

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД  
«ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ  
УНІВЕРСИТЕТ імені К. Д. УШИНСЬКОГО»**

На правах рукопису

**Саїт Емре Ерджісс**

УДК: 371.15+378 – 057.4+376.68+ 78 – 047.22

**ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ  
КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ  
У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Дисертація

на здобуття наукового ступеня

кандидата педагогічних наук

Науковий керівник –

**Пальшкова**

**Ірина Олександрівна,**

доктор педагогічних наук,

професор

Одеса – 2016

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b> .....	3
<b>РОЗДІЛ 1. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ ЯК НАУКОВО- ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА</b> .....	11
1.1. Сутність поняття професійно-комунікативна компетентність студентів-іноземців.....	11
1.2. Зміст і структура професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців у процесі фахової підготовки.....	39
1.3. Критерії, показники та рівні професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців у процесі фахової підготовки.....	57
Висновки до першого розділу.....	68
<b>РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ..</b>	71
2.1. Стан сформованості професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців у процесі фахової підготовки.....	71
2.2. Педагогічні умови й модель формування професійно- комунікативної компетентності студентів-іноземців у процесі фахової підготовки.....	87
2.3. Експериментальне дослідження формування професійно- комунікативної компетентності студентів-іноземців у процесі фахової підготовки.....	110
Висновки до другого розділу.....	153
<b>ВИСНОВКИ</b> .....	157
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b> .....	162
<b>ДОДАТКИ</b> .....	190

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** У сучасному суспільстві спостерігається тенденція до розширення і поглиблення міжнародних контактів у різних сферах економічного, суспільно-політичного, соціального та культурного життя. Це пов'язано з дотриманням Україною норм Болонських угод, глобалізацією вітчизняної освіти, що зумовило стрімкий розвиток ринку освітніх послуг для іноземних слухачів, які бажають отримати чи продовжити освіту на території України.

Спрямування освіти ХХІ століття має яскраво виражений міжнародний характер. Здобуття освіти іноземними студентами є сьогодні одним із найважливіших напрямів розвитку світової науково-педагогічної думки. Актуальність вивчення стану підготовки іноземців підтверджується значною кількістю іноземних студентів, які навчаються на території України.

Пріоритети в галузі освіти і підготовки студентів-іноземців для вищих навчальних закладів України задекларовано положеннями Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Болонської угоди, Рекомендаціями Ради Європи, Постановою Кабінету Міністрів України «Про навчання іноземних громадян в Україні», Наказом Міністерства освіти і науки України № 343 «Щодо надання освітніх послуг іноземцям». Означене орієнтує науково-педагогічних працівників на підготовку студентів-іноземців із високим інтелектуальним потенціалом, розвинутими компетентностями, здатністю до саморозвитку та самореалізації. Цілком логічно, що за таких умов виникла потреба в переосмисленні накопиченого досвіду, пошуках нових шляхів вирішення поставлених завдань – удосконалення допрофесійної підготовки студентів-іноземців і передусім формування у них професійно-комунікативної компетентності.

Стратегії фахової підготовки студентів вищих навчальних закладів у контексті впровадження компетентнісного підходу в освіті досліджували вітчизняні та зарубіжні вчені, зокрема Б. Авво, В. Байденко, В. Беспалько,

І. Бех, Н. Бібік, І. Богданова, А. Богуш, А. Вербицький, М. Головань, С. Гончаренко, О. Дахін, Е. Зеєр, І. Зимня, І. Зязюн, Т. Іванова, Е. Карпова, Н. Кічук, С. Клепко, Т. Койчева, Н. Коломинський, В. Красєвський, В. Кремень, А. Крохмаль, З. Курлянд, А. Линенко, О. Локшина, В. Луговий, Н. Миропольська, Л. Мітіна, Н. Ничкало, О. Овчарук, І. Пальшкова, І. Підласий, Н. Побірченко, О. Пометун, Дж. Равен, М. Степко, К. Хударковський, В. Хутмаєр, А. Хуторської, Г. Яворська та ін.

Проблему підвищення професійної компетентності фахівців розглядали у своїх працях В. Багрій, В. Безпалько, А. Маркова, Н. Ничкало, А. Нісімчук, В. Рибалка, С. Сисоєва, П. Флоренський та ін. Методологічні основи спілкування розкрито в працях А. Арутюнова, В. Грехнева, Ю. Жукова, Б. Ломова, Л. Петровської та ін. Лінгводидактичні стратегії формування професійних мовленнєвих компетентностей майбутніх філологів вивчали З. Бакум, Н. Голуб, О. Горошкіна, С. Караман, О. Караман, О. Любашенко, Н. Остапенко, М. Пентилюк, О. Потапенко, Т. Симоненко та ін. Питанням теоретико-методологічного забезпечення навчання іноземних студентів присвячено праці Т. Дементьєвої, А. Нікітіна, О. Резван, О. Решетової, І. Родіонової, Н. Стеніної, А.–К. Тамєєма, Г. Шевкун та ін.

Теоретичним підґрунтям формування професійно-комунікативної компетенції студентів-іноземців слугують дослідження, що розкривають її сутність (О. Аршавська, М. Вятютнев, Д. Ізаренков, О. Константинова, Ю. Федоренко та ін.), компоненти, що входять до структури (Н. Гез, С. Козак, М. Левінстоун, І. Максимова, Р. Мільруд, С. Савіньон), умови її формування (М. Вятютнев, Ф. Денінгхауз та ін.), сутність навчально-мовленнєвої ситуації як засобу формування комунікативної компетенції (В. Бухбіндер, О. Бикова, І. Верещагіна, Н. Гез, Г. Гельміх, Н. Жинкін, О. Леонтєєв, Г. Рогова, Г. Рожкова, В. Скалкін, Я. Шапіро, О. Щукін та ін.), її структуру (Ю. Пассов, В. Скалкін та ін.) і прийоми (О. Алхазішвілі, В. Апельт, Ю. Пассов та ін.).

Проте аналіз наукової літератури засвідчив, що незважаючи на наявність численних досліджень, присвячених професійній підготовці

здобувачів вищої освіти, проблема формування професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців у процесі фахової підготовки ще не набула системного й обґрунтованого висвітлення. Актуальність дослідження зазначеної проблеми посилюється також наявністю суперечностей між:

- теоретичною розробленістю проблеми професійно-комунікативної компетенції і відсутністю методики її реалізації в практиці підготовки іноземних студентів у вищій педагогічній школі;
- необхідністю фахової підготовки студентів-іноземців і відсутністю науково обґрунтованої та практично апробованої методики формування у них професійно-комунікативної компетентності;
- сучасним соціальним запитом на якість мовної підготовки іноземних студентів вищих навчальних закладів і рівнем сформованості їхньої професійно-комунікативної компетентності.

Актуальність зазначеної проблеми для сучасної української вищої освіти, її практичне значення і недостатня теоретична розробленість зумовили вибір теми дисертації **«Формування професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців у процесі фахової підготовки»**.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дослідження виконано відповідно до наукової теми кафедри педагогічних технологій початкової освіти «Інтегративні технології формування і розвитку особистісних та професійних якостей фахівців» (№ 0110U002179), що входить до тематичного плану науково-дослідної роботи Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Тема дисертації була затверджена вченою радою Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (протокол № 4 від 24 листопада 2011 року) та узгоджена в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук при НАПН України (протокол № 10 від 20 грудня 2011 року).

**Мета дослідження** – теоретично обґрунтувати й експериментально

перевірити педагогічні умови формування професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців у процесі фахової підготовки.

**Завдання дослідження:**

1) З'ясувати сутність і структуру феномена «професійно-комунікативна компетентність студентів-іноземців»; уточнити поняття «комунікативна компетентність», «професійна компетентність».

2) Визначити компоненти, критерії, показники та схарактеризувати рівні сформованості професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців у процесі фахової підготовки.

3) Виявити й обґрунтувати педагогічні умови формування професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців у процесі фахової підготовки.

4) Розробити, науково обґрунтувати й апробувати модель і експериментальну методику формування професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців у процесі фахової підготовки.

**Об'єкт дослідження** – професійна підготовка студентів-іноземців у вищому навчальному закладі.

**Предмет дослідження** – зміст і методика формування професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців у процесі фахової підготовки.

**Гіпотеза дослідження:** процес формування професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців у процесі фахової підготовки буде ефективним за таких педагогічних умов: інтенсифікація та інформативна насиченість навчальної діяльності студентів-іноземців у процесі фахової підготовки; моделювання в навчальному процесі професійно-комунікативних ситуацій; комунікативна спрямованість змісту навчального процесу.

На різних етапах дослідження використано такі **методи:**

– *теоретичні:* вивчення, аналіз, узагальнення і систематизація філософської, психологічної та педагогічної літератури, вітчизняного і зарубіжного досвіду з досліджуваної проблеми, узагальнення, класифікація,

конкретизація для з'ясування сутності поняття «професійно-комунікативна компетентність студентів-іноземців»; абстрагування, прогнозування, моделювання застосовано з метою визначення необхідних компонентів моделі та розробки експериментальної методики формування професійної комунікативної компетентності студентів-іноземців у процесі фахової підготовки;

– *емпіричні*: анкетування, інтерв'ювання, бесіда, спостереження, тестування, контент-аналіз, педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, контрольний етапи) – для перевірки гіпотези дослідження;

– *математичні*: якісний і кількісний аналіз й інтерпретація отриманих результатів; методи математичної статистики – для підтвердження вірогідності отриманих даних ( $\chi^2$ -критерій Пірсона).

**Експериментальна база:** Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна. У діагностувальному дослідженні взяли участь 350 студентів-іноземців і 56 викладачів; у формувальному – 175 студентів-іноземців.

**Наукова новизна дослідження:** уперше теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено педагогічні умови формування професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців у процесі фахової підготовки (інтенсифікація та інформативна насиченість навчальної діяльності студентів-іноземців у процесі фахової підготовки; моделювання в навчальному процесі професійно-комунікативних ситуацій; комунікативна спрямованість змісту навчального процесу); розкрито сутність і структуру феномена «професійно-комунікативна компетентність студентів-іноземців»; визначено компоненти (мотиваційно-ціннісний, комунікативно-діяльнісний, когнітивно-функційний, рефлексивний), критерії (гносеологічний, змістовий, операційний, афективний) з відповідними показниками, схарактеризовано рівні сформованості професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців (початковий, задовільний, достатній, творчий); розроблено, науково

обґрунтовано й апробовано модель формування професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців у процесі фахової підготовки, яка складається із сукупності взаємопов'язаних блоків (цільового, процесуального, результативного), що реалізуються на діагностувально-орієнтовному, практико-технологічному, аналітичному та рефлексивно-евристичному етапах з використанням продуктивних методів і форм навчальної діяльності студентів-іноземців; уточнено сутність понять «комунікативна компетентність», «професійна компетентність»; подальшого розвитку і конкретизації набула методика формування професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців у процесі фахової підготовки.

**Практичне значення отриманих результатів** дослідження полягає в розробці методики формування професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців у процесі фахової підготовки, спецкурсу «Основи формування професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців», інтерактивних і тренінгових вправ, завдань-ситуацій, тематики ділових і рольових ігор, навчальних диспутів та дискусій.

Матеріали дослідження можуть бути використані викладачами в процесі підготовки студентів-іноземців різних факультетів і відділень вищих навчальних закладів України; розроблений спецкурс «Основи формування професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців» – у процесі викладання фахових дисциплін, організації самостійної і науково-дослідної роботи студентів-іноземців, для підвищення методичного рівня викладачів.

**Результати дослідження впроваджено** в навчально-виховний процес Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (акт про впровадження № 3536/24 від 10.12.2015 р.), Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (акт про впровадження № 01/10-814 від 21.09.2015 р.), Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет» (акт про впровадження № 02/13/2-86/3 від 22.10.2015 р.).



**Достовірність** основних висновків дисертаційного дослідження забезпечено теоретико-методологічною обґрунтованістю його вихідних положень; застосуванням комплексу методів, адекватних меті, завданням, об'єкту і предмету дослідження; репрезентативністю експериментальної вибірки, тривалістю та широтою педагогічного експерименту; результатами експериментальної перевірки висунутої гіпотези дослідження, можливістю відтворення перебігу експериментальних процесів, використанням сучасних методів математичної статистики на всіх його етапах; досягнутою ефективністю експериментальної роботи; упровадженням результатів дисертаційного дослідження в навчальний процес педагогічних університетів України.

**Апробацію результатів дисертації** здійснено під час проведення педагогічного експерименту, а також через оприлюднення теоретичних і практичних висновків й узагальнень у виступах на конференціях: II міжнародній науково-практичній конференції «Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін» (м. Суми, 2015 рік), Міжнародній науково-практичній конференції «Сучасна початкова освіта: традиції, інновації та перспективи» (м. Херсон, 2015 рік), засіданнях кафедри педагогічних технологій початкової освіти, наукового семінару Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

**Публікації.** Зміст і результати дисертаційного дослідження відображено у 8 одноосібних публікаціях автора, з них – 5 статей у наукових фахових виданнях України, 1 – у зарубіжному періодичному виданні, 2 – апробаційного характеру.

**Структура й обсяг роботи.** Дисертація складається зі вступу, двох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (226 найменувань, із них – 11 іноземними мовами), 7 додатків на 54 сторінках. Робота містить 16 таблиць, 5 рисунків, які обіймають 2 самостійні сторінки. Загальний обсяг дисертації становить 242

сторінки, основний текст викладено на 161 сторінці.

## РОЗДІЛ 1

### ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ ЯК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

#### 1.1. Сутність поняття «професійно-комунікативна компетентність студентів-іноземців»

Проблеми, що постали перед національними системами освіти наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття, марковані загальносвітовим контекстом і пов'язані з тими процесами, які мають містку назву «глобалізація». Сучасний світ глобалізується, у ньому формуються принципово нові правила економічного й суспільного буття, нівелюються кордони, виникають нові інформаційно-комунікаційні технології. В умовах глобалізації стає очевидним, що освіта загалом і вища зокрема не встигають у змістовому плані за швидко змінюваними технологіями, не відповідають потребам інтелектуального забезпечення нової стратегії розвитку суспільства на основі знань та високоефективних технологій [77].

Компетентнісний підхід у царині вищої педагогічної освіти орієнтований на кінцевий результат освітнього процесу, спрямовує його на формування в студентів-іноземців готовності до ефективного використання зовнішніх і внутрішніх ресурсів (інформаційних, людських, матеріальних, особистісних), за своїм змістом поєднує інтелектуальний та навичковий складники освіти; представляє ідеологію інтерпретації змісту освіти, оскільки базований на запроектованому результаті [126, с. 136–144]. Названий підхід нерозривно пов'язаний з іншими стратегічно важливими шляхами підвищення ефективності освітнього процесу, є системним і міждисциплінарним, має практичну, прагматичну й гуманістичну спрямованість. Він посилює власне практичну орієнтованість освіти, її

прагматичний, предметно-професійний аспект, сприяє підвищенню відповідальності вищих навчальних закладів за кінцевий результат підготовки спеціалістів, узгодженість із високими академічними й етичними стандартами, культурними та інтелектуальними запитами суспільства, принципами науковості, гуманізму, демократизму, наступності, спадкоємності й безперервності тощо.

Аналізований підхід має також адаптативно-реформувальні можливості (Е. Зеєр [66], І. Зимня [67], А. Хуторський [201] та інші), оскільки слугує механізмом поступової переорієнтації домінантної «знаннєвої» освітньої парадигми на створення умов для оволодіння комплексом компетенцій, тотожних здатності випускника до виживання й стійкої життєдіяльності в умовах сучасного соціально-політичного, ринково-економічного, інформаційно- та комунікаційно-насиченого простору [201]. У цьому контексті він не може бути ані протипоставлений ЗУНам («знаннєвому» підходу), ані ототожнений із ними, оскільки ґрунтований на необхідності формування професійно важливих знань, умінь і навичок, фіксує й утверджує підпорядкованість знань умінням, акцентує практичний бік питання, посилює роль досвіду, умінь практично реалізувати знання, виконувати на цій основі завдання [67]. Дж. Равен [160] витлумачує компетентнісний підхід як провідний засіб чи механізм налагодження й реалізації оптимального зв'язку між наявними знаннями та реальною професійною ситуацією.

Компетентнісний підхід вимагає переорієнтації на студентоцентрований характер освітнього процесу й модульних технологій його організації, що сприяє особистому включенню студента в конструювання власної професійної культури, передбачає академічну та професійну прозорість. Традиційно вважають, що вперше термін «компетентність», який нині є міждисциплінарним поняттям, тобто активно вживаним в апараті педагогічних, психологічних, філологічних, філософських, соціологічних та інших наук, застосував відомий американський учений Н. Хомський у кінці 60-х років ХХ століття [218].

Проте цей термін був лише повернутий до понятійного апарату лінгвістики, оскільки він фігурував ще в роботах В. Гумбольта та інших мовознавців [36].

Поняття «компетенція» – основна дефініція компетентнісного підходу. Однією із сучасних актуальних проблем освіти є проблема її якості, що пов'язана зі зміною парадигми оцінювання результатів освіти. З огляду на це постає питання про формування власне компетентнісного підходу.

Компетентнісний підхід в освіті, на думку О. Пометун, пов'язаний із націленістю освітнього процесу на формування й розвиток ключових і предметних компетентностей особистості [153]. Підсумовуючи теоретичні погляди науковців і практиків, які досліджували шкільну освіту, Н. Бібік витлумачує компетентнісний підхід як переорієнтацію з процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі, аналіз цього результату з погляду запотребованості в суспільстві, забезпечення спроможності випускника школи відповідати новим запитам ринку, мати належний потенціал для практичного розв'язання життєвих проблем, пошуку свого «Я» у професії, у соціальній структурі [15].

Основою компетентнісного підходу слугує «ідея виховання (у широкому розумінні) компетентної людини та працівника, який не лише має необхідні знання, володіє високими моральними якостями, але й уміє діяти адекватно у відповідних ситуаціях, застосовуючи ці знання, беручи на себе відповідальність за певну діяльність» [40].

На основі аналізу численних зарубіжних трактувань і їхніх вітчизняних інтерпретацій В. Луговий [100] підсумовує, що компетентність як інтегральна характеристика розкладається на диференціальні компетентності. Фахівець, який володіє певним набором професійних, соціальних тощо компетенцій та особистісних якостей, може бути названий компетентним, тобто тим, хто володіє компетентністю в тій або в тій галузі діяльності. Своєю чергою набір компетентностей характеризує особу як авторитетну в певній сфері суспільної практики. Загалом певна компетентність може бути потрактована з огляду на галузь її застосування, як ключова (базова), соціальна чи

професійна.

У річищі викладу постає необхідність передовсім схарактеризувати наукові підходи до з'ясування сутності поняття «професійна компетентність». Т. Браже ґрунтовно проаналізувала тлумачення терміна «компетентність» в англійських словниках («Longman Dictionaries of Contemporary English»; «Merriam-Webster's Collegial Dictionary»; «The Oxford Russian Dictionary»; «Webster University Dictionary») і дійшла висновку, що в цих виданнях більш рельєфно та адекватно, порівняно з вітчизняними, відображено сучасний зміст поняття «компетентність», де акцентовано увагу на категорії «здатності до дії» як на вмінні використовувати знання в практичній діяльності [155]. Цей факт, на нашу думку, є логічним доказом досвіду використання таких термінів у понятійній системі західних психолого-педагогічних наук і, як результат, більш глибокого й деталізованого вивчення проблеми.

Незважаючи на численну кількість досліджень, присвячених розмежуванню понять «компетенція» і «компетентність», актуальним є окреслення меж цих дефініцій. Як зазначають дослідники, поняття «компетентність», «компетенція» перебувають нині в «епіцентрі світової думки, тому що вони розкривають якісно нові перспективи розуміння результатів освітньої діяльності» [23].

Р. Міллс витлумачує компетенції як силу, здатність, вміння [107] «Компетенція описує поведінку чи дію, які можна спостерігати при хорошому виконанні роботи» [107]. Компетенцію дослідник трактує як суму засвоєних знань та отриманих навичок. Знання – це нова, необхідна для виконання певної роботи інформація, навички – застосування цих знань на практиці, а компетенція – використання цих навичок для якісного виконання певної роботи за зразком [107]. Зауважимо, що інтерпретація названої категорії через лексеми «здатність», «уміння», «якісне виконання» спонукає до міркувань про те, що дослідник описував більше компетентність, певні ж неточності в термінології пов'язані з перекладом.

У «Тлумачному словнику іноземних слів» термін «компетенція» (від

лат. *competentia* «взаємно прагну; відповідаю, підходжу») поданий як коло повноважень певної організації, особи тощо; обізнаність із чим-небудь [192].

Автори словника іншомовних слів представляють термін «компетентність» (від лат. *competens (competentis)* – належний, відповідний) як «поінформованість, обізнаність, авторитетність». Компетенція (від лат. *competentia*, від *compete* – взаємно прагну, відповідаю, підходжу) – «коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи; коло питань», у яких ця особа має певні повноваження, знання, досвід [178].

Н. Гез витлумачує термін через знання відомостей про мову, наявність умінь зіставляти мовні засоби із завданнями й умовами спілкування, розуміння стосунків між комунікантами, уміння організувати мовленнєве спілкування, зважаючи на соціальні норми поведінки та комунікативну доцільність висловлювання [36]. О. Смірнова цілком доречно представляє «компетенцію» як певний перелік питань, у яких особа добре обізнана, «компетентність» – володіння пізнавальними знаннями в будь-якій галузі [179]. С. Шевченко характеризує компетенцію як складну низку взаємопов'язаних компонентів, володіння якими засвідчує наявність в індивіда знань, навичок та вмінь [206].

Досліджуючи варіативність у дефініціях термінів «компетенція» і «компетентність», що запропоновані в працях зарубіжних дослідників, Л. Айзікова дійшла висновку, що «термін «компетентність» уживають на позначення певного переліку способів дії, необхідних для виконання конкретного завдання чи роботи. Поняття «компетенція» ширше за своїми межами й означає сукупність моделей поведінки, що дає людині змогу функціонувати з максимальною ефективністю в широкому спектрі ситуацій [1].

О. Жирун називає компетентність психологічним чинником, до якого зараховує такі компоненти: вичерпні знання предмета та об'єкта діяльності; уміння розібратися в будь-якому нестандартному питанні, що стосується певної діяльності; уміння та здатність пояснити будь-які явища, пов'язані з

діяльністю; здатність чітко оцінювати якість роботи та її наслідки [61]. Дослідниця цілком справедливо пропонує аналізувати компетентність не в межах знань, умінь, а в руслі сфери стосунків, що існують у людській практиці. Компетентність – майстерність не стільки у виконанні, скільки в організації й системному розумінні всіх проблем, пов'язаних із діяльністю, уміння поставити завдання і здатність організувати розв'язання конкретних проблем, що належать до виду діяльності, у якій людина компетентна [61].

О. Лебедев описує компетентність як «рівень освіченості», «здатність діяти в ситуації непевності» [93]. На думку вченого, у рівнях освіченості, що представлені як основний освітній результат, можна виокремити такі характерні риси: сфера діяльності; ступінь непевності ситуації; можливість обрання способу дії; обґрунтування обраного способу дії (емпіричне, аксіологічне, теоретичне).

Рівень освіченості, а отже, і рівень сформованості компетентності, залежить від широти сфери діяльності індивідуума; ступеня непевності ситуацій, у яких особа спроможна діяти самостійно; обсягу спектрів можливих способів діяльності; ґрунтовності обрання таких способів [93].

Поняття «компетенція» та «компетентність» розмежовані й у праці Т. Ганніченко, де цілком справедливо акцентовано на різних сферах їх застосування. Так, термін «комунікативна компетентність» пов'язаний із дослідженням спілкування, постає предметом вивчення соціальної психології та педагогіки. Натомість «комунікативна компетенція» фігурує в лінгвістиці та в комунікативній лінгвістиці й стосується пізнавальної діяльності [35].

Складною, інтегративною, багатofакторною, поліаспектною якістю особистості, що формується на основі знань, умінь, навичок, практичного досвіду самостійної діяльності в певній сфері та виявляється як «здатність реалізувати їх у конкретній ситуації, у практичній діяльності», називає компетентність Л. Тархан [189]. Компетенція, за слушним висловом дослідниці, є похідним поняттям від «компетентності» та означає сферу застосування знань, умінь і навичок людини [189]. Категорія компетентності



– семантично первинна, являє собою сукупність цих знань, умінь і навичок, такий собі «знаннєвий» багаж особистості.

Студіюючи міжнародний досвід компетентнісної освіти, О. Овчарук наводить тлумачення експертів програми «Визначення та відбір компетентностей: теоретичні й концептуальні засади» (англійською мовою – «Definition and Selection of Competencies», скорочено «DeSeCo»). Зарубіжні фахівці пропонують під компетентністю («competency») розуміти «здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання» [130] у різних соціально-економічних, культурних політичних та інших контекстах.

Учені також характеризують компетентність як загальну здатність, «що базується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, набутих завдяки навчанню». Автори справедливо наголошують, що формування певної компетентності має відбуватися «в умовах спеціально організованого педагогічного процесу, усі компоненти якого підпорядковані вимогам компетентнісного підходу до навчання» [78].

Д. Равен [160] стверджує, що сучасне бачення компетентності обов'язково має зважати на ціннісні орієнтації. За міркуваннями вченого, компетентності, які він пропонує використовувати замість навичок та здібностей, можуть розвиватися й виявлятися лише в процесі виконання цікавої для людини діяльності [160]. Дослідник переконливо доводить, що мотивація є інтегральною частиною компетентності. Певна конкретна ситуація, у якій опиняється людина, безпосередньо впливає на можливість розвитку нових компетентностей, проте «не лише обставини мають владу змінювати людей, самі люди також активно» виявляють себе по-різному залежно від конкретних обставин [161].

Вивчаючи компетентність із психологічного погляду, Л. Мітіна виокремлює в структурі її значення знання, уміння, «навички, а також способи та прийоми їх реалізації в діяльності, спілкуванні, розвитку (саморозвитку) особистості» [110].

Ю. Федоренко до обсягу цього складного поняття цілком справедливо зараховує відповідність чинним вимогам, критеріям і стандартам у певних сферах діяльності. Такі вимоги, або освітньо-кваліфікаційні характеристики, сформульовані для всіх видів професійних спрямувань. Аналогічні вимоги існують також і для іноземців-випускників підготовчих відділень вищих навчальних закладів України, що представлені в навчальних програмах для підготовки іноземних громадян [193]. Відповідно до позиції дослідниці, компетентність – це здатність упевнено досягати результатів, володіти ситуацією [193]. Водночас компетентність схарактеризована як знання, уміння й навички, які дають особистості змогу «ефективно функціонувати в певній діяльності» [193].

А. Богуш називає компетентністю комплексну характеристику особистості, яка поглинає результати попереднього психічного розвитку: «знання, уміння, навички, креативність» [18].

Формулюючи авторську дефініцію феномену, З. Залібовська-Ільницька зараховує до обсягу цього поняття знання, уміння, навички, досвід, ініціативність, здатність, що допомагають людині ефективно провадити будь-яку діяльність, зокрема й комунікативну [65]. Думку про існування багатьох концепцій компетентності підтримує В. Назаренко. Розширюючи обсяг дефініції, дослідник пропонує витлумачувати компетентність не тільки як «властивість людини, але й як особливість сприйняття її іншими людьми – в аспекті взаємодії людини і ситуації» [119].

Підсумовуючи різні підходи до визначення поняття компетентності та об'єднуючи їх за спільними ознаками, Л. Нагорнюк пропонує чотири варіанти тлумачення компетентності:

1) компетентність як сукупність особистісних якостей (ціннісно-змістових орієнтацій, знань, умінь, навичок і здібностей), зумовлених досвідом діяльності особистості в певній соціально- та особистісно значущій сфері;

2) компетентність як відповідність вимогам, визначеним критеріям і

стандартам у певних сферах діяльності та під час виконання завдань;

3) компетентність як спроможність кваліфіковано провадити діяльність, виконувати завдання або роботу;

4) компетентність як здатність до інтеграції знань і навичок, їх застосування в умовах потреб зовнішнього середовища, що швидко змінюються [117].

У низці педагогічних досліджень (Л. Кондрашова [80], В. Сластьонін [176] та інші) зафіксовано взаємозв'язок між поняттями «готовність», «компетентність» і «професіоналізм». Цей взаємозв'язок робить логічним зарахування компонента теоретичної та практичної готовності вчителя до педагогічної діяльності в структуру професійної компетентності. На думку О. Ломакиної [98], це виявляється в рефлексивній спрямованості вчителя на педагогічну професію, світоглядній зрілості; у настановленні на постійне професійне й особистісне вдосконалення, самореалізації та самовихованні; у націленості на прогностичність і динамічність у проектуванні авторської технології навчання й виховання.

Проаналізувавши праці зарубіжних і вітчизняних дослідників, зазначимо, що компетентність є похідним поняттям від компетенції та являє собою соціально закріплений освітній результат. Компетенція – об'єктивна категорія, суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень тощо в певній сфері діяльності людини. Складниками предметної компетенції є знання, уміння, ставлення й навички.

Мова – основний інстинкт, що відрізняє людину від інших живих істот; це соціальний зв'язок між людьми, засіб для виявлення внутрішнього світу та для сприймання нового безмежного знання. З усіх живих істот словесну мову має тільки людина, що робить її паном над усім світом. Уявлення людини тільки тоді стають певними й чіткими, коли вони одержують словесне вираження. Саме тому одне з провідних місць у фаховій підготовці здобувачів вищої освіти посідає розвиток мовлення. Мовлення слугує не лише засобом спілкування, але й засобом мислення, носієм свідомості, пам'яті, інформації,

засобом управління своєю поведінкою. Проблема формування професійно-комунікативної компетентності охоплює поняття мовленнєвої, мовної, комунікативної та професійної компетентності.

В останні роки активно зростає зацікавлення вітчизняних науковців проблемою формування професійно-комунікативної компетентності студентів. Способи ефективного розв'язання питань розвитку комунікативно-компетентної особистості розробляють науковці-методисти з української мови, серед яких: М. Вашуленко, Т. Донченко, Л. Паламар, М. Пентилюк, О. Хорошковська. Лінгводидакти російської мови – І. Гудзик, Н. Іпполітова, М. Львов, О. Кубасова, О. Сосновська, А. Щукін – студіюють розвиток мовленнєвої особистості студента. Окремі аспекти формування комунікативних умінь майбутніх учителів початкової школи в процесі професійної підготовки стали об'єктом дослідження вчених із методики викладання української мови (В. Каліш, К. Климова, В. Собко, В. Усатий, С. Цінько та ін.). Актуальні питання проблеми формування професійно-комунікативної компетентності й комунікативної компетенції відображено в роботах українських і російських педагогів, психологів (Н. Бібік, А. Богущ, Г. Бушуєва, О. Волченко, О. Головка, Т. Григор'єва, Ю. Ємельянов, Ю. Жуков, М. Заброцький, В. Звягінцев, І. Зимня, В. Кан-Калик, К. Касярум, Н. Кічук, І. Колеснікова, Ю. Крижанська, Н. Кузьміна, О. Леонтьєв, А. Маркова, Л. Мітіна, І. Нестерова, І. Пальшкова, Л. Петровська, Т. Путиловська, І. Пухальська, П. Растянников, В. Сластьонін, Т. Симоненко, О. Семенов, Т. Усольцева, Ю. Федоренко, Л. Хараєва та ін.).

Тлумачення феномену мовна компетентність традиційно розробляють у психолінгвістиці, лінгводидактиці, загальному, порівняльному й прикладному мовознавстві. Зокрема, у сенсі навчання нерідної мови представлено чималу кількість праць у проєкціях лінгвістичних напрямів і шкіл. На думку прихильників структурної лінгвістики, володіння мовою є питанням суто практичного її використання, оскільки навіть знання механізмів мови без тривалого тренування не дає змоги засвоїти форми цієї

мови в тих кількісних параметрах і на такому якісному рівні, щоб вільно та швидко (до автоматизму) їх відтворювати за різних контекстів і ситуацій.

На відміну від структуралістів, засновник генеративної лінгвістики Н. Хомський, хоча й теж однобічно, стверджував, що мовна компетентність засвоюється завдяки існуванню вродженої, генетично успадкованої універсальної граматики, єдиної для всіх мов, а звідси опанувати мову – це засвоїти систему певних правил, які скеровують мовну поведінку. Така теза вочевидь позбавлена належних соціокультурних і психологічних чинників, якими детермінована реальна мовна комунікація. Утім, уже в сімдесяті роки ХХ ст. експериментально довели, що рівня досконалого користування мовою не можна досягти лише заучуванням зразків і знанням правил формального маніпулювання її одиницями, оскільки це не розкриває механізмів опановуваної мови, тому не забезпечує шляхів до реальної і спонтанної комунікації. Прихильники граMATИКО-ПЕРЕКЛАДНОГО методу, який домінував у методиці на початку та майже до середини минулого століття, уважали, що оволодіння мовою досягають завдяки знанням історії її розвитку, граMATИЧНИХ правил і вмінням ілюструвати останні, перекладати іншою мовою та / або з іншої мови на цю. У такий спосіб з аналізованого поняття фактично вилучали усну форму мовлення.

Отже, вагомим складником комунікативної компетентності фахівця є мовна компетентність, витлумачення якої як комплексного поняття ще й досі не набуло єдиного, повного та достатньо коректного вербального формулювання ані у вітчизняній, ані в зарубіжній лінгвістиці. Більшість дослідників кваліфікує її як сукупність знань про систему мови, що допомагають конструювати й аналізувати речення (Н. Хомський); як уміння послуговуватися мовною системою для комунікативних цілей, досягати вербальними засобами невербальних поведінкових ідей; як знання правил аналізу й синтезу мовних одиниць (А. Арутюнов); як потенціал лінгвістичних (мовознавчих) знань людини, її здатність спілкуватися (В. Костомаров, О. Митрофанова), оскільки, зазвичай, людина знає суттєво більше за той

обсяг, яким користується в комунікації, тому мовна компетентність ширша за традиційне розуміння граматики мови й невіддільна від інших інтелектуальних здібностей людини; як знання мови, тобто правил, за якими породжуються грамотні мовні конструкції та речення (І. Штерн).

На думку В. Костомарова та О. Митрофанової, завдяки мовній компетентності складається й удосконалюється програма мовленнєвої поведінки, через що мовну компетентність дослідники позначили терміном «особлива граMATика сподівання, граMATика ймовірностей» [83].

Із поняттям мовної компетентності логічно, у сенсі причинно-наслідкової парадигми та діалектичного зв'язку між загальним й окремим, теорією і практикою, пов'язане поняття мовленнєвої компетентності («linguistic performance»), оскільки природною в лінгвістиці є дихотомія мова – мовлення. Засвоєння мовної системи як певної множини мовних структур не є кінцевою метою. Так, студентові потрібно опанувати закономірності й особливості функціонування мовних форм у конкретних мовленнєвих ситуаціях, їх використання у різних продуктивних видах фахової мовленнєвої діяльності в сенсі концептуальних ідей Л. Щерби, тобто в процесах аудіювання, читання, говоріння, письма, перекладу, тому що мовне повідомлення як складник мовного спілкування є не лише індивідуальним явищем, але водночас і явищем суспільним, соціальним.

У наукових дослідженнях останніх десятиліть (А. Бондарко, С. Кацнельсон, О. Леонт'єв, В. Ярцева та ін.) обґрунтовано, що специфічні риси мов якнайбільше та якнайяскравіше виявляються у сфері їх функціонування, коли мовні структури трансформуються в мовленнєві форми, що зумовлене і внутрішніми процесами внаслідок дії внутрішньосистемних чинників, й екстралінгвальними, зокрема культурно-історичними, соціальними тощо. Доречно пригадати зауваження Г. Винокура, що мова взагалі існує тільки тоді, коли її використовують за усталеними в суспільстві нормами, коли відбувається певний відбір мовних засобів, не однаковий для різних умов мовленнєвої компетентності [26].

Професор Д. Ізаренков дотримується думки, що обсяг поняття «комунікативна компетентність» не обмежений двома видами мовленнєвої діяльності особистості (слухання та говоріння), а вможливує існування чотирьох типів мовленнєвої компетентності, що зіставлені з основними видами мовленнєвої діяльності (слухання, говоріння, читання, письмо) [70, с. 54]. Учений вважає базовими складниками комунікативної компетентності мовну, мовленнєву, предметну й прагматичну компетентності.

Мовна компетентність (лінгвістична або нормативно-мовна) – обізнаність із мовою: мовними одиницями, їхніми виражальними можливостями, тобто знання мови; володіння мовними вміннями й навичками, складниками якої є фонетична, лексична, граматична, стилістична, орфографічна компетенції та ін. [6, с. 2].

Мовленнєва компетентність – вміння використовувати мовні засоби, адекватні до мети спілкування, тобто володіння мовленнєвими вміннями й навичками. Мовленнєва компетенція особистості виявляється у сформованості вмінь користуватися усною й писемною літературною мовою, багатством її виражальних засобів залежно від цілей і завдань висловлювання та громадського життя [24, с. 10].

Прагматична компетентність виявляється в здатності до провадження мовленнєвої діяльності, зумовленої комунікативною метою свідомого вибору необхідних форм, типів мовлення, урахування ознак функціонально-стильових різновидів мовлення (опису, роздуму, розповіді) [70, с. 51].

Предметна компетентність – це вміння відтворювати у свідомості картину світу (предмети, явища і взаємозв'язок між ними на основі активного володіння загальною лексикою) [70, с. 55].

Усі наявні й можливі комунікативні компетентності мають рівний статус, оскільки кожна з них повною мірою задовольняє інтелектуальні (концептуальні) потреби її власника. Тому володіння мовою варто оцінювати з погляду рівня сформованості певної комунікативної компетентності.

Уперше про комунікативну компетентність зазначено в другій половині

XX століття. Поняття «комунікативної (або мовленнєвої) компетентності» було запропоноване Д. Хаймзом [223]. Н. Назаренко, аналізуючи вчення Д. Хаймза, зазначає, що дослідник трактував комунікативну компетентність як поєднання комунікації й культури. «У свою теорію про комунікативну компетенцію Д. Хаймз включив те, що необхідно знати тому, хто говорить, щоб бути комунікативно-компетентним у мовленнєвому оточенні. За його твердженнями, комунікативна компетентність – це вміння управляти тим, що, де, коли, чому, як говорять люди» [222].

Комунікативну компетентність зараховують до переліку ключових компетентностей укладачі «Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти» [12]. Це поняття є однією з найважливіших наукових категорій. Сьогодні існує численна кількість наукових надбань у галузі вивчення комунікативної компетентності, що, безперечно, засвідчує її виняткову роль у процесі людського спілкування.

Як переконують результати аналізу наукової педагогічної, психологічної й філологічної літератури, у світі триває інтенсивна педагогічна рефлексія навколо опису основних параметрів компетентності [12], зокрема комунікативної. Проте проблема висвітлення комунікативної компетентності з погляду її формування в студентів-іноземців у процесі фахової підготовки не втрачає актуальності.

