплекси; форми дієприкметника; функції дієприкметника в реченні; конструкції з дієприкметником; способи дієслова (декларативні знання); як висловити здатність, можливість, припущення, дозвіл, неймовірність, сумнів,</p>	<p>використовувати модальні дієслова для передачі різних відтінків значень; правильно використовувати невербальні форми та конструкції з ними в різних реєстрах і ситуаціях адекватно використовувати способи дієслова та їхні форми; уміти передати відтінки значення різними синонімічними граматичними засобами</p>	<p>розуміти значення модальних дієслів; розуміти значення невербальних форм та конструкцій з ними; розуміти значення різних форм способів дієслова; уміти розрізняти стилістичні та прагматичні особливості ситуацій та</p>

	<p>докір, необхідність, заборону, емоційну пораду, погрозу, попередження, обіцянку, ввічливе прохання за допомогою модальних дієслів; як виразити реальну / нереальну умову (процедурні знання)</p>		<p>здійснювати вибір вивченої граматичної структури; уміти аналізувати функціональні особливості кожної граматичної структури та давати правильний переклад з та на українську мову</p>
--	---	--	---

ДОДАТОК Ж

Таблиця змісту дискурсивної компетенції

Дискурсивна компетенція	
Знання	Вміння
про логічну побудову окремих висловлювань; мету змістової комунікації; правила побудови змістового висловлювання; принципи висловлювання: логічність, зв'язність, організація	вибирати лінгвістичні засоби в залежності до мети висловлювання; тип дискурсу, відповідного до комунікативної мети та ситуації спілкування; володіти навичками організації мовного матеріалу у когерентний(зв'язний) та цілісний текст; ефективно використовувати зв'язки (займенники, сполучники, прислівники та інші граматичні засоби); виражати відносини між різними ідеями в контексті; розуміти та логічно будувати окремі висловлювання з метою змістової комунікації; сприймати текст як «одиницю комунікації».

ДОДАТОК 3

Таблиця критерій сформованості складових іншомовної комунікативної компетенції

Критерій	Показники
лінгвістичний	<ul style="list-style-type: none"> ✓ володіння навичками сприйняття та породження мови; ✓ володіння навичками ідентифікації та формулювання граматичного значення категоріальних форм і других граматичних засобів; ✓ вміння проводити фонетичний аналіз різних типів текстів і записувати їх за допомогою фонематичної транскрипції; ✓ вміння вибирати та адекватно використовувати лексичні одиниці, стійкі словосполучення, фразеологізми, ідіоми в залежності від контексту
дискурсивний	<ul style="list-style-type: none"> ✓ вміння ідентифікувати і продукувати різні типи усних і письмових текстів з урахуванням їх комунікативних функцій, функціональних стилів; ✓ використання правил побудови текстів для досягнення їх зв'язності, послідовності, цілісності на основі композиційно-мовленнєвих форм; ✓ уміння використовувати потенціал мови для досягнення комунікативних цілей і бажаного впливу(згода/ незгода, бажання, прохання)
соціо-лінгвістичний	<ul style="list-style-type: none"> ✓ володіння реєстрами спілкування: офіційним, неофіційним, нейтральним; ✓ уміння розпізнавати лінгвістичні маркери соціальних відносин і використовувати їх(формули привітань, прощання, емоційного вигуку); ✓ володіння правилами етикету, ритуалів, етичними і моральними нормами поведінки, прийнятими в іншомовній культурі; ✓ уміння розпізнавати маркери мовленнєвої характеристики людини(соціальне положення, етнічна приналежність) на всіх рівнях мови
стратегічний	<ul style="list-style-type: none"> ✓ уміння використовувати різні комунікативні стратегії для вирішення комунікативних завдань; ✓ володіння правилами підтримання контексту з співрозмовником; ✓ уміння планувати комунікативний акт і ефект власного повідомлення; ✓ уміння визначити труднощі і використовувати засоби переформулювання повідомлення;
міжкультурний	<ul style="list-style-type: none"> ✓ володіння знаннями про мову, як про феномен міжкультурної комунікації; ✓ володіння методами аналізу, синтезу і інтерпретації явищ і процесів міжкультурного спілкування; ✓ здатність ретранслювати та інтерпретувати зміст однієї культури в термінах іншої; ✓ володіння навичками міжкультурної комунікації, які забезпечували б відповідність соціальних та професійних контактів; ✓ здатність інтегрувати елементи інших культур у власну систему мислення і цінностей; ✓ володіння набором стратегій і тактик для вирішення міжкультурних конфліктів і попередження їх негативних наслідків.