Поняття «комунікативна компетенція» (від лат. *communico* – роблю загальним, зв'язую, спілкуюся і *competens (competentis)* – здатний) означає сукупність знань про норми й правила ведення природної комунікації – діалогу, суперечки, переговорів тощо [10].

У культурологічному енциклопедичному словнику це поняття схарактеризоване як здатність індивіда дібрати з доступних йому ті граматично правильні форми, які відповідають нормам поведінки в конкретних актах взаємодії [199], а в тлумачному словнику суспільствознавчих термінів – як підготовленість людини до культурного спілкування з іншими людьми [215].



У «Великому тлумачному соціологічному словнику» Девіда і Джулії Джері цей термін потрактований як комунікативна здатність (способи, правила, за допомогою яких люди виконують комунікативні обміни та інтеракції з іншими людьми співтовариства) [52].

Дослідження наукової літератури з питання про сутність комунікативної компетентності засвідчило, що існує два основні підходи до визначення найближчого стосовно комунікативної компетентності родового поняття. Автори пояснюють комунікативну компетентність через поняття «здатності» (О. Аршавська, М. Вятютнев, Д. Ізаренков, С. Скворцова, С. Савіньон та інші). У роботах цих учених комунікативна компетентність інтерпретована як здатність використовувати мову в тій або в тій сфері спілкування [7; 23; 70; 32; 224;175].

М. Вятютнев зазначає, що комунікативна компетентність – це здатність використовувати мову творчо, цілеспрямовано, нормативно, у взаємодії зі співрозмовниками [32]. У пізніших роботах учений уточнює розуміння цієї категорії й подає таку її дефініцію: «Комунікативна компетентність – це здатність людини спілкуватися в трудовій або навчальній діяльності, задовольняти свої інтелектуальні запити» [32].

На основі визначення комунікативної компетенції, поданого М. Вятютневим, Д. Ізаренков виокремив у її тлумаченні істотні ознаки: належність комунікативної компетентності до класу інтелектуальних здібностей індивіда; сфера вияву цих здібностей є діяльнісним процесом, необхідною ланкою якого слугує мовний компонент, так звана мовленнєва діяльність. Автор уточнює зміст комунікативної компетентності, зауважуючи, що ця здатність до спілкування є складним, набутим умінням, яке формується або в процесі природного пристосування людини до умов життя в певному мовному середовищі, або за допомогою спеціально організованого навчання; може знайти вияв в одному або в кількох видах мовленнєвої діяльності. Таке уточнення послугувало підставою для витлумачення комунікативної компетенції «як здатності людини до спілкування в одному, кількох або всіх

видах мовленнєвої діяльності, яка становить набуту в процесі природної комунікації або спеціально організованого навчання особливу властивість мовленнєвої особистості» [70].

Згідно з поданим розумінням комунікативної компетентності, акцентована важлива роль здібностей людини у її формуванні, однак при цьому істотно збіднений власне феномен. Не зовсім точно, на наш погляд, окреслене поняття комунікативної компетентності, оскільки воно охоплює не тільки здатність користуватися мовою, але й наявність знань, умінь і навичок, що лежать в основі спілкування в різних мовленнєвих ситуаціях. Звертаючи увагу на цю обставину, М. Вятютнев зазначає: «Щоб користуватися мовою як засобом спілкування, необхідно знати соціальні, ситуативні й контекстуальні правила, яких дотримуються носії мови; уміти класифікувати ситуації залежно від теми, завдань, комунікативних постанов» [32].

Другий підхід пов'язаний з іменами таких авторів, як Н. Гез, О. Константинова, Ю. Федоренко, Д. Хаймс та ін., які пояснюють комунікативну компетентність через поняття знань, умінь і навичок. Відповідно до концепції Н. Гез, комунікативна компетентність передбачає володіння лінгвістичною компетентністю, тобто знання відомостей про мову, наявність умінь зіставляти мовні засоби із завданнями й умовами спілкування, а також розуміння стосунків між комунікантами, уміння організувати мовленнєве спілкування, зважаючи на соціальні норми поведінки й комунікативну доцільність висловлювання [36]. Отже, дослідниця виокремлює в понятті комунікативної компетентності знання про мову, уміння й навички застосовувати ці знання згідно з різними ситуаціями спілкування. За висловом Ю. Федоренко, комунікативна компетентність – це знання, уміння й навички, необхідні для розуміння чужих і створення власних програм мовної поведінки, адекватних до мети, сфер та ситуацій спілкування [193].

Аналіз поданих дефініцій спонукає до висновку про те, що поняття комунікативної компетентності відповідно до мети навчання можна вважати

явищем як лінгвістики, так і педагогіки, оскільки воно зіставлене зі знаннями, уміннями й навичками, які найбільш точно відображають багатогранність комунікативної компетентності, його важливу роль у розвитку особистості.

Як справедливо зазначає Ф. Денінгхауз, комунікативна компетентність вимагає предметних знань. «Комунікація не є лише мовленнєвою діяльністю, а становить специфічний аспект інших видів соціальної діяльності, її не можна виокремити в чистому вигляді, наприклад, абстрагувати із повсякденних справ або професійних занять» [145]. Варто зазначити, що в дисертаційній роботі термін «комунікативна компетентність» використаний стосовно навчально-професійної сфери.

Вивчаючи комунікативну компетентність студентів підготовчих факультетів, Т. Дементьєва зауважує, що поняття комунікативної компетентності охоплює «не тільки здатність користуватися мовою, але й наявність знань, умінь та навичок, які лежать в основі спілкування в різних мовленнєвих ситуаціях» [49]. Подібні міркування висловлюють інші вчені, аналізуючи комунікативну компетентність як володіння певною сумою відомостей мовленнєвого характеру, уміння зіставляти мовленнєві засоби із завданнями й умовами спілкування, а також здатність організовувати мовленнєве спілкування, зважаючи на соціальні норми поведінки й комунікативної доцільності висловлювання [142].

З огляду на сучасне бачення феномену «компетентність», зазначимо, що в дефініціях Н. Гез, Т. Дементьєвої, О. Палки, Ю. Федоренко йдеться саме про комунікативну компетентність, оскільки наявність у тлумаченнях таких яскравих маркерів, як «здатність», «знання», «уміння», «навички» безапеляційно засвідчують належність цих визначень до категорії компетентностей. Сплутування та взаємозаміна, на наш погляд, відбувалися через неусталеність тогочасної термінологічної бази [36;49;140;193].

Дослідники витлумачують поняття «комунікативна компетентність» через категорії здібності й готовності, хоч між цими термінами існує різниця.

«Якщо здібність та готовність вказують на потенційні можливості особистості, то термін «компетенція» спрямований на кінцевий результат навчання» [30]. Використання терміна «компетентність», як стверджує О. Волченко, акцентує увагу на можливості здобувати досвід самостійної роботи, знання протягом усього життя, уміння й навички для розв'язання соціально-професійних проблем та завдань для особистісного саморозвитку.

Дослідниця стверджує, що основною характеристикою комунікативної компетентності є «врахування психологічних, соціальних і культурних чинників» [30], що варіюються залежно від соціального статусу індивіда й конкретної ситуації, у якій відбувається спілкування. Зрештою, авторка підсумовує, що комунікативна компетенція як інтеграційна частина професійної компетентності являє собою «інтегровані професійні знання, навички, уміння і якості, що забезпечують ефективне виконання комунікативної функції у професійній діяльності та сприяють їхньому подальшому самовдосконаленню й самореалізації в ній» [30].

У цьому випадку ми вважали б за доцільне говорити про комунікативну компетентність як категорію, що у своєму значенні інтегрує знання, уміння й навички. Компетенція ж є колом питань, зобов'язань, виконуючи які особа може бути компетентною або некомпетентною.

Не завжди чітко оперує термінами, на нашу думку, і Т. Ганніченко. Досліджуючи процес формування комунікативної компетентності майбутніх економістів, авторка витлумачує феномен через «комплексне інтелектуально-психологічне утворення особистості, що характеризується здатністю людини до ефективного спілкування в різних сферах життєдіяльності, наявністю знань мовних і мовленнєвих норм, мовленнєвого етикету, культурних особливостей, соціального досвіду й уміння використовувати ці знання відповідно до ситуації спілкування» [35]. Комунікативна компетентність економіста – «це складне індивідуально-якісне утворення, що характеризується не лише знаннями, навичками, уміннями професійного спілкування рідною...» [35] та іноземною мовами. Аналізовану категорію

запропоновано розуміти у вигляді лінгвістично, психологічно й методично організованої системи, у якій завдяки свідомим або інтуїтивним знанням системи мови, умінням та здібностям демонструвати ці знання досягають єдності мови (засіб) і мовлення (спосіб).

О. Павленко під комунікативною компетентністю розуміє «знання мови, високий рівень практичного володіння як вербальними, так і невербальними її засобами, а також досвід володіння мовою на варіативно-адаптивному рівні» залежно від конкретної мовленнєвої ситуації [139].

Вивчаючи психолого-педагогічну літературу, присвячену комунікативній компетентності, З. Залібовська-Ільницька за допомогою методу контент-аналізу виокремлює 14 стійких ознак компетентності, що найбільш повно характеризують її: знання, уміння, досвід, ініціативність, співпраця; коло повноважень; здатність; володіння компетенціями; інтеграційний результат діяльності; моральність; ставлення, цінності; мірило співвідношення знань, умінь, навичок; оцінна категорія; властивість; спроможність кваліфіковано виконувати діяльність; якість, стан; реальний рівень досягнень особистості; достатні вміння, адекватна кваліфікація [65].

О. Касаткіна вбачає в комунікативній компетентності «здатність успішно відповідати на індивідуальні та соціальні потреби, діяти та успішно виконувати поставлені завдання» [65]. Дослідниця наголошує, що кожна компетентність є сумою «взаємовідповідних пізнавальних відношень та практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань та вмінь» [65]. Комунікативна компетентність схарактеризована через рівень сформованості досвіду міжособистісної взаємодії, який дає індивідууму змогу «успішно функціонувати в суспільстві з огляду на власні здібності і соціальний статус» [65].

К. Глушенко пропонує трактувати комунікативну компетентність як здатність «людини розуміти та відтворювати певну комунікативну систему (наприклад, словесну мову або жестову мову) не тільки на рівні фонологічних та лексико-граматичних знань і умінь (якщо це усна мова), а й

відповідно до різноманітних цілей та специфіки ситуації спілкування» [39]. Отже, дослідниця описує в межах дефініції й володіння невербальними засобами комунікації.

Фахівці Комітету з питань освіти при Раді Європи, досліджуючи комунікативну компетентність, запропонували розуміти її як здатність використовувати загальні й комунікативні компетенції в продуктивних і рецептивних видах усного та письмового мовлення (у документі згадано комунікативну компетенцію, однак, на нашу думку, тлумачення поняття через лексеми «здатність», «уміння та навички», «ефективне виконання певної кількості актів комунікації» дають нам усі підстави стверджувати, що йдеться про опис комунікативної компетентності) [125]. Крім того, фахівці окреслили перелік умінь і навичок, що безпосередньо впливають на результативність формування комунікативної компетентності, а саме: висловлювати й розуміти зміст, пов'язаний із певними темами; інтерпретувати та передавати зміст за допомогою контексту; брати участь у різних видах комунікативної діяльності (продуктивних, рецептивних, інтерактивних, опосередкованих); виконувати комунікативні завдання в ролі учасника комунікативної ситуації в певній галузі за принципом кооперації [128].

Дослідниця Д. Годлевська, зважаючи на міркування Н. Завіниченко, витлумачує поняття комунікативної компетентності через «здатність, що заснована на знаннях та чуттєвому досвіді» [40]. Така інтегрована якість особистості «допомагає орієнтуватися в ситуаціях міжособистісної взаємодії, розуміти мотиви, інтенції, стратегії поведінки» [40] як власні, так і співрозмовників. Авторка цілком справедливо зауважує, що комунікативна компетентність індивідуума залежить від особистісних характеристик. Д. Годлевська, зокрема, стверджує: «Звичайно, ми не відкидаємо того факту, що в основі комунікативної компетентності лежить широка гама загальнолюдських цінностей, таких, як гуманізм, добро, здатність до співпереживання тощо» [40]. Таку думку підтримує З. Підручна, доводячи, що основною характеристикою комунікативної компетентності є врахування

психологічних, соціальних і культурних чинників, які залежать від соціального статусу індивіда та конкретної ситуації висловлювання [148]. Погоджуючись із такою позицією, наголосимо, що однією з цілей вивчення будь-якої мови як іноземної є отримання мовних і мовленнєвих навичок варіативності поведінки залежно від вимог середовища. Адекватна, адаптивна комунікативна реакція майбутніх іноземних студентів на соціально-культурні, побутові тощо подразники слугує показником високих рівнів сформованості комунікативної компетентності.

Вивчаючи комунікативну компетентність майбутніх менеджерів із психологічного погляду, В. Черевко називає її якістю особистості, що «передбачає певний загальний рівень культури особистості, знання, адекватне усвідомлення самого себе, бажання презентувати себе у кращому світлі та володіння набором вмінь і навичок для адекватної взаємодії» [203].

Слушні міркування висловлюють учені, які характеризують комунікативну компетентність особистості як «ідейно-моральну категорію» [55], що відповідає за ставлення людини до самої себе, до природного й соціального середовища.

У працях Ю. Ємельянова запропоновано паралельне вживання термінів комунікативна, міжособистісна й соціально-психологічна компетентність, що потрактована як здатність до «ефективного спілкування» [55], як такий рівень навченості взаємодії з оточенням, що необхідний індивідові, щоб у межах своїх здібностей та соціального статусу успішно функціонувати в суспільстві [55]. Дослідник зосереджує увагу на тому, що рівень комунікативної компетентності залежить не тільки від особистісних характеристик та якостей, а й від суспільних змін і ступеня адаптивності до цих змін. На кожному новому етапі розвитку суспільства «буде змінюватися нормативне уявлення про комунікативну компетентність її членів» [55].

Характеризуючи «компетентність у спілкуванні», Л. Петровська наголошує, що процес формування феномену є двобічним: з одного боку, це дії, спрямовані на набуття певних нових знань, умінь і досвіду, а з іншого – це

корекція, зміна тих утворень та переконань, що вже зафіксовані [147].

Продовжуючи думку Л. Петровської, дослідники Л. Мандзюк, О. Вакк також описують «компетентність у спілкуванні» як «розвиток адекватної орієнтації людини в самій собі – власному психологічному потенціалі, потенціалі партнера, ситуації й завданні» [103].

Комунікативну компетентність учені презентують як систему внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікації. Не можна не погодитися з твердженням, що формування цієї компетентності відбувається не лише в навчальній діяльності, а й під впливом інших чинників, як-от родина, друзі, робота, політика, релігія, культура [103]. За висловом авторів, сформованість комунікативної компетентності означає вміння одержувати необхідну інформацію, представляти й цивілізовано обстоювати свою думку в діалозі й публічному виступі на основі визнання розмаїтості позицій і поважного ставлення до цінностей (релігійних, етнічних, професійних, особистісних тощо) інших людей [103].

Важливо звернути увагу на нюанси, що набувають особливої актуальності в інтернаціональному середовищі. Ідеться про повагу й розуміння цінностей співрозмовника, що іноді суперечать власним уподобанням, а інколи життєвим настановами (наприклад, ставлення до жінок представників ісламського світу, їхні релігійні переконання та наслідування традицій; особливості побуту китайських і в'єтнамських студентів тощо).

На думку О. Козлової, описуючи одну комунікативну компетентність, останнім часом дослідники вдаються до однорідності тлумачень, при цьому виокремлюють загальні характеристики: сукупність здатностей, потрібних для ефективного спілкування; знання, уміння й навички, пов'язані із застосуванням засобів комунікації; наявність умінь, необхідних для розуміння психологічних особливостей спілкування; здатність і готовність до уникнення й розв'язання конфліктів; володіння навичками самопрезентації [142].



Досліджуючи іншомовну комунікативну компетентність майбутніх журналістів, Л. Нагорнюк зараховує до обсягу зазначеного інтегрованого поняття необхідні особистості знання, уміння, навички та здібності [117], ігноруючи такий важливий, на наш погляд, складник компетентності, як здатність до дії.

О. Власова інтерпретує комунікативну компетентність як здібність «до ефективної міжособистісної комунікації» [28]. На думку дослідниці, до основних здібностей належить уміння прогнозувати соціально-психологічну ситуацію, зважати на її своєрідність, «уживатися» у ситуацію та управляти нею, здатність виявляти активність, володіти ініціативою в спілкуванні, адекватно та вчасно реагувати на стан комунікативних партнерів, передбачати особливості їхньої подальшої активності, робити об'єктивний прогноз причин настання подій, наслідків розгортання ситуації, створювати й реалізовувати власну індивідуальну програму спілкування [28]. Комунікативно компетентна особистість, за висловом О. Власової, повинна володіти навичками не лише поведінкової самостимуляції та самокорекції, а й за необхідності вміти скеровувати чи обмежувати власні переживання в спілкуванні [28]. Така поведінка передбачає «використання в повному обсязі когнітивного потенціалу особистості» [28].

Дослідник В. Назаренко, вивчаючи психологічні умови розвитку комунікативної компетентності керівників державної прикордонної служби України, розуміє аналізований феномен у широкому контексті. Зокрема, учений стверджує, що комунікативна компетентність є складним утворенням зі знань, соціальних установок, умінь і досвіду в галузі міжособистісного спілкування; системою внутрішніх засобів регуляції комунікативних дій, орієнтованістю в спілкуванні, яка заснована на знаннях, чуттєвому досвіді індивіда та вільному володінні засобами спілкування; сукупністю знань, умінь і навичок у галузі вербальних засобів адекватного сприйняття та віддзеркалення дійсності в різних ситуаціях спілкування [119].

Як зазначено вище, у науковій психолого-педагогічній літературі

запропоновано чимало дефініцій понять «комунікативна компетентність», «професійна компетентність», але особливості формування професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців розкрито недостатньо.

У центрі уваги багатьох науковців перебувають різні аспекти й особливості навчання іноземних студентів у ВНЗ. Сучасні дослідження присвячено проблемам соціальної адаптації впродовж першого року навчання студентів-іноземців у вітчизняних ВНЗ (Л. Бондаренко, М. Іванова, О. Ізотова, Н. Шагліна), мовній підготовці студентів-іноземців (І. Булах, О. Волосовець, Т. Дементьєва, Є. Іюнкіна, О. Митрофанова, Т. Снегурова, О. Суригін та ін.).

Україна має багатий досвід підготовки фахівців для зарубіжних держав. За даними статистики, у період із 1946 року донині в Україні здобули освіту майже 20 тис. фахівців зі 160 країн світу. Основний контингент студентів-іноземців – це студенти країн Близького Сходу, Південно-Східної Азії та Африки. Один з основних мотивів здобуття освіти в Україні – якісна академічна школа й високий рівень опанованих знань.

Підготовка іноземних громадян до навчання у вітчизняних ВНЗ розпочалася в 50-х роках ХХ століття, коли наша держава перебувала в складі Радянського Союзу. Спочатку студентів-іноземців на підготовчих факультетах і відділеннях навчали тільки російської мови, пізніше – фундаментальних дисциплін російською мовою.

Аналізуючи пропедевтичну підготовку іноземних громадян до навчання у вищих освітніх закладах України, Н. Булгакова [22] розмежовує два етапи: перший – це період із 50 до 90 років ХХ століття, другий – із 90 років ХХ століття дотепер. Для першого етапу характерне те, що вагоме місце в підготовці іноземних громадян до подальшого навчання у ВНЗ Радянського Союзу посідала ідейно-виховна робота, це було зумовлене політичною ситуацією. У навчальних планах підготовчих факультетів і відділень у період із 50 до 90 років ХХ століття чіткими були комунікативні, навчальні й ідеологічні цілі: навчити студентів володіти російською мовою як засобом

спілкування та засобом опанування майбутньої спеціальності (комунікативний складник); виявити й усунути прогалини в знаннях студентів із дисциплін, що стануть фундаментом їхньої майбутньої фахової підготовки, розширити «загально-навчальний кругозір» (навчальний складник); ознайомити студентів-іноземців із досягненнями соціалістичної країни в економіці, культурі, із радянським способом життя та інтернаціоналістичною політикою Радянського Союзу (політичний складник) [22].

До категорії «студентів-іноземців» зараховують усіх іноземних громадян, хто приїхав до України на навчання з-за кордону та здобуває освіту в українських вищих і середніх спеціальних навчальних закладах (університетах, інститутах, академіях, коледжах, технікумах, училищах). За такого підходу, окрім власне студентів, до цієї групи потрапляють слухачі підготовчих відділень ВНЗ, стажисти й аспіранти. У контексті дослідження під поняттям «студенти-іноземці» розумітимемо студентів ВНЗ, які не є громадянами України і здобули попередню освіту мовою, що відрізняється від мов навчання в нашій державі, тобто потребують опанування мови для навчання в Україні.

Особливості професійної підготовки майбутніх фахівців-іноземців ВНЗ залежать насамперед від основної мети вищої освіти – сформованості професійної компетентності майбутнього фахівця. Аналіз психолого-педагогічних джерел дає змогу констатувати, що поняття «професійна компетентність» інтерпретують переважно з позицій діяльнісного підходу, у руслі ефективності трудової діяльності, здатності (готовності) до праці (К. Альбуханова-Славська, В. Гриньова, С. Лісова, М. Лук'янова, Дж. Равен, В. Свистун) та реалізованості в трудовій діяльності (Є. Клімов, Н. Мачинська, С. Молчанов, Є. Павлютенков, М. Степко та ін.).

Феномен професійної компетентності постав об'єктом наукових розвідок В. Баркасі [10], А. Деркача [51], Е. Зеєра [66], І. Зимньої [67], І. Зязюна [69], Н. Кузьміної [87], Ю. Кулюткина [88], Ю. Лотмана [99],

В. Лугового [100], А. Маркової [104], Л. Мітіної [158], А. Нісімчука [126], В. Рибалки [168], В. Сластьоніна [176], П. Флоренського [196] та ін. Теоретичний аналіз психолого-педагогічних досліджень у галузі професійної підготовки фахівців засвідчує різні підходи науковців щодо тлумачення категорії «професійна компетентність».

Сучасні науковці І. Зязюн [69], А. Хуторський [201] пов'язують поняття «професійна компетентність» здебільшого з культурою майбутнього фахівця, його особистісними якостями й соціальними вміннями, зокрема з умінням вибудовувати партнерські взаємини, здатністю до кооперації, достатнім рівнем комфортності, толерантності, принциповості; умінням обстоювати власну думку, протистояти негативному впливу середовища; умінням пристосовуватись й ефективно діяти в мінливих соціокультурних умовах; умінням поважати права та бажання інших людей, недоторканність їхньої гідності тощо. Б. Ларіонова зазначає, що власне «деякі особистісні, індивідуальні особливості» уможливають реалізацію професійно компетентною особою певної діяльності [145]. Т. Браже акцентує на необхідності ціннісних орієнтацій фахівця, мотивів його діяльності, розуміння ним себе у світі й світу навколо, певного стилю взаємин із колегами, загальної культури, здатності до розвитку свого творчого потенціалу [145].

У контексті дослідження слушним є твердження К. Віаніс-Трофименко та Г. Лісовенко стосовно того, що професійно компетентною можна назвати тільки ту людину, яка виявляє: уміння об'єктивно оцінювати рівень власної професійної підготовки; сталу прихильність до обраної професії; необхідний рівень знань і вмінь для результативної роботи; здатність ефективно розв'язувати фахові проблеми, відбирати найбільш раціональні шляхи виконання поставлених завдань; прагнення до постійного самовдосконалення, підвищення рівня фахової майстерності, збагачення свого практичного професійного досвіду через активне додавання до нього власного творчого доробку, готовність до постійного накопичення цього

досвіду на практиці; здатність до аналізу й прогнозування подальшого професійного розвитку та дій щодо його реалізації; соціальну активність [190].

Нині професійна діяльність не завжди відбувається в стабільних умовах, тому вважаємо справедливою думку А. Маркової щодо виокремлення екстремальної професійної компетентності, яку науковець витлумачує як вид загальної професійної компетентності, коли людина готова до роботи в раптово ускладнених умовах. Саме такі якості, як креативність, гнучкість мислення, мобільність характеризують сучасного професіонала. Психолог переконує, що люди, які володіють цими якостями, більше, ніж інші, готові до зміни виду професії, здатні переучуватися, їм не загрожує безробіття [104].

Унаслідок аналізу наукових праць зафіксовано посилену увагу дослідників до проблеми формування комунікативної компетентності студентів-іноземців, що, на наш погляд, слугує основою їхньої професійно-комунікативної компетентності (табл. 1.1).

*Таблиця 1.1*

### **Сутність професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців**

<b>Автор</b>	<b>Зміст поняття</b>
О. Коротун [82]	Складна інтегративна властивість особистості, що вирізняється теоретичною, практичною та психологічною здатністю до провадження
	<i>Продовження табл. 1.1</i>
	комунікативної діяльності відповідно до суспільно-культурних норм і чинних вимог.
О. Тинкалюк [191]	Здатність до міжкультурного професійно спрямованого спілкування; взаємодії з носіями іншої культури, з огляду на національні цінності, норми та уявлення тощо.
Д. Ізаренков [70]	Здатність до виконання засобами іноземної мови актуальних завдань спілкування в побутовому, навчальному й культурному житті, тобто вміння

	користуватися мовою для вираження намірів, думок, почуттів відповідно до тієї ролі в спілкуванні, у якій постає іноземний студент (комунікант або реципієнт).
Т. Дементьєва [49]	Сукупність мотивованих знань, умінь і навичок, необхідних йому для провадження мовленнєвої діяльності в навчально-професійній сфері.
А. Щукін [213]	Комплекс умінь, які дають змогу брати участь у мовленнєвому спілкуванні в його продуктивних і рецептивних видах.
Н. Стеніна [185]	Володіння технологією професійного спілкування, що характеризують через виявлення групи вмінь: домогтися комунікативного контакту; обрати тактику спілкування, адекватну до ситуації, керувати процесом спілкування тощо.
Є. Іонкіна [71]	Сукупність особистісних якостей іноземного студента (ціннісно-сміслових орієнтацій, знань, умінь, здатності до спілкування та ведення професійної діяльності нерідною для нього мовою), що зумовлені досвідом його навчальної діяльності.

Отже, аналіз психолого-педагогічної літератури дає підстави стверджувати, що професійна компетентність – системно-інтегративне утворення, яке охоплює рівень оволодіння професійними знаннями, уміннями, а також особистісні якості, що допомагають провадити успішну професійну діяльність. Унаслідок ґрунтовного осмислення супутних понять, витлумачуватимемо терміносполучення *професійно-комунікативна компетентність студентів-іноземців* як інтегративне особистісне утворення, сформоване на базі теоретичних знань, практичних умінь, здатності до ефективної комунікативної діяльності, що вможлиблює обмін інформацією іноземною мовою, а також сприяє самостійному пошуку, накопиченню й розширенню обсягу професійно значущих знань у процесі іншомовного професійно орієнтованого спілкування. Для результативності формування

професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців необхідне уточнення її структурного та змістового наповнення, окреслення дефініцій низки ключових понять.

## **1.2. Зміст і структура професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців у процесі фахової підготовки**

Як відомо, комунікативний процес між людьми до моменту ухвалення рішень, по суті, є явищем взаємодії мовних засобів – слів, зворотів, від розуміння яких залежить, власне, успіх перемовин. Стає очевидним, що одні знання іноземної мови ще не дають бажаного успіху під час міжкультурної комунікації. Фахівець, на наш погляд, може розраховувати на успіх, якщо він володіє професійно-комунікативною компетентністю, що дає йому змогу розуміти інтеркультурологічні аспекти (вербальні й невербальні) та вможливорює застосування інтеркультурологічних знань у міжкультурному діловому спілкуванні, а саме: розуміння позиції співрозмовника, уміння уявляти себе на його місці, розмовляти з ним за його правилами зі своєю метою; передбачати конфліктні ситуації на інтеркультурологічному підґрунті та запобігати їм; критично оцінювати своє мовлення й ділову поведінку (доречність і доцільність); налагоджувати довірливий контакт зі співрозмовником, створювати атмосферу діловитості, порозуміння, професійно та компетентно досягати поставленої мети.

Характеризуючи поняття професійно-комунікативної компетентності, дослідники (І. Зимня, І. Зязюн, В. Калінін, Н. Кузьміна, О. Ломакіна, А. Маркова, Є. Павлютенков, С. Сисоєва, С. Соколова та інші) кваліфікують його як багатокomпонентну структуру, у якій виокремлюють мотиваційно-ціннісний, операційно-діяльнісний, комунікативний, рефлексивний та особистісний компоненти. Усі ці складники взаємопов'язані, оскільки високий рівень комунікативної компетентності педагога передбачає

всебічний розвиток усіх її компонентів, віртуозне володіння комунікаційними техніками та їх застосування.

У проекті Державних стандартів базової і повної середньої освіти та базового навчального плану основної і старшої школи сформульовано мету досягнення учнями такого *рівня комунікативної компетенції* (ця галузь оперує терміном компетенції, а не компетентності, що на сьогодні становить предмет дискусій), що дає змогу спілкуватися (розуміння (аудіювання, читання), говоріння, письмо). Водночас зазначено, що така *комунікативна компетентність* містить у своїй структурі три основні види компетентностей: мовленнєву, мовну й соціокультурну. Своєю чергою *мовленнєва* компетентність передбачає чотири складники (види компетенцій): аудіювання, говоріння, читання та письмо; *мовна* – містить лексичну, граматичну, фонологічну та орфографічну, а *соціокультурна компетентність* охоплює два види – країнознавчу та лінгвокраїнознавчу компетенції.

Аналізуючи комунікативну культуру студентів вищих навчальних закладів, Н. Мітрова розмежовує три структурні одиниці: когнітивно-мотиваційний; діяльнісний; риторичний компоненти [111]. Кожен із компонентів схарактеризований з огляду на три складники комунікативної культури: якості, знання та вміння. На взаємопов'язаності всіх структурних компонентів комунікативної компетенції, що зумовлює результат процесу її формування чи впливає на нього, наголошує також О. Волченко. Дослідниця пропонує такий структурний склад комунікативної компетенції: цілемотиваційний; когнітивно-професійний; особистісний; рефлексивний компоненти [30].

Л. Вікторова, з'ясовуючи особливості формування професійно-термінологічної компетентності студентів вищих аграрних навчальних закладів, пропонує інтерпретувати структуру досліджуваної компетентності як єдність чотирьох компонентів: когнітивного; мотиваційного; комунікативного та рефлексивного [27]. Когнітивний компонент, за висловом авторки, являє собою сукупність знань у певній галузі. «Рівень розвитку



когнітивного компонента визначається повнотою, глибиною та системністю відповідних знань» [27]. Мотиваційний об'єднує мотиви, цілі, потреби, наявність пізнавального інтересу, прагнення до самовдосконалення, самовиховання, бажання підвищувати власний рівень. Комунікативний компонент виявляється в умінні налагоджувати й підтримувати стосунки, доносити до співрозмовника сутність власної думки. Рефлексивний компонент виявляється «в умінні свідомо контролювати свою мовленнєву діяльність та рівень професійних досягнень» [27].

Л. Гархан [189] диференціює шість структурних компонентів дидактичної компетентності майбутніх інженерів-педагогів:

- діяльнісний (практичний досвід);
- когнітивний (сукупність знань предметної сфери, на основі яких формується компетентність);
- операційно-технологічний (сукупність умінь і навичок практичного виконання завдань);
- особистісний (сукупність важливих для професійної діяльності індивідуально-психологічних якостей і здатностей, спрямованість особистості);
- ціннісно-мотиваційний (сукупність ціннісних орієнтацій, мотивів, адекватних до мети й завдань діяльності, світоглядна позиція);
- рефлексивний (здатність осмислювати, оцінювати, прогнозувати діяльність та її результати, креативність) [189].

Як єдність чотирьох рівнів – аксіологічного, когнітивного, операційного та поведінкового – представляють структурне наповнення комунікативної компетентності Л. Мандзюк і О. Вакк [103]. Аксіологічний рівень зумовлений визнанням спілкування як важливої життєвої цінності; ціннісним ставленням до процесу й результатів спілкування; розвиненою мотивацією спілкування; дотриманням морально-етичних норм спілкування.

Сформованість когнітивного рівня детермінована ступенем оволодіння спілкуванням; розвитку мовленнєвої, мовної й соціокультурної компетенцій;

опанування екстралінгвістичних засобів спілкування. Третій – операційний рівень – залежить від ступеня розвитку й застосування навичок спілкування; розвитку рефлексії та саморефлексії; володіння психодіагностичними методиками. На поведінковий рівень впливає адекватне окреслення мети й завдань спілкування в конкретних життєвих ситуаціях; уміння прогнозувати результати спілкування; свідоме та цілеспрямоване застосування техніки спілкування [103].

3. Підручна, описуючи структуру професійної комунікативної компетентності, виокремлює такі компоненти:

- ціннісно-змістовий (впливає на ставлення фахівця до своєї професії);
- мотиваційний (маркує мету й мотиви професійної діяльності);
- когнітивний компонент, який відповідає за осмислення власних життєвих і професійних цінностей;
- операційно-діяльнісний компонент – найголовніший у структурі компетентності, полягає в умінні проектувати особистісно орієнтовану ситуацію взаємодії;
- комунікативний компонент як діалогічна готовність;
- рефлексивний компонент, що відповідає за цілісність особистісної концепції [148].

У структурі комунікативної компетентності керівників державної прикордонної служби України науковці розмежовують три складники:

- мотиваційно-ціннісний, що базований на етичних, моральних, правових цінностях, мотивації досягнень і визначає спрямованість службово-ділової взаємодії та спілкування;
- пізнавально-прогностичний, який дає змогу прогнозувати результат комунікації, аналізує свої й чужі вчинки, досліджує методи та способи впливу на інших людей;
- емоційно-вольовий, що сприяє самоконтролю й саморегуляції [119].

У праці Н. Завіниченко диференційовано три складники структури

комунікативної компетентності майбутнього практичного психолога: гностичний компонент (як знання сутності та структури спілкування тощо); конативний компонент (як загальні та специфічні комунікативні вміння тощо); емоційний компонент (як настанова на спілкування, інтерес до іншої людини, емпатія, рефлексія тощо) [62].

О. Жирун у структурі комунікативної компетентності майбутніх редакторів описує: інструментальний (уміння й навички спілкування, знання закономірностей спілкування, усвідомлення своїх комунікативних якостей і рис співрозмовника); мотиваційно-ціннісний складники (комунікативні цінності, настанови) [61].

На думку М. Вятютнева, комунікативна компетентність охоплює:

- знання граматики і словника мови;
- знання правил спілкування (тобто необхідно знати, як починати й закінчувати бесіду, про які теми можна говорити за різних типів мовленнєвих подій, знати, які форми спілкування використовують у різних ситуаціях);
- правильно вибудовувати такі мовленнєві акти, як прохання, вибачення, подяка, запрошення, а також реагувати на них;
- доречно вживати мовленнєві засоби [32].

По суті, учений виокремлює в структурі комунікативної компетентності тільки два складники – «знання граматики і словника» та «знання правил спілкування», оскільки інші складники автор розуміє аналогічно до другого компонента. Тому вважаємо, що два останні складники цілком доречно трактувати як підкомпоненти другого, бо вони теж передбачають мовленнєві правила спілкування.

На відміну від М. Вятютнева, Н. Гез зараховує до складу комунікативної компетентності такий компонент, як уміння зіставляти мовні засоби із завданнями, умовами спілкування й розуміння стосунків між комунікантами [36].

У структурі комунікативної компетентності, запропонованій О. Аршавською, описано такі компоненти: мовна й соціальна компетентності

[7]. Ці компоненти можна, на наш погляд, зараховувати до структури будь-якої сфери діяльності, оскільки будь-який вид компетентності охоплює і мовний, і соціальний компоненти.

Найбільш розгалужену структуру комунікативної компетентності запропонувала Ю. Федоренко, диференціювавши:

- мовну компетентність (мовні знання – лексичні, граматичні, фонетичні й орфографічні);
- мовленнєву компетентність, що охоплює чотири види комунікації (аудіювання, мовлення, читання, письмо);
- компетентність, що стосується процесу говоріння (діалогічного й монологічного мовлення);
- лексичну компетентність, зокрема знання лексики й мовленнєві лексичні навички; граматичну – знання граматики та мовленнєві граматичні навички;
- фонетичну, що передбачає фонетичні знання й мовленнєво-слуховимовні навички;
- соціокультурну компетентність, що стосується країнознавчих і лінгвокраїнознавчих знань.

Автор переконаний, що явище комунікативної компетентності та її природа вимагають включення до структури багатьох елементів [193]. Варто зазначити, що Ю. Федоренко характеризує в складі комунікативної компетентності не тільки основні компоненти, але й другорядні.

На думку Р. Мільруд і І. Максимової, а також С. Козак [108], комунікативна компетентність охоплює чотири складники. Спільною є лінгвістична компетентність, хоч учені витлумачують її по-різному. Так, Р. Мільруд і І. Максимова під лінгвістичною компетентністю розуміють готовність використовувати мову, а С. Козак пояснює її через блок знань, умінь і навичок, які вможливають оволодіння мовними засобами, визначення комунікативного змісту окремих мовних одиниць. Згідно з міркуваннями Р. Мільруд і І. Максимової, готовність передавати

комунікативний зміст у ситуації спілкування є провідною рисою прагматичної компетентності.

Усі цитовані автори зараховують знання, уміння й навички, що забезпечують володіння змістовим предметом спілкування, до складу однієї й тієї самої компетенції, проте називають її по-різному: Р. Мільруд і І. Максимова – інформативною, а С. Козак – професійною компетентністю.

У складі професійної компетентності С. Козак описує також компоненти, що сприяють подоланню психологічного бар'єру під час спілкування іноземною мовою. Своєю чергою це дає підстави говорити про деяке віддалення названого компонента від професійної компетенції, від ступеня володіння якою залежить можливість сприймати, розуміти та породжувати повідомлення, що містить інформацію, виражену специфічними засобами природної мови. Аналізований компонент не виокремлений у працях Р. Мільруд і І. Максимової. Повну різницю між складниками комунікативної компетенції становлять когнітивна компетенція, описана Р. Мільруд і І. Максимовою, та стратегічна компетенція, що схарактеризована С. Козак.

Когнітивна компетентність, за словами Р. Мільруд і І. Максимової, є готовністю до комунікативно-розумової діяльності. С. Козак вважає, що стратегічна компетентність об'єднує блок знань, умінь і навичок, які забезпечують розуміння методу та способу об'єднання речень, логічні зв'язки між частинами тексту. У складі комунікативної компетентності С. Козак виокремила також соціальну компетентність, у межах якої описала розуміння лінгвокраїнознавчих реалій, фразеології з національно-культурною семантикою [108].

У праці «Еволюція комунікативної компетенції» С. Савіньон називає чотири компоненти комунікативної компетентності: граматична (граматичний рівень речення); соціолінгвістична (розуміння соціального контексту, у якому використовують мову); дискурсивна (розуміння того, як пов'язувати окремі мовні форми в єдине ціле); стратегічна (компенсація недосконалого знання

правил, недосконалого володіння чим-небудь) [224].

На відміну від попередніх авторів, С. Савіньон диференціювала такий складник, як соціолінгвістична компетентність, що вможливує розуміння соціального контексту в тій або в тій сфері діяльності. Схарактеризовано також дискурсивну компетентність, завдяки якій формується розуміння цілого контексту, і стратегічну компетентність, що згадана в структурі комунікативної компетентності С. Козак. До цього складника був включений зміст, відмінний від того, який зараховувала до складу стратегічної компетентності С. Савіньон. Автор вважає, що стратегічна компетентність повинна компенсувати ті неповні знання мовної системи, якими володіє той, хто вчиться.

Е. Тароун, наприклад, запропонувала власну інтерпретацію комунікативних компетентностей. Дослідниця стверджує, що комунікативні стратегії виконують функцію взаємодії, оскільки їх використовують для перемовин, досягнення правильного розуміння змісту між співрозмовниками. Мовник, вибудовуючи висловлювання, повинен ухвалити рішення стосовно того, чи відхилитися йому від передання змісту висловлювання чи спробувати використати інші (синонімічні) засоби.

Отже, комунікативна стратегія – це своєрідне інакосказання, перифраза, буквальний переклад й інші засоби передання змісту висловлювання, за допомогою яких слухач зрозуміє мовця.

Описавши в структурі комунікативної компетенції лінгвістичну, соціолінгвістичну і стратегічну компетенції, Е. Тароун зазначила, що стратегічна компетенція втрачає свою важливість за умови, коли той, хто навчається, оволодіває першими двома компетенціями [226].

Нерідко вчені трактують структурні компоненти професійної компетентності як певні *блоки*. Так, у структурі [професійної](#) компетентності фахівця А. Маркова виокремлює чотири блоки: професійні (об'єктивно необхідні) психолого-педагогічні знання; професійні (об'єктивно необхідні) педагогічні вміння; професійні психологічні позиції, установки вчителя,

потрібні для його професії; особистісні особливості, що забезпечують опанування вчителем професійних знань і вмінь [104].

Данченко Г. В. [47] поділяє всі вміння і якості менеджера на три блоки: *професійна* компетентність, під якою розуміють специфічні знання, уміння й навички в певній галузі; *методична* компетентність, до якої належить здатність до сприйняття та інтерпретації інформації, до системного мислення; *соціальна* компетентність, що охоплює здібність до спілкування, співпраці, розв'язання конфліктів, тобто здатність до керівництва.

І. Міщенко зазначає, що найчастіше в структурі компетентності диференціюють: операційно-технічну сферу (знання, навички, уміння, професійно значущі якості); мотиваційну сферу (спрямованість, інтерес, мотиви, потреби); практично-діяльнісну сферу (засоби виконання діяльності, результативні показники діяльності). Наповнення змістом структурних компонентів відбувається варіативно, залежно від професії або від виду діяльності суб'єкта. Найбільша варіативність і невизначеність характерна для професійно важливих якостей, що входять до структури професійної компетентності. Аналізуючи їх, дослідники або керуються традиційним кваліфікаційним підходом до особистості майбутнього фахівця, або зважають на ідеальну модель сучасного фахівця [173].

Д. Ізаренков розмежовує три взаємопов'язані, базисні складники комунікативної компетенції іноземних студентів: 1) мовна компетенція; 2) предметна; 3) прагматична [70].

І. Авдєєва зараховує до структури комунікативної компетенції іноземних студентів інженерного профілю когнітивну компетенцію; професійну (набір предметних компетенцій, що базовані на сформованій когнітивно-професійній компетенції), лінгвістичну (текстову); дискурсивну, яка є специфічною для цього виду комунікації [145]. Узагальнюючи погляди науковців щодо структури комунікативної компетенції іноземних студентів, виокремлюємо її базисні складники: мовна (лінгвістична), предметна (когнітивна) та прагматична (соціальна) тощо.

Слушним вважаємо підхід В. Ніколаєнко до формування комунікативної компетентності студентів-іноземців у сучасних умовах, що передбачає вироблення навичок і вмінь застосовувати основні комунікативні стратегії, якими послуговується суспільство: презентація, маніпуляція, конвенція [124]. «Комунікативні стратегії, – зазначає науковець, – відрізняються за рівнем відкритості, симетрії і способу комунікації: презентаційний тип є пасивною комунікацією; маніпуляційний – активною комунікацією, конвенціональний – інтерактивною комунікацією. Основними засобами для презентації є послання, для маніпуляції – повідомлення, для конвенції – діалог». Включення цих комунікативних стратегій до процесу фахової підготовки іноземних студентів, за висловом автора, дає змогу моделювати різні професійні ситуації, наприклад: презентація рекламного проекту, лекція (презентаційна стратегія), дискусія, круглий стіл, ток-шоу (конвенціональна стратегія), рольові ігри (маніпуляційна стратегія) [124]. До презентаційних стратегій варто додати таку навчально-професійну ситуацію, як виступ із доповіддю на конференції, хоч участь студента-іноземця в конференції також прогнозує інтерактивну комунікацію, наприклад, відповіді на запитання, участь в обговоренні дискусійного питання тощо.

У межах структури комунікативної компетенції іноземних студентів медичного профілю Т. Гладіна аналізує: знання мови, володіння навичками культури спілкування, діалогу, монологу, полілогу, урахування мовленнєвої ситуації з володіння еталонними зразками мовлення, знання етикету ділового спілкування, здатність до саморозвитку у сфері комунікативної культури, розвиток особистісних якостей, важливих для професійно-комунікативної мовленнєвої діяльності [190].

Варто наголосити, що професійно-комунікативна компетентність має бути сформованою на однаковому рівні як у вітчизняних студентів, так і в іноземних, оскільки це професійно необхідна якість, а студент-іноземець постає у вищому навчальному закладі як повноцінний суб'єкт навчально-професійної комунікації.



У дисертації описуватимемо структуру професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців через композицію складників комунікативної компетентності. Базис компетентності становлять компетенції, що спонукає до аналізу переліку комунікативних компетенцій та об'єднання їх у групи (табл. 1.2).

Таблиця 1.2

**Структура професійно-комунікативної компетентності**  
студентів-іноземців

<i>Група</i>	<i>Зміст компетентностей</i>
Лінгвістична	Здатність актуалізувати знання мови за її рівнями; готовність використовувати основні закони функціонування мови й мовлення для виконання комунікативних завдань.
Міжкультурна	Ґрунтована на культурних і соціальних нормах комунікативної поведінки; забезпечує міжкультурну комунікацію; передбачає ступінь ознайомлення із

*Продовження табл. 1.2*

	соціокультурним контекстом, у якому застосовують мову; є структурною сукупністю соціальних ролей, норм і правил групи, культурних зразків поведінки, ціннісних орієнтацій мови, розуміння свого «Я» із позиції тих культурних характеристик, які заохочують у конкретному соціумі.
Мовленнєва	Демонструє знання всіх рівнів мови й умов її функціонування в різних соціальних контекстах.
Комунікативна	Здатність забезпечити процесуальний бік спілкування та володіння технікою спілкування.
Рефлексивна	Виявляється в здатності ефективно та адекватно реалізувати рефлексивні процеси, що вможливорює розвиток і саморозвиток, сприяє творчому підходові до комунікації, досягненню її максимальної ефективності й результативності.

Аналіз наукової літератури з питання структури професійно-комунікативної компетентності засвідчив, що в цілому дослідники роблять

спроби виокремити й описати види компетентностей, розкрити характер їх взаємного впливу та взаємодії. Водночас у працях бракує усталеної думки стосовно їхньої кількості й наповнення. Більшість учених називає граматичну, прагматичну, соціолінгвістичну, лінгвістичну, мовну, дискурсивну компетентності та ін. Попри однакову назву, усі ці компетентності відрізняються не тільки за кількістю компонентів, які входять до їхньої структури, а й за своїм змістом. Отже, автори по-різному характеризують структуру професійно-комунікативної компетентності. Неспростовним фактом вважаємо те, що складники, описані дослідниками, є органічною частиною професійно-комунікативної компетентності.

Зважаючи на результати психолого-педагогічних досліджень, а також на принцип взаємопов'язаності компонентів будь-якої структури, пропонуємо представити структуру професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців у вигляді мотиваційно-ціннісного, комунікативно-діяльнісного, когнітивного й рефлексивного компонентів.

Мотив є причиною дій і вчинків людини, тобто тим, що стимулює, спонукає людину до виконання певної дії. Це «внутрішній стимул до дії, який виникає з бажання задовольнити певні потреби, які активізують діяльність людини в цьому напрямку» [192], особливі психічні утворення, внутрішні рушії людини, що спонукають її до діяльності або до способу поведінки. **Мотиваційно-ціннісний** компонент містить мотиви, потреби й цілі в їхній сукупності, що формують пізнавальний інтерес до вивчення мови, прагнення до вдосконалення власного мовлення, бажання вирізнитися серед інших знанням іноземної мови, продовжувати освіту. У ході навчання мовлення іноземною мовою необхідно передовсім сформувати в студентів позитивний мотив, пов'язаний із потребою, бажанням долучитися до спілкування іноземною мовою. Для цього повинна бути мета: про щось довідатися, щось повідомити, когось спонукати до дії та ін. У процесі організації навчання потрібно подбати про те, щоб для тих, хто навчається, воно було мотивованим і зумовленим виконанням певних комунікативних завдань,

досягнення яких і визначає мету [169]. У нашому дослідженні мотиваційно-ціннісний компонент віддзеркалює ціннісні установки студентів-іноземців на актуалізацію в професійній діяльності, їхню готовність до професійного вдосконалення, стійкий інтерес до інноваційної діяльності, потребу в професійному зростанні, прагнення до саморозвитку та самореалізації, тобто готовність до виявлення власної професійно-комунікативної компетентності. У межах *мотиваційного* елемента варто зазначити: характерним є інтерес до поглибленого вивчення іноземних мов такою мірою, що це стає необхідною умовою професійного зростання та одним із чинників формування професійно-комунікативної компетентності.

**Когнітивно-функціональний** компонент професійної комунікативної компетентності вирізняється сукупністю психолого-педагогічних знань, спеціальних знань із фахових дисциплін. Цей компонент маркує не тільки фундаментальні знання базових понять професійно-комунікативної компетентності, а й творчий підхід до застосовування цих знань у професійній діяльності. Іншими словами, він передбачає систему ґрунтовних знань про сутність і зміст професійно-комунікативної діяльності студентів-іноземців, способи й форми спілкування, прагнення до збагачення знань; норми та правила мовного етикету, вербальної й невербальної комунікативної поведінки; основи самовиховання, самоконтролю процесу обміну інформацією, основні складники комунікації; соціокультурні знання: знання особливостей, звичаїв, традицій, правил етикету, системи комунікативної поведінки, цінностей і переконань; знання про схожість та розбіжності в культурах своєї країни й держави, мову якої вивчають.

Когнітивно-функціональний компонент професійної комунікативної компетентності, крім того, забезпечує осмислення студентами-іноземцями власних цінностей (життєвих і професійних), що відбувається через самопізнання, самооцінювання й самовизначення. Когнітивно-функціональний компонент виявляється в здатності до аналітичної роботи (аналіз, синтез, узагальнення та структурування), до розуміння сутності й

особливостей мови, що вивчають. Він розкриває зміст і напрям формування досліджуваного феномену, а саме: формування системи професійних теоретико-методичних знань, загальнонаукових професійно значущих знань, умінь та універсальних методів пізнання й практичної діяльності. Оволодіння фундаментальними знаннями означає перетворення структури та змісту наукового знання, утвердження таких зв'язків між навчальними дисциплінами, які сприяють формуванню в студентів-іноземців цілісного уявлення про діяльність у сфері комунікації, що суттєво підвищує ступінь активного використання засвоєних знань. Студенти повинні оволодіти як програмним, так і додатковим матеріалом, це сприятиме розширенню їхньої загальної ерудиції, поінформованості в різних сферах педагогічної діяльності та зробить їх компетентними фахівцями. Аналізований компонент також віддзеркалює теоретичні знання про мову (фонетичні, лексичні, граматичні й орфографічні), лексико-граматичні вміння. Абсолютно очевидно: для того щоб студенти змогли говорити іноземною мовою, їм необхідний певний обсяг знань із граматики й лексики. Оскільки йдеться про формування професійно-комунікативної компетенції в студентів-іноземців, необхідно залучати й додаткові знання, які наповнюватимуть конструкції висловлювань доцільною лексикою, становлячи їхній змістовий бік. Необхідно також засвоїти такі підсистеми іноземної мови, як науковий стиль, професійна лексика, усне наукове мовлення, що забезпечить іноземним студентам необхідний рівень комунікації в ситуаціях навчально-професійного спілкування [74]. Ступінь розвитку компонента залежить від обсягу, повноти, системності, рівня засвоєння знань.

Знання повинні бути використані на практиці. Студентам необхідно не просто знати, як будувати речення, але й уміти вживати його згідно з різними умовами та ситуаціями професійного спілкування. Для цього знадобляться вміння швидко ухвалювати рішення, гнучко їх упроваджувати.

**Комунікативно-діяльнісний** компонент містить уміння налагоджувати й підтримувати міжособистісні зв'язки, бажання точно та правильно

висловлювати власну думку, виконувати нестандартні комунікативні завдання на побутовому, особистісному, навчальному, професійному та інших рівнях, прагнення орієнтуватися в нетипових соціально детермінованих ситуаціях. Він охоплює вміння використовувати висловлювання з яскраво вираженою навчально-професійною спрямованістю в конкретних ситуаціях спілкування й уміння творчо застосовувати одержані знання.

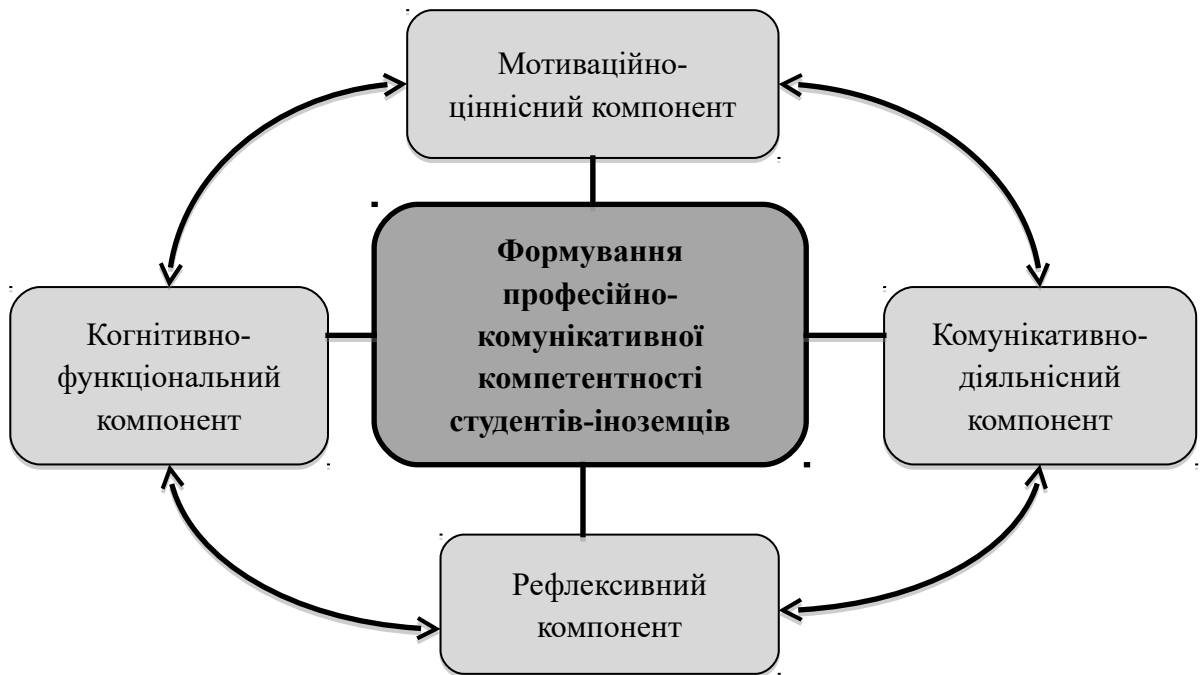
Для комунікативно-діяльнісного компонента професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців характерна сукупність професійних умінь (комунікативних, гностичних, дидактичних, проєктивних, технологічних, організаційних, управлінських) і якостей, що зумовлюють ефективність реалізації професійних функцій. Тобто цей компонент містить: досвід виявлення компетентності в різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях; здатність студентів-іноземців до особистісно зорієнтованої взаємодії в ході освітнього процесу; уміння зберігати емоційну рівновагу, запобігати конфліктам і розв'язувати їх конструктивним шляхом; володіння ораторським мистецтвом, грамотним усним і писемним мовленням, публічним представленням результатів своєї діяльності; уміння відбирати оптимальні форми та методи самопрезентації; уміння обирати стратегію, тактику й техніку активної взаємодії з людьми, організовувати їхню спільну діяльність для досягнення певних соціально значущих цілей; уміння об'єктивно оцінювати ситуації взаємодії суб'єктів освітнього процесу; уміння прогнозувати та обґрунтовувати результат ефективної взаємодії.

Сформованість комунікативно-діяльнісного компонента засвідчує здатність керувати процесами спілкування в різних комунікативних ситуаціях, творчий підхід до виконання комунікативних завдань, готовність до оптимального рівня особистісно орієнтованої взаємодії в ході освітнього процесу. Запропонований компонент містить уміння чітко викладати думки, переконувати, аргументувати, вибудовувати докази, аналізувати, висловлювати судження, передавати раціональну й емоційну інформацію, налагоджувати міжособистісні зв'язки, погоджувати свої дії з діями колег,

обирати оптимальний стиль спілкування в різних ділових ситуаціях, організувати й підтримувати діалог.

До **рефлексивного** компонента зараховуємо вміння свідомо контролювати результати своєї діяльності й рівень власного розвитку, особистісних досягнень; сформованість таких якостей і властивостей, як креативність, ініціативність, налаштованість на співпрацю, співтворчість, упевненість у собі, схильність до самоаналізу, здатність до передбачення, ініціативного, критичного й інноваційного рефлексування та прогнозування результатів діяльності і взаємин, творчої уяви, а також професійно важливі знання, уміння й навички. Рефлексивний компонент є регулятором особистісних досягнень, пошуку особистісних змістів у спілкуванні з людьми, самоврядування, мобільності, поштовхом до самопізнання, професійного росту, удосконалення майстерності, творчої діяльності, розвитку рефлексивних здібностей і формування індивідуального стилю роботи. Цей компонент впливає на рівень розвитку самооцінки, розуміння власної значущості для інших людей, відповідальності за результати своєї діяльності, пізнання себе й самореалізації в процесі професійної діяльності [34; 35].

Наголосимо, що компоненти професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців пов'язані між собою внутрішніми зв'язками (на основі принципів послідовності й наступності), оскільки є цільовими орієнтирами для добору педагогічних умов їх належної підготовки. Усі компоненти досліджуваного феномену не є ізольованими, а перебувають у взаємодії, що забезпечує її інтегративний характер (див. рис. 1.1).



**Рис. 1.1. Взаємозв'язок компонентів професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців**

Л. Вікторова аналізує структуру професійно-комунікативної компетентності на основі функціональності, розмежовуючи низку функцій:

- інформаційно-комунікативна (уміння чітко висловлювати думки, підтримувати професійний діалог тощо);
- аналітико-конструктивна (володіння знаннями фахової термінології, здатність ухвалювати рішення тощо);
- діяльнісно-регулятивна (ініціативність у професійному мовленні);
- формувально-розвивальна (активний вплив на процес професійно-комунікативної діяльності, продуктивна реалізація мовленнєвого творчого потенціалу);
- профілактико-виховна (прогнозування, запобігання негативним явищам та їх ліквідація в професійному мовленні) [27].

На нашу думку, варто виокремлювати такі функції професійно-комунікативної компетентності:

- інформаційна, яка пов'язана зі створенням необхідного інформаційного потоку в процесі спілкування, що зумовлює розвиток

соціально значущих зв'язків у колективі, охоплює вміння чітко висловлювати думки;

– мовленнєва, що забезпечує володіння знаннями граматичної структури мови;

– операційна, яка репрезентує ініціативність у мовленні, передбачає створення умов, що сприятимуть найкращому розкриттю мовленнєвого потенціалу;

– коригувальна, що полягає в прогнозуванні негативних явищ та їх ліквідації в мовленні.

Отже, реалізація навчання, спрямованого на формування бажаного рівня професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців, прогнозує аналіз його змістових характеристик через розвиток мотиваційно-ціннісного, комунікативно-діяльнісного, когнітивного-функціонального й рефлексивного компонентів та посилення координації між ними. Функціональні аспекти сформованої комунікативної компетентності виявляються в інформаційній, мовленнєвій, операційній і коригувальній функціях.

Мотиваційно-ціннісний компонент реалізується через інформаційну та коригувальну функцію; когнітивно-функціональний компонент – через мовленнєву функцію; комунікативно-діяльнісний компонент виконує всі функції, хоч найяскравіше він виявляється через операційну функцію; рефлексивний – через коригувальну функцію.

Дослідження проблеми формування професійно-комунікативної компетентності передбачає не лише аналіз сутнісного та структурно-змістового наповнення зазначеної категорії, а й розроблення методики вимірювання рівнів її сформованості. З огляду на це логічним продовженням дисертаційного пошуку є характеристика критеріїв, показників і рівнів сформованості професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців.



### **1.3. Критерії, показники та рівні професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців у процесі фахової підготовки**

Професійно-комунікативна компетентність об'єднує мотиваційно-ціннісний, когнітивно-функціональний, комунікативно-діяльнісний і рефлексивний компоненти, що тісно пов'язані між собою, оскільки характеризують спільний конструкт. Для адекватного оцінювання отриманих результатів необхідно мати комплексний діагностичний інструментарій, який складається з критеріїв і показників ефективності формування професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців, що мають «охоплювати всі характеристики досліджуваної компетентності, бути взаємопов'язаними та в своїй єдності зумовлювати саму організацію цього процесу» [27].

Будь-яка діяльність потребує наявності системи вимірювачів і критеріїв, які дають змогу визначати якісні показники тих чи тих результатів [53]. Відсутність такої системи й належного методичного інструментарію ускладнює оцінювання педагогами своєї роботи та об'єктивну диференціацію студентів.

Отже, у межах дослідження варто оцінювати рівень сформованості професійно-комунікативної компетентності в студентів-іноземців за допомогою комплексу критеріїв і показників, визначення яких вимагає наукового обґрунтування як у теоретичному, так і в практичному аспекті.

У ході добору критеріїв професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців узято до уваги кілька моментів:

- по-перше, процес формування досліджуваної компетентності відбувається у взаємозв'язку, цілісності та взаємовпливі особистості студента-іноземця, навчальної діяльності, сформованих педагогічних умов, життєвих подій і ситуацій професійної комунікації;

- по-друге, доцільно зважати на сутнісну характеристику та прогностичну модель системи професійно-комунікативної компетентності;

- по-третє, необхідно характеризувати роль і місце зазначеної

компетентності в структурі професійної діяльності;

– по-четверте, аналіз критеріїв повинен виявляти ступінь розвитку того чи того компонента професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців [92].

Із цього приводу С. Гончаренко слушно зауважує, що потрібно брати до уваги якість знань, це передбачає співвідношення видів знань (закони, теорії, прикладні, методологічні, оцінювальні знання) з елементами змісту освіти, а отже, із рівнями їх засвоєння [41].

В. Беспалько вважає, що весь процес навчання можна уявити як сходження від знань-ознайомлень до знань-трансформації [13] або, як стверджує В. Галузьяк, від рівня впізнавання до творчого рівня [34]. Дослідник І. Лернер акцентує на тому, що в річищі педагогіки знання на першому рівні засвоєння можна трактувати як свідомо сприйняту й зафіксовану інформацію про певні об'єкти дійсності [97].

Говорячи про критерії оцінювання рівнів складного, багатоаспектного феномену професійно-комунікативної компетентності, погоджуємося з думкою П. Сікорського та інших учених стосовно того, що в таких критеріях закладена певна суперечність. Викладачам пропонують оцінити рівень компетентностей, який не ототожнений ні зі знаннями, ні з навичками [174], водночас зважати на те, що «об'єктом оцінювання навчальних досягнень учнів є знання, вміння та навички, досвід творчої діяльності, досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу...» [174].

Т. Осадча зазначає, що, оцінюючи якість вивчення іноземної мови, зарубіжні дослідники пропонують виокремити три взаємопов'язані сфери оцінювання: знання, поведінка та ставлення [137]. Під знаннями розуміють не лише лексичні, граматичні та інші відомості, а й історичні та культурні факти. Поведінковий компонент означає «адекватну соціальну взаємодію з носіями мови у певному контексті» [137].

Позитивне ставлення до іноземної мови витлумачують як певний рівень емпатії до співрозмовника, ситуації. Оскільки емпатія належить до категорій,

що неможливо оцінити стандартними методами, зарубіжні вчені вважають доцільним оцінювати, «наскільки змістовий компонент предмета сприяє формуванню позитивного ставлення студентів до мови, що вивчається, її культури та її носіїв» [137]. На думку О. Резван, критерії повинні відображати «ставлення людини до об'єкта пізнання, самого процесу пізнання» [166].

Дослідники (П. Сікорський, С. Сікорський) доречно зауважують, що можна легко оцінити конкретні отримані знання, практичні дії та загальнонавчальні навички, проте такі якості, як готовність брати на себе відповідальність, бути активним в ухваленні рішень тощо важко відстежити, «тим паче – перевірити та оцінити, оскільки названі ознаки виявляються здебільшого ситуативно» [174].

Основні характеристики якості знань (гнучкість, глибина, оперативність, систематичність, міцність) у педагогічній науці традиційно вимірюють за допомогою тестів, використовуючи коефіцієнт засвоєння, коефіцієнт усвідомленості й коефіцієнт автоматизації [142].

Крім відбору показників, згідно з міркуваннями О. Хотомлянського, необхідне з'ясування певної залежності між фактичними значеннями показників і базовими, або еталонними, значеннями [200].

Для визначення критеріїв сформованості професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців доцільно схарактеризувати співвідношення понять «критерій» і «показник». З огляду на сутність «критерію», «показник» постає як співвідношення окремого до загального: кожен критерій є групою показників, що якісно й кількісно його характеризують. При цьому критерій більш стабільний, а показник – динамічніший. Це означає, що в разі зміни змісту фахової підготовки необхідно виявляти новий підхід до визначення показників.

На засадах компетентнісного підходу процес формування професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців не має чітко вираженого початку й кінця, тому застосування педагогічних методів узгоджується з

кінцевими або з проміжними результатами, за постійного коригування з урахуванням інформації про його окремі компоненти. Отже, послідовність розміщення критеріїв не має принципового значення [92].

На основі аналізу робіт В. Беспалька [13], С. Змеєва [68] та інших учених, а також власних педагогічних переконань щодо критеріїв оцінювання сформованості професійно-комунікативної компетентності маємо підстави стверджувати:

- по-перше, критерії повинні чітко відображати природу вимірюваних явищ, а також динаміку вимірювання вираженої критерієм властивості;
- по-друге, потрібно, щоб критерії відповідали дидактичним цілям, характеризували зв'язок між ними й результатами навчання;
- по-третє, важливо, щоб критерії були виражені в таких педагогічних поняттях, які можна кількісно проаналізувати;
- по-четверте, вони повинні забезпечувати порівнянню простоту вимірювань, легкість розрахунків, доступність і зручність;
- по-п'яте, критерії мають допомагати оцінювати не тільки обсяг, а й якість знань, навичок і вмінь, не тільки формальні результати навчання, але й творчу діяльність студентів-іноземців.

У ході визначення критеріїв і показників сформованості професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців науковий пошук був зорієнтований на положення «Міжнародних стандартів із мовної освіти» [219], проекту «Концепції мовної освіти іноземців у вищих навчальних закладах України» [156], а також на досвід відомих учених і методистів-практиків (А. Акішина [2], А. Богуш [18], О. Нікітіна [123], Н. Формановська [197] та ін.). Необхідним виявилось виокремлення змісту професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців щодо рівнів володіння мовою А1, А2, В1, у межах яких відбувається їхня мовна підготовка.

Зміст комунікативно-мовленнєвої компетенції цих рівнів у контексті дослідження представлено:

- 1) інтенціями, які інокомунікант повинен уміти вербально

реалізувати під час розв'язання певних комунікативних завдань;

2) ситуаціями спілкування, у яких інокомунікант повинен уміти реалізувати елементарні комунікативні наміри;

3) темами спілкування, у межах яких інокомунікант повинен уміти реалізувати елементарне мовленнєве спілкування в усній формі, а також вимогами до мовленнєвих умінь в основних видах мовленнєвої діяльності – читанні, письмі, говорінні й аудіюванні.

Загально визнаним є факт, що успішне оволодіння іноземною мовою (у нашому випадку українською (російською) як іноземною) можливе лише тоді, коли іноземний студент активно володіє вміннями й навичками з усіх чотирьох видів діяльності – аудіювання, читання, говоріння та письма.

У пояснювальній записці програми з української мови для студентів-іноземців України зазначено, що комунікативної мети, яка є основною, досягають через формування в студентів потрібних мовних і мовленнєвих умінь читання, аудіювання, усного й писемного мовлення. Формування навичок і вмінь за кожним видом мовленнєвої діяльності має певну специфіку, що бере до уваги тісний взаємозв'язок усіх видів мовленнєвої діяльності.

Дослідники (Л. Богиня, В. Владимірова та ін.) наголошують, що якісне формування навичок в одному з видів мовленнєвої діяльності тісно пов'язане зі сформованістю навичок в інших видах. Наприклад, навчання письма неможливо уявити без формування навичок читання й аудіювання [17].

Учені й методисти-практики (А. Акішина, О. Каган та ін.), стверджуючи, що важливою темою методики навчання іноземної мови є вчення про види мовленнєвої діяльності, наголошують, що кожен вид діяльності потребує розвитку особливих, необхідних саме для цього виду вмінь. При цьому два види мовленнєвої діяльності пов'язані з усним мовленням, два – із письмовим.

Це означає, що вони будуть відрізнятися один від одного набором слів, організацією тексту й синтаксичними конструкціями. До того ж два види мовлення є продуктивними (студенти самостійно конструюють своє

мовлення й можуть обирати слова і фрази, які вони знають), два – репродуктивними (студент залежить від того, хто говорить (пише) і як буде користуватися своїм набором слів і фраз) [2].

Мовленнєва діяльність усіх видів – складний процес, у якому беруть участь особливі психологічні й мовленнєві механізми, що вивчає теорія мовленнєвої діяльності [194].

Запропонований у цьому дослідженні критеріальний підхід засвідчує, що процес формування професійно-комунікативної компетентності в студентів-іноземців був оцінений поетапно, у динаміці. На кожному етапі введено самостійний критерій або його показник. До критеріїв дібрано такі показники, які можна легко й швидко виявити та зареєструвати, що передбачає організацію спеціальних заходів для спостереження за змінами й уточнення змісту окремих показників.

Результати теоретичного аналізу проблеми доводять, що сформованість професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців представляє цілісну взаємодію всіх окреслених вище компонентів, критерії й показники сформованості яких подано в табл. 1.3.

*Таблиця 1.3*

**Критерії й показники сформованості професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців у процесі фахової підготовки**

Критерії	Показники
----------	-----------

Гносеологічний	<ul style="list-style-type: none"> <li>– повнота знань про загальнокультурні й соціокультурні особливості, звичаї, традиції, норми та правила мовного етикету, цінності й переконання, подібні та відмінні риси в культурах своєї країни й держави, мову якої вивчають, в історії й літературі;</li> <li>– знання норм вербальної та невербальної комунікативної поведінки, необхідні для спілкування в різних мовленнєвих ситуаціях;</li> <li>– знання про сутність і зміст професійної комунікативної діяльності;</li> <li>– обсяг, якість та міцність знань про способи й форми спілкування.</li> </ul>
Змістовий	<ul style="list-style-type: none"> <li>– усвідомлення вимог суспільства, пов'язаних із професійно-комунікативною діяльністю, і налаштованість на таку діяльність;</li> <li>– готовність до подолання труднощів в організації професійної діяльності;</li> <li>– здатність до самореалізації й самовдосконалення у сфері комунікації.</li> </ul>

*Продовження табл. 1.3*

Операційний	<ul style="list-style-type: none"> <li>– дотримання мовцем фонетичних, лексичних, граматичних і стилістичних норм у письмовому й усному мовленні;</li> <li>– уміння обирати вербальну й невербальну поведінку згідно з комунікативною ситуацією; здатність побудови цілісних, когерентних, логічних висловлювань;</li> <li>– уміння компенсувати особливими засобами недостатні знання мови.</li> </ul>
Афективний	<ul style="list-style-type: none"> <li>– активна комунікативна позиція студентів-іноземців, що виражена в ступені емоційного ставлення до студентів, оточення, в умінні зануритися в емоційний світ інших осіб, відчутти чужий біль і радість, поставити себе на місце іншого, побачити себе його очима, у здатності розуміти переживання іншої людини, співчувати їй у процесі міжособистісних стосунків; показник сформованості рівня розвитку емпатичних здібностей.</li> </ul>

«Рівень» – шкала вимірювання, ступінь якості або здатності суб'єкта, що визначають за допомогою набору об'єктивних чинників – критеріїв і показників, які дають змогу комплексно оцінити певне педагогічне явище та отримати теоретичне і практичне обґрунтування сформованості професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців у процесі фахової підготовки.

Дослідники мають право довільно, тобто на свій розсуд, визначати кількість «рівнів», беручи за основу їх виокремлення різні критерії й наповнюючи кожен рівень певним змістом. На підставі праць В. Баркасі [10], С. Соколової [180], А. Гуржія [43] та ін., які традиційно виокремлюють



чотири рівні: низький (рецептивно-продуктивний); середній (репродуктивний); достатній (конструктивно-варіативний); високий (творчий), – у дослідженні диференційовано чотири рівні сформованості професійної комунікативної компетентності в майбутніх учителів-філологів, а саме: низький, середній, достатній і високий.

Під рівнем сформованості досліджуваного феномену розуміємо характеристику навчальних досягнень студентів-іноземців у процесі опанування ними знань і вмінь, а також оцінювання їхньої реальної поведінки в змодельованих ситуаціях професійного спілкування.

У межах компонентної структури за обґрунтованими вище критеріями й показниками визначено рівні сформованості професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців.

Студенти, у яких зафіксовано **творчий рівень** сформованості професійно-комунікативної компетентності, були обізнані із загальнокультурними й соціокультурними особливостями, звичаями, традиціями, нормами та правилами мовного етикету, цінностями, переконаннями, подібними й відмінними рисами в культурах своєї країни та держави, мову якої вивчають, в історії й літературі; нормами вербальної та невербальної комунікативної поведінки, що необхідні для спілкування в різних мовленнєвих ситуаціях; сутністю і змістом професійної комунікативної діяльності, способами й формами спілкування. Обсяг, якість та міцність знань таких студентів достатньо високі. Ці особи повністю усвідомлюють вимоги суспільства, пов'язані з формуванням у студентів-іноземців професійно-комунікативної компетентності, вони завжди налаштовані на таку діяльність; у них стійке прагнення до збагачення знань; їм властива здатність до подолання труднощів в організації професійної діяльності; до самореалізації й самовдосконалення у сфері комунікації. Вони завжди дотримуються фонетичних, лексичних, граматичних і стилістичних норм у письмовому та усному мовленні; уміють обирати вербальну й невербальну поведінку згідно з комунікативною ситуацією; їм властива

здатність будувати цілісні, когерентні, логічні висловлювання; компенсувати особливими засобами брак мовних знань.

Студенти, які продемонстрували **достатній рівень** сформованості професійно-комунікативної компетентності, були обізнані із загальнокультурними й соціокультурними особливостями, звичаями, традиціями, нормами і правилами мовного етикету, цінностями та переконаннями; нормами вербальної й невербальної комунікативної поведінки, що необхідні для спілкування в різних мовленнєвих ситуаціях; сутністю і змісту професійної комунікативної діяльності, способами та формами спілкування. Водночас ці студенти допускали окремі помилки. Обсяг, якість і міцність знань таких студентів достатня. Ці студенти повною мірою усвідомлюють вимоги суспільства, пов'язані з формуванням у студентів-іноземців професійно-комунікативної компетентності, вони завжди налаштовані на таку діяльність; у них стійке прагнення до збагачення знань; їм властива здатність до подолання труднощів в організації професійної діяльності; до самореалізації й самовдосконалення у сфері комунікації, хоча інколи вони зазнавали певних труднощів. Ці студенти завжди дотримуються фонетичних, лексичних, граматичних і стилістичних норм у писемному та усному мовленні; водночас не завжди вміють обирати вербальну й невербальну поведінку згідно з комунікативною ситуацією; їм властива здатність будувати цілісні, когерентні, логічні висловлювання. Проте студенти не завжди вміють компенсувати особливими засобами брак мовних знань.

Студенти, у яких виявлено **задовільний рівень** сформованості професійно-комунікативної компетентності, мали достатньо повний обсяг знань про загальнокультурні й соціокультурні особливості, звичаї, традиції, норми та правила мовного етикету, цінності й переконання, спільні та відмінні риси в культурах своєї країни й держави, мову якої вивчають, в історії та літературі; норми вербальної й невербальної комунікативної поведінки, необхідні для спілкування в різних мовленнєвих ситуаціях;

сутність і зміст професійної комунікативної діяльності, способи та форми спілкування. Обсяг, якість і міцність знань таких студентів фрагментарний. Ці особи не повною мірою усвідомлюють вимоги суспільства, пов'язані з формуванням у студентів-іноземців професійно-комунікативної компетентності, вони не завжди налаштовані на таку діяльність; у них нестійке прагнення до збагачення знань; помірна здатність до подолання труднощів в організації професійної діяльності; до самореалізації та самовдосконалення у сфері комунікації. Вони не повністю дотримуються фонетичних, лексичних, граматичних і стилістичних норм у письмовому й усному мовленні; не завжди вміють обирати вербальну та невербальну поведінку згідно з комунікативною ситуацією; їм властива помірна здатність будувати цілісні, когерентні, логічні висловлювання; компенсувати особливими засобами брак мовних знань.