ДОДАТОК К

Шкала ECTS	Розкриття поставленого завдання	Послідовність та зв'язність тексту	Лексичний об'єм	Відповідність використання граматичних конструкцій
А	відповідь повністю розкриває поставлене завдання, презентує свою власну позицію на проблему, підкріплюючи свою думку яскравими прикладами, різними точками зору на проблему	зв'язність досягається в тексті такого рівня, що не відчуваються переходи, поділ на абзаци зроблений майстерно	словниковий запас є досить великим, використання лексики відповідає стилю тексту	Використовує широкий спектр різноманітних граматичних структур, допускаються незначні помилки
В	в достатньому об'ємі розкриває тему, презентує добрий огляд проблеми, підкріплюючи декількома прикладами	попередньо та логічно висловлює думку, зв'язність в тексті присутня, поділ на абзаци є достатнім	використовує досить великий словниковий запас для того, щоб висловити певне конкретне значення, вибір слів може бути неточним, робить дуже рідко помилки в написанні слів та словотворі	використовує широкий спектр граматичних конструкцій, більшість речень без помилок, помилки зустрічаються дуже рідко
С	в достатньому об'ємі розкриває тему, презентує добрий огляд проблеми, тенденція до підтримки загальної точки зору на проблему або не сфокусування на інших точках зору	логічно організує хід думок, інформацію, використовує певний набір конвекторів, яких може бути занадто багато, мало, кожний абзац містить основну ідею	використовує достатній об'єм лексичного запасу, що дозволяє досягти точності, використовує не звичайні конструкції, які іноді не співпадають із стилем виловлювання, можуть зустрічатися помилки у написанні слів, або словотворі	використовує набір складних структур, речення майже без помилок, правила пунктуації дотримуються, але допускається певна кількість помилок

D	розкриває всі частини завдання, але деякі з них розкриває більше(менше) за інші, зроблені висновки не точні, не зрозумілі,	інформація організована за певним порядком, ефективно використовує зв'язність речень, але може виникати розрив речень, поділ на абзаци не є завжди логічним	використовує певний набір лексики, намагається використовувати не надто вживані слова, але робить помилки, робить помилки у спелінгу та словотворі, але вони не заважають розуміння тексту	використовує прості та складні речення, робить декілька помилок, але вони не заважають донести повідомлення
E	завдання розкривається у мінімальному обсязі, ставлення до проблеми нечітке, представляє певні думки, але вони досить часто повторюються	Інформація подана з пеною послідовністю, слова-зв'язки повторюються багаторазово, поділ на параграфи відсутній або незначний	використовує мінімальний набір, дозволяючий виконати завдання, робить значні помилки у написанні слів, що може спричинити проблеми розуміння тексту	використовує дуже обмежений набір структур, намагається висловлюватися повними складними реченнями, але повідомлення є не завжди чітким, допущені помилки впливають на розуміння тексту, не правильна пунктуація
F	жодна з частин завдання не розкрита повністю, власне ставлення не висловлюється, представляє лише декілька точок зору на проблему	логічний зв'язок відсутній, використовує малу кількість конекторів, але вони не забезпечують зв'язність тексту	використовує дуже обмежений набір слів та висловів, помилки допущені дуже заважають розумінню тексту, використовує іноді надто окремі слова, не пов'язані один з одним	намагається будувати речення, але допущені помилки у орфографії та словотворі заважають розуміння значення змісту, використовує лише вивчені штампи
Fx	завдання не розкрито, письмо є повністю заготовленою відповіддю		використовує лише окремі слова	не може використовувати речення взагалі

АНОТАЦІЯ

Качан М.В. Моніторинг формування іншомовної комунікативної компетенції бакалаврів філології

Робота містить аналіз ключових понять дослідження, оптимальне визначення неоднозначних понять з точки зору предмету дослідження.

У дослідженні зазначені та розглянуті особливості моніторингових досліджень іншомовної комунікативної компетенції у вищій школі, визначено структуру та зміст іншомовної комунікативної компетенції фахівців з філології, етапи підготовки бакалаврів-філології та охарактеризовано зміст кожного із етапів, визначені критерії для оцінки рівня сформованості складових іншомовної комунікативної компетенції бакалаврів-філології згідно із міжнародною шкалою оцінювання знань та вмінь ЕСТБ.

Обґрунтовано технологію, розроблено та проведено два моніторингових дослідження з перевірки рівня сформованості іншомовної комунікативної компетенції.

Ключові слова: моніторинг, іншомовна комунікативна компетенція, бакалаври філології, технологія проведення моніторингу, міжнародна шкала оцінювання знань та вмінь ЕСТБ.

НА 3 язиках рус и англ