**Початковий рівень** сформованості професійно-комунікативної компетентності засвідчує, що студенти мають низький рівень знань про загальнокультурні й соціокультурні особливості, звичаї, традиції, норми та правила мовного етикету, цінності й переконання, подібні та відмінні риси в культурах своєї країни й держави, мову якої вивчають, в історії та літературі; норми вербальної й невербальної комунікативної поведінки, необхідні для спілкування в різних мовленнєвих ситуаціях; сутність і зміст професійної комунікативної діяльності, способи та форми спілкування. Обсяг, якість і міцність знань таких студентів низька. Ці особи не усвідомлюють вимог суспільства, пов'язаних із формуванням у студентів-іноземців професійно-комунікативної компетентності, вони не налаштовані на таку діяльність; у них відсутнє прагнення до збагачення знань; не готові до подолання труднощів в організації професійної діяльності; їм бракує здатності до самореалізації й самовдосконалення у сфері комунікації. Вони дуже часто не дотримуються фонетичних, лексичних, граматичних і стилістичних норм у письмовому та усному мовленні; не вміють обирати вербальну й невербальну поведінку згідно з комунікативною ситуацією; не здатні будувати цілісні,

когерентні, логічні висловлювання; компенсувати особливими засобами брак знання мови.

Отже, дослідження проблеми формування професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців у процесі фахової підготовки передбачає розроблення чіткої системи вимірювання рівня її сформованості. Відсутність такої системи й належного методичного інструментарію ускладнює оцінювання педагогами вищої професійної школи своєї роботи та об'єктивну диференціацію майбутніх фахівців. У зв'язку із цим у контексті дисертації визначено й обґрунтовано критерії, показники та рівні сформованості професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців, що передбачає їх подальше застосування під час експериментальної перевірки сформованості аналізованого феномену.

### **Висновки до першого розділу**

Дослідження теоретичних аспектів формування професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців у процесі фахової підготовки в руслі компетентнісного підходу послугувало підставою для низки узагальнень.

1. Виконано теоретичний аналіз довідкової, філософської та психолого-педагогічної літератури з порушеної проблеми; з'ясовано теоретичні аспекти проблеми формування професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців у процесі фахової підготовки. Компетентнісний підхід як один із стратегічних напрямів реформування вищої освіти є системним і міждисциплінарним, має практичну, прагматичну й гуманістичну спрямованість, адаптативно-реформувальні можливості, надає освітньому процесові студентоцентрованого характеру, сприяє підвищенню відповідальності вишу за кінцевий результат підготовки спеціалістів відповідно до високих академічних й етичних стандартів, культурних та інтелектуальних запитів суспільства, принципів науковості, гуманізму,

демократизму, наступності, спадкоємності й безперервності тощо.

2. Унаслідок осмислення різних підходів до тлумачення поняття «професійна компетентність», «комунікативна компетентність» зафіксовано відмінності між сутністю професійної-комунікативної компетентності студентів-іноземців. Під професійно-комунікативною компетентністю студентів-іноземців розуміємо інтегративне особистісне утворення, сформоване на ґрунті теоретичних знань, практичних умінь, здатності до ефективної комунікативної діяльності, що вможлиблює обмін інформацією іноземною мовою, а також сприяє самостійному пошуку, накопиченню й розширенню обсягу професійно значущих знань у процесі іншомовного професійно орієнтованого спілкування.

3. Підсумовано, що до *структури* формування професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців належать такі змістові характеристики: мотиваційно-ціннісний, комунікативно-діяльнісний, когнітивно-функціональний і рефлексивний компоненти. Узято до уваги особливості реалізації компетентнісного підходу та специфіку підготовки студентів-іноземців і посилення координації між компонентами. Функціональні аспекти сформованої професійно-комунікативної компетентності виявляються в інформаційній, мовній, операційній і коригувальній функціях.

4. На основі аналізу досліджень визначено критерії сформованості професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців: гносеологічний, змістовий, операційний, афективний, що безпосередньо зіставлені з компонентами названого феномену (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-функціональний, комунікативно-діяльнісний, рефлексивний).

У межах компонентної структури за обґрунтованими вище критеріями й показниками схарактеризовано рівні сформованості професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців (початковий, задовільний, достатній, творчий).

Теоретичне дослідження, проведене в межах першого розділу,

послугувало базою для експериментального етапу роботи, пошуку засобів формування професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців у процесі фахової підготовки, а також для комплексної реалізації педагогічних умов.

Результати першого розділу дисертації відображено в таких публікаціях автора: [57; 58].

## РОЗДІЛ 2

### МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

#### **2.1. Стан сформованості професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців у процесі фахової підготовки**

Згідно з логікою дослідження необхідно проаналізувати стан сформованості професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців. На цьому етапі роботи формуванню теоретичної бази послуговували праці, підготовлені вченими.

*Мета дослідницько-експериментальної роботи* – вивчити, обґрунтувати й розробити систему формування професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців у процесі фахової підготовки та перевірити результативність її впровадження в навчальний процес.

Констатувальний етап експерименту розпочато 2013 року на базі Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (факультет післядипломної освіти та роботи з іноземними громадянами) і Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (Центр міжнародної освіти) за участю 350 іноземних студентів (напрями підготовки «Філологія» та «Середня освіта (мова та література)») і 56 викладачів вищих навчальних закладів.

У ході діагностувального експерименту:

– з'ясовано мету й зміст професійної підготовки студентів-іноземців через опрацювання провідних нормативних документів і навчальних планів;

– виокремлено аспекти й особливості формування професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців на основі анкетного

опитування викладачів, ранжування, аналітичних спостережень;

– досліджено ставлення студентів-іноземців до проблеми сформованості професійно-комунікативної компетентності за результатами опитування, експертного оцінювання, самооцінювання, аналізу документації;

– з'ясовано труднощі й суперечності, доцільні шляхи їх розв'язання внаслідок аналізу та узагальнення стану сформованості професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців у процесі фахової підготовки.

Унаслідок проведеного дослідження констатовано низку чинників, що впливають на студентів-іноземців у новій навчальній ситуації. Іноземні студенти по-різному сприймають умови життя в чужій країні, специфіку процесу навчання, переживають труднощі під час спілкування українською чи російською мовами, налагодження контактів з особами протилежної статі, відчувають особливості клімату, для них незвичним є харчування, умови життя.

Логіка дослідження потребує насамперед вивчення державних освітніх стандартів (ДОС), базових стандартів, освітньо-кваліфікаційних характеристик (ОКХ) й освітньо-професійних програм (ОПП), навчальних планів підготовки вчителів філологічних спеціальностей.

З'ясовано, що кваліфікацію вчителя філологічних спеціальностей здобувають випускники факультетів педагогічних університетів / інститутів *за напрямом підготовки 01 Педагогічна освіта* за спеціальністю 014 Середня освіта. Мова (російська, англійська, німецька) та зарубіжна література; Мова (українська) та література освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр (кваліфікація: вчитель мови (російська, англійська, німецька, українська) та (зарубіжної) літератури основної школи); за спеціальністю 014 Середня освіта. Мова і література (російська і англійська), Мова і література (англійська), Мова і література (німецька), Мова і література (українська) освітньо-кваліфікаційного рівня спеціаліст (кваліфікація: вчитель (російської, англійської, німецької, української) мови та (зарубіжної) літератури основної



і старшої школи); за спеціальністю 014 Середня освіта. Мова та література (російська, англійська, німецька, українська) освітньо-кваліфікаційного рівня магістр (кваліфікація: магістр педагогічної освіти, викладач мови (російська, англійська, німецька, українська) та (зарубіжної) літератури, вчитель мови (англійська, німецька) середнього загальноосвітнього навчального закладу); 013 Початкова освіта.

Філологічні факультети університетів готують фахівців у галузі знань 03 *Гуманітарні науки* з напрямів підготовки, спеціальностей: 033 Філологія. Українська мова та література; 033 Філологія. Мова і література (англійська); 033 Філологія. Мова і література (німецька); 033 Філологія. Мова і література (російська) за освітньо-кваліфікаційними рівнями бакалавр, спеціаліст, магістр. Кваліфікації, які присвоюють студентам після закінчення університету: Вчитель мови (російської, англійської, німецької, української) і (зарубіжної) літератури (ОКХ бакалавр); Філолог. Вчитель мови (російської, англійської), (англійської, німецької), (німецької, англійської), (української) та (зарубіжної) літератури (ОКХ спеціаліст); Філолог. Викладач мови (російської), (англійської), (німецької), (української) та (зарубіжної) літератури. Вчитель мови (англійської), (німецької) (ОКХ магістр).

Отже, зміст підготовки майбутнього вчителя філологічних спеціальностей регламентований ДОС, галузевими стандартами вищої педагогічної освіти, ОКХ і ОПП, проте вирізняється соціоморфністю й своєрідністю в кожному ВНЗ. Для виявлення цієї специфіки проаналізовано навчальні плани двох профільних педагогічних вишів і трьох класичних університетів за кількома напрямками (табл. 2.1, 2.2).

Як засвідчують отримані дані (табл. 2.1 і 2.2), попри існування різних підходів до структурування навчальних планів, варто виокремлювати певні концепції фахової підготовки студентів-іноземців. Так, у межах класичного університету зберігається традиція до посилення змісту фундаментальної підготовки й зменшення навантаження на практичну психолого-педагогічну підготовку, що дає випускникові змогу реалізувати себе не лише на

викладацькій ниві. У навчальних планах до циклу фундаментальної та природничо-наукової підготовки через обсяг годин посилено фахові наукові курси, як-от: мовознавство, теорія мови (іноземної, української), стилістика, латинська мова, літературознавство, теорія й історія української та зарубіжної літератури, усна народна творчість тощо.

Таблиця 2.1

### Специфіка змісту професійної підготовки студентів-іноземців

у вищих навчальних закладах різного ДОС (бакалаври)

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (факультет післядипломної освіти та роботи з іноземними громадянами)	Педагогіка – 324 год. Психологія – 324 год. Теорія й методика викладання мови і літератури – 522 год.
	Фахові дисципліни (базові) – 3978 год. Фахові за вибором – 648 год.
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди (Центр міжнародної освіти)	Психологія – 81 год. Педагогіка – 54 год. Методика викладання мови і літератури – 216 год.
	Фахові дисципліни – 5472 год.

Таблиця 2.2

Співвідношення кількості навчальних годин за циклами дисциплін

Цикли дисциплін	ХНУ ім. В. Н. Каразіна		ПДПУ ім. К. Д. Ушинського	
	Год.	Кред. ECTS	Год.	Кред. ECTS
Цикл гуманітарної і соціально-економічної підготовки	720	14	1476/ 1512	41/42
Цикл фундаментальної та природничо-наукової підготовки	2160	58,5	648/ 576	18/ 16
Цикл професійної й практичної підготовки	3825	106	5388 / 5616	150 / 156

Проведення констатувального етапу дослідження за допомогою

спеціально розроблених тестів (див. Додаток А) в умовах традиційної системи навчально-професійної підготовки студентів сприяє з'ясуванню реального стану сформованості професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців, виокремленню основних підходів до реалізації експериментальної методики формування аналізованої компетентності.

У деяких випадках констатовано суттєві відмінності в рівнях загальної підготовки іноземців-вихідців із різних країн. Зазвичай, іноземні студенти-європейці є високоосвіченими молодими людьми, які володіють однією-двома іноземними мовами. Адаптація до побутових і культурних реалій життя в Україні в такого контингенту слухачів відбувається порівняно швидко. Високий рівень освіти мають студенти з Ірану, Іраку й Пакистану. Часто студенти-іноземці – молоді люди, які раптово позбулися контролю з боку батьків, що робить їхню поведінку дещо некерованою. Зміна звичного кола спілкування, перехід від шкільного навчання в рідній країні до навчання у вищих освітніх закладах України пов'язані з подоланням певного психологічного бар'єру.

У відповідях на запитання інтерв'юєра студенти акцентували увагу на таких негативних чинниках, як розумова перевтома, труднощі в запам'ятовуванні навчального матеріалу. Як негатив іноземці назвали обмеженість часу, запланованого для вивчення мови на підготовчих відділеннях. Результати бесід підтверджують взаємозалежність процесу адаптації студентів-іноземців до нового лінгводидактичного середовища й процесу формування їхньої комунікативної компетентності.

Для опису мотивів, що впливають на процес і результати навчання студентів-іноземців, запропоновано спеціальне запитання: «Чому Ви вирішили вивчати нову для Вас мову?». За результатами опитування, 89,7 % зазначили, що приїхали до України для здобуття освіти з використанням української / російської мови, 3,3 % – планують організувати власний бізнес, 7 % – з іншою метою (підвищення власного освітнього рівня, вивчення культури й побуту країни, подорожі, одруження тощо). Представники

останніх двох категорій студентів-іноземців є одними з найумотивованіших, зважаючи на чітке бачення мети вивчення мови та порівняно нетривалий період перебування в країні. У низці досліджень зазначено, що студенти можуть використовувати різні види мотивації, зокрема й негативну [211].

75 % викладачів, які працюють з іноземцями, відповідаючи на аналогічне запитання (див. додаток Б), зауважили, що нова мова потрібна для продовження освіти. 18 % викладачів стверджують, що іноземці планують будувати власний бізнес, 4 % проголосували за наявність внутрішніх мотивів вивчення мови, 3 % зазначили, що іноземці вивчають мову для того, щоб відрізнятись від своїх співвітчизників.

Ступінь умотивованості часто залежить від віку, що підтверджує наша педагогічна практика. Так, у студентів 23-35 років мотивація до опанування нового предмета виявляється чіткіше, ніж у їхніх одногрупників 18-22 років.

Серед причин, зафіксованих у відповідях на запитання «Чому для здобуття освіти Ви вирішили вивчати саме російську мову?», більшість студентів, а саме 93 %, назвала поширеність російської мови у світі, її належність до «клубу світових мов»; 5 % опитаних причиною вважають високий рівень викладання російської мови. Решта опитаних не змогла точно схарактеризувати причину, що їх спонукала до вивчення мови.

Відповідаючи на запитання «Чому для вивчення російської мови Ви обрали саме Україну?», більшість опитаних, а саме 72 %, зазначила, що до України їх привела цінова політика навчальних закладів. Так, навчання іноземців на підготовчих відділеннях вищих навчальних закладів Російської Федерації коштує порівняно більше. 13,3 % проанкетованих повідомили, що в українських навчальних закладах здобували освіту їхні родичі, друзі, знайомі, які й порекомендували навчатися саме тут. 14,7 % іноземців назвали інші причини, серед яких – вигідне географічне розташування України, сприятливі кліматичні умови (порівняно, наприклад, із Росією), багата культурно-історична спадщина. Останній чинник озвучений переважно студентами-іноземцями, які приїхали з європейських країн, Америки. Зафіксовано

поодинокі випадки, коли іноземці серед причин, що їх спонукали обрати Україну для навчання, називали високий рівень корумпованості у вищих навчальних закладах, усесвітньо відому ганебну славу України як постачальниці жінок на світовий ринок нелегальної проституції.

У проекті «Концепції мовної освіти іноземців у вищих навчальних закладах України» наголошено, що мовна освіта іноземців відповідає основним етапам навчально-виховного процесу й має певну структуру [156]. Зокрема, структура мовної освіти іноземців у вищих навчальних закладах України представлена трьома етапами: початковим етапом (підготовчий факультет (відділення), навчання на якому є складником вищої освіти для іноземних громадян в Україні, або початкова мовна підготовка іноземних магістрантів, стажистів, аспірантів); основним (поглибленим) етапом підготовки іноземних студентів (I – III курси навчання у ВНЗ); завершальним етапом (IV курс ВНЗ – останній рік навчання на рівень бакалавра і V – VI курс навчання – магістратура).

У названому документі акцентовано також на необхідності оптимізації навчання іноземців мови, що своєю чергою вимагає зіставлення чинних програм з української (російської) мови із загальноєвропейськими компетенціями володіння іноземними мовами («Common European Framework of Reference – CEFR») [219]. За системою «CEFR», знання й уміння розподілено на три категорії, кожна з яких має три рівні (A – елементарне володіння, B – самостійне володіння, C – вільне володіння). Для кожного рівня описано мовленнєві дії, необхідні для участі в комунікації мовою, що вивчають.

Учені (В. Дубічинський, А. Тростинська, Н. Ушакова) переконливо доводять, що система рівнів «CEFR» може бути впроваджена в практику діяльності вищих навчальних закладів України так [219]: A1 – рівень виживання (елементарний рівень), A2 – передпороговий рівень (базовий рівень), B1 – пороговий рівень (самостійне володіння), B2 – пороговий поглиблений рівень (самостійне володіння), C1 – рівень професійного

володіння (вільне володіння), С2 – рівень досконалого володіння (вільне володіння)

Водночас у «Загальноосвітньому стандарті з української мови як іноземної» представлено уніфіковану систему визначення рівнів володіння українською мовою як іноземною, що побудована з огляду на мету їх використання, навички й уміння послуговуватися мовними засобами для реалізації певних тактик мовленнєвої поведінки в основних видах мовленнєвої діяльності – читанні, письмі, говорінні й аудіюванні. Така система передбачає виокремлення кількох рівнів: початкового, базового, I середнього, II середнього, професійного, вільного володіння. Запропоновані рівні володіння українською мовою як іноземною, що описують укладачі документа (Н. Бондарєва, А. Дем'янюк, Н. Ніколаєва, В. Овдіюк, М. Шевченко, М. Якубовська), відповідають рівням володіння іншими європейськими мовами.

Наголосимо, що необхідною умовою прийому до українського вищого навчального закладу, як зазначено в проекті «Концепції мовної освіти іноземців у вищих навчальних закладах України», варто вважати володіння іноземцями мовою навчання (українською, російською, англійською тощо) не нижче від рівня B1, що має бути перевірено під час вступного тестування з певної мови за всіма видами мовленнєвої діяльності [219].

Отже, досягнення іноземцями рівнів володіння мовою A1, A2, B1 забезпечують на підготовчому факультеті (відділенні) для іноземних слухачів згідно з навчальним планом (довишівська підготовка іноземних громадян), затвердженим МОН України 21 грудня 1999 року, та програмами в обсязі від 720 до 838 годин залежно від профілю навчання [115; 116].

Анкетування викладачів розпочалося зі з'ясування ступеня поінформованості респондентів щодо сутності ключового поняття дослідження (див. Додаток Б). Відповідаючи на запитання стосовно сутності ключового поняття, більшість викладачів намагалася обґрунтувати свою думку, однак відповіді засвідчують, що 26 % респондентів мають досить

широкі, але нечіткі уявлення про його зміст. Отримані відомості спонукають до міркувань про потребу теоретико-методичної підготовки викладачів, які реалізують фахову підготовку студентів-іноземців, із проблеми формування професійно-комунікативної компетентності в студентів зазначеної категорії. Зауважимо, що майже всі викладачі, які провадять фахову підготовку студентів-іноземців, поділяють думку стосовно важливості розв'язання проблеми формування професійно-комунікативної компетентності саме в студентів-іноземців. Водночас шляхи аналізованого концепту змогли чітко окреслити лише викладачі мовної підготовки (87 %) і викладачі дисциплін суспільно-гуманітарного циклу (78 %).

Серед найбільш типових мовних і комунікативних проблем, що виявили викладачі в студентів 1 – 4 курсів, варто назвати такі: на першому курсі – аудіювання й конспектування лекцій зі спеціальності, невміння правильно сформулювати запитання до викладача, різний базовий мовленнєвий рівень студентів-іноземців; на другому – четвертому курсах – непевненість у власному комунікативному потенціалі, звідси – небажання брати участь в обговоренні дискусійних питань, невміння аргументувати та обстоювати власну думку, презентувати результати своєї навчальної діяльності тощо.

Викладачі мовної підготовки зазначили, що в багатьох студентів, які опановували мову країни навчання на Батьківщині, на першому курсі помітне послаблення мотивації до набуття вмінь навчально-професійної комунікації, оскільки вони вважають достатнім свій базовий комунікаційний рівень для професійного спілкування. Проте згодом, як засвідчує досвід роботи зі студентами-іноземцями, вони визнають свою недосконалість у спілкуванні через недостатньо сформовані презентаційно-комунікативні вміння тощо. Зазначимо, що лише 38 % викладачів переконані, що активне впровадження в процес фахової підготовки студентів-іноземців нових інформаційно-комунікаційних технологій сприятиме інтенсифікації й оптимізації навчального процесу.

На запитання «Чи відчуваєте Ви потребу в підвищенні власної педагогічної компетентності щодо застосування в навчальному процесі активних та інтерактивних методів навчання як засобів активізації мовленнєвої діяльності іноземних студентів?» 59 % респондентів відповіли позитивно. Запитання «Яка форма підвищення Вашої педагогічної компетентності щодо питань активізації мовленнєвої діяльності студентів-іноземців була б для Вас найбільш оптимальною?» було пов'язане з усвідомленням викладачами актуальності формування професійно-комунікативної компетентності в студентів-іноземців.

Аналіз відповідей дав змогу зробити певні висновки: 55 % викладачів вважають достатнім обговорення порушеної проблеми на нарадах для викладачів, які проводять фахову підготовку студентів-іноземців; 44 % називають ефективною формою підвищення педагогічної компетентності участь у конференціях, семінарах, присвячених проблемам фахової підготовки студентів-іноземців; 41 % готовий ознайомитися з методичними рекомендаціями щодо формування професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців у процесі фахової підготовки.

Водночас зафіксовано, що численна кількість викладачів фахових дисциплін (89 %) звертають увагу на недостатній для професійного спілкування комунікативний рівень студентів-іноземців, виявляють зацікавленість у розв'язанні проблеми підвищення комунікативного рівня студентів-іноземців, проте вважають, що лише викладачі мовної підготовки й викладачі дисциплін суспільно-гуманітарного циклу більшою мірою повинні акцентувати на формуванні в іноземних студентів професійно-комунікативної компетентності.

У ході індивідуальних бесід із викладачами з'ясовано, що студенти з Китаю зазнають труднощів у командній праці, не виявляють активності в спілкуванні, студенти з країн Сходу не вміють слухати й чути співрозмовника, не здатні адекватно оцінювати власний рівень сформованості професійно-комунікативної компетентності, не володіють ефективними



способами розв'язання конфліктних ситуацій тощо.

Питання, пов'язані з формуванням професійно-комунікативної компетентності іноземних студентів, відображено в робочих програмах і конспектах лекцій лише в 7 % опитуваних; у 10 % вони подані частково. Зазначимо, що більшість викладачів (90 %) у своїй роботі з іноземними студентами спеціально не планує питання, пов'язані з розв'язанням проблеми формування професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців.

У ході спостережень за процесом фахової підготовки студентів-іноземців підсумовано, що вміння реалізувати професійну комунікацію викладачі формують здебільшого на практичних заняттях (54 %), на лекціях (23 %), у позааудиторній діяльності (28 %). До ефективних форм організації процесу формування професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців 91 % викладачів зараховує навчальну й виробничу практики. З'ясовано також, що для формування професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців викладачі найчастіше використовують інформаційні та пояснювальні методи, тобто усний виклад (58 %). Активні й інтерактивні методи навчання викладачі застосовують недостатньо. Найбільш оптимальними засобами формування професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців викладачі вважають: оволодіння необхідними знаннями, уміннями й навичками на заняттях із мовної підготовки та дисциплін суспільно-гуманітарного циклу (79 %); на заняттях із фахових дисциплін (27 %); упровадження в навчальний процес новітніх інформаційно-комунікаційних технологій (62 %); набуття досвіду професійної комунікації в процесі науково-дослідницької роботи, навчальної та виробничої практик (91 %), у позааудиторній діяльності (олімпіади, конференції, екскурсії на виробництва тощо (45 %). Майже 50 % викладачів визнають власну недосконалість у застосуванні інформаційно-комунікаційних технологій під час педагогічної діяльності.

Отже, результати анкетування викладачів дають підстави стверджувати, що до основних причин, які ускладнюють формування професійно-

комунікативної компетентності студентів-іноземців у процесі фахової підготовки, належить відсутність навчально-методичного забезпечення, несформована на достатньому рівні професійна компетентність щодо активного застосування в навчальному процесі професійно-комунікативних технологій та ін.

Для діагностики рівня сформованості професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців за мотиваційним критерієм використано методику «Діагностика навчальної мотивації студентів» (А. Реан, В. Якунін, модифікація Н. Бадмаєвої), методику «Самооцінка професійно-педагогічної мотивації» (адаптована Н. Фетіскіним; див. Додаток В); за операційним критерієм – методику «Q-сортування: діагностика основних тенденцій поведінки в реальній групі» (В. Стефансон), методику «Комунікативні та організаторські здібності» (КОЗ-1; див. Додаток Г); за гносеологічним критерієм – зібрані емпіричні дані за допомогою рейтингу успішності студентів із предметів професійного циклу дисциплін.

Крім того, залучено результати тривалих власних спостережень за поведінкою і взаєминами студентів, методику незалежних характеристик викладачів, опитування, бесіди. Спостереження проведені з інтервалом у часі, що дає змогу говорити про репрезентативність результатів вибірки. Студенти, які взяли участь в експерименті, були довільно розподілені на дві групи (Гр. 1 і Гр. 2).

Вираження кожного показника оцінене в балах: творчий рівень – 9–10 балів, достатній – 6–8 балів, задовільний – 3–5 балів, початковий – 1–2 бали. Усього оцінено 12 показників. Межі розподілу: творчий рівень сформованості готовності відповідав значенням 91–120 балів; достатній рівень відповідав значенням – 61–90 балів; задовільний – 31–60 балів; початковий рівень – 1–30 балів.

Отже, використаний комплекс методик сприяв визначенню вихідного рівня сформованості професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців у процесі фахової підготовки.

Мета подальшої роботи полягала в одержанні й вивченні результатів сформованості професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців у процесі фахової підготовки.

Результати визначення рівнів сформованості професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців у процесі фахової підготовки за гносеологічним критерієм представлено в таблиці 2.3.

*Таблиця 2.3*

**Рівні сформованості професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців за гносеологічним критерієм (констатувальний етап)**

Рівні	Гр. 1		Гр. 2	
	К-сть	%	К-сть	%
Початковий	69	39,9	80	45,2
Задовільний	56	32,4	48	27,1
Достатній	28	16,2	25	14,1
Творчий	20	11,6	24	13,6

Згідно з таблицею 2.3, початковий рівень сформованості професійно-комунікативної компетентності за гносеологічним критерієм продемонстрували 39,9 % респондентів Гр. 1 і 45,2 % Гр. 2, задовільний рівень – 32,4 % студентів Гр. 1 та 27,1 % Гр. 2, достатній рівень – 16,2 % студентів-іноземців Гр. 1 і 14,1 % Гр. 2, творчий рівень сформований в 11,6 % студентів Гр. 1 та 13,6 % Гр. 2.

Результати визначення рівнів сформованості професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців за змістовим критерієм представлено в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

**Рівні сформованості професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців за змістовим критерієм (констатувальний етап)**

Рівні	Гр. 1		Гр. 2	
	К-сть	%	К-сть	%
Початковий	67	38,7	79	44,6
Задовільний	59	34,1	49	27,7
Достатній	32	18,5	35	19,8
Творчий	15	8,7	14	7,9

Подані в таблиці 2.4 дані засвідчують, що початковий рівень сформованості професійно-комунікативної компетентності за змістовим критерієм виявили 38,7 % респондентів Гр. 1 і 44,6 % Гр. 2, задовільний рівень – 34,1 % студентів Гр. 1 та 27,7 % Гр. 2, достатній рівень – 18,5 % студентів-іноземців Гр. 1 і 19,8 % Гр. 1, творчий рівень сформований у 8,7 % студентів Гр. 1 та 7,9 % Гр. 2.

Результати визначення рівнів сформованості професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців за операційним критерієм представлено в таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

**Рівні сформованості професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців за операційним критерієм (констатувальний етап)**

Рівні	Гр. 1		Гр. 2	
	К-сть	%	К-сть	%
Початковий	61	35,2	68	38,4
Задовільний	52	30,1	59	33,3
Достатній	37	21,4	32	18,1
Творчий	23	13,3	18	10,2

Відповідно до таблиці 2.5, початковий рівень сформованості професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців за операційним критерієм засвідчили 35,2 % респондентів Гр. 1 і 38,4 % Гр. 2,

задовільний рівень – 30,1 % студентів Гр. 1 та 33,3 % Гр. 2, достатній рівень – 21,4 % студентів-іноземців Гр. 1 і 10,2 % Гр. 2, творчий рівень сформований у 13,3 % студентів Гр. 1 та 10,2 % Гр. 2.

З огляду на одержані в ході констатувального етапу експерименту результати, обчислено середньоарифметичні дані, що характеризують рівень сформованості професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців у процесі фахової підготовки. Отримані результати подано в таблиці 2.6.

*Таблиця 2.6*

**Рівні сформованості професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців у процесі фахової підготовки**

за результатами констатувального етапу експерименту

Рівні	Гр. 1		Гр. 2	
	К-сть	%	К-сть	%
Початковий	76	43,9	82	46,3
Задовільний	67	38,7	65	36,7
Достатній	18	10,4	16	9,1
Творчий	12	6,9	14	7,9

У таблиці 2.6 продемонстровано, що більшість студентів має початковий (Гр. 1 – 43,9 %, Гр. 2 – 46,3 %) і задовільний (Гр. 1 – 38,7 %, Гр. 2 – 36,7 %) рівні сформованості професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців у процесі фахової підготовки. На достатньому рівні перебувають 10,4 % студентів у Гр. 1 і 9,1 % у Гр. 2, на творчому рівні – 6,9 % респондентів у Гр. 1 та 7,9 % у Гр. 2.

Для визначення вихідного рівня сформованості професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців у процесі фахової підготовки проведено дослідження, спрямоване на аналіз самооцінки студентів-іноземців (табл. 2.7).

Відомості, представлені в табл. 2.7, доводять, що, по-перше, самооцінка студентів-іноземців не відповідає експертній оцінці викладачів, це, на нашу думку, є об'єктивним чинником; по-друге, відбувається поступовий розвиток

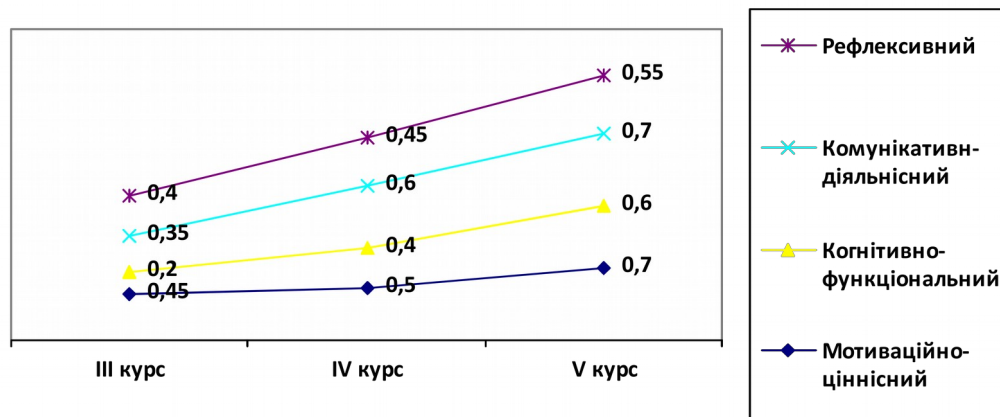
ступеня сформованості компонентів у плані професійної підготовки – повільно на III – IV курсах і стрибкоподібно на V курсі, оскільки тут навчаються студенти-іноземці, які свідомо обрали собі професію; по-третє, помітна нерівномірність у розвитку компонентів професійної компетентності студентів-іноземців філологічних спеціальностей (найнижчі показники належать операційно-діяльнісному та змістовому компонентам (рис. 2.1)).

Таблиця 2.7

**Результати діагностики коефіцієнта сформованості компонентів професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців**

Компоненти	III курс		IV курс		V курс	
	СО	О	СО	О	СО	О
Мотиваційно-ціннісний	0,56	0,45	0,62	0,50	0,75	0,70
Когнітивно-функціональний	0,25	0,20	0,45	0,40	0,75	0,60
Комунікативно-діяльнісний	0,50	0,35	0,75	0,60	0,85	0,70
Рефлексивний	0,45	0,40	0,50	0,45	0,60	0,55

О – оцінка експертної групи викладачів; СО – самооцінка студентів.



**Рис. 2.1. Динаміка компонентів професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців у процесі фахової підготовки**

Отже, наявна система фахової підготовки не забезпечує становлення необхідного досвіду в розв'язанні студентами-іноземцями професійних й особистісних проблем, не сприяє розвитку основних компонентів професійно-комунікативної компетентності.

Одержані результати спонукають до висновку стосовно необхідності цілеспрямованої роботи зі студентами-іноземцями з формування професійно-

комунікативної компетентності в процесі фахової підготовки. Аналіз експериментальної роботи засвідчив наявність низького рівня досліджуваної компетентності та зумовив доцільність обґрунтування педагогічних умов, реалізація яких має привести до поетапного розвитку рівнів професійно-комунікативної компетентності. Логічним продовженням дослідження є теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців.

## **2.2. Педагогічні умови й модель формування професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців у процесі фахової підготовки**

Проблему виявлення умов, що забезпечують ефективність формування професійно-комунікативної компетентності студентів у процесі фахової підготовки, досліджувало чимало вчених, водночас особливості формування професійно-комунікативної компетентності саме студентів-іноземців схарактеризовані недостатньо. Передусім необхідно зауважити, що науковці витлумачують поняття «умова» неоднозначно.

Апелюючи до етимології слова «умова», зазначимо, що в словникових джерелах умова потрактована як:

- «правило, яке забезпечує нормальну роботу чого-небудь» [136];
- «необхідна обставина, передумова, що робить можливим здійснення чого-небудь» [23];
- «ставлення предмета до довколишніх явищ, без яких він існувати не може; умови становлять те середовище, обставини, у якій явище виникає, існує й розвивається» [194].

Отже, умови – це ті обставини, які забезпечують діяльність, її організацію й результативність чи сприяють їм.

Для успішного формування професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців у процесі фахової підготовки необхідно схарактеризувати

ті педагогічні умови, що сприятимуть цьому процесу, забезпечуючи підвищення якості мовної, професійної, культурної та іншої підготовки. Для обґрунтування педагогічних умов, що оптимізуватимуть формування професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців, варто уточнити їхню сутність, оскільки, попри численну кількість педагогічних досліджень, присвячених педагогічним умовам реалізації певних процесів, у сучасній науці існують певні розбіжності в тлумаченні власне поняття «педагогічна умова».

З одного боку, педагогічні умови – це система об'єктивно чи суб'єктивно створених форм, методів, реальних ситуацій, що необхідні для досягнення конкретної педагогічної мети. З іншого боку, педагогічні умови слугують і формою педагогічної діяльності, метою якої є формування висококваліфікованого спеціаліста. Отже, педагогічні умови забезпечують виконання державного стандарту з освітньої діяльності.

На думку О. Кутькіної, педагогічні умови – це зовнішні обставини, що мають суттєвий вплив на перебіг педагогічного процесу, вони «меншою чи більшою мірою свідомо сконструйовані педагогом» [91]. Абсолютна участь педагога у «конструюванні» педагогічних умов – дискусійне питання, оскільки підтримка високого рівня неперервної мотивації як один із найважливіших компонентів будь-якої діяльності не є продуктом, штучно створеним викладачами. Це інтегрована характеристика особи, яка навчається. Мотиви, розвиваючись від більш низького якісного рівня, переходять далі до мотивів високого рівня. Мотивація формує цілісну поведінку, підвищує трудову активність, суттєво впливає на процеси окреслення й реалізації цілей.

Продовжуючи думку О. Кутькіної, О. Волченко називає педагогічні умови зовнішніми обставинами, які є причиною якісних змін студента [30]. Т. Ганніченко під педагогічними умовами розуміє таке «взаємозумовлене функціонування в різних поєднаннях елементів освітнього середовища, що, впливаючи на психологічні процеси особистості, забезпечує досягнення



педагогами поставленої мети» [35].

Сукупністю «об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних форм, яка забезпечує успішне розв'язання поставленого завдання» [133], називає педагогічні умови С. Олейник. І. Бахов, у руслі досліджень А. Аменда та Н. Яковлевої, інтерпретує педагогічні умови як комплекс заходів навчально-виховного процесу, що взаємодіють і спрямовані на формування певної компетентності, «забезпечують перехід на більш високий рівень її сформованості» [145].

З. Курлянд під психолого-педагогічними умовами формування професійно-педагогічної компетентності розуміє зовнішні та внутрішні обставини, які впливають на методи й форми організації навчально-виховного процесу в педагогічному ВНЗ. Вони спрямовані на формування складників ППК (педагогічний аспект) і продукують суб'єктивні особистісні зміни в майбутніх учителів унаслідок привласнення ними складників ППК (психологічний аспект) [89].

Отже, педагогічні умови формування професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців у процесі фахової підготовки – це ті обставини, які забезпечують ефективність і результативність названого процесу.

Педагогічні умови формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців поставали предметом дослідження багатьох учених, де експериментально доведена їхня ефективність. Залежно від загальної мети, дослідники вважають системоутворювальними ті чи ті умови перебігу процесу підготовки майбутніх учителів. Так, у роботі Цзян Хепіна «Формування професійної компетентності майбутнього вчителя музики у процесі самостійної навчальної діяльності» експериментальна модель реалізує низку педагогічних умов:

– забезпечення міжпредметних зв'язків у викладанні фахових дисциплін, спрямованих на формування узагальнених навичок самостійної навчальної діяльності та професійної компетентності майбутнього вчителя

музики;

- актуалізація позитивної мотивації та активної, свідомої позиції студентів щодо оволодіння навичками самостійної навчальної діяльності як невід'ємного компонента процесу формування професійної компетентності;

- цілеспрямоване опанування студентами механізмів самостійного опрацювання матеріалу, навичок самоорганізації, самооцінювання, самоконтролю й корекції власної навчально-музичної діяльності [202].

Аналізуючи сучасні дослідження педагогів і психологів із проблеми професійно-педагогічної компетентності сучасного вчителя та керуючись власним досвідом, З. Курлянд виокремила такі психолого-педагогічні умови:

- створення позитивної мотиваційної настанови на педагогічну діяльність у креативно-професійному середовищі вищого педагогічного навчального закладу;

- професійно-педагогічна спрямованість оновленого змісту, форм і методів фахової підготовки майбутніх учителів;

- створення науково-методичного забезпечення для організації навчально-виховного процесу, що відображає динаміку реалізації власної освітньої траєкторії кожного студента [89].

Вивчаючи формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов, В. Баркасі перевірила ефективність комплексу педагогічних умов:

- орієнтація майбутнього вчителя на самооцінювання професійної компетентності;

- упровадження модульно-рейтингової системи навчання в педагогічному ВЗО;

- використання нових інформаційних технологій навчання на заняттях із дисциплін циклу професійної та практичної підготовки [10].

Провідною умовою вважаємо **моделювання професійно-комунікативних ситуацій у процесі фахової підготовки студентів-**

**іноземців**, що сприятиме ефективному формуванню професійно-комунікативної компетентності.

Унаслідок ретроспективного аналізу педагогічного досвіду як в Україні, так і за її межами, Ю. Кравченко [145] з'ясувала, що використання педагогічних ситуацій на різних етапах розвитку системи професійно-педагогічної підготовки було неоднорідним. Якщо на ранніх періодах розвитку педагогічної науки педагогічний досвід був поданий переважно у вигляді письмового опису, то з кінця XIX ст. професійні завдання й ситуації стали вже поодиноким явищем у практиці підготовки вчителів. Другу половину XX ст. можна вважати піком дослідження цієї наукової площини. Широко відомими сьогодні є навчальні посібники й збірники педагогічних задач і ситуацій таких авторів, як: Б. Вульф, Л. Даниленко, М. Даниленко, Л. Додон, О. Дубасенюк, О. Вознюк, Д. Гришин, В. Каплинський, Л. Кондрашова, А. Кузьмінський, А. Маленко, В. Омеляненко, М. Рибаківа, М. Степінський, М. Фрумкін та інші.

Учені переконані, що в педагогічній професії неможливо працювати за збірниками готових рецептів [109; 130; 131]. Призначення педагогічних задач і ситуацій у професійній підготовці пов'язане з формуванням у майбутніх учителів загальних підходів до розв'язання та типології професійних задач, що нададуть їм змогу безпомилково, ефективно, зі знанням справи реалізовувати провідні педагогічні функції в конкретних умовах навчально-виховного процесу. За влучним висловом Л. Спіріна [185], роботу педагога можна уявити як безперервне коло розв'язування проблемних питань різних типів, класів, рівнів. Серед них – задачі, ситуації, проблеми, завдання, а також їх інтеграції – завдання-ситуації, проблемні ситуації, педагогічні задачі та ситуації тощо.

*Ситуацією* прийнято називати сукупність певних умов, обставин; стан, що сформувалися на певний момент [48]. Із психологічного погляду, ситуацією є система зовнішніх щодо суб'єкта умов, які активізують та опосередковують його активність [179].

Моделювання – це метод дослідження об’єктивних явищ, заснований на використанні моделей. Труднощі короткого й однозначного потрактування поняття «модель» зумовлюють доцільність розгорнутої дефініції, побудованої на підставі узагальнення уявлень про назване явище в науковій літературі [131]:

– модель, у загальному розумінні, – аналог (графік, схема, знакова система, структура) певного об’єкта (оригіналу, прототипу), фрагменту реальності, артефактів, витворів культури, концептуально-теоретичних утворень тощо;

– модель є результатом і продуктом активної, перетворювальної теоретико-практичної діяльності людини; і тому – об’єктом, перетвореним людиною з прототипу для певних пізнавальних цілей;

– модель – це матеріально-речовинний об’єкт або система, що постає як проміжна ланка між дослідником і досліджуваним об’єктом, який часто йменується як об’єкт-оригінал;

– в основу моделювання покладено певну відповідність (але не тотожність!) між досліджуваним об’єктом (оригіналом) і його моделлю;

– модель постає як метод опосередкованого дослідження оригіналу й виконує констатувальну та прогнозувальну функції;

– у модельному представленні в ідеальній формі реалізується образне відображення дійсності; модель – це нібито субстрактно-речовинне втілення представлення, тобто існує діалектичне співвідношення між представленням і моделлю, що допускає як їхню спільність, так і розходження;

– як і прототип, модель є системою, якій притаманні спільні суттєві структури, властивості й певні відношення, вона відображає тільки ті властивості свого «оригіналу», які є суттєвими в плані конкретного наукового дослідження; фіксує внутрішні характеристики об’єкта, які безпосередньо не спостерігаються.

У сучасній науці [18; 65; 221] запропоновано кілька типів моделювання:

1) предметне моделювання, за якого дослідження проводять на моделі, що відтворює певні геометричні, фізичні, динамічні або функціональні характеристики об'єкта-оригіналу;

2) знакове моделювання, за якого моделями слугують схеми, креслення, формули, його різновидом є математичне моделювання;

3) уявне моделювання, за якого замість знакових моделей використовують уявно-наочні представлення цих знаків та операцій із ними;

4) чисельне моделювання з використанням комп'ютера, що ґрунтоване на раніше створеній математичній моделі досліджуваного об'єкта або явища та яке застосовують у разі великих обчислень, а також для кращого унаочнення.

В останні роки моделювання широко використовують у навчанні майбутнього вчителя (С. Архангельський, Б. Гершунський, О. Дубасенюк, Л. Кондрашова, В. Краєвський, Н. Кузьміна, О. Леонтьєв, І. Лернер, Г. Сухобська, Л. Спірін та інші). На думку вчених, моделювання в поєднанні з іншими методами забезпечує високий науковий рівень і творчий характер підготовки майбутніх спеціалістів. Модель-структура педагогічної діяльності, зазначає Н. Кузьміна [87], реалізує ілюстративну, трансляційну, пояснювальну, прогностичну функції. Моделювання слугує своєрідним містком між засвоєною педагогічною теорією й безпосереднім педагогічним досвідом у діяльності вчителя під час дослідження навчального процесу та його характеристик. Воно полягає у створенні уявних ситуацій, які постають для дослідника як проблема, що вимагає певного педагогічно-професійного реагування й розв'язування [87]. Також моделювання інтерпретують як побудову копій, моделей педагогічних явищ і процесів; його мета – схематичне зображення окремих досліджуваних аспектів сфер життєдіяльності для з'ясування або поліпшення їхніх характеристик, раціоналізації способів їх побудови, керування ними тощо [188].

У дослідженні К. Савченко [172] запропоновано ієрархію педагогічних ситуацій:

– *професійно-орієнтовані педагогічні ситуації* – це спеціально відібрані типові педагогічні ситуації, що можуть виникнути в реальній педагогічній дійсності та які вимагають від майбутніх педагогів здатності застосовувати набуті психолого-педагогічні знання, засвоєні педагогічні вміння й навички, сучасні методологічні підходи, концептуальні ідеї, гнучкі інноваційні засоби та методи для аналізу стану, ухвалення рішень щодо необхідності певних заходів, спрямованих на отримання продуктивного результату у вигляді позитивних новоутворень в особистісній сфері й діяльності;

– *комунікативно-орієнтовані педагогічні ситуації* – спеціально розроблені навчально-педагогічні ситуації, побудовані на змісті комунікації, на комунікативних діалогах, що орієнтуються на проблеми спілкування в системі «учитель – учень», «учень – учень», «учитель – клас» як під час урочної, так і в позаурочній діяльності; цінність таких ситуацій полягає в їхніх можливостях удосконалювати комунікативну компетентність майбутнього вчителя філологічних спеціальностей, сприяти засвоєнню різних комунікативних позицій, соціальних ролей, розвитку емпатії [172];

– *навчальні педагогічні ситуації* – спеціально відібрані типові педагогічні ситуації, що пропонують майбутнім учителям для вдосконалення професійних знань, поглибленого розуміння сутності закономірностей, принципів, концептуальних педагогічних ідей, формування педагогічних умінь і здібностей, здатностей їх застосовувати в ході розв’язання практичних питань.

Особливий клас утворюють *творчі педагогічні ситуації*, що виникають у разі суперечностей, проблем. Творча ситуація, на відміну від проблемної, не завжди приводить до оволодіння новими знаннями, вміннями й навичками, однак лише в цій ситуації можливе виявлення елементів професійної творчості майбутнього вчителя філологічних спеціальностей.

В основу *ігрових педагогічних ситуацій* покладено принцип рольової перспективи, що створює для кожного студента можливості виявляти себе в

новій, складній і відповідальній ролі. Рольові ситуації «студент – учитель», «учитель – клас» дають змогу набуту майбутньому педагогові досвіду поведінки в ситуації, наближеній до професійно-педагогічної діяльності. Саме зміст ролі, її функціональні характеристики мають значення для формування професійної позиції майбутнього педагога, розвитку професійно значущих властивостей і якостей його особистості.

Упевнені, що використання на заняттях моделювання ситуацій із використанням різноманітних педагогічних проблем забезпечує формування професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців у процесі фахової підготовки.

Наступною провідною умовою формування професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців у процесі фахової підготовки вважаємо **комунікативну спрямованість змісту навчального процесу студентів-іноземців.**

Процес навчання в цілому перебуває під впливом ідей, сформульованих свого часу в педагогічній психології Ш. Амонашвілі, Л. Виготським, Д. Ельконіним, О. Леонтьєвим та в педагогіці А. Макаренком, В. Сухомлинським й іншими вченими. Навчання мови передбачає формування необхідного для спілкування лексико-граматичного запасу, без якого неможливе успішне оволодіння професією, а відбір навчального матеріалу, як зазначає Л. Морська, «є однією із центральних проблем методики навчання іноземних мов» [113].

Більш докладного аналізу потребує оптимізація й мінімізація змісту навчального матеріалу. Відбираючи навчальний матеріал, необхідно зважати на принципи та критерії його відбору. Загальновідомо, що відбір навчального матеріалу зумовлений низкою критеріїв [114], найважливішими з яких є такі:

1) відповідність цілям навчання та вимогам навчальної програми (викладач має усвідомлювати мету навчання, точно знати, «якої» саме мови він навчатиме і для «чого» потім ця мова буде використана; у кількісному плані матеріал повинен відповідати вимогам етапу);

2) лексичний мінімум для початкового рівня має містити найпродуктивнішу з погляду словотворчих моделей лексику, яка при цьому володіє широкою валентною парадигмою;

3) повинен бути збережений принцип доступності навчального матеріалу для студентів із різним рівнем базової підготовки та принцип адекватного співвідношення рівня складності навчального матеріалу й індивідуальних можливостей студентів;

4) має бути збережений принцип професійної орієнтованості у відборі навчального матеріалу, оскільки йдеться про формування професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців через призму професійної підготовки [82].

Важливими чинниками диференціації й мінімізації (оптимізації) змісту навчального матеріалу є відбір матеріалу, що відображає національно-культурну специфіку країни, мову якої вивчають, при цьому перевагу надають частотності відібраного лексичного матеріалу, його семантичній цінності, яскравості фонового навантаження та конотативного елемента значення.

Проблемі дослідження феномену фонових знань та описові їхнього поняттєвого обсягу присвячено праці вітчизняних і закордонних дослідників. Уперше на теренах пострадянського простору феномен фонових знань був досліджений у працях класиків лінгвокраїнознавчого підходу до вивчення мови – Є. Верещагіна та В. Костомарова. Учені потрактували фонові знання як «загальні для учасників комунікативного акту знання» [83]. На основі соціолінгвістичних дослідів запропоновано розрізняти три групи фонових знань. Першу групу становлять так звані «загальнолюдські» знання (поняття «сонце», «любов», «вітер» тощо), які характерні для всіх народів і відрізняються лише звуковим та графічним виглядом. До другої групи належать регіональні відомості, що пов'язані з особливостями місцевості, та діалектні словникові одиниці: «не всі жителі тропіків, наприклад, знають, що таке сніг» [83]. Зрештою, третю групу утворюють знання, які відомі всім



членам певної мовної й етнічної групи. Це відомості, що відображають особливості культури, звичаїв, побуту тощо певного народу. Такі знання – частина національної культури, вони являють собою інформацію, яка відома всім членам національної спільноти.

У процесі дослідження поняття конотації в контексті вивчення будь-якої мови як іноземної необхідно зважати на весь комплекс чинників комунікативної ситуації, а також на динамічну природу їхніх взаємозв'язків, ролі й функції комунікантів. Цікавим із цього погляду є діалектичний зв'язок конотації та фонових знань як екстралінгвістичних феноменів: щоб зрозуміти смисл висловлювання з певним конотативним компонентом, необхідно мати певні фонові знання, що «забезпечують мовленнєве спілкування, виступають його основою, у процесі якого вони виявляються як смислові асоціації та етнокультурні конотації. Фонові знання відіграють важливу роль у процесах міжкультурної комунікації». Важливим для нас також є емоційний чинник створення конотативних компонентів лексичного значення слова, знання яких своєю чергою слугують органічною частиною успішного вивчення будь-якої мови як іноземної.

У сучасному вітчизняному й закордонному мовознавстві фігурує низка дефініцій конотації. Трактування терміна базоване на основі різних аспектів та має низку синонімів. Це і стилістичне значення, пов'язане з емоційним забарвленням (Т. Винокур [26]), і семантичні асоціації (Ю. Апресян [190]), й емотивний компонент (В. Шаховський [205]), і макрокомпонент значення (С. Нешко [122]). За визначенням О. Ахманової, конотація – це додатковий зміст слова (чи вислову), семантичні або стилістичні відтінки, що його супроводжують і які накладаються на його основне значення, слугують для вираження різних експресивно-емоційно-оцінних обертонів та можуть надавати висловлюванням урочистості, грайливості, невимушеності, фамільярності тощо [8].

У межах дисертації пропонуємо використовувати термін «конотація» у широкому розумінні. Конотація – будь-яке додаткове значення слова, що

доповнює його денотативно-сигніфікативний і граматичний зміст. Зважаючи на міркування К. Сторожевої, допускаємо, що конотативний елемент, який є частиною лексичного значення слова та без якого функціонування слова в мовленні неможливе, – обов'язковий для значення слова. Будь-яка лексема має усталену кількість конотативних ознак, що обмежують її використання в певних сферах і ситуаціях спілкування. «Конотація – компонент лексичного значення, за допомогою якого здійснюється зв'язок слова як мовної одиниці з контекстами (в широкому розумінні) його вживання, тобто з тими комунікативними ситуаціями, в яких воно функціонує» [186].

У контексті формування професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців особливо важливим є усвідомлення та засвоєння лінгвокраїнознавчої природи конотативного компонента значення, що дає змогу користуватися словом у різних комунікативних умовах на рівні з носіями мови.

Отже, спрямований зміст навчального матеріалу професійної підготовки студентів-іноземців – одна з важливих педагогічних умов формування професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців у процесі фахової підготовки. Його послідовність, структурованість, забезпечення свідомого засвоєння навчального матеріалу студентами є важливими обставинами формування професійно-комунікативної компетентності. Комунікативно спрямоване навчання передбачає формування комунікативних умінь і навичок для використання їх у подальшому життєтворенні. Нерозвинені вчасно комунікативні вміння, за висловом К. Абульханової-Славської [190], позначаються на наступних етапах життєвого шляху особистості в її комунікативній діяльності, у неспроможності гнучко поєднувати свою активність з активністю інших людей. Без оволодіння комунікативними вміннями жодна діяльність не може бути ефективною. Наголосимо, що вміння – це засвоєний суб'єктом спосіб виконання дії, який забезпечується сукупністю набутих знань і навичок. Уміння формується через вправи і створює можливість виконання дії не лише

у звичних, а й у змінених умовах [141]. Навички – дії, складові частини яких у процесі формування стають автоматичними. За наявності навичок діяльність людини відбувається більш швидко та продуктивно [141].

**Одна з важливих умов – інтенсифікація та інформативне наповнення навчальної діяльності студентів-іноземців у процесі фахової підготовки.**

*Інтенсифікація* (від фр. *intensification* – напруження й роблю) передбачає досягнення необхідних результатів завдяки якісним чинникам, тобто напруженню розумових можливостей особистості. Інтенсифікація навчання – це передання більшого обсягу навчальної інформації студентам за незмінної тривалості навчання та без послаблення вимог до якості знань (Є. Камінський). Для успішної інтенсифікації навчального процесу варто розробляти й упроваджувати науково обґрунтовані методи керівництва пізнавальним процесом, що мобілізує творчий потенціал особистості. Серед способів інтенсифікації навчання особливе значення має застосування методів, форм, засобів, прийомів, що активізують навчально-пізнавальну діяльність учнів, стимулюють їхнє навчання. Велику роль відіграє метод проектів, навчальні дискусії, пізнавальні ігри, самостійна робота студентів.

Удосконалення методів навчання відбувається завдяки:

- широкому використанню групових форм пізнавальної діяльності (парна і групова робота, рольові й ділові ігри та ін.);
- поліпшенню навичок педагогічного спілкування;
- індивідуалізації навчання під час роботи в студентській групі, обліку особистісних характеристик у ході розроблення індивідуальних завдань та обрання форми спілкування;
- прагненню до результативності навчання й рівномірному просуванню всіх студентів-іноземців у процесі пізнання, незалежно від початкового рівня їхніх знань та індивідуальних здібностей;
- застосуванню сучасних аудіовізуальних засобів, мультимедійних презентацій, інформаційних засобів навчання.

Для інтенсифікації навчання важливий як темп контролю, так і його аналітичність. Формування професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців означає необхідність організації в навчально-виховному середовищі комунікативної діяльності, що передбачає необхідну й достатню систему комунікативних знань, забезпечує їх застосування на практиці під час спілкування з усіма суб'єктами навчального процесу. Спілкування як комунікативна діяльність є системою комунікативних дій; у процесі комунікативної діяльності актуалізуються й формуються комунікативні компетенції. З огляду на це в процесі професійно-комунікативної діяльності актуалізують усі складники професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців, що дає змогу цілеспрямовано впливати на їхній розвиток.

Пошук нових шляхів інтенсифікації й підвищення якості навчання мови як іноземної прогнозує звернення уваги на той факт, що в період навчання студентів-іноземців у країні, мову якої вивчають, прогрес у її засвоєнні суттєво перевищує досягнення за аналогічний період опанування мови на батьківщині студента-іноземця.

Відомо також, що мову в мовному середовищі засвоюють дещо іншим шляхом, ніж поза ним: у рідномовному середовищі переважає засвоєння мови через дійсність, тоді як в іншомовному, навпаки, дійсність опановують через мову. Усе це дає підстави говорити про феномен мовного середовища, під яким розуміють «природний історично конкретний лінгвокультурний соціум» [135]. Іноземці, які потрапляють до іншомовного та іншокультурного соціуму, автоматично стають його «активантами» [135], тобто особами, які мають жити за соціокультурними й лінгвістичними правилами, що панують у конкретному соціумі.

Цю думку підтверджує І. Назарова, зосереджуючи увагу на беззаперечних перевагах мовного оточення, для якого характерні:

– по-перше, спонтанне ситуативне спілкування з носіями мови; така комунікація закріплює навички, отримані студентами на заняттях;

виявляється так званий ефект «занурення» у мовне й культурне середовище, що вирізняється певною стихійністю, ріднить його з процесом опанування дитиною рідної мови;

– по-друге, мовне середовище найтісніше пов'язане з середовищем культурним; спілкуючись із носіями мови, студент не лише продукує мовлення, активізуючи отримані на заняттях знання, але й сприймає спонтанне аутентичне мовлення носіїв мови, що призводить до отримання студентами інформації культурологічного та лінгвокультурологічного характеру [121].

Мовне середовище – це певний інформаційний простір, який оточує людину в повсякденному житті. Перебуваючи в такому просторі, людина змушена адаптуватися до його вимог, щоб її поведінка в цьому середовищі була адекватною. На думку Е. Брейдо, не має сенсу говорити про мовне середовище ізольовано – воно завжди настільки ж мовне, наскільки й культурне. Погоджуємося зі слухними міркуваннями стосовно того, що саме культурний компонент є змістовим (про що саме говорити).

Викладачі як особи, які впливають на формування продуктивного лінгводидактичного середовища в аудиторії, мають усвідомлювати, що їхня поведінка є важливим складником навчального середовища (середовища, у якому відбувається оволодіння мовою). Вони відіграють роль, яку їхнім учням-іноземцям належить імітувати в майбутньому під час використання мови.

У цьому руслі наукове зацікавлення становить «питання про співвідношення теорії та практики» [114]. Специфіка зазначеної проблеми полягає у двомовності, оскільки ідеальність моделі вивчення української чи російської мов як іноземних студентами-іноземцями в Україні руйнується білінгвізмом – одним з екстралінгвістичних чинників, що на сьогодні є найгострішою проблемою у вивченні мови. Так, рівень володіння й уживання української мови залежить від регіону, культурних та історичних традицій, типу навчального закладу, у якому навчатиметься іноземець, і від багатьох

інших об'єктивних чинників. Учені справедливо стверджують, що проблема білінгвізму не зникає навіть тоді, коли студенти обирають для вивчення російську мову, плануючи подальше навчання в Україні саме російською [38]. Українська мова є державною, нею послуговуються в усіх офіційних документах, розпорядженнях, оголошеннях тощо, тому студенти-іноземці повинні хоча б ознайомитися з її основами.

Отже, виокремлені педагогічні умови сприяють формуванню професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців у процесі фахової підготовки, якщо їх використовувати в комплексі, оскільки вони всебічно охоплюють досліджуваний феномен і допомагають подолати труднощі.

Вивчення першоджерел із теми дослідження, з'ясування сутності, змісту та структури професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців у процесі фахової підготовки, обґрунтування педагогічних умов послуговували підставою для створення моделі, що схематизує процес формування професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців у ході фахової підготовки. Отже, наступним етапом дослідження є моделювання процесу формування професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців під час фахової підготовки.

Моделювання – загальнонауковий метод опосередкованого пізнання за допомогою об'єктів-замінників (моделей), що передбачає побудову, дослідження й застосування моделі. Термін «модель» походить від лат. «modus» – міра, взірць, норма. Ним позначають уявний, знаковий чи матеріальний образ оригіналу: відображення об'єктів і явищ у вигляді описів, теорій, схем, креслень, графіків тощо [34].

Згідно із сучасним словником іншомовних слів [132], модель – це зменшене або збільшене відтворення чого-небудь; схема для пояснення якогось предмета, явища, процесу в природі й суспільстві. З. Курлянд [143] під «моделлю» розуміє систему знаків, яка відтворює певні істотні властивості системи-оригіналу, схематичне зображення якогось процесу чи

явища, що використовують як спрощену його заміну. Відповідно до позиції В. Штофа [209], модель – це концептуальний інструмент, аналог певного фрагмента соціальної дійсності, який слугує для зберігання й розширення знання про властивості та структуру процесів, що моделюють, орієнтований на керування ними.

Проблему моделювання традиційно широко досліджують у вітчизняній та зарубіжній психолого-педагогічній галузях. Основні засади моделювання викладено в працях В. Штофа [209]. Термін «модель» і «моделювання» постає предметом педагогічних студій М. Овчинникової [131], М. Соловєя [181], В. Ягупова [214] та інших.

Побудова адекватної до суспільних вимог моделі дає змогу отримати цілісне уявлення про процес підготовки фахівця в руслі не тільки професійної діяльності, а й навчання, оскільки будь-який навчальний процес – це взаємозумовлена взаємодія двох сторін: викладача та студента. До того ж процес побудови педагогічної моделі ускладнений «такими обставинами, як багатofакторність, вплив суб'єктивних чинників», що породжує «стохастичність, недетермінованість моделі» [181].

До недостатньо розроблених питань належить моделювання процесу формування професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців у ході фахової підготовки, які спроможні ефективно розв'язувати поточні професійні та соціально-побутові проблеми мовою, що вивчають.

Метод наукового моделювання широко використовують у науці, проте в сучасних дидактичних і технічних дослідженнях бракує єдиної класифікації моделей через багатозначність поняття «модель» та різні ознаки, що лежать в основі таких класифікацій. Через це будь-яка класифікація приречена на неповноту, до того ж термінологія в цій галузі базована не стільки на чітких правилах, скільки на мовних, практичних традиціях. На підставі узагальнення поглядів учених виокремимо загальні ознаки: модель можна витлумачувати як матеріальну чи умовну систему; вона відображає досліджуваний об'єкт; може заміщувати об'єкт; вивчення моделі дає змогу

отримати нові знання про об'єкт дослідження [129].

Під моделлю розуміємо «будь-який образ, осмислений або умовний (зображення, опис, схема, креслення, графік, план, карта тощо) певного об'єкта, процесу чи явища («оригіналу» цієї моделі), що використовують як його «замінник» [142], який схематизує та ідеалізує ту чи ту реальність. Модель формування комунікативної компетентності студентів-іноземців у процесі фахової підготовки була розроблена за результатами теоретичних досліджень і власного педагогічного досвіду, а також узагальнена у вигляді структурно-логічної схеми.

*Модель формування професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців* являє собою впорядковану сукупність компонентів, зміст яких визначає особливість і своєрідність формування цього складного особистісного утворення в ході фахової підготовки.

Розроблена модель ґрунтована на основних концептуальних засадах змісту педагогічної освіти та зважає на провідні тенденції, базована на змісті психолого-педагогічних дисциплін і курсів фахової підготовки, охоплює традиційні та інноваційні технології, методи й засоби формування професійно-комунікативної компетентності, механізми їх застосування на кожному етапі підготовки, запропоновані педагогічні умови, що сприяють ефективності цього процесу.

Під час побудови моделі до уваги взято основні етапи й механізми моделювання, а саме: виокремлення об'єкта та подання його як процесу; виявлення характерних особливостей процесу; окреслення мети, завдань і функцій цього процесу; з'ясування зв'язків названого процесу з іншими навчально-виховними процесами вищої школи; опис компонентів процесу; дослідження спрямованості процесу; вивчення стану його змін [209].

Структура моделі зважає на програмно-нормативні чинники навчально-виховного процесу з підготовки фахівця у вищому педагогічному навчальному закладі, тобто на зміст, генеральні цілі й завдання фахової підготовки студентів-іноземців, що побудовані на рекомендаціях керівних



органів освіти, Державному стандарті вищої освіти, документах Болонського процесу, Законах України про освіту; на навчальні плани та програми, їхні інваріантні й варіативні складники; методичне забезпечення для засвоєння курсу тощо (див. рис. 2.2).

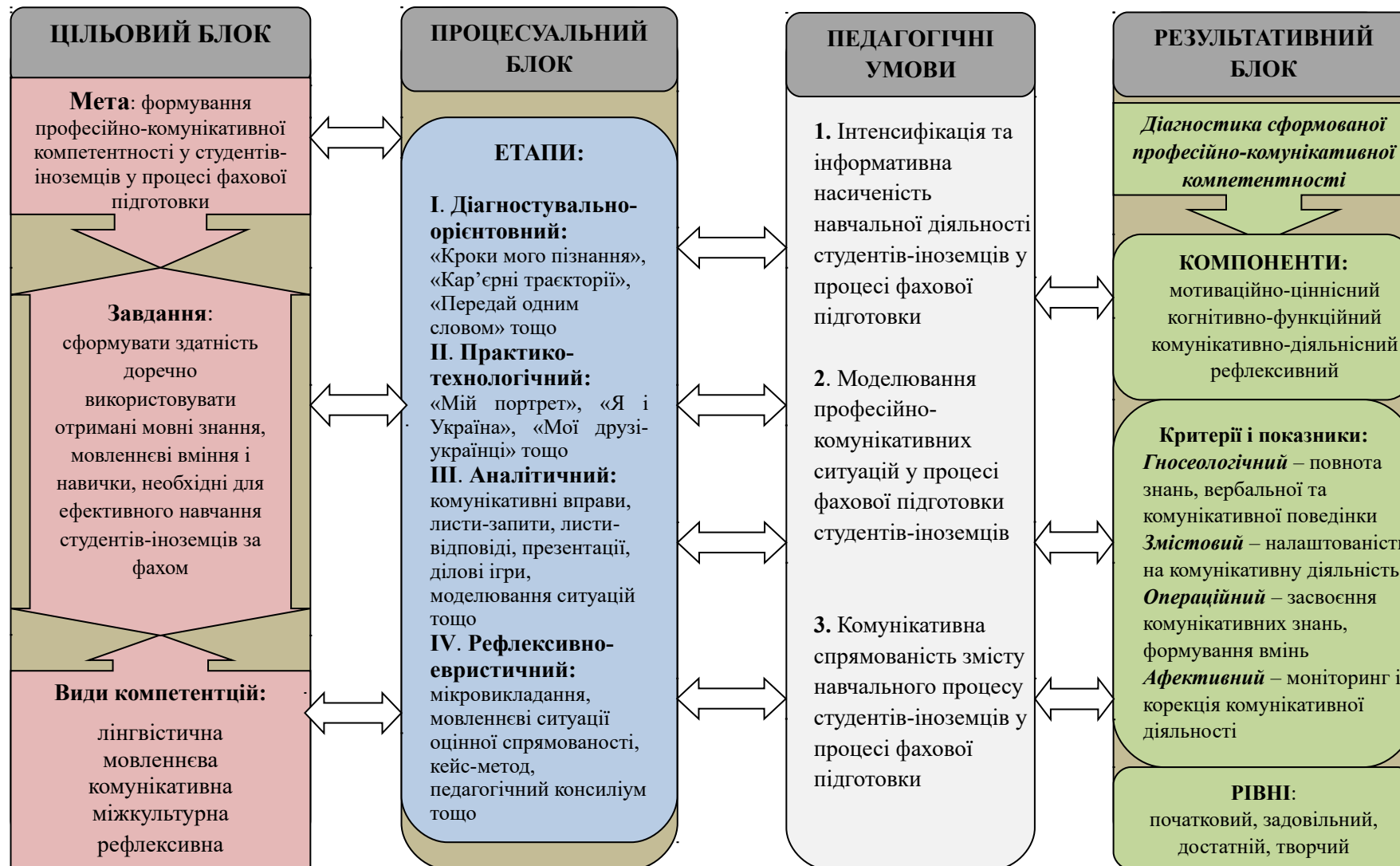
Варто більш докладно описати складники моделі формування професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців у процесі фахової підготовки. Досягнення зазначеної мети можливе через побудову навчального процесу в педагогічному ВНЗ на підставі компетентнісного підходу.

Мета формування професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців у процесі фахової підготовки вимагає впровадження компетентнісного підходу до змісту та практики вищої педагогічної освіти.

Реалізація компетентнісного підходу в процесі формування професійно-комунікативної компетентності потребує впливу на окремі її складники через упровадження запропонованих педагогічних умов.

Компетентнісний підхід до навчання української мови як іноземної зумовлює особливу організацію різних аспектів освітнього процесу, пріоритетними з яких є:

- добір мовного й мовленнєвого матеріалу відповідно до комунікативних потреб;
- визначення комплексу навчальних дій, якими повинні оволодіти студенти під час набуття досвіду комунікативної взаємодії;
- дидактично доцільний добір вправ і завдань як засобів оволодіння мовними операціями й мовленнєвими діями, що забезпечують виконання комунікативних намірів студентів у межах певних тем спілкування;
- добір видів і форм навчальної діяльності, що характерні для процесу реальної комунікації в різних соціальних умовах мовленнєвої взаємодії;



*Рис. 2.2. Модель формування професійно-комунікативної культури студентів-іноземців у процесі фахової підготовки*

– вибір навчально-мовленнєвих ситуацій як засобів навчання, що орієнтують студентів на дотримання комунікативної поведінки під час спілкування в різних соціально-комунікативних умовах;

– опис оптимального обсягу соціокультурної інформації та ефективних видів і форм діяльності для навчання студентів спілкування у формі діалогу культур [165].

Доцільно організоване за змістом і формою навчання суттєво підвищує якість навчально-виховного процесу. Успішність формування професійно-комунікативної компетентності зумовлена використанням адекватних методів і технологій навчання, що вимагає диференціації підготовки студентів.

Індивідуальні особливості й загальні вимоги до спеціаліста можна успішно брати до уваги в різних формах диференціації як окремого способу індивідуалізації, що дає змогу об'єднувати студентів за певними ознаками в групи, під час роботи з якими уточнюють зміст освіти (рівень складності, обсяг); методи, які оптимізують репродуктивну, конструктивну або творчу діяльність; форми навчання (колективні, індивідуальні, групові); стиль взаємин та ін. Студенти отримують змогу робити певний вибір, що сприяє позитивній мотивації й максимально можливому розвитку особистості.

Мотивація до професійної діяльності, інтерес до питань професійних комунікацій, якість комунікативних знань, рівні вмінь, особистісних якостей студентів, їхній практичний досвід професійного спілкування суттєво відрізняються між собою. Диференціація в ході підготовки студентів-іноземців вимагає чітких критеріїв, вивчення індивідуальних особливостей студентів-іноземців, виявлення рівнів їхньої готовності до оволодіння професійно-комунікативною компетентністю.

Огляд змісту фахової підготовки студентів-іноземців уможливив виокремлення груп провідних методів:

– методи теоретичного опрацювання матеріалу (лекція, пояснення, розповідь, мовні вправи, практичні та лабораторні роботи, педагогічна практика, ілюстрація, демонстрація; інформаційно-рецептивний,

проблемний, частково-пошуковий, пошуковий, продуктивний методи; самостійна робота; індуктивний, дедуктивний, алгоритмічний методи; порівняльний та історичний, аксіоматичний, метод формалізації й моделювання);

– методи теоретико-практичного навчання діалогування: робота з окремими мовно-мовленнєвими одиницями та їх формами (ділові й рольові ігри, завдання-ситуації, навчальні диспути та дискусії, «круглий стіл»; інтерактивні методи: мозковий штурм, «пошук ідей», обґрунтування ідей, експертне оцінювання, метод-кейс, портфоліо, захист позиції);

– методи комунікативні або практичні: моделювання ситуативної комунікативної взаємодії (діагностичні контрольні роботи, модульно-рейтинговий контроль, рефлексивний аналіз навчальної діяльності, самостійне узагальнення результатів, прогнозування, заліки, іспити, програмоване опитування, презентації тощо).

До форм, які забезпечили результат формування професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців у процесі фахової підготовки, належать: вступні, оглядові, проблемні, узагальнювальні й підсумкові лекції, групове обговорення навчально-тематичних питань; дидактичні, рольові, ділові ігри; розминки; комунікативні завдання і ситуації; кейси; веб-квести; комунікативні тренінги; портфоліо, розробка проєктів, фокус-групи, спецкурси. Серед засобів підготовки фахівців названо нові інформаційні технології навчання.

Запропонована модель унаочнює процес формування професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців, що реалізується через діагностико-орієнтаційний, практико-технологічний, аналітичний, рефлексивно-евристичний етапи та відображає конструкт трьох блоків: цільового, процесуального й результативного.

Виокремлені блоки реалізують відповідно інформаційну, мовленнєву, операційну й коригувальну функції, у такий спосіб виконують певну мету та пов'язують у єдину методичну систему застосовані засоби формування

професійно-комунікативної компетентності.

Цільовий блок впливає на основну мету й завдання, що полягають у формуванні в студентів-іноземців професійно-комунікативної компетентності. Завдання – сформулювати вміння та навички, які допомагають студентам-іноземцям доречно використовувати отримані мовні й мовленнєві знання, необхідні для ефективного навчання за фахом. Мета передбачає дієвість – уміння студентів послуговуватися знаннями.

Процесуальний блок відображає методику формування професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців, що базована на традиційних та інноваційних засобах, методах, прийомах, формах і технологіях, які є органічними компонентами системи фахової підготовки, слугують реалізації мети, зазначеної в цільовому блоці.

Результативний блок охоплює власне запроєктований результат (сформована професійно-комунікативна компетентність студентів-іноземців у процесі фахової підготовки) за визначеними критеріями, з огляду на компонентний склад професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-функціональний, комунікативно-діяльнісний, рефлексивний компоненти).

Теоретична цінність побудованої моделі формування професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців полягає в цілісному використанні різноманітних методів, прийомів, педагогічних умов тощо, які мають забезпечити гнучкість системи та здатність пристосовуватися до змінюваних зовнішніх обставин.

Блоки моделі тісно взаємодіють між собою, розкривають внутрішню організацію процесу формування професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців. Модель не претендує на абсолютність із погляду повноти й завершеності процесу формування професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців, але може мати теоретичний і практичний розвиток, бути адаптованою для будь-якого контингенту студентів-іноземців, зважати на національні й вікові особливості, стать, рівень попередньої освіти

тощо.

Представлена модель формування професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців у процесі фахової підготовки – єдиний методичний комплекс, у якому схематично відображено процес формування професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців.

### **2.3. Експериментальне дослідження формування професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців у процесі фахової підготовки**

Отримані в ході теоретичного розроблення проблеми дані, виявлені труднощі й суперечності наявної практики професійної підготовки, стану сучасної освіти зумовили необхідність створення дослідницько-експериментальної методики формування професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців засобами навчально-виховного процесу педагогічного ВНЗ.

Під організацією і проведенням формувального етапу дослідження розуміємо впорядковану сукупність алгоритмів, процедур, етапів, націлених на становлення професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців.

З огляду на логіку дослідження необхідно описати реалізацію педагогічних умов формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх студентів-іноземців, що витлумачені як обставини процесу навчання, реалізація яких із високим ступенем вірогідності призведе до ефективного формування досліджуваної компетентності.

Формувальний етап експерименту з формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх студентів-іноземців проведений за кількома етапами, а саме: діагностико-орієнтаційним, практико-технологічним, аналітичним, рефлексивно-евристичним. Нижче схарактеризований зміст роботи на кожному етапі.

На *першому етапі* (діагностувально-орієнтовному) студентам-іноземцям першого курсу запропоновано навчальну дисципліну «Вступ до спеціальності», у ході опанування якої вони ознайомилися з методами наукового дослідження. Емпіричні методи пов'язані з чуттєвим знанням людини (через відчуття, сприйняття, уявлення), до цієї групи належить спостереження, порівняння, вимірювання, експеримент. Результатом цього етапу стало вивчення структурно-критеріальних компонентів професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців (мотиваційно-ціннісний, комунікативно-діяльнісний, когнітивно-функціональний і рефлексивний компоненти). Проведено самоаналіз професійно важливих якостей, з огляду на власний досвід та знання суміжних наук, із розкриттям й інтерпретацією змісту поняття «компетентність». Організовано самоспостереження, самоаналіз, самоусвідомлення, самооцінювання своєї підприємницької компетентності. Для розуміння, уточнення й подальшого оперування цими поняттями кожен студент послуговувався власним записничком «Кроки мого пізнання», де нотував ті визначення, висловлювання, які характеризували його особистісне та професійне «Я».

Матеріалом для виконання такого виду роботи студентів є наукові й довідникові джерела (психологічні, педагогічні словники, навчальні посібники, автобіографії відомих людей, Топ-10 найзаможніших людей світу, Топ-10 найвпливовіших людей України тощо), власні напрацювання, які підготували здебільшого студенти-випускники та були ідентифіковані особистими й професійними якостями. Згодом завдання ускладнювали, пропонували, наприклад, скласти бібліографічні картки з наукової теми (тематика робіт на вибір: «Які труднощі (проблеми) існують у студента-іноземця на сучасному етапі розвитку суспільства?»; «Які перспективи (можливості) професії вчителя?»; «Професійна компетентність майбутнього фахівця»; «Культура ділового спілкування»; «Конфлікти в системі «керівник – робітник»); написати твори («Чому я обрав (ла) професію вчителя-філолога?»). Для студентів розроблено спецкурси «Українська мова з

поглибленим вивченням» і факультатив «Ділова українська мова»; систему вправ за кожним показником у межах кожного критерію від репродуктивних до творчих, що були орієнтовані на фахові дисципліни.

На кожному занятті систематично використовували питально-відповідні вправи, головною метою яких є отримання інформації та сприяння мовленнєвій розминці. Варто зазначити, що запитання завжди передбачають комунікацію, вони спрямовані на співрозмовника, вимагають відповіді. Використання таких запитань спонукало студентів не тільки оперувати наданим дидактичним матеріалом (текст, малюнок), але й активно застосовувати раніше набуті знання, життєвий досвід для висловлювання власних думок.

За допомогою питально-відповідних вправ на кожному занятті була проведена мовленнєва розминка. Щоб студенти не «звикли» до запитань і не ставилися до них формально, ми намагалися змінювати запитання, формулювати нові, згодом поступово вводили до кола запитань мотиви стосовно особистості студента, його справ, життя групи, факультету, вишу. Реалізовано другу педагогічну умову – моделювання в навчальному процесі професійно-комунікативних ситуацій.

На **другому етапі** (*практико-технологічному*) експериментальної роботи викладачів і студентів-іноземців спрямовано на використання завдань відповідності навчальних програм, актуалізовано позитивне ставлення до розвитку професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців, ужито заходів для стимуляції потреби у вивченні української граматики, для утвердження смислової настанови студентів на опанування комунікативних умінь. Ефективною формою роботи стали створення й захист проектів, що передбачали моделювання педагогічних, комунікативних ситуацій, наближених до умов шкільного життя. Сучасне звернення до компетентнісного підходу в підготовці майбутніх фахівців філологічних дисциплін ґрунтоване на розумінні того, що нині значущим є не лише те, що знає спеціаліст, але й те, що він уміє робити як професіонал. На цьому етапі



впроваджено новий вид навчальної комунікації: інтернет-конференції, конкурс проектів, створення мультимедійної навчальної презентації, підсумковий звіт – публічна презентація. На другому етапі реалізовано педагогічну умову – інтенсифікація й інформативне наповнення навчальної діяльності студентів-іноземців у процесі фахової підготовки, що сприяє формуванню готовності до застосування системи фахових наукових знань із базових дисциплін у професійній діяльності; готовності до використання в професійній діяльності системи наукових знань; готовності до засвоєння, застосування, розширення й поглиблення системи наукових знань щодо основ ефективного функціонування та розвитку професійно-комунікативної компетентності. Наприклад: мета вправ I рівня – навчити студентів вимовляти репліки, тобто швидко й адекватно реагувати на подану викладачем / диктором репліку, а також продукувати ініціативну репліку. I рівень охоплює умовно-комунікативні, рецептивно-репродуктивні вміння. Мета вправ II рівня – навчити студентів самостійно вживати різні види діалогічної єдності. Основний режим роботи – «студент 1 – студент 2», тобто робота студентів у парах. Мета вправ III рівня – навчити студентів об'єднувати засвоєну ними діалогічну єдність у мікродіалоги згідно із запропонованими навчальними вправами. До групи входять комунікативні, рецептивно-продуктивні вправи нижчого рівня, які допускають використання штучно створених вербальних опор. Мета IV рівня вправ – навчити студентів створювати власні діалоги різних функціональних типів на основі запропонованого рекламного листка або оголошення. Продукт мовлення студентів – діалог певного функціонального типу, що містить принаймні два (рідше три) мікродіалоги.

**Третій етап** (*аналітичний*) мав на меті безпосереднє впровадження системи навчання студентів-іноземців як провідного стратегічного ресурсу, джерела педагогічного розвитку в практику навчального процесу. Для цього викладачі й студенти навчалися використовувати інтерактивні методи на практичних і лабораторних заняттях та в період виробничої практики.

Розроблено й упроваджено спецкурс «Основи формування професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців» (3 курс – 60 годин), у ході якого студенти були залучені до ділових і рольових ігор, виконували професійно орієнтовані завдання різної складності, що вимагали розвитку професійно-комунікативної компетентності. Використано різнотипні комунікативні ситуації і вправи, педагогічні завдання, презентації, веб-квести, аналіз ситуацій із застосуванням інформаційно-комунікативного ресурсу, наукові конференції, портфоліо. На кожному практичному занятті передбачено систематичне обговорення ситуацій, пов'язаних із професійно-комунікативною компетентністю, їхньою результативністю. Організовано проектну діяльність студентів-іноземців. Наприклад, ігрове проектування «Організація ділової подорожі по Україні». Навчальна мета такої гри – навчити студентів орієнтуватися в методах, формах роботи, ухвалювати самостійні рішення. Розвивальна мета полягає в унікальній можливості вивчити траєкторію руху в засвоєнні й формуванні філологічних знань, навичок, умінь. Виховна мета ділової гри пов'язана з подоланням стереотипів, шаблонів педагогічної діяльності, що особливо важливо для розвитку професійно-комунікативної компетентності фахівця.

Дібрано різні ігрові вправи за ступенем їхньої значущості для занять з іноземних мов професійної спрямованості, а також класифіковано їх за:

1) функціями – навчальна функція сприяє розвитку загальнонавчальних умінь і навичок (пам'ять, увага, сприйняття інформації різної модальності); навичок володіння рідною й іноземною мовами; виховна функція моделює поведінку в ігрових моделях, життєві ситуації; навчально-виховна оптимізує опанування іноземної мови, зважаючи на аспект виховання; розважальна функція вможливіє сприятливу атмосферу на заняттях, перетворюючи заняття на захопливу подорож; комунікативна – об'єднує студентів у колектив, допомагає налагодженню емоційних контактів, сприяє формуванню навичок й умінь спілкування; розвивальна – дає змогу гармонійно розвивати особисті якості для активізації резервних можливостей;

2) за психічним впливом – релаксаційні, що знімають емоційне напруження, породжене навантаженням на нервову систему під час навчання; стимулювальні – активують процеси мислення, запам'ятовування, відтворення дійсності (імітаційні); спрямовувальні – спонукають студента до діяльності на занятті;

3) за дидактичною метою мовлення – спрямовані на оволодіння монологічним мовленням, тобто зв'язним безперервним висловлюванням однієї особи, що адресоване одному або кільком співрозмовникам; зорієнтовані на опанування діалогічного мовлення, тобто сприяють формуванню процесу розмови двох партнерів, що не планують заздальгідь;

4) за ступенем ведення заняття – ігрові вправи, які використовують на початковому етапі заняття, їхня мета полягає у введенні студента до іншомовної діяльності; ігрові вправи, спрямовані на ознайомлення з новим матеріалом; ігрові вправи, покликані закріпити новий матеріал; ігрові вправи, які вимагають вільного використання вже відомого матеріалу; ігрові вправи для повторення навчального матеріалу;

5) за використанням мовного матеріалу – лексичні, що спрямовані на відпрацювання лексичних одиниць з огляду на їхні особливості; фонетичні – зорієнтовані на оволодіння специфікою вимови звуків англійської мови та інтонацією англійської мови; граматичні, які мають на меті засвоєння граматики англійської мови;

6) із відтворення дійсності – навчальні, що передбачають виконання основних ігрових вправ у ході навчального процесу; передають атмосферу на уроці, покликані спонукати студента до активної роботи на занятті; ділові – проектують майбутню професійну діяльність (менеджера, фінансиста); рольові – спрямовані на добровільне входження в роль і використання реплік, слів, які найкраще характеризують цю роль; ігрові вправи – уявлення – покликані перенести студента до уявного світу, де він матиме змогу за допомогою іноземної мови відобразити свої почуття; творчі – мистецькі ігрові вправи, зорієнтовані на оволодіння специфічною економічною

лексикою; ігрові вправи-фантазії, схожі на ігрові вправи, уявлення, що допомагають студентів за допомогою іноземної мови закінчити ту ситуацію, яка була запропонована викладачем;

7) пізнавальні ігрові вправи – ігрові вправи-знайомства, що прогнозують ознайомлення студента з матеріалом, під час вправ від студента не вимагають використання цих відомостей; ігрові вправи-дотики, які передбачають більш глибоке розуміння матеріалу; ігрові вправи-спроби – спроби використати матеріал, глибоко усвідомити його; глибинні ігрові вправи, що вимагають володіння основним і допоміжним навчальним матеріалом та можливостей використовувати його;

8) за ініціативою – ігрові вправи, вигадані студентами для відтворення дорослої життєдіяльності; ігрові вправи, запропоновані дорослими для студентів; ігрові вправи, вигадані дорослими для себе, для кращого розуміння світу студентів, їхнього оточення;

9) за віком учасників ігрових вправ – ігрові вправи для першокурсників; ігрові вправи для студентів старших курсів; для студентів випускних курсів – бакалаврів і магістрів; юнацтва, що спрямовані на сприйняття серйозного, складного матеріалу [25, с. 71].

На третьому етапі реалізовано педагогічну умову – комунікативна спрямованість змісту навчального процесу студентів-іноземців у ході фахової підготовки.

На **четвертому етапі** (*рефлексивно-евристичному*) формувального етапу експерименту організовано навчання студентів-іноземців щодо самостійного розроблення різноманітних методів вивчення української мови й використання їх на заняттях, у період педагогічної практики. Студенти-іноземці самостійно розробляли методи й завдання для вивчення української мови, виконували аналіз та самоаналіз. Крім того, студенти-іноземці вчилися створювати власні діагностичні, моніторингові ситуації, що сприяли підвищенню якості освіти в майбутній професійній діяльності. На цьому етапі увагу студентів зосереджено на тому, що виховна функція розроблених

професійно орієнтованих завдань, ситуацій, мікрОВикладання повинна моделювати поведінку як в ігрових моделях, так і в життєвих ситуаціях; навчальна функція завдань, ситуацій сприяла оволодінню українською мовою, професійними знаннями; розвивальна – створювала атмосферу на заняттях, оптимізувала гармонійний розвиток особистісних якостей студентів-іноземців; комунікативна – об'єднувала студентів у колектив, допомагала налагодити емоційні контакти, формувати навички й уміння спілкування.

Наприклад, викладач пояснює англійською мовою: «Ви – представник Британської рекламної компанії в Україні. Ваша мета – заснувати рекламне агентство, філію. Вам потрібні агенти для продажу рекламного простору, менеджери та бренд-менеджери. Звичайно, у сфері реклами можуть працювати і працюють люди різних спеціальностей. Під час співбесіди з претендентами Вам потрібно відповісти на їхні запитання: «Що таке реклама?», «Які три основні мети реклами?», «Які саме обов'язки містить робота у сфері реклами?», «Чи дає реклама перспективи для швидкого службового зростання?».

Вправу потрібно виконувати в режимі одночасної роботи студентів у групах по три особи, із використанням прийому «натовп» або прийому «навчаючи – навчаюся». Єдина надана опора – інформаційний листок, чи оголошення про вакансії в рекламному агентстві.

На заняттях запропоновано такі комунікативні ситуації: «Видатні люди України», «Батьки і діти»; «Мої друзі», «Світ моїх захоплень», «Мандрівка до Києва», «Захист професії» тощо. На заняттях із третьокурсниками в ході опанування курсу «Методика виховної роботи» використано таку ігрову ситуацію, як «Автобіографія». Її мета – сприйняття та вияв уявлень про себе в соціальному і психологічному плані. Завдання – скласти розповідь про себе; презентувати себе у формі стислої автобіографії (розповісти про себе, виокремивши найважливіше: де вчилися, проживаєте, яка ви людина, які у

вас інтереси, скільки вам років...); розповідь повинна бути чіткою, ясною, лаконічною, водночас оригінальною, цікавою та привабливою для слухачів.

Застосовано інформаційні ситуації, спрямовані на збирання інформації про різні об'єкти, явища, на ознайомлення учасників проекту з відомостями, на аналіз й узагальнення фактів. Наприклад: «Навіщо потрібна система в педагогічній теорії та практиці? Як Ви думаєте, коли і яким чином загальнолюдські цінності стають конкретно людськими, тобто засвоюються тією чи тією людиною? Як загальне конкретизується в одиничному – мотивах, почуттях, судженнях, діях?». Інший приклад завдань: «Опишіть свої професійні очікування у формі «Записки вчителя-початківця», окресліть основні функції педагогічної діяльності».

Доцільним було застосування практико-орієнтованих ситуацій, результат яких спрямований на інтереси учасників. Результати проекту використано для закріплення знань студентів усієї групи. У ході формування операційно-діяльнісного компонента передбачено різноманітні проблемні ситуації. Наприклад: «Науковий статус педагогіки тривалий час ставили під сумнів. У передмові до своєї книги «Людина як предмет виховання» (1867 р.) К. Ушинський наголошував, що педагогіка «...не є зібранням положень науки, а тільки зібранням правил виховної діяльності». І далі: «Педагогіка – не наука, а мистецтво: найбільш широке, складне, найвище і найнеобхідніше з усіх мистецтв». Сформулюйте відповідь на запитання «Педагогіка є наукою чи мистецтвом?».

Мета педагогічної практики (VII семестр, 8 тижнів) – набуття досвіду організації цілісної професійної діяльності. Вона передбачає практичну роботу студентів у середніх і старших класах, підготовку власних конспектів уроків та їх апробацію, роботу на посаді класного керівника, проведення різноманітних виховних заходів. Студенти повинні були розробити плани-конспекти уроків за вимогами різних педагогічних технологій. Після створення планів конспектів уроків і їх реалізації організовано аналіз та рефлексію дій студентів в умовах індивідуальної і групової роботи.

Студенти активно послуговувалися мультимедійними презентаціями на різноманітні теми: «Проектне навчання за кордоном», «Інтернет як засіб дослідження й інструмент оброблення інформації», «Життя на безлюдному острові», «Школа майбутнього», «Педагогічна газета» тощо.

Різнороманітною була тематика групових проєктів, із-поміж них варто назвати евристичну гру «Особисті права й відповідальність майбутнього учителя», театральну вітальню «Типи вчителів у педагогічній та історичній літературі», семінар «Мотиви обрання педагогічної професії», конференцію «Ідеальний образ сучасного вчителя» тощо.

Системоутворювальним чинником формування професійно-педагогічної компетентності студентів-іноземців та адекватної до неї методики слугує варіативний спецкурс «Основи формування професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців» (60 годин), що розроблений разом із провідними фахівцями кафедри педагогічних технологій початкової освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» та впроваджений у навчальний план професійної підготовки для студентів-іноземців 3 курсу напрямів підготовки «Початкова освіта», «Дошкільна освіта», «Соціальна педагогіка», «Психологія». Програма побудована за модульно-рейтинговою системою і структурована за трьома модулями. Заплановано аудиторних занять – 28 годин, із них лекційних – 12 годин, практичних – 16 годин, самостійної роботи – 32 години (див. табл. 2.8).

Згідно з табл. 2.8, складники спецкурсу можуть функціонувати як окремі модулі та бути включені до змісту фахової підготовки студентів на різних її етапах.

**Тематичний план і розподіл варіативного спецкурсу  
«Основи формування професійно-комунікативної  
компетентності студентів-іноземців»**

Зміст спецкурсу	Аудит. з-тя	Лекції	Практичні	СР	ІНДЗ
<b>Змістовий модуль 1. Теоретичні основи формування професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців</b>					
Тема 1. Формування професійно-комунікативної компетентності як модель процесу навчання майбутніх фахівців.	4	2	2	2	
Тема 2. Характеристика професійно-комунікативної компетентності в контексті компетентнісного підходу до формування змісту освіти.	4	2	2	2	
Тема 3. Зміст і структура професійно-комунікативної компетентності фахівця.	2	2		2	
Тема 4. Педагогічні умови формування професійно-комунікативної компетентності фахівця.	4	2	2	2	
Разом за змістовим модулем 1	14	8	6	8	
<b>Змістовий модуль 2. Формування професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців у процесі вивчення фахових дисциплін</b>					
Тема 5. Основні вимоги до професійної підготовки фахівця.	2	2		2	
Тема 6. Фактори, що впливають на	4	2	2	2	

*Продовження табл. 2.8*



формування професійно-комунікативної компетентності.					
Тема 7. Формування професійно-комунікативних умінь у студентів під час вивчення фахових дисциплін засобами розв'язування педагогічних ситуацій.	4	2	2	2	
Тема 8. Використання новітніх інформаційних технологій навчання на заняттях із дисциплін циклу професійної та практичної підготовки.	4	2	2	2	
Разом за змістовим модулем 2	16	8	6	8	16
Усього:	60	16	12	16	16

Спецкурс передбачав як традиційні, так і нетрадиційні форми, методи й технології організації комунікативної діяльності студентів; широке застосування засобів управління формуванням професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців (консультування, співбесіди, індивідуальні й колективні вправи, проектні методики, творчо-перетворювальні завдання, методика «Портфоліо» та ін.).

Зміст кожної лекції концентрований навколо найважливіших аспектів професійно-комунікативної діяльності фахівця, способів провадження професійно-комунікативної діяльності в професійній та особистісній сферах.

Кожне практичне заняття містило:

– інтелектуальну розминку, що спрямована на розширення фонду базових загальнокультурних і професійних знань студентів-іноземців, закріплення засвоєних когнітивних стратегій;

– мовленнєво-ситуативні завдання, які відповідають меті й змісту; в основі ситуативних завдань – створена викладачем навчально-мовленнєва ситуація (природна або штучна), яка допомагає надати мовному завданню чи вправі комунікативної спрямованості, об'єднати мовну, мовленнєву й соціокультурну змістові лінії, зробити процес навчання української

(російської) мови як іноземної цілеспрямованим, умотивованим і максимально наближеним до життя; будь-яке висловлювання розпочинається з орієнтування в ситуації спілкування; проаналізувати умови, з'ясувати мотиви мовлення (мета створення зазначеного висловлювання, його адресат);

– умовно-комунікативні й комунікативні вправи (для умовно-комунікативних вправ характерна наявність мовленнєвого й комунікативного завдань, що спрямовані на формування професійно-комунікативних навичок; комунікативні вправи являють собою спеціально організовану форму спілкування, де студент-іноземець має змогу реалізувати акт мовленнєвої діяльності українською мовою, що спрямовує на розвиток професійно-комунікативних умінь);

– творчі вправи, що прогнозують створення нових способів дій або своєрідне використання вже наявних способів, породжуючи появу нових знань у студента-іноземця; ці вправи мають творчий характер, впливають на розвиток професійно-комунікативної компетенції; на практичних заняттях застосовані також ділові й особистісно орієнтовані ігри, мозковий штурм, аналіз конкретних ситуації (кейс-стаді) тощо;

– мовленнєві вправи, що передбачають створення таких умов на занятті, за яких студент постійно залучений до процесу спілкування, тобто до практичного користування мовою в різних видах мовленнєвої діяльності (аудіюванні, говорінні, читанні, письмі); опанований запас знань з української мови як іноземної вможливорює надійність сприйняття нових мовних одиниць; у ході слухання й читання запас знань стимулює розуміння, у процесі говоріння та письма отримані знання сприяють формуванню й висловлюванню думок українською мовою; кожен із видів мовленнєвої діяльності має свою мету, тому вправи готують студентів-іноземців до подальшого активного використання знань у власній діяльності [164];

– ділові й особистісно орієнтовані ігри, які розвивають логіку, уміння планувати діяльність, формулювати власні пропозиції та водночас дослухатися до думки інших осіб, ефективно спілкуватися, ухвалювати

нестандартні рішення та ін.; вони слугують ефективним засобом формування професійно-комунікативної компетенції в студентів-іноземців;

– самостійну роботу, що сприяла закріпленню та творчій інтерпретації здобутого досвіду, опрацюванню найвідоміших когнітивних технік і технологій, поширенню їх на різні види діяльності фахівця.

Розроблений спецкурс «Основи формування професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців» включено до методики формування професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців.

**Теоретичний етап. Мета:** створити систему дидактико-методичних засобів формування професійно-комунікативної компетентності.

**Зміст етапу:**

– діагностика наявних рівнів сформованості професійно-комунікативної компетентності та комунікативного потенціалу, діагностика навчальної мотивації студентів-іноземців, самооцінювання професійно-педагогічної мотивації;

– аналіз можливостей навчально-виховного середовища ВНЗ щодо розвитку комунікативних умінь особистості;

– побудова методики формування професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців;

– проектування змісту спецкурсу «Основи формування професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців».

**Засоби, форми й методи:**

– діагностичні методи;

– співбесіди, тестування, методичні рекомендації щодо викладання навчальних дисциплін;

– передовий педагогічний досвід;

– інтернет-ресурси, дидактичні (рольові, ситуативні, інтелектуальні) ігри, диктанти, самостійна робота над навчальними текстами;

– виконання тестових завдань розвивального характеру.

**Дидактико-методичне забезпечення:** діагностичні методики

дослідження стану навчально-виховного середовища ВНЗ, рівня сформованості професійно-комунікативної компетентності та її структурних компонентів; методичне забезпечення спецкурсу.

**Практичний етап. Мета:** забезпечити необхідний рівень базових знань, узагальнити отримані вміння й навички, сформувані в студентів власний стиль роботи з навчальним матеріалом, скорегувати та вдосконалити здатність студентів реалізувати ефективну комунікативну взаємодію.

**Зміст етапу:**

- забезпечення професійної поінформованості, ознайомлення з різними аспектами вчительської праці, розвиток стійкого позитивного ставлення до обраної професії, фахової спрямованості;

- формування професійно-комунікативної компетентності як модель процесу навчання майбутніх фахівців;

- становлення й удосконалення педагогічної техніки;

- розвиток професійно-комунікативної компетентності у сфері професійної діяльності.

**Засоби, форми й методи:**

- дисципліни навчального плану підготовки фахівця;

- проблемні групи студентів; педагогічні клуби;

- інтернет-товариства;

- педагогічні спостереження;

- змагання;

- спецкурс «Основи формування професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців».

**Дидактико-методичне забезпечення:**

- творчо-перетворювальні завдання за основними напрямками підготовки відповідно до зразка;

- задачі з логічним навантаженням для різновидів дисциплін циклу професійно орієнтованої підготовки;

- інтелектуальна ігротека;
- проблемні ситуації, професійні завдання;
- тренінги;
- веб-семінари;
- практичні конференції;
- кейси.

**Аналітичний етап. Мета:** проаналізувати результативність проведеної роботи щодо формування професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців.

**Зміст етапу:**

- проаналізувати якість організації комунікативної діяльності студентів;
- визначити рівень сформованості професійно-комунікативної компетентності;
- виявити залежність між рівнями сформованості професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців і застосованими засобами формувальної методики;
- скоригувати методику формування професійно-комунікативної компетентності в процесі фахової підготовки.

**Засоби, форми й методи:**

- діагностика та аналіз (викладачами) і самоаналіз (студентами-іноземцями) якості організації професійно-комунікативної діяльності, ступеня сформованості структурних елементів, компонентів професійно-комунікативної компетентності;
- індивідуальні рекомендації;
- програми професійного саморозвитку.

**Дидактико-методичне забезпечення:**

- діагностичні методики;
- портфоліо;

- навчально-виховні проекти;
- програми професійного саморозвитку;
- тематичні конференції;
- веб-конференції;
- веб-публікації;
- есе;
- тренінги;
- кейси;
- портфоліо.

Методику формування професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців у процесі фахової підготовки забезпечували виокремлені педагогічні умови. Так, застосовані засоби методики формування в студентів-іноземців професійно-комунікативної компетентності передбачали *комунікативну спрямованість змісту навчального процесу студентів-іноземців у процесі фахової підготовки*. У ході розроблення методики ми орієнтувалися на те, що відбір прогнозує мінімізацію лексичного матеріалу та граматичних конструкцій. Під поняттям «мінімум», за Л. Морською, розуміємо «необхідний для засвоєння і достатній для реалізації поставлених завдань навчальний матеріал, який розподіляється відповідно до етапів навчання» [114]. Крім того, докладного аналізу потребує відбір текстового матеріалу згідно з пізнавальними можливостями, інтересами, уподобаннями іноземних слухачів і рівнем володіння мовою на кожному етапі.

У процесі відбору змісту навчання взято до уваги усталені в педагогічних дослідженнях чинники оптимізації текстового матеріалу, зокрема: вік учнівської молоді; мета навчання; місце навчання; культурні та релігійні особливості іноземців.

Методика відбору навчального матеріалу має бути побудована на дотриманні низки вимог:

- 1) навчальний текст повинен бути реальним, тобто таким, що виник у

реальних ситуаціях спілкування в тому соціумі, мову якого вивчають;

2) тексти мають бути актуальними, тобто відповідати запитам сучасності;

3) навчальні тексти повинні бути типовими, тобто являти собою стандартизовані мовленнєві твори, що регулярно відтворюються в ситуаціях спілкування.

Такий підхід до відбору навчального матеріалу вчені називають «ситуативно-функціональним», коли «кожна мовна одиниця може виділятися за принципом використання з певною метою, тобто виконання певних функцій» [114].

На заняттях студентам-іноземцям запропоновано для вивчення спеціально створені тексти на доповнення (див. Додаток Г). Нижче продемонстровано приклад такого тексту (тема «Знайомство»).

1. Добрий день! (Добрий вечір! ...).
2. Мене звати...
3. Я приїхав (приїхала) з ...
4. Зараз я навчаюся на факультеті ... університету в групі номер...
5. У нашій групі ... студентів.
6. Ми вивчаємо українську та ... мови, інші предмети.
7. Я живу в ...
8. Одеса – це ... України.
9. Я живу в гуртожитку номер..., де також мешкають українські...
10. Я хочу бути...
11. Коли я закінчу факультет, планую працювати...
12. Мені подобається навчатися в ...

Другий етап формування професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців передбачає розширення текстів новим лексичним матеріалом і граматичними конструкціями. Наведемо приклад такого розширеного тексту (тема «Знайомство»).

1. Добрий день, шановна Ірино Олександрівно!

2. Мене звати Муджо Бей.
3. Я приїхав із Туреччини, із міста Стамбул.
4. Зараз я навчаюся на факультеті початкового навчання Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» у групі номер три.
5. У нашій групі вісім студентів, які приїхали з різних країн світу: з Ірану, із Китаю, з Анголи та з Іраку.
6. Ми вивчаємо українську мову, історію України, літературу та інші предмети.
7. Я живу в Одесі.
8. Я живу в гуртожитку номер два, що по вулиці Старопортофранківська, номер п'ять. Тут також живуть студенти з Росії, Англії, Бельгії та Голландії.
10. Зі мною в кімнаті живе моя подруга, яка також приїхала з Китаю.
11. Її звати Цзень.
12. Я хочу бути вчителем початкових класів, а Цзень – музикантом.
13. Вона грає на піаніно.
14. Коли я закінчу навчатися, то планую працювати в школі.
15. Мені подобається вчитися на факультеті початкового навчання, тому що тут гарні викладачі й хороші студенти.

Згідно з експериментальною методикою формування професійно-комунікативної компетентності, на аналітичному етапі студентам запропоновано створити власні тексти обсягом до 15 речень на задану тематику, що обрана відповідно до професійного спрямування студентів, їхніх уподобань, культурних і релігійних поглядів (наприклад, теми «Як я провів вихідні дні», «Що мені подобається / не подобається в Одесі / Україні», «Що головне для мене в житті?», «Чому я обрав цю професію?» тощо).

Важливу роль у методиці навчання комунікації студентів-іноземців відіграють словники-мінімуми, які спеціально створюють студенти-іноземці



під час навчання. Експериментальна робота переконує, що використання навчальних мінімумів зосереджує увагу студентів на частотному актуальному лексичному та граматичному матеріалах, засвоєння якого дає іноземцям змогу досягти певного рівня володіння мовою та мовленням, що є достатнім для комунікації з носіями мови «у побутовій і частково соціально-культурній сферах мовлення і, по-друге, для подальшого професійного навчання» [63].

Створення лексичного мінімуму має відбуватися свідомо та цілеспрямовано, залежно від конкретних цілей, змісту навчання й рівня пізнавальних можливостей студента. На думку дослідників, «активний лексичний мінімум має обов'язково існувати в реальній матеріальній формі, як словник еквівалентів, що мають бути засвоєні на рівні навичок, тобто стати автоматизмами» [83].

Різновидом граматичних мінімумів є створювані іноземцями словники дієслівної сполучуваності, що являють собою записаний у зошиті алфавітний перелік найбільш частотних дієслів (або тих, що вивчали на занятті) із зазначенням відмінкових форм, яких вимагають ці дієслова. Наведемо приклад такого словникового запису: «любити» + кого? що? (знахідний відмінок – 34); «навчатися» + де? (місцевий відмінок – М6); «цікавитися» + ким? чим? (орудний відмінок – О5); «читати» + що? (знахідний відмінок – 34) тощо.

Результативним на заняттях є такий вид роботи, як завдання-асоціограми (схематичне або словесне, графічне представлення своїх асоціацій, уявлень стосовно того, про що йдеться). Асоціограми можуть бути побудовані як індивідуально, так і парами, колективно. Наприклад, перед читанням тексту про літо записують слово на дошці, потім студенти в зошитах додають до нього іменники, прикметники, дієслова, фразеологічні звороти, які асоціюються в них із цим поняттям: канікули, спека, відпочинок, море, сонце, шашлик, ліс, запашне, половіюче, швидкоплинне, купатися, засмагати, подорожувати, бити байдики... У процесі читання тексту студенти мають виділити у створеній асоціограмі слова, які траплялися в тексті, або

доповнити свою асоціограму словами з тексту, важливими для глобального сприймання інформації.

Продовжуючи аналіз методики формування професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців, зазначимо, що при цьому присутню роль мають відігравати імітаційно-ігрові методи навчання, зокрема дидактичні ігри. Серед них на особливу увагу, як зауважено вище, заслуговують ситуативно-рольові ігри, характерною рисою яких є емоційність, динамічність, високий коефіцієнт стимулювання розумових і мисленнєвих процесів.

На практичному етапі методики формування професійно-комунікативної компетентності продуктивно використані ситуативно-рольові ігри, які допомагають у штучно змодельованому середовищі перевірити свої знання на «справжність» отриманої лексико-граматичної інформації та розуміння ситуації, наприклад, культурно-побутової. Для демонстрування теоретичних положень нижче подано приклад ситуативної гри (тема «У магазині»).

Викладач викликає двох студентів, кожному з яких пропонує надруковане завдання, пояснюючи їхні ролі. Сутність гри: у магазині продавець забув дати 10 гривень решти. Покупець хоче нагадати про свої гроші. У студентів є 5 хвилин для обдумування ситуації, пригадування потрібного лексико-граматичного наповнення й уточнення стратегії спілкування. Діалог між «продавцем» і «покупцем» триває 3-5 хвилин. Після завершення діалогу група й викладач оцінюють кожного гравця. У ході оцінювання взято до уваги:

- кількість використаного лексико-граматичного матеріалу;
- лексичну / граматичну / ситуативну правильність і доречність;
- тривалість навчального діалогу.

На третьому, аналітичному, етапі запропонованої методики організовано аналогічні ігри, проте з іншим результативним завданням. Так, продавець забув віддати 10 гривень решти, покупець хоче їх повернути.

Кожному з гравців дають протилежні інструкції: продавець має переконати покупця, що він нічого не віддасть, покупець довести, що він, попри все, має отримати свої гроші. Гравці впродовж 10 хвилин повинні наповнити ситуацію доцільним лексико-граматичним змістом, а також продумати стратегію обстоювання своєї позиції. Після завершення діалогу-поєдинку група оцінює гравців за такими критеріями:

- переконливість в обстоюванні своєї позиції;
- використання лексико-граматичного матеріалу.

Викладач оцінює діалог-поєдинок за критеріями:

- доречність уживання того чи того лексичного наповнення;
- граматична правильність реплік.

Крім того, у межах експериментальної методики формування компетентності проведено рольові ігри. Залежно від етапу навчання, використано ігри «Білет на балет», «Відпроситися в декана», «Познайомитися з новим студентом у групі», «Попросити не ставити погану оцінку», «Поміняти неякісний телефон у магазині», «Купити нові кросівки» тощо.

Як справедливо зазначають науковці, виконання ролей у різноманітних дидактичних іграх під час навчального процесу стимулює студентів більш відповідально ставитися до опанування предмета, сприяє творчому підходу до розв'язання поставлених завдань [212].

У контексті відпрацювання отриманих лексико-граматичних знань корисним було створення штучних і природних рольових ситуацій, наприклад, вечірок, фуршетів, де студенти-іноземці можуть познайомитися, розпитати один одного, хто з якої країни приїхав, скільки часу вивчають українську чи російську мову тощо. Як засвідчує експериментальне дослідження, результативним для формування комунікативної компетентності є проведення тематичних свят «Новий рік», «Свято 8 Березня», колективне святкування днів народження студентів. Особливу увагу варто зосередити на тематичних вечірках, які присвячені Дню незалежності країни, із якої

приїхали студенти. Базовою програмою таких свят слугує коротка доповідь про свою країну та її представників мовою, яку вивчає група, із подальшим пригощанням національними стравами, ознайомленням представників інших країн світу з народними піснями й танцями.

Для оволодіння лексичним і граматичним матеріалом вважаємо за потрібне акцентувати увагу на такому прийомі дидактичної гри, як гра зі словами. Словограми, кросворди, ребуси та інші ігри зі словами – це різновид навчальних ігор. Для формування пізнавального інтересу, що є одним із показників мотиваційно-ціннісного критерію оцінювання сформованості професійно-комунікативної компетентності, на практично-продуктивному й коригувально-аналітичному етапах реалізації запропонованої методики формування професійно-комунікативної компетентності використано кросворди та словограми.

Запропонований кросворд «Дозвілля» (див. Додаток Ж) активізував лексику, для якої характерна висока частотність уживання: це назви соціально-побутових об'єктів, продуктів харчування.

Словограма «Українська як іноземна» (див. Додаток Ж) пропонує вписати по горизонталі відповіді на запитання, що подані нижче. Після заповнення всіх клітин студенти мали змогу прочитати зашифровану назву дисципліни «Українська мова як іноземна». Робота з цією словограмою активізувала частотну лексику, збільшила пізнавальний інтерес до вивчення нових лексичних одиниць, що надзвичайно позитивно позначилося на результатах – на рівнях сформованості комунікативної компетентності майбутніх студентів-іноземців.

Для розв'язання кросворду «Моя сім'я» (див. Додаток Ж) студентам запропоновано заповнити клітини по горизонталі й по вертикалі, відповівши на запитання. Аналізована дидактична гра активізує знання лексики в межах лексико-семантичної групи «Назви спорідненості».

Для закріплення отриманих граматичних навичок на другому (практично-продуктивному) етапі, згідно з методикою, проведено словесну

гру-конструктор. Варто продемонструвати приклад такої гри-конструктора (тема «Родовий, знахідний, орудний, місцевий відмінки», див. Додаток Ж). Викладач готує картки зі словами, на кожній картці надруковане одне слово. Картки зі словами необхідно скласти так, щоб вони створили речення. Викладач по чергово викликає студентів. Кожному студентові потрібно зібрати по три речення. Виграє той, хто швидше виконає завдання. Нижче подано приклади речень.

1. Студентка читає цікавий журнал.
2. Друзі гуляють вулицею.
3. Том та Інга їдуть на базар.
4. Дівчата і хлопці йдуть до школи.
5. Студенти й викладачі поїхали на екскурсію.
6. М'ясо лежить у холодильнику.
7. Студенти-іноземці живуть у гуртожитку.
8. Хасан любить каву.
9. Олівець лежить на столі.
10. Магазин розташований біля гуртожитку.

Залежно від етапу реалізації пропонованої методики, а також від пізнавальних можливостей студентів, ця гра вибудована в спрощеному чи в ускладненому варіанті. Для спрощеного варіанта (упроваджений на практично-продуктивному етапі) передбачено лише ті слова, що використані в 10 підготовлених викладачем реченнях. Для ускладненого варіанта (коригувально-аналітичний етап) на картках максимально представлена вся парадигма відмінювань кожної лексичної одиниці з тих, що використані в 10 зазначених реченнях. Наприклад, лексема «студентка» може бути запропонована в 13 варіантах: студентка, студентки, студентці, студентку, студенткою, студентці, студентко, студентки, студенток, студенткам, студенток, студентками, студентках. Дієслово «читати» – у 17 варіантах: читати, читаю, читаєш, читає, читаємо, читаєте, читають, читав, читала, читало, читали, читатиму, читатимеш, читатиме, читатимемо, читатимете,

читатимуть. Дієслівна парадигма може також містити доконаний вид. Кількість запропонованих словоформ залежить від мети гри, опанованого граматичного матеріалу та часу, запланованого для цього різновиду навчання.

Подальшою формою розвитку комунікативних навичок є короткі діалоги, що базовані на мовних моделях, але містять власні судження студентів. Дуже часто ці вправи вимагають роботи в парах, під час якої студенти-іноземці спілкуються між собою українською мовою. Важливо звернути увагу на те, щоб партнери в діалогах змінювалися.

Наступна умова – *моделювання професійно-комунікативних ситуацій у процесі фахової підготовки студентів-іноземців.*

Засвоєнню й апробуванню функцій професійно-комунікативної компетентності (інформаційна, когнітивна, операційна, коригувальна) сприяло широке включення студентів-іноземців до аналізу та розігрування конкретних проблемних ситуацій, призначення яких полягало в усвідомленні можливостей професійно-комунікативної компетентності впливати на основні показники розвитку майбутнього фахівця, формувати творчо мислячу особистість, забезпечувати її психологічну єдність і цілісність, а також якість професійної педагогічної діяльності.

Проблемні ситуації заплановані під час вивчення студентами-іноземцями фахових дисциплін. Цінність проблемного засвоєння, за І. Богдановою, аргументована можливістю виокремити пізнавальну суперечність, сформулювати проблему, поєднати її з цілями й мотивами студентів, організувати пошук шляхів її розв'язання з використанням різноманітних стратегій і тактик поведінки [16].

У контексті дослідження важливою є позиція І. Богданової [16] стосовно того, що в ході створення проблемних завдань необхідно зважати на рівень інтелектуальної активності майбутніх учителів і ступінь сформованості інтелектуальної ініціативи; залучати студентів до активної розумової діяльності, ознайомлювати їх з елементами діалектичного мислення, когнітивними стратегіями розв'язання суперечностей.

Для реалізації окресленої мети можуть бути використані такі проблемні ситуації: «На прохання завідувача з навчальної роботи ти замінюєш хворого вчителя в чужому класі. Розпочався урок. Клас важко керований. Ти вітаєшся – жодної уваги»; «Учень заважає вести урок! Постійно перериває вчителя й відволікає однолітків, сперечається. Версія дитини: «Я все це вже знаю. Мені нудно!»».

Найбільш концентровано на формування у фахівців ціннісного ставлення до всіх аспектів комунікативної діяльності впливає проблемне завдання, побудоване за принципом кейсу.

Кейс – ситуаційне завдання, що містить два важливі складники – ситуацію й набір матеріалів (довідкових джерел, алгоритмічних приписів, питань), які мають забезпечити її розв'язання [195]. Завдання в кейсі повинно бути сформульоване так, щоб студент усвідомив важливість загальних і спеціальних знань в успішній професійній діяльності, цінність педагогічної творчості, необхідність опанування технік виконання найбільш поширених педагогічних завдань. Наприклад: «Іде урок. Виконуючи завдання, вісім учнів класу використали один спосіб, 15 учнів обрали інший, четверо пішли оптимальним шляхом. Учитель, однак, не поспішає ставити крапки над «і». Він пропонує перетворити завдання на новий лад, при цьому заохочує активність кожного учня. Учитель й з оцінками не квапиться, як це буває, – він найбільш стурбований роботою думки учнів, заклопотаний доброзичливим аналізом не тільки всіх способів розв'язання завдання, але й помилок окремих учнів, заохоченням усе нових і нових самостійних пошуків. Для нього та його учнів (він їх до цього привчає) найбільша радість і нагорода – радісний зойк: «Я зрозумів!». Завдання: проаналізуйте вікові особливості та візьміть їх до уваги, оцінюючи ситуацію. Зазначте, знання яких психолого-педагогічних особливостей дітей і засобів виховання надасть змогу вчителям допомогти учневі реалізувати свої здібності та інтереси.

Процес розв'язання такого завдання складається з послідовних дій: педагогічного аналізу, конструювання та прогнозування, оцінювання, корекції

розв'язання. Організовуючи розв'язання студентами педагогічних ситуацій, ми пропонували їм засвоювати різні когнітивні методики:

- дослідницьку (після аналізу матеріалу, формулювання проблем і завдань студенти мають самостійно опрацювати літературу, за необхідності провести спостереження);

- частково-пошукову (організація активного пошуку самостійно сформульованих пізнавальних завдань проблемного характеру з професійного життя);

- індуктивну (розв'язання проблеми, з огляду на конкретний досвід із подальшим розширенням);

- дедуктивну (студенти мають з'ясувати шляхи розв'язання на підставі загальнопедагогічних закономірностей);

- традиційну (підхід до опосередкованого умовиводу через аналогії).

Кейс «Педагогічні ситуації в діяльності А. С. Макаренка». Завдання: ознайомтеся з ситуаціями, що траплялися в педагогічній діяльності А. С. Макаренка, послуговуючись матеріалами книги «Педагогічна поема»: Частина I – розділ 2 (ситуація із Задоровим); 3 (ситуація з Таранцем); 4 (ситуація з Буруном), 8 (бійка в спальні), 24 (про Семена), 28 (випадок із Жоркою і Галатенком); частина II – розділи 2 (ситуація з Марусею Левченко), 17 (збори); частина III – розділи 3 (ситуація з Ховрахом), 13 (бойкот Ужикова).

Проаналізуйте зазначені уривки, відповідаючи на запитання.

1. Як виникла ситуація? Причини та мотиви її появи.
2. Що було відомо А. С. Макаренку про вихованця (вихованців) – учасника (ків) цієї ситуації?
3. Як педагог ставився до вихованця?
4. Яке педагогічне завдання поставив перед собою А. С. Макаренко?
5. Які засоби використав педагог?
6. Якого результату досягнуто?
7. Чи заслуговують на використання розроблені педагогом підходи?



Розв'язання студентами цих та аналогічних ситуацій впливало не лише на пізнавальну та діяльну структуру характеристики професійно-комунікативної компетентності, а й на усвідомлення цінності вчительської праці, пріоритету високого інтелекту та компетентності.

Один із видів комунікативних вправ – рольова гра, яку використовують для відображення побутових ситуацій, наприклад, дорожня пригода, придбання певної речі, планування вільного часу тощо. До рольової гри належить також посилене використання стимуляції. Для цього студентів розподіляють на групи за інтересами, окреслюють функції учасників. Спільним для вправ є те, що вони повинні розвивати креативні здібності студентів, активізувати їхню фантазію, акторський потенціал, який прихований майже в кожній людині. Проведення занять має дарувати приємні емоції, що сприяють порівняно кращому засвоєнню матеріалу.

Ефективності вивчення української мови як іноземної також можна досягнути через залучення студентів до діяльності, що максимально моделює навчальний процес і створює умови для професійно орієнтованого спілкування. При цьому доцільно впроваджувати такі елементи комунікативної діяльності, як ситуативне мовлення й комунікативні блоки. Коли йдеться про оволодіння професійною термінологією, це може відбуватися на основі прикладів мовленнєвих ситуацій, діалогів і полілогів. Необхідною умовою мовленнєвої ситуації є той факт, що вона повинна бути якнайповніше наближена до умов природного спілкування і стимулювати студента до мовленнєвої діяльності. Доцільно створювати комунікативні ситуації у формі діалогу, оскільки саме він передбачає природне й повне використання мовленнєвих умінь.

Можливі діалоги на різну тематику: «Розмова між лікарем і пацієнтом у лікарні»; «Розмова між аптекарем і покупцем в аптеці»; «Розмова між продавцем і покупцем у магазині» тощо. За такої форми роботи студент-іноземець навчається висловлювати свої думки, судження з приводу різних життєвих ситуацій, отримувати необхідну інформацію. Добре й уміло

організована бесіда чи дискусія сприятимуть уведенню, розкриттю та закріпленню значення того чи того слова.

У руслі опису методичних шляхів реалізації педагогічних умов особливу увагу варто звернути на *інтенсифікацію та інформативне наповнення навчальної діяльності студентів-іноземців у процесі фахової підготовки*. Успішна реалізація цієї педагогічної умови також має позитивний вплив на рівень мотивації щодо вивчення предмета.

Як зазначено вище, лінгводидактичне середовище – це спеціально створене середовище, що, незважаючи на свій «штучний» характер, має бути достатньо гармонійним для того, щоб максимально точно відтворювати культурне, історичне й мовне тло країни. Таке середовище допомагатиме виховувати функціональну мовну особистість, воно зумовлене комунікативним спрямуванням сучасної освіти.

Важливою є така організація навчальної роботи, що підтримуватиме пізнавальний інтерес та активність студентів через постійну зміну видів діяльності учасників педагогічної взаємодії – від активної роботи до відпочинку.

У ході дослідницько-експериментальної роботи підсумовано, що ефективність навчання студентів-іноземців безпосередньо залежить від сприятливої психологічної атмосфери на заняттях. Украй важливі стиль поведінки викладача, його толерантне ставлення до можливих помилок, неточностей у мовленні слухачів, здатність вчасно прийти на допомогу в оволодінні складними для іноземців мовними конструкціями. Така позиція педагога надихає студентів на творче оволодіння мовою, сприяє продуктивній самостійній роботі, оскільки будь-яка позитивна оцінка являє собою стимул, що збільшує ймовірність успішного розвитку певного процесу [222].

Про толерантне ставлення педагога до труднощів студентів-іноземців в оволодінні предметом варто додати ще й те, що в педагогічній взаємодії необхідно суворо дотримуватися правила: комунікативні помилки, які породжують труднощі в розумінні сенсу сказаного, потрібно виправляти

відразу. Натомість граматичні помилки, що не порушують комунікативного спілкування, не рекомендовано виправляти відразу, перериваючи діалог чи монолог, перебиваючи студентів-іноземців. При цьому не потрібно перешкоджати бажанню студентів-іноземців висловити свої думки українською чи російською мовами. Обговорення й виправлення помилок можна провести пізніше, у спеціально запланований час, зрозуміло, не фіксуючи уваги на кількості помилок конкретного студента-іноземця.

У запропонованій методиці формування комунікативної компетентності студентів-іноземців акцентовано на такій формі навчання, як екскурсії, що впроваджено на теоретичному та практичному етапах. Ця форма вможливує поглиблення отриманих мовних і мовленнєвих знань, полегшення адаптаційних процесів уходження в життя країни, оптимізує ознайомлення з історією й культурою, особливостями студентського життя тощо. План екскурсійних заходів передбачає відвідування всіх корпусів університету, бібліотеки, ознайомлення зі студмістечком, культурно-історичними місцями Одеси (театри, музеї тощо). За бажанням іноземців перелік міг бути змінений, зокрема, були проведені екскурсії до басейнів, роледромів, фітнес-центрів, найбільших торговельних центрів Києва, до навчальних закладів, де в майбутньому планували навчатися іноземці.

На аналітичному етапі методики проведено лекції для ознайомлення студентів-іноземців із культурно-історичною спадщиною деяких областей України. На першому, теоретичному, етапі студентів-іноземців залучено до спеціально створеного єдиного інформаційного простору – відкритої групи «Російська та українська як іноземні» у соціальній мережі «Facebook» [74]. У цій групі студенти-іноземці вчасно отримували всю необхідну для них інформацію щодо розкладу занять, тематики екскурсійних програм та ін. У разі потреби іноземцям надавали вчасну психологічну допомогу, розв'язували проблеми, що безпосередньо не пов'язані з навчальним процесом, але опосередковано впливають на якість і швидкість адаптаційного періоду. Зокрема, проведено консультації з приводу купівлі продуктів харчування,

необхідних предметів побуту (ложки, тарілки, сковорідки тощо) та одягу, особливостей поведінки в гуртожитку і в місцях великого скупчення людей (особливо для студентів-вихідців з арабських країн), користування російсько-україномовною інтернет-мережею. Запропоновано карти проїзду до театрів, магазинів тощо.

На другому (практичному) етапі методичної системи застосовано комплекс діагностичних методів: бесіди, опитування, написання твору на тему «Що означає для Вас бути іноземним студентом в Україні?», малювання як арт-терапія (малюнок на тему «Я в Україні»). Наголосимо, що формування комунікативної компетентності – складний багатоаспектний процес, не обмежений лише реалізацією зазначених педагогічних умов. Цей процес також може відбуватися через:

- організацію спеціалізованих психолого-педагогічних семінарів для викладачів, які працюють із групою студентів для обміну досвідом роботи;
- онлайн-спілкування викладачів та іноземців, які лише планують вивчати мову в країні, у спеціально створених групах соціальних мереж на кшталт «Facebook», для з'ясування проблемних або актуальних питань на етапі підготовки до приїзду в країну;
- науково-практичні конференції з проблем формування професійно-комунікативної компетентності взагалі та комунікативної компетентності іноземних студентів зокрема.

Органічним складником сучасного арсеналу формування професійно-комунікативної компетентності сучасного фахівця є комп'ютерні засоби й технології. За допомогою комп'ютера в межах формувальної методики була організована індивідуальна та самостійна робота студентів, у ході якої надано педагогічну підтримку з формування професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців. Студенти мали змогу за допомогою комп'ютера виконувати діагностичні й тренувальні вправи на розвиток мислення, логіки, когнітивних процесів; обробляти результати психолого-педагогічних досліджень; готувати аудіовізуальний ряд до занять із фахових

методик; опрацьовувати комунікативні комп'ютерні ігри, зокрема он-лайн; шукати й обробляти актуальну інформацію стосовно передового педагогічного досвіду; створювати тематичні веб-сайти й персональні сторінки на тренувальному веб-сайті; працювати за списком покликань; брати участь у телеконференціях, веб-семінарах тощо.

Описана нами методика формування професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців у процесі фахової підготовки була впроваджена в експериментальних групах.

На початку експерименту діагностовано рівень сформованості професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців контрольних й експериментальних груп. Ця діагностика організована через оцінювання результатів розв'язання студентами дидактичних (рольових, ситуативних, інтелектуальних) ігор, диктантів, самостійної роботи над навчальними текстами завдань, розігрування та аналізу проблемних ситуацій. Спочатку студенти поставилися до цього з деяким застереженням. Майбутнім учителям не сподобалося, що в їхніх знаннях сумніваються, що вимірюватимуть рівень професійно-комунікативної компетентності на підставі виконання тестових завдань.

Під час проведення формувального експерименту студенти-іноземці експериментальних груп мали змогу апробувати різні засоби, що охоплювали зміст варіативного спецкурсу «Основи формування професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців» (60 годин). Студентам-іноземцям запропоновано інтелектуальні, ділові, особистісно орієнтовані ігри, розминки, інтелектуальні задачі, мовленнєво-ситуативні завдання, умовно-комунікативні, комунікативні та творчі вправи тощо. Студентам-іноземцям рекомендовано створити власні матеріали, портфоліо, розробити проекти, користуючись різним методичним й інформаційним забезпеченням. На підставі уточнювальних бесід і спостережень за студентами-іноземцями експериментальних груп зроблено висновки, що майбутнім учителям сподобалося створювати розробки уроків із використанням завдань,

спрямованих на формування професійно-комунікативної компетентності, і різноманітних когнітивних технік. Такі засоби сприяли підвищенню інтелектуальної та комунікативної активності й ініціативності студентів, успішності педагогічної практики. Цікавим, на їхню думку, було використання інтернет-ресурсів у відборі завдань.

Загалом, розроблені та впроваджені під час формувального експерименту комунікативні, інтелектуальні, мовленнєво-ситуативні завдання були позитивно сприйняті. За попередніми результатами, вони вплинули на рівень сформованості професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців у процесі фахової підготовки.

Обґрунтована методика реалізації педагогічних умов формування професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців має універсальний характер, тобто може бути застосована в роботі зі студентами різних держав і у вищих навчальних закладах України, що відрізняються за спеціалізацією, територіальним розміщенням, рівнем акредитації.

Для перевірки гіпотези про те, що процес формування професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців під час фахової підготовки буде результативним у разі впровадження виокремлених педагогічних умов, організовано та проведено дослідницько-експериментальну роботу.

Педагогічний експеримент реалізований поетапно. Перший етап дослідницько-експериментальної роботи пов'язаний із розробленням експериментальної методики, організацією та проведенням констатувального експерименту.

Мета констатувального експерименту – визначення вихідного рівня сформованості професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців контрольної й експериментальної груп. Ця мета конкретизована в низці завдань:

– відповідно до визначених критеріїв і показників сформованості професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців дібрати певні

діагностичні методики;

- сформувати контрольну й експериментальну групи на основі попарного порівняння;

- визначити вихідний рівень сформованості професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців контрольних й експериментальних груп через тестування, анкетування, контент-аналіз, метод проблемних завдань, діагностичні контрольні роботи;

- за допомогою сучасних якісних і кількісних методів, методів математичної статистики ( $\chi^2$ -критерій) проаналізувати отриману експериментальну інформацію, порівняти вихідні рівні сформованості професійно-комунікативної компетентності й умови навчального середовища студентів контрольних та експериментальних груп.

Експеримент проведено на базі факультетів Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» та Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди протягом трьох навчальних років.

Із цією метою сформовано дві групи студентів: I підгрупа (контрольна) – 173 особи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди та II підгрупа (експериментальна) – 177 осіб Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Експериментальна й контрольна групи мали приблизно однаковий обсяг навчального навантаження та умови навчання. Групи створено на основі попарного порівняння для того, щоб сформувати приблизно однакові за контингентом, рівнем навченості та ставлення до задекларованої проблеми.

На другому етапі дослідницько-експериментальної роботи проведено формувальний експеримент. Мета формувального експерименту – упровадження й апробація методики формування професійно-комунікативної компетентності.

Після завершення дослідницько-експериментальної роботи проведено

контрольний експеримент для вивчення ефективності запропонованих формувальних засобів на основі визначення й порівняння результатів традиційного (контрольна група) та експериментального (експериментальна група) навчання.

Отримана динаміка в показниках сформованості професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців у процесі фахової підготовки контрольних та експериментальних груп дає змогу оцінити результативність розробленої моделі формування професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців у процесі фахової підготовки. Зауважимо, що всі зрізи виконані за тими самими критеріями, а також за допомогою тих самих методів, що й вихідний діагностувальний зріз (параграф 2.1).

За результатами діагностичних зрізів щодо рівнів сформованості професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців, отримано дані за гносеологічним критерієм (див. табл. 2.9).

Творчого рівня професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців за гносеологічним критерієм в експериментальній групі досягли 12,9 % студентів (на констатувальному етапі – 5,7 %), на достатньому рівні виявлено 51,4 % майбутніх учителів (на констатувальному етапі – 31,1 %), на задовільному рівні – 27,1 % (на констатувальному етапі – 40,6 %), на початковому залишилися лише 8,6 % респондентів ЕГ (на констатувальному етапі – 22,6 %).

*Таблиця 2.9*

**Динаміка рівнів сформованості професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців за гносеологічним критерієм (у%)**

Рівні	Експериментальна група				Контрольна група			
	До початку формувального експерименту		Після формувального експерименту		До початку формувального експерименту		Після формувального експерименту	
	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%
Початковий	39	22,6	15	8,6	40	22,9	34	18,6
Задовільний	71	40,6	47	27,1	66	37,1	61	34,3
Достатній	55	31,1	90	51,4	68	32,9	67	38,6



Творчий	8	5,7	22	12,9	13	7,1	15	8,5
$\chi^2$ -критерій	26,6 > 16,27, $\rho=0,001$				0,46 < 16,27			

У контрольній групі результати в рівнях сформованості професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців за гносеологічним критерієм майже не змінилися: творчого рівня досягли 8,5 % студентів (на констатувальному етапі – 7,1 %), достатній рівень зафіксовано в 38,6 % майбутніх учителів (на констатувальному етапі – 32,9 %), задовільний рівень – 34,3 % (на констатувальному етапі – 37,1 %), на початковому залишилося 18,6 % респондентів (на констатувальному етапі – 22,9 %).

Для верифікації невинності змін, що сталися впродовж експериментальної роботи, застосовано  $\chi^2$ -критерій Пірсона. У дослідженні виконано порівняння не абсолютних середніх значень за вибіркою, а частотних, процентних розподілів даних.

$\chi^2$ -критерій уможливує зіставлення двох розподілів і їх порівняння з табличним критичним значенням. Емпіричне значення  $\chi^2$  розраховують за формулою:

$$\chi^2 = \sum_{k=1}^m \frac{(Pk - Vk)^2}{Vk} \quad (1)$$

де:  $P_k$  і  $V_k$  – значення двох наборів даних до експерименту й після нього;

$m$  – загальна кількість даних у вибірці,  $m = 4 - 1 = 3$ .

Результати розрахунків порівняно з критичними значеннями, які для  $m=3$  дорівнюють: 7,81; 11,3; 16,27 із відповідною ймовірністю похибки  $\rho$  – 0,05; 0,01; 0,001.

Кількісний аналіз даних табл. 2.7 засвідчує наявність позитивної динаміки в рівнях сформованості професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців за гносеологічним критерієм експериментальної групи, яка є статистично достовірною з похибкою, що не перебільшує 1 %. У контрольній групі зміни статистично недостовірні, вони є наслідком професійної підготовки.

За результатами прикінцевих зрізів щодо рівнів сформованості професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців за операційним критерієм отримано низку даних (див. табл. 2.8).

Таблиця 2.10

**Динаміка рівнів сформованості професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців за операційним критерієм (у%)**

Рівні	Експериментальна група				Контрольна група			
	До початку формувального експерименту		Після формувального експерименту		До початку формувального експерименту		Після формувального експерименту	
	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%
Початковий	59	33,7	14	8,0	62	34,3	27	14,6
Задовільний	62	36,9	32	18,6	58	32,9	54	30,6
Достатній	51	28,9	95	54,3	56	32,0	86	49,1
Творчий	1	0,6	32	19,1	1	0,8	10	5,7
$\chi^2$ -критерій	376,5 > 16,27, $\rho=0,001$				42,1 > 16,27			

Якісний аналіз табл. 2.10 демонструє статистичну значущість змін у рівнях сформованості професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців за операційним критерієм.

Творчого рівня сформованості професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців за операційним критерієм в експериментальній групі досягли 19,1 % студентів-іноземців (на констатувальному етапі – 0,6 %), на достатньому рівні виявлено 54,3 % студентів-іноземців (на констатувальному етапі – 28,9 %), на середньому рівні – 18,6 % (на констатувальному етапі – 36,9 %), на початковому залишилися лише 8 % респондентів ЕГ (на констатувальному етапі – 33,7 %).

У контрольній групі результати в рівнях сформованості професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців за операційним критерієм теж дещо змінилися, але вони є наслідком професійної підготовки: творчого

рівня досягли 5,7 % студентів (на констатувальному етапі – 0,8 %), достатній рівень зафіксовано в 49,1 % (на констатувальному етапі – 32 %), задовільний рівень – 30,6 % (на констатувальному етапі – 32,9 %), на початковому залишилися 14,6 % респондентів (на констатувальному етапі – 34,3 %).

За результатами прикінцевих зрізів щодо рівнів сформованості професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців за змістовим критерієм отримано дані, що узагальнені в табл. 2.11.

Творчого рівня сформованості професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців за змістовим критерієм в експериментальній групі досягли 30 % студентів (на констатувальному етапі – 19,4 %), на достатньому рівні виявлено 54,3 % студентів-іноземців (на констатувальному етапі – 44 %), на задовільному рівні – 13,4 % (на констатувальному етапі – 28,6 %), на початковому залишилися лише 2,3 % респондентів ЕГ (на констатувальному етапі – 8,0 %).

Таблиця 2.11

**Динаміка рівнів сформованості професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців за змістовим критерієм (γ%)**

Рівні	Експериментальна група				Контрольна група			
	До початку формування експерименту		Після формування експерименту		До початку формування експерименту		Після формування експерименту	
	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%
Початковий	14	8,0	4	2,3	16	8,6	13	5,7
Задовільний	50	28,6	23	13,4	46	25,7	42	24,3
Достатній	77	44,0	85	54,3	80	45,7	83	47,7
Творчий	32	19,4	51	30,0	35	20,0	39	22,3
$\chi^2$ -критерій	19,5 > 16,27, $\rho=0,001$				4,3 < 16,27			

У контрольній групі результати в рівнях сформованості професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців за змістовим критерієм майже не змінилися: творчого рівня досягли 47,7 % студентів (на констатувальному етапі – 45,7 %), достатній рівень зафіксовано в 47,7 % студентів-іноземців (на констатувальному етапі – 45,7 %), задовільний рівень – 24,3 % (на констатувальному етапі – 25,7 %), на початковому залишилися 5,7 % респондентів (на констатувальному етапі – 8,6 %).

За результатами прикінцевих зрізів щодо рівнів сформованості професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців за афективним критерієм отримано дані, представлені в табл. 2.12.

Творчого рівня сформованості професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців за афективним критерієм в експериментальній групі досягли 10,4 % студентів (на констатувальному етапі – 7 %), на достатньому рівні виявлено 44,5 % студентів-іноземців (на констатувальному етапі – 26,6 %), на задовільному рівні – 18,5 % (на констатувальному етапі – 27,7 %), на початковому залишилися тільки 26,6 % респондентів ЕГ (на констатувальному етапі – 38,7 %).

Таблиця 2.12

**Динаміка рівнів сформованості професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців за афективним критерієм (у%)**

Рівні	Експериментальна група				Контрольна група			
	До початку формування експерименту		Після формування експерименту		До початку формування експерименту		Після формування експерименту	
	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%
Початковий	67	38,7	46	26,6	67	37,9	63	35,6
Задовільний	48	27,7	32	18,5	46	26,0	42	23,7
Достатній	46	26,6	77	44,5	54	30,5	62	35,1
Творчий	12	7,0	18	10,4	10	5,6	10	5,6
$\chi^2$ -критерій	18,5 > 15,25, $\rho=0,001$				3,3 < 15,27			

У контрольній групі результати в рівнях сформованості професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців за афективним критерієм майже не змінилися: творчого рівня досягли 5,6 % студентів, достатній рівень зафіксовано в 35,1 % студентів-іноземців (на констатувальному етапі – 30,5 %), задовільний рівень – 23,7 % (на констатувальному етапі – 26,0 %), на початковому залишилися 35,6 % респондентів (на констатувальному етапі – 37,9 %).

Отже, динаміка рівнів сформованості професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців в експериментальній групі є статистично достовірною, на відміну від змін у рівнях студентів контрольної групи. Доцільно більш докладно схарактеризувати зміни, що сталися в рівнях готовності студентів протягом експерименту.

Унаслідок застосування  $\chi^2$ -критерію Пірсона до даних таблиці з'ясовано, що:

– кількісні відмінності між вихідними даними сформованості професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців обох вибірок не є статистично значущими (емпіричне значення 0,53 суттєво менше від критичного 11,3); студенти обох груп, маючи однакові стартові умови, досягли різних результатів у рівнях сформованості професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців;

– незважаючи на позитивну динаміку в обох групах, отримані результати статистично відрізняються (емпіричне значення становить 22,3 і суттєво більше від критичного), це засвідчує не випадковість змін у кінцевих результатах студентів-іноземців експериментальної групи, що зумовлені формувальною методикою.

*Таблиця 2.13*

**Динаміка рівнів сформованості професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців у процесі фахової підготовки (у%)**

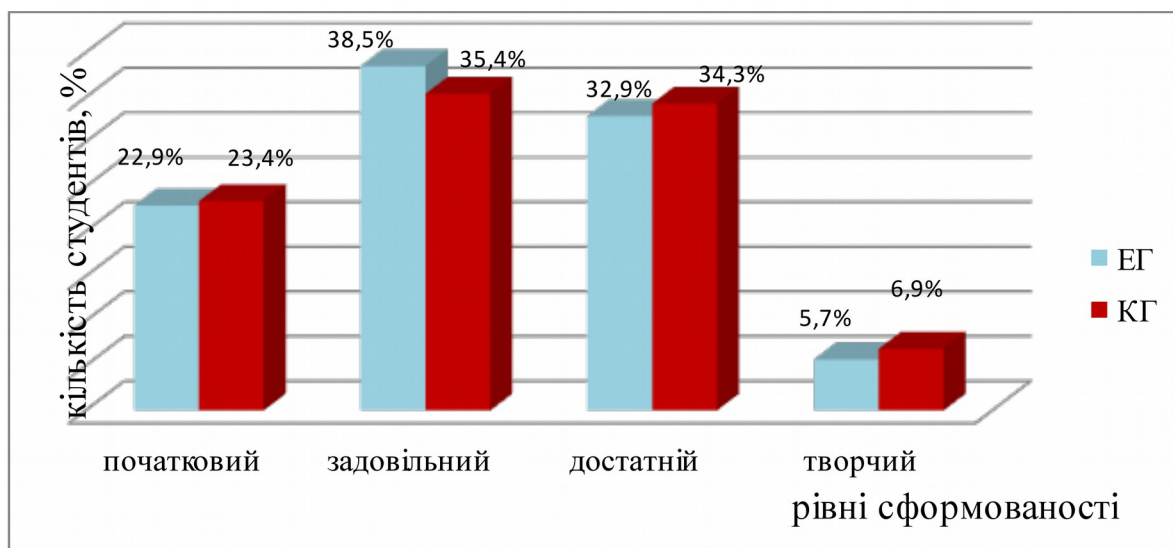
Рівні	Експериментальна група	Контрольна група
-------	------------------------	------------------

	До початку формувального експерименту		Після формувального експерименту		До початку формувального експерименту		Після формувального експерименту	
	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%
Початковий	40	22,9	15	8,5	41	23,4	28	15,7
Задовільний	68	38,5	32	18,5	62	35,4	55	31,4
Достатній	57	32,9	91	52,0	60	34,3	75	42,9
Творчий	10	5,7	37	21,0	12	6,9	17	10,0

Як засвідчують порівняльні дані, представлені в таблиці 2.13, студенти експериментальної групи продемонстрували кращі результати сформованості професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців: творчий рівень констатовано у 21 % студентів (на констатувальному етапі – 5,7 %), на достатньому рівні перебували 52 % (на констатувальному етапі – 32,9 %), на задовільному рівні – 18,5 % (на констатувальному етапі – 38,5 %), на початковому залишилися 8,5 % респондентів ЕГ (на констатувальному етапі – 22,9 %). Такі показники можна пояснити тим, що в експериментальній групі проведено цілеспрямовану роботу з формування професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців у процесі фахової підготовки.

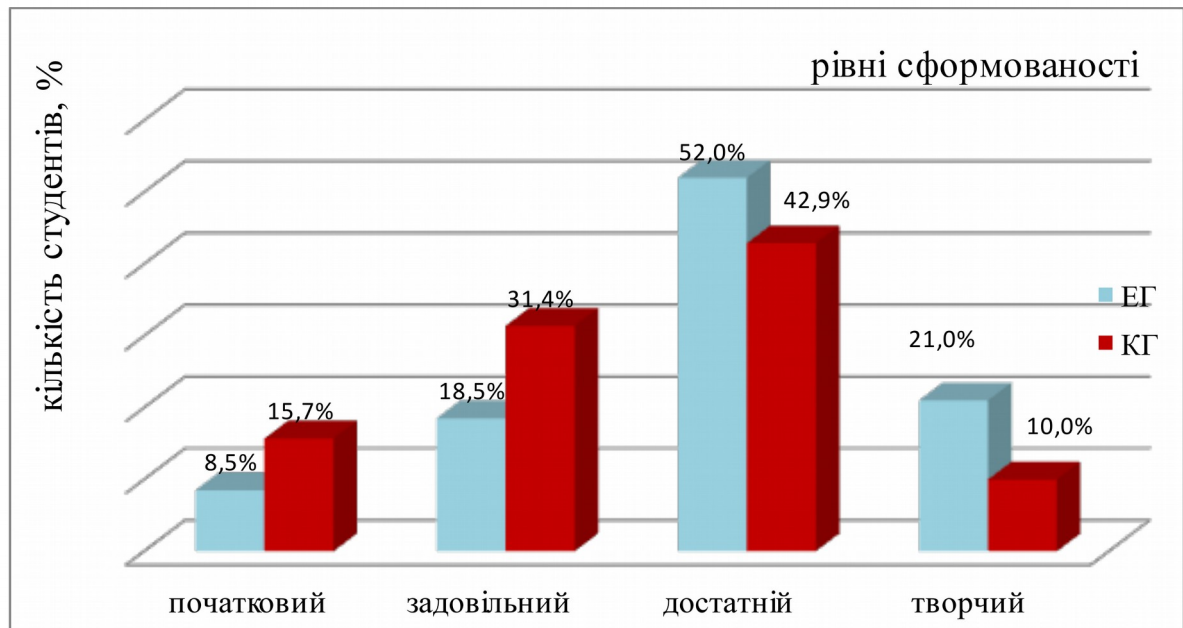
У контрольній групі, де така робота не була організована, зафіксовано значно гірші результати: творчого рівня досягли 10 % студентів (на констатувальному етапі – 6,9 %), достатній рівень зафіксовано в 42,9 % майбутніх учителів (на констатувальному етапі – 34,3 %), задовільний рівень – 31,4 % (на констатувальному етапі – 35,4 %), на початковому рівні залишилися 15,7 % респондентів (на констатувальному етапі – 23,4 %).

Динаміку змін у рівнях сформованості професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців до та після формувального експерименту в експериментальній і контрольній групах зображено на рис. 2.3 і рис. 2.4.



**Рис. 2.3. Порівняльна характеристика рівнів сформованості професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців у процесі фахової підготовки (до початку формувального експерименту), у %**

Згідно з діаграмами 2.3 і 2.4, після формувального експерименту суттєво змінилися показники рівнів сформованості професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців у процесі фахової підготовки. Так, в експериментальній групі на високому рівні показники збільшилися на 15,3 % (у контрольній групі лише на 3,1 %), на достатньому рівні показники зросли на 19,1 % (у контрольній групі на 8,6 %), на середньому рівні показники зменшилися на 20 % (у контрольній групі – на 4 %) і на низькому рівні показники зменшилися на 14,4 % (у контрольній групі – на 7,7 %).



**Рис. 2.4. Порівняльна характеристика рівнів сформованості професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців у процесі фахової підготовки (після формувального експерименту), у %**

Одержані результати засвідчують доцільність реалізації у вищому навчальному закладі експериментальної моделі формування професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців під час фахової підготовки. Це дає право зробити висновок про підтвердження гіпотези та ефективність розробленої моделі.

Використані методи математичної статистики слугують підставою для висновків стосовно достовірності, надійності, відтворюваності отриманого результату.

### **Висновки до другого розділу**

Теоретичне розроблення проблеми формування професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців у процесі фахової підготовки, виокремлені під час констатувального етапу експерименту труднощі й суперечності в практиці професійної підготовки дали змогу



розробити, обґрунтувати та впровадити в навчальний процес систему роботи. Отримана позитивна, статистично значуща динаміка в рівнях сформованості в студентів-іноземців професійно-комунікативної компетентності, її структурних компонентів уможливили формулювання часткових висновків.

1. Обґрунтовано педагогічні умови: моделювання в навчальному процесі професійно-комунікативних ситуацій; комунікативна спрямованість змісту навчального процесу студентів-іноземців у процесі фахової підготовки; інтенсифікація та інформативне наповнення навчальної діяльності студентів-іноземців у процесі фахової підготовки. Розроблено модель формування професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців у процесі фахової підготовки. Під моделлю формування професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців розуміємо впорядковану сукупність компонентів, зміст яких визначає особливість і своєрідність формування цього складного особистісного утворення в ході фахової підготовки.

Запропонована модель унаочнює процес формування професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців, що реалізується через теоретичний, практичний, аналітичний етапи та відображає конструкт трьох блоків: цільового, процесуального, результативного.

2. Створено й апробовано систему роботи з формування професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців у процесі фахової підготовки, що складалася з кількох напрямів: 1) створення в навчально-виховному процесі виокремлених педагогічних умов, що забезпечують професійну спрямованість навчання до професійного розв'язування педагогічних завдань; 2) упровадження спеціально розроблених педагогічних ситуацій для формування мотиваційно-ціннісного, комунікативно-діяльнісного, когнітивного-функціонального, рефлексивного компонентів професійно-комунікативної компетентності на заняттях із навчальних дисциплін професійно-педагогічного й фахового спрямування та під час проходження педагогічної практики; 3) розроблення й використання

комплексних форм моделювання педагогічних ситуацій (педагогічних майстерень, тренінгів, практикумів, «круглих столів», «літературних віталень», експертних і творчих груп); 4) опрацювання методів моделювання педагогічних ситуацій (інтелектуальні, ділові, рольові, особистісно-зорієнтовані ігри, розминки, інтелектуальні задачі, мовленнєво-ситуативні завдання, умовно-комунікативні, комунікативні, творчі вправи); 5) використання системи самостійної роботи в проектному режимі, зокрема із застосуванням інформаційних ресурсів і засобів мультимедіа; 6) упровадження варіативного спецкурсу «Основи формування професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців» (60 годин).

3. Планомірності впровадження системи роботи послугувала методика формування професійної компетентності майбутніх учителів філологічних спеціальностей. Розроблена методика є сукупністю 4-х етапів, які послідовно описують процес формування досліджуваного феномену.

Перший *діагностико-орієнтаційний етап* передбачав орієнтацію студентів-іноземців на вивчення наукового стилю мовлення, оволодіння яким дає змогу іноземним студентам брати участь у комунікації в навчально-професійній сфері й частково готує їх до професійної діяльності, виконання репродуктивних навчальних завдань під керівництвом викладача. Описано провідні засоби, форми й методи навчання: діагностичні методи; співбесіди, тестування, методичні рекомендації щодо викладання навчальних дисциплін; передовий педагогічний досвід; інтернет-ресурси, дидактичні (рольові, ситуативні, інтелектуальні) ігри, диктанти, самостійна робота над навчальними текстами; виконання тестових завдань розвивального характеру. Мета цього етапу полягала в підготовці студентів до продуктивної педагогічної взаємодії, пов'язаної із засвоєнням численної кількості нового лексичного та граматичного матеріалу, формуванням умінь і навичок роботи з робочими зошитами, ведення словників-мінімумів, розуміння структури мови, її особливостей.

На другому, *практико-технологічному*, етапі студенти-іноземці

поглиблювали знання з предмета, розвивали вміння й навички самостійної роботи з лексичним і граматичним матеріалом. Професійно-комунікативну компетентність досліджуваної групи студентів формували через застосування таких засобів, форм і методів: творчо-перетворювальні завдання за основними напрямками підготовки відповідно до зразка; задачі з логічним навантаженням для різновидів дисциплін циклу професійно орієнтованої підготовки; інтелектуальна ігротека; проблемні ситуації, професійні завдання; тренінги; веб-семінари; практичні конференції; кейси; дисципліни навчального плану підготовки фахівця; проблемні групи студентів; педагогічні клуби; інтернет-товариства; педагогічні спостереження; змагання; спецкурс «Основи формування професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців».

*Аналітичний етап* передбачав узагальнення отриманих умінь і навичок, формування в студентів власного стилю роботи з навчальним матеріалом, корекцію й удосконалення здатностей слухачів реалізувати ефективну комунікативну взаємодію. Серед форм і методів навчання особливе місце на цьому етапі посідали діагностичні методики; портфоліо; навчально-виховні проекти; програми професійного саморозвитку; тематичні конференції; веб-конференції; веб-публікації; есе; тренінги; кейси; портфоліо тощо. На третьому, завершальному, етапі увагу зорієнтовано переважно на завдання проблемного, творчого характеру.

На **четвертому етапі** (*рефлексивно-евристичному*) формувального етапу експерименту організовано навчання студентів, спрямоване на самостійне розроблення різноманітних методів опанування підприємницької діяльності й використання їх на заняттях та в період виробничої практики. Студенти самостійно розробляли методи й завдання для вивчення підприємницької діяльності майбутніх фахівців економічного профілю, виконували аналіз і самоаналіз.

4. Зафіксовано, що на початку експерименту в контрольних й експериментальних групах були відсутні відмінності в рівнях сформованості

професійної компетентності за всіма компонентами, проте під час традиційного та експериментального навчання констатовано розвиток усіх компонентів професійно-комунікативної компетентності. За результатами констатувального етапу експерименту, більшість студентів мала початковий (Гр. 1 – 22,9 %, Гр. 2 – 23,4 %) і задовільний (Гр. 1 – 38,5 %, Гр. 2 – 35,4 %) рівні сформованості професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців у процесі фахової підготовки. На достатньому рівні перебували 32,9 % студентів у Гр. 1 і 34,3 % у Гр. 2, на творчому рівні – 5,7 % респондентів у Гр. 1 та 6,9 % у Гр. 2.

5. Після формувального експерименту суттєво змінилися показники рівнів сформованості професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців у процесі фахової підготовки. Так, в експериментальній групі на творчому рівні показники збільшилися на 15,3 % (у контрольній групі лише на 3,1 %), на достатньому рівні показники зросли на 19,1 % (у контрольній групі на 8,6 %), на задовільному рівні показники зменшилися на 20 % (у контрольній групі – на 4 %) і на початковому рівні показники зменшилися на 14,4 % (у контрольній групі – на 7,7 %).

Одержані результати засвідчують доцільність реалізації у вищому навчальному закладі експериментальної методики формування професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців у процесі фахової підготовки. Це дає право зробити висновок про підтвердження сформульованої гіпотези та ефективність експериментальної методики.

Результати третього розділу дисертації відображено в таких публікаціях автора: [44; 59].

## **ВИСНОВКИ**

У дисертації подано теоретичне узагальнення і нове вирішення наукової проблеми, що виявляється в розробці, науковому обґрунтуванні моделі, методики і педагогічних умов формування професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців у процесі фахової

підготовки.

1. У процесі аналізу психолого-педагогічної літератури встановлено, що формування професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців на сучасному етапі потребує цілеспрямованого, планомірного розв'язання у ході їхньої фахової підготовки у виші. Професійно-комунікативну компетентність студентів-іноземців розуміємо як інтегративне особистісне утворення, що поєднує в собі теоретичні знання, практичні вміння, здатність до ефективної комунікативної діяльності, яка реалізує обмін інформацією іноземною мовою, а також сприяє самостійному пошуку, накопиченню й розширенню обсягу професійно значущих знань у процесі іншомовного професійно зорієнтованого спілкування, передбачає сформованість низки предметних компетенцій.

У дослідженні уточнено зміст понять: «професійна компетентність», що є інтегративним особистісним утворенням, сформованим завдяки теоретичним знанням, практичним вмінням, філологічним і педагогічним здібностям, зумовлює готовність до здійснення якісної педагогічної діяльності та реалізації її провідних функцій; «комунікативна компетентність» як складне особистісне утворення характеризується сформованістю знань, умінь і навичок спілкування, уявлень і переконань стосовно комунікативної діяльності людини, здатністю до рефлексії, наявністю комунікативних потреб, мотивів, інтересів, вмінням оцінювати результати спілкування та отримувати задоволення від процесу спілкування.

2. Визначено структуру професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців у процесі фахової підготовки як сукупність змістових характеристик мотиваційно-ціннісного, комунікативно-діяльнісного, когнітивного-функційного і рефлексивного компонентів. Функційні аспекти професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців виявляються в інформаційній, мовній, операційній і коригувальній функціях. На основі аналізу досліджень було визначено такі критерії сформованості професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців: гносеологічний,

змістовий, операційний, афективний. У межах компонентної структури за обґрунтованими критеріями і показниками було схарактеризовано рівні сформованості професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців (початковий, задовільний, достатній, творчий).

За результатами констатувального етапу експерименту, більшість студентів-іноземців виявили початковий (експериментальна група – 22,9%, контрольна група – 23,4%) і задовільний (експериментальна група – 38,5%, контрольна група – 35,4%) рівні сформованості професійно-комунікативної компетентності в процесі фахової підготовки. На достатньому рівні перебувало 32,9% студентів-іноземців експериментальної групи і 34,3% – контрольної, на творчому рівні – 5,7% респондентів експериментальної та 6,9% – контрольної груп.

3. Визначено й науково обґрунтовано педагогічні умови (інтенсифікація та інформативна насиченість навчальної діяльності студентів-іноземців у процесі фахової підготовки; моделювання в навчальному процесі професійно-комунікативних ситуацій; комунікативна спрямованість змісту навчального процесу), що сприятимуть формуванню професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців, якщо використовуватимуться в комплексі, оскільки всебічно охоплюють досліджуваний феномен і дозволяють подолати труднощі, які мають місце в процесі фахової підготовки студентів-іноземців.

4. Обґрунтовано й експериментально перевірено модель формування професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців у процесі фахової підготовки, що містить три взаємопов'язані блоки, а саме: цільовий (мета, види компетенцій, завдання) процесуальний (етапи, методи, форми, засоби), результативний (компоненти, критерії і показники, рівні). Формами формування професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців у процесі фахової підготовки було обрано: вступні, оглядові, проблемні, узагальнювальні та підсумкові лекції, семінари, навчально-дослідну, науково-дослідну і самостійну роботу, консультації, педагогічну практику,

конференції, наукові проблемні групи студентів, індивідуальні дослідницькі проекти, фокус-групи, спецкурс тощо.

5. Експериментальна методика з формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх студентів-іноземців сукупно забезпечила реалізацію педагогічних умов, здійснювалася за відповідними етапами, а саме: діагностувально-орієнтовний, практико-технологічний, аналітичний, рефлексивно-евристичний, що різнилися за змістовим наповненням, спрямованістю творчих завдань, методами і формами організації навчальної діяльності студентів-іноземців у процесі фахової підготовки.

На першому етапі (діагностувально-орієнтовний) здійснено самоаналіз професійно важливих якостей, створення у студентів-іноземців позитивної мотивації до іншомовного спілкування у ході вивчення дисциплін «Вступ до спеціальності», «Загальна педагогіка», зміст яких було доповнено інформацією, педагогічними ситуаціями щодо формування професійної і комунікативної компетентностей. Провідними засобами, формами і методами навчання були: діагностувальні методи, співбесіди, тестування, методичні рекомендації щодо викладання навчальних дисциплін, передовий педагогічний досвід, Інтернет-ресурси, дидактичні (рольові, ситуативні, інтелектуальні) ігри, диктанти, самостійна робота над навчальними текстами, виконання тестових завдань розвивального характеру тощо.

На другому, практико-технологічному етапі, студенти-іноземці поглиблювали знання з української мови, розвивали вміння і навички самостійної роботи з лексичним і граматичним матеріалом. У змістовому плані цей етап забезпечено нормативною навчальною дисципліною «Українська мова (за професійним спрямуванням)». Ефективною формою роботи стало створення і захист проектів, що передбачало здатність сприймати, аналізувати, моделювати педагогічні та комунікативні ситуації, наближені до умов шкільного життя.

Аналітичний етап у змістовому плані був забезпечений нормативними

навчальними дисциплінами «Сучасна українська мова з практикумом», «Історія педагогіки», «Методика виховної роботи», спецкурсом «Основи формування професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців» і передбачав узагальнення отриманих умінь і навичок, вироблення у студентів-іноземців власного стилю роботи з навчальним матеріалом, корекцію й удосконалення здатностей слухачів здійснювати ефективну комунікативну взаємодію. Було використано різнотипні комунікативні ситуації і вправи, педагогічні завдання, презентації, веб-квести, аналіз ситуацій із використанням інформаційно-комунікативного ресурсу, наукові конференції, портфоліо тощо.

На рефлексивно-евристичному етапі формувального етапу експерименту було організовано навчання студентів-іноземців щодо самостійної розробки різноманітних методів вивчення української мови як іноземної й використання їх на заняттях та в період педагогічної практики. Цей етап передбачав розробку студентами навчальних проектів із використанням програмного забезпечення – Microsoft Office (PowerPoint, Word, Publisher).

Після формувального експерименту значно змінилися рівні сформованості професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців у процесі фахової підготовки. Так, в експериментальній групі на творчому рівні показники збільшилися на 15,3% (у контрольній групі – лише на 3,1%), на достатньому рівні стало більше студентів-іноземців на 19,1% (у контрольній групі – на 8,6%), на задовільному рівні – менше на 20% (у контрольній групі – на 4%) і на початковому рівні залишилося на 14,4% менше студентів-іноземців (у контрольній групі – на 7,7%), що підтверджує доцільність упровадження у вищому навчальному закладі моделі й експериментальної методики формування професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців у процесі фахової підготовки.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів розглянутої проблеми. Подальші наукові розвідки в цьому напрямі полягають у вивченні



особливостей підготовки студентів-іноземців до самовдосконалення професійно-комунікативної компетентності.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Айзікова Л. В. Компетенція та компетентність: до визначення понять у пошуках зарубіжних дослідників / Л. В. Айзікова // Науковий вісник : зб. пр. Південноукр. держ. пед. ун-ту ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2008. – Вип. 12. – С. 291–296.
2. Акишина А. А. Учимся учить: для преподавателя русского языка как иностранного / А. А. Акишина, О. Е. Каган. – [7-е изд.]. – М. : Русский язык. Курсы, 2010. – 256 с.
3. Амосов Н. М. Моделирование сложных систем / Н. М. Амосов. – К. : Наукова думка, 1968. – 87 с. – (Серия «Научно-популярная литература»).
4. Англо-русский словарь по лингвистике и семиотике: Около 9 000 терминов / [А. Н. Баранов, Д. О. Добровольский, М. Н. Михайлов и др.] ; под ред. А. Н. Баранова, Д. О. Добровольского. – 2- изд. – М. : Азбуковник, 2001. – 640 с.
5. Андриющенко Б. Н. О некоторых педагогических аспектах работы в иностранной аудитории / Б. Н. Андриющенко, Л. В. Асоян // Вища освіта України : теоретичний та науково-методичний часопис. Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – 2009. – Додаток 4. – Т. II (14). – С. 274–276.
6. Артюшкіна Л. М. Мовленнєва компетентність комунікативного процесу державних службовців [Електронний ресурс] / Л. М. Артюшкіна, О. М. Рудь. – Режим доступу : [http://soippo.narod.ru/documents/konf\\_zhuk/artushkina\\_](http://soippo.narod.ru/documents/konf_zhuk/artushkina_).
7. Аршавская Е. А. Экстралингвистические детерминанты формирования коммуникативной способности (компетенции) / Е. А. Аршавская // Исследование проблем речевого общения. – М. : Ин-т языкознания АН СССР, 1978. – С. 72–82.
8. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – 2-е изд., стер. – М. : УРСС, Эдиториал УРСС, 2004. – 571 с.

9. Балыхина Т. М. Стандартизированная контрольно-оценочная деятельность в обучении русскому языку как иностранному [Электронный ресурс] / Т. М. Балыхина. – Режим доступа : [www.testor.ru/files/Conferens/probl\\_ur\\_vlad/Standart.doc](http://www.testor.ru/files/Conferens/probl_ur_vlad/Standart.doc).

10. Баркасі В. В. Формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов : автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. В. Баркасі ; Південноукраїнський державний педагогічний ун-т ім. К. Д. Ушинського (м. Одеса). – Одеса, 2004. – 21 с.

11. Бахов І. С. Педагогічні умови формування професійно-комунікативної компетентності перекладачів в системі вищої освіти / І. С. Бахов // Вісник Київського національного ун-ту ім. Т. Шевченка. – Серія «Соціологія. Психологія. Педагогіка». – Додаток 4. – Т. II (14). – 2009. – Тем. вип. № 3. – «Вища освіта у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – С. 313–323.

12. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник / Ф. С. Бацевич. – 2-ге вид., доп. – К. : ВЦ «Академія», 2009. – 376 с. – (Альма-матер).

13. Беспалько В. П. О критериях качества подготовки специалистов / В. П. Беспалько // Вестник высшей школы. – 1988. – № 1. – С. 3–9.

14. Беспалько В. П. Программированное обучение. Дидактические основы / В. П. Беспалько. – М. : Высшая школа, 1970. – 300 с.

15. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н. М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : «К. І. С.», 2004. – С. 45–50.

16. Богданова І. М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій : автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. М. Богданова ; Ін-т педагогіки

АПН України. – К., 1998. – 33 с.

17. Богиня Л. В. Преемственность в обучении иностранных студентов письменной речи на довузовском и додипломном этапах / Л. В. Богиня, В. И. Владимирова // Тенденции и проблемы языковой подготовки иностранных студентов в современных условиях : материалы заочной Междунар. науч.-практ. интернет-конф. (3–17 мая 2013 г.). – Запорожье : изд-во ЗГМУ, 2013. – С. 3–5.

18. Богуш А. М. Формування мовленнєвої особистості в дітей дошкільного віку / А. М. Богуш // Формування мовної особистості на різних вікових етапах : монографія / А. М. Богуш, О. С. Трифонова [та ін.]. – Одеса : ПНЦ АПН України, 2008. – 272 с.

19. Большой русско-английский словарь. – М. : изд-во «Русский язык», 2000. – 760 с.

20. Брейдо Е. М. Измерение уровня языковой среды (лингвистическое приборостроение) [Электронный ресурс] / Е. М. Брейдо. – Режим доступа : <http://www.dialog-21.ru/Archive/2003/Brejdo.pdf>.

21. Будагян И. С. Психолого-педагогические условия формирования готовности учителя-словесника – неносителя русского языка к профессиональной деятельности / И. С. Будагян // Проблемы становления профессионала : материалы Международной научно-практической конференции (25–26 сентября 2013 года). – Прага : Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2013. – 139 с.

22. Булгакова Н. Б. Система пропедевтической подготовки иностранных граждан по естественнонаучным дисциплинам в техническом университете : дисс. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теория и методика профессионального образования» / Булгакова Наталия Борисовна ; Ин-т педагогики АПН Украины. – К., 2002. – 446 с.

23. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К.; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2001. – 1440 с.

24. Веніг Н. М. Формування мовленнєвої компетенції старшокласників : автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня

канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія методики навчання (російська мова)» / Н. М. Веніг ; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2001. – 16 с.

25. Вилка Л. Я. Збагачення світогляду іноземних студентів у процесі вивчення української мови як іноземної [Електронний ресурс] / Л. Я. Вилка. – Режим доступу : [http://www.rusnauka.com/30\\_PERNR\\_2014/Philologia/7\\_176672.doc.htm](http://www.rusnauka.com/30_PERNR_2014/Philologia/7_176672.doc.htm).

26. Винокур Т. Г. Закономерности стилистического использования речевых единиц / Т. Г. Винокур. – М. : Наука, 1980. – 238 с.

27. Вікторова Л. В. Формування професійно-термінологічної компетентності студентів вищих аграрних навчальних закладів у фаховій підготовці : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Вікторова Леся Вікторівна ; Національний ун-т біоресурсів і природокористування України. – К., 2009. – 257 с.

28. Власова О. І. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку : монографія / О. І. Власова. – К. : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2005. – 308 с.

29. Волков Ю. Г. Человек: энциклопедический словарь / Ю. Г. Волков, В. С. Поликарпов. – М. : Гардарики, 2002. – 520 с.

30. Волченко О. М. Формування комунікативної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Волченко Ольга Михайлівна ; АПН України, Ін-т педагогіки. – К., 2006. – 261 с.

31. Вторнікова Ю. С. Формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі вивчення фахових дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Вторнікова Юлія Сергіївна ; Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. – Одеса, 2013. – 322 с.

32. Вятютнев М. Н. Коммуникативная направленность обучения

русскому языку в зарубежных школах / М. Н. Вятютнев // Русский язык за рубежом. – 2010. – № 6. – С. 38–45.

33. Вятютнев М. Н. Методологические аспекты современного учебника русского языка как иностранного / М. Н. Вятютнев // Русский язык за рубежом. – 2008. – № 3. – С. 71–76.

34. Галузяк В. М. Педагогіка : навч. посіб. / В. М. Галузяк, М. І. Сметанський, В. І. Шахов. – Вінниця : ДП «Державна картографічна фабрика», 2007. – 400 с.

35. Ганніченко Т. А. Формування комунікативної компетенції економістів засобами дидактичної гри у процесі мовної освіти : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)» / Ганніченко Тетяна Анатоліївна ; Херсонський державний ун-т. – Херсон, 2009. – 260 с.

36. Гез Н. И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований / Н. И. Гез // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 2. – С. 17–24.

37. Гимпель Н. Л. Формирование коммуникативной компетентности учителя средствами социально-психологического тренинга : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Гимпель Наталья Львовна ; Калининградский государственный ун-т. – Калининград, 2003. – 238 с.

38. Гладир Я. С. Викладання української мови як другої іноземної у технічному ВНЗ: проблеми і перспективи [Електронний ресурс] / Я. С. Гладир. – Режим доступу : <http://www.center.univer.kharkov.ua/vestnik/full/15.pdf>.

39. Глушенко К. О. Проблема формування комунікативної компетентності сліпоглухих дітей у спеціальній літературі США та Великої Британії : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / Глушенко Катерина Олександрівна ; Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2009. – 251 с.

40. Годлевська Д. М. Формування професійної комунікативної

компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах педагогічного університету : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Годлевська Дана Миколаївна ; Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2007. – 287 с.

41. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

42. Грітченко Т. Я. Формування професійно-мовного стилю спілкування майбутнього вчителя початкової школи : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Грітченко Тетяна Яківна ; МОНМС України, Уманський державний педагогічний ун-т ім. П. Тичини. – Умань, 2012. – 261 с.

43. Гуржій А. М. Методологія критеріїв оцінювання / А. М. Гуржій // Освіта України. – 2000. – № 44–45. – 1 листопада. – С. 11.

44. Давер М. В. Самооценочные факторы формирования динамики мотивационных процессов / М. В. Давер, Н. А. Шокля // Русское слово в мировой культуре : в 4-х т. / под ред. Н. А. Любимовой [и др.]. – СПб. : Политехника, 2003. – Т. 4: Проблемы преподавания русского языка: обучение и контроль. – С. 90–99.

45. Давыденко Т. М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе / Т. М. Давыденко, Т. И. Шамова. – М. : Центр «Педагогический поиск», 2001. – 384 с

46. Давыдов В. В. Что такое учебная деятельность / В. В. Давыдов // Начальная школа. – 1999. – № 7. – С. 12–18.

47. Данченко Г. В. Психологічні детермінанти розвитку комунікативної компетентності менеджера освіти шкільного рівня : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Данченко Ганна Володимирівна ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2002. – 207 с.

48. Дегтяренко В. В. Особенности лингвистической адаптации студентов-иностранцев в преподавании русского языка / В. В. Дегтяренко //

Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования : материалы VII Всероссийской науч.-практ. конф. : в 10 ч. – М. : Челябинск, 2009. – Ч. 10. – С. 96–101.

49. Дементьева Т. І. Формування комунікативної компетенції студентів-іноземців підготовчих факультетів у процесі навчання : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / Дементьева Тетяна Іванівна ; Харківський національний педагогічний ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2005. – 207 с.

50. Денисенко А. О. Організація моніторингу виховної системи вищих педагогічних навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Денисенко Анжела Олегівна ; Харківський національний педагогічний ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2008. – 220 с.

51. Деркач А. А. Взаимосвязь структурных компонентов состояния психической готовности студентов к педагогической деятельности / А. А. Деркач // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся [под ред. А. А. Бодалева, В. Я. Ляудис]. – М. : Наука, 1980. – 25 с.

52. Джерри Д. и Д. Большой толковый социологический словарь / Д. и Д. Джерри. – М. : Вече-АСТ, 1999. – Т. 1. – 544 с.

53. Дмитриева Н. П. Культура игровой деятельности будущих педагогов: критерии и уровни сформированности / Н. П. Дмитриева // Среднее профессиональное образование. – 2009. – № 5. – С. 52–54.

54. Дуплійчук О. М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів філологів до застосування проектно-комунікативних технологій : автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. М. Дуплійчук ; Житомирський державний ун-т імені Івана Франка. – Ж., 2015. – 22 с.

55. Емельянов Ю. Н. Обучение паритетному диалогу : учеб. пособ. / Ю. Н. Емельянов. – Л. : изд-во ЛГУ, 1991. – 108 с.

56. Ерджиєс С. Е. Деякі аспекти проблеми формування професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців / С. Е. Еджиєс //



Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін : матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (26–27 березня 2015 рік). – Суми : СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2015. – С. 67–68.

57. Ерджієс С. Е. Наукова інтерпретація сутності поняття «професійно-комунікативна компетентність» у науковій літературі / С. Е. Ерджієс // Збірник наукових праць. – Педагогічні науки. – Херсон : ХДУ, 2015. – Вип. 67. – С. 341–344.

58. Ерджієс С. Е. Ознаки професійної компетентності / С. Е. Ерджієс // Сучасна початкова освіта: традиції, інновації та перспективи : збірка матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції «Сучасна початкова освіта: традиції, інновації та перспективи» ХДУ (19–20 березня 2015 рік). – Херсон : ХДУ, 2015. – С. 40–41.

59. Ерджієс С. Е. Педагогічні умови формування професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців у ВНЗ / С. Е. Ерджієс // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал. – Суми : СДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. – № 4 (48). – С. 321–335.

60. Етимологічний словник української мови : в 7 т. / АН УРСР. Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні ; редкол. О. С. Мельничук (головний ред.) та ін. – К. : Наук. думка, 1982. – Т. 1–7.

61. Жирун О. А. Психологічні особливості розвитку комунікативної компетентності у майбутніх редакторів у взаємодії з авторами : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Жирун Оксана Анатоліївна ; Національний технічний ун-т України «Київський політехнічний ін-т». – К., 2006. – 226 с.

62. Завіниченко Н. Б. Особливості розвитку комунікативної компетентності майбутнього практичного психолога системи освіти : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Завіниченко Наталя Борисівна ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2003. – 229 с.

63. Зайченко Н. Ф. Навчальні мінімуми з української і російської мов для іноземців / Н. Ф. Зайченко, С. А. Воробйова. – К. : ІСДО, 1995. – 200 с.

64. Закирьянова И. А. Формирование социокультурной

компетентности у будущих учителей иностранного языка в процессе профессиональной подготовки : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теория и методика профессионального образования» / Закирьянова Ирина Асановна ; Крымский государственный гуманитарный ун-т. – Ялта, 2006. – 211 с.

65. Залібовська-Ільницька З. В. Підготовка майбутніх учителів до формування комунікативної компетентності молодших школярів : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Залібовська-Ільницька Зоя Володимирівна ; Житомирський державний ун-т імені Івана Франка. – Житомир, 2009. – 250 с.

66. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход : учеб пособ. / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк. – М. : Московский психолого-социальный ин-т, 2005. – 216 с.

67. Зимняя И. А. Социальная работа как профессиональная деятельность / И. А. Зимняя // Социальная работа / [отв. ред. И. А. Зимняя]. — М., 1992. – Вып. 2. – С. 18–26.

68. Змеев С. И. Технология обучения взрослых : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / С. И. Змеев. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 128 с.

69. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії : [наук.-метод. посіб.] / І. А. Зязюн. – К. : МАУП, 2000. – 312 с.

70. Изаренков Д. И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов / Д. И. Изаренков // Русский язык за рубежом. – 2010. – № 4. – С. 54–60.

71. Ионкина Е. С. Профессионально-языковая компетентность иностранного студента [Электронный ресурс] / Е. С. Ионкина. – Режим доступа : <http://grani.vspu.ru/files/publics/1325061001.pdf>.

72. Касаткіна О. В. Психолого-педагогічні основи розвитку комунікативної компетентності студентів (на прикладі вивчення англійської

мови) : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Касаткіна Олена Володимирівна ; Рівненський державний гуманітарний ун-т. – Рівне, 2007. – 240 с.

73. Клобукова Л. П. Российская государственная система уровней владения русским языком как иностранным в контексте европейских образовательных стандартов и текстов / Л. П. Клобукова // Материалы IX Конгресса МАПРЯЛ Братислава. Доклады и сообщения российских учёных. – М. : [б. и.], 1999. – С. 216–230.

74. КНТЭУ. Русский как иностранный. (Russian as foreign) [Электронный ресурс] // Соціальна мережа Facebook. – Режим доступу : <http://www.facebook.com/groups/187019848010650/>.

75. Княжева І. А. Підготовка майбутніх педагогів до особистісно орієнтованого навчання і виховання дітей / І. А. Княжева // Наша школа. – 2008. – № 3. – С. 4–8.

76. Козак С. В. Формування іномовної комунікативної компетенції майбутніх фахівців морського флоту : автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С. В. Козак ; Південноукраїнський державний педагогічний ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2001. – 20 с.

77. Колот А. М. Мотивація персоналу : підручник / А. М. Колот. – К. : КНЕУ, 2002. – 337 с.

78. Компетентнісний підхід: система впровадження в школі / упоряд. І. В. Родигіна, Л. М. Дементьєва, А. І. Погорелов, О. Г. Луценко. – К. : Шк. світ, 2010. – 112 с. – (Бібліотека «Шкільного світу»).

79. Кондаков Н. И. Логический словарь справочник / Н. И. Кондаков. – М. : изд-во «Наука», 1975. – 720 с.

80. Кондрашова Л. В. Превентивная педагогика / Л. В. Кондрашова. – К. : Вища школа, 2005. – 231 с.

81. Кормилицын А. П. Социально-педагогическая адаптация иностранных студентов в процессе профессиональной подготовки (на примере авиационного технического колледжа) : дисс. ... канд. пед. наук :

спец. 13.00.01 «Общая педагогика» / А. П. Кормилицын ; Ин-т повышения квалификации и переподготовки работников народного образования Московской области. – М., 1997. – 170 с.

82. Коротун О. О. Психолого-педагогічні умови формування комунікативної компетентності майбутніх студентів-іноземців у допрофесійній підготовці / О. О. Коротун // Проблеми сучасної педагогічної освіти. – Серія: Педагогіка і психологія. – [зб. ст.]. – Ялта : РВНЗ КГУ, 2011. – Вип. 30. – Ч. 1. – С. 264–270.

83. Костомаров В. Г. Методическая проблематика двуязычия / В. Г. Костомаров, О. Д. Митрофанова // Русский язык за рубежом. – 2009. – № 6. – С. 17–25.

84. Краевский В. В. Предметное и общественное в образовательных стандартах / В. В. Краевский, А. В. Хуторской // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 3–10.

85. Краєвська О. Д. Формування комунікативної компетентності майбутніх менеджерів-аграріїв у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Краєвська Ольга Дмитрівна ; Вінницький національний аграрний ун-т. – Вінниця, 2015. – 276 с.

86. Крохмаль А. М. Формування потреби у професійному самовдосконаленні студентів вищих технічних навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Крохмаль Алла Миколаївна ; Харківський національний педагогічний ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2012. – 200 с.

87. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высшая школа, 1990. – 162 с.

88. Кулюткин Ю. Н. Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя / Ю. Н. Кулюткин // Вопросы психологии. – 1986. – № 2. – С. 25–34.

89. Курлянд З. Н. Основні підходи до формування професійно-

педагогічної компетентності майбутніх учителів / З. Н. Курлянд // Виховання і культура. – 2008. – № 3–4. – С. 5–8.

90. Курлянд З. Н. Професійна усталеність учителя – основа його професійної майстерності / З. Н. Курлянд. – Одеса : [б. в.], 1995. – 150 с.

91. Кутькина О. П. Педагогические условия формирования медиакомпетентности будущих библиотечно-информационных специалистов : автореферат диссертации на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Кутькина Олеся Петровна ; Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Барнаульский государственный педагогический ун-т». – Барнаул, 2006. – 23 с.

92. Лазарєв О. В. Критерії, показники та рівні сформованості професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців аграрного профілю / О. В. Лазарєв // Збірник наукових праць Уманського національного ун-ту садівництва. – 2014. – Ч. 1. – С. 211–216.

93. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании / О. Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3–12.

94. Левківська Г. П. Адаптація першокурсників в умовах вищого навчального закладу : навч. посіб. для вищ. навч. закладів / Г. П. Левківська, В. Є. Сорочинська, В. С. Штифурак ; М-во освіти і науки України, Науково-методичний центр вищої освіти. – К. : [б. в.], 2001. – 128 с.

95. Леонтьев А. А. Педагогическое общение / А. А. Леонтьев ; под ред. М. К. Кабардова. – 2-е изд., перераб. и дополн. – М. : Нальчик, 1996. – 96 с. – (Серия «Библиотека психолого-педагогической литературы»).

96. Леонтьев А. А. Проблемы развития психики / А. А. Леонтьев. – М. : изд-во МГУ, 1981. – 584 с.

97. Лернер И. Я. Качества знаний учащихся. Какими они должны быть? / И. Я. Лернер. – М. : Знание, 1978. – 48 с.

98. Локшина О. І. Компетентнісна спрямованість розвитку європейської освіти / О. І. Локшина // Компетентнісно орієнтована освіта: досвід, проблеми, перспективи : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф.

(Донецьк, 5–6 лист. 2008 р.) : у 4-х т. – Донецьк, 2008. – Т. 4. – С. 64–72.

99. Лотман Ю. М. О семиотическом механизме культуры / Ю. М. Лотман // Антология культурологической мысли. – М. : [б. и.], 1996. – С. 37–49.

100. Луговий В. І. Компетенції та компетентності: поняттєво-термінологічний дискурс / В. І. Луговий // Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. Вища освіта України. – 2009. – № 3 (дод. 1). – К. : Гнозис, 2009. – С. 8–14.

101. Лукіна Т. О. Моніторинг якості освіти: теорія і практика / Т. О. Лукіна. – К. : «Шкіл-світ» Вид. Л. Галіцина, 2006. – 128 с.

102. Лукьянова М. И. Организация личностно развивающей профессиональной среды / М. И. Лукьянова // Педагогическая наука: история, теория, практика, тенденции развития. – 2008. – № 2. – С. 16–18.

103. Мандзюк Л. К. Практика формування комунікативної компетентності в умовах переходу до нового типу навчального закладу / Л. К. Мандзюк, О. Я. Вакк // Компетентнісно орієнтована освіта: досвід, проблеми, перспективи : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Донецьк, 5–6 лист. 2008 р.) : у 4-х т. – Донецьк, 2008. – Т. 2. – С. 41–48.

104. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 308 с.

105. Мацюк О. О. Формування професійної компетентності перекладачів засобами інформаційно-комунікаційних технологій : автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. О. Мацюк ; Хмельницький національний ун-т. – Хмельницький, 2011. – 20 с.

106. Машбиц Е. И. Психологические основы управления учебной деятельностью / Е. И. Машбиц. – К. : Вища школа, 1987. – 223 с.

107. Миллс Р. Компетенции: карманный справочник / Р. Миллс ; пер. с англ. – М. : НИРРО, 2004. – 128 с.

108. Мильруд Р. П. Современные концептуальные принципы

коммунікативного навчання іноземними мовами / Р. П. Мильруд, І. Р. Максимова // Іноземні мови в школі. – 2010. – № 4. – С. 9–15.

109. Миропольська Н. Е. Формування естетичного ставлення у майбутніх учителів / Н. Е. Миропольська, Г. В. Локарева // Соціально-педагогічні проблеми виховання дітей і учасників освіти. – Запоріжжя : [б. и.], 1991. – С. 121–126.

110. Митина Л. М. Професійна діяльність і здоров'я педагога : навч. посіб. / Л. М. Митина, Г. В. Митин, О. А. Анисимова. – М. : ІЦ «Академія», 2005. – 368 с.

111. Митрова Н. О. Формування коммунікативної культури у студентів університету в процесі їх включення в соціально-орієнтовану діяльність : автореферат дисертації на соискання наукової ступені канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. О. Митрова ; Майкопський державний технологічний ун-т. – Майкоп, 2006. – 27 с.

112. Міщук І. М. Формування готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічної комунікації : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Міщук Інна Михайлівна ; Черкаський національний ун-т імені Б. Хмельницького. – Черкаси, 2010. – 255 с.

113. Морська Л. І. Міжкультурна коммунікативна компетентність : навчальні аспекти / Л. І. Морська // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного ун-ту імені Володимира Гнатюка. – Серія: Педагогіка. – 2012. – № 5. – С. 63–69.

114. Морська Л. І. Формування вмінь професійного спілкування англійською мовою у студентів факультету фізичного виховання : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Морська Лілія Іванівна ; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2001. – 184 с.

115. Навчальні програми: довузівська підготовка іноземних громадян / уклад.: Л. Г. Новицька, О. Ф. Гудзенко, М. І. Дудка [та ін.]. – К. : ІВЦ «Видавництво ЦПолітехніка», 2005. – Ч. 1: Укр. мова. Основи економіки.

Біологія. Основи екон. та соціал. Географії світу. – 56 с.

116. Навчальні програми: довузівська підготовка іноземних громадян / уклад.: Б. М. Андрющенко, Ю. М. Іващенко, Ю. О. Колтаков [та ін.]. – К. : ІВЦ «Видавництво Політехніка», 2005. – Ч. 2: Фізика. Хімія. Математика. Основи інф-ки та обчисл. техніки. Креслення. Історія України. Рос. мова. Укр. і зарубіж. л-ра. Основи психології. Образотв. мистец. – 168 с.

117. Нагорнюк Л. Є. Формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх журналістів у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Нагорнюк Людмила Євгенівна ; Тернопільський національний педагогічний ун-т ім. В. Гнатюка. – Тернопіль, 2009. – 271 с.

118. Надель-Червинская М. А. Большой толковый словарь иностранных слов / М. А. Надель-Червинская, П. П. Червинский. – Ростов н/Д. : «Феникс», 1995. – Т. 2. – 544 с.

119. Назаренко В. О. Психологічні умови розвитку комунікативної компетентності керівників державної прикордонної служби України : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.09 «Психологія діяльності в особливих умовах» / Назаренко Віктор Олександрович ; Національна академія Державної прикордонної служби України ім. Богдана Хмельницького. – Хмельницький, 2007. – 228 с.

120. Назаренко Н. С. Формування комунікативної компетентності майбутніх документознавців у процесі вивчення гуманітарних дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Назаренко Наталія Степанівна ; Київський національний лінгвістичний ун-т. – К., 2008. – 259 с.

121. Назарова И. В. Из опыта обучения РКИ в условиях отсутствия языковой среды / И. В. Назарова // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся : материалы Междунар. научно-метод. конференции (28–29 января 2010 года). – Воронеж : [б. и], 2010. – С. 55–60.

122. Нешко С. І. Стилiстичний та конотативний аналіз синонімів / С. І. Нешко // Вісник Харківського національного ун-ту ім. В. Н. Каразіна. – 2001. – № 536. – С. 171–178.



123. Никитина Е. Ю. Теория и методика формирования умений речевого этикета младшего школьника / Е. Ю. Никитина, Е. А. Зырянова. – М. : Баласс, 2011. – 191 с.

124. Николаенко В. В. Формирование русскоязычной грамматической компетенции англоговорящих студентов-иностранцев на начальном этапе обучения в высшей школе (на материале глагольных категорий) : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения» / Николаенко Вита Валентиновна ; Херсонский государственный ун-т. – Херсон, 2004. – 242 с.

125. Ніколаєва С. Ю. Процеси вивчення та викладання іноземних мов / С. Ю. Ніколаєва, О. М. Шерстюк // Іноземні мови. – 2000. – № 3. – С. 50–55.

126. Нісімчук А. С. Сучасні педагогічні технології : [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / А. С. Нісімчук, О. С. Падалка, О. Т. Шпак. – К. : Видавничий центр «Просвіта», «Книга пам'яті України», 2000. – 368 с.

127. Новейший словарь иностранных слов и выражений. – Мн. : Хрвест; М. : ООО «Изд-во АСТ», 2001. – 976 с.

128. Новый энциклопедический словарь. – М. : Научное изд-во «Большая российская энциклопедия», изд-во «Рипол Классик», 2010. – 1455 с.

129. Ножовнік О. М. Педагогічна модель формування самоосвітньої компетенції майбутніх фахівців з міжнародної економіки у процесі вивчення іноземних мов / О. М. Ножовнік // Вісник Київського національного ун-ту ім. Т. Г. Шевченка. – 2009. – Дод. 4, т. III (15), тем. вип. № 3. – Вища освіта у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. – С. 333–343. – (Соціологія. Психологія. Педагогіка).

130. Овчарук О. В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти / О. В. Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : [б. в.], 2004. – С. 5–14.

131. Овчинникова М. В. Теоретичні основи моделювання науково-

дослідницької діяльності студентів / М. В. Овчинникова // Проблеми сучасної педагогічної освіти : зб. ст. – Ялта : РВНЗ КГУ, 2008. – Вип. 20. – Ч. 3. – С. 203–211. – (Педагогіка і психологія).

132. Ожегов С. И. Словарь русского языка: 70 000 слов / С. И. Ожегов ; под ред. Н. Ю. Шведовой. – 21-е изд., перераб. и доп. – М. : Рус. яз., 1989. – 924 с.

133. Олейник С. М. Педагогічні умови виховання інтересу молодших школярів до професії батьків / С. М. Олейник // Проблеми сучасної педагогічної освіти : зб. ст. – (Педагогіка і психологія). – Ялта : РВВ КГУ, 2011. – Вип. 29. – Ч. 2. – С. 82–86.

134. Онопрієнко О. В. Формування базових професійних компетентностей майбутнього вчителя фізичної культури у процесі вивчення фахових дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Онопрієнко Олександр Васильович ; Черкаський національний ун-т ім. Б. Хмельницького. – Черкаси, 2009. – 298 с.

135. Орехова И. А. Языковая среда: попытка типологии / И. А. Орехова // Гос. ин-т рус. яз. им. А. С. Пушкина. Информ.-учеб. центр. – М. : Гос. ин-т рус. яз., 2003. – 193 с.

136. Орфографический словарь русского языка: произношение, ударение, грамматические формы. – М. : Русский язык, 1985. – 704 с.

137. Осадчая Т. Ю. О принципах и методах оценивания деятельности учащихся на уроках иностранного языка и культуры / Т. Ю. Осадчая // Вісник Луганського національного ун-ту ім. Т. Шевченка. – (Педагогічні науки. Філологічні науки). – 2009. – № 8 (171). – С. 90–95.

138. Островая В. В. Педагогические условия формирования коммуникативной компетентности в профессионально-корпоративной среде / В. В. Островая // Человек и образование : журн. – 2012. – № 2. – С. 153–157.

139. Павленко О. О. Формування комунікативної компетенції фахівців митної служби в системі неперервної професійної освіти : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Павленко

Олена Олександрівна ; Дніпропетровський національний ун-т ім. О. Гончара.  
– Дніпропетровськ, 2010. – 538 с.

140. Палка О. В. Підготовка іноземних студентів вищих навчальних закладів технічного профілю України до вивчення професійної лексики : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Палка Олександра Володимирівна ; Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2003. – 234 с.

141. Педагогика : учеб. пособ. для студентов педагогических институтов / под ред. Ю. К. Бабанского. – 2-е изд., доп. и перераб. – М. : Просвещение, 1988. – 479 с.

142. Педагогіка в запитаннях і відповідях : навч. посіб. / [Л. В. Кондрашова, О. А. Пермьков, Н. І. Зеленкова, Г. Ю. Лаврешина]. – К. : Знання, 2006. – 252 с. – (Вища освіта ХХІ століття).

143. Педагогіка вищої школи : [навч. посіб.] / [З. Н. Курлянд, Р. І. Хмельюк, А. В. Семенова та ін.] ; за ред. З. Н. Курлянд. – [3-є вид., перероб. і доп.]. – К. : Знання, 2007. – 495 с.

144. Педагогічна майстерність, проблеми, пошуки, перспективи / [Н. Г. Ничкало, І. А. Зязюн, Л. Пуховська та ін.] ; АПН України, Ін-т педагогіки і психології професійної освіти, Глухівський державний педагогічний університет. – К.; Глухів : РВВГДПУ, 2005. – 234 с.

145. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : монографія / [С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк, П. М. Воловик, О. І. Кульчицька та ін.] ; за ред. С. О. Сисоєвої. – К. : Віпол, 2001. – 502 с.

146. Пентилюк М. Компетентнісний підхід до формування мовної особистості в євроінтеграційному контексті / М. Пентилюк // Українська мова і література в школі. – 2010. – № 2. – С. 2–5.

147. Петровская Л. А. Компетентность в общении: Социально-психологический тренинг / Л. А. Петровская. – М. : МГУ, 1989. – 216 с.

148. Підручна З. Ф. Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх перекладачів у процесі фахової підготовки : дис. ...

канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Підручна Зинаїда Федорівна ; Тернопільський національний педагогічний ун-т ім. В. Гнатюка. – Тернопіль, 2008. – 260 с.

149. Пілецький В. С. Комунікативний потенціал студентської групи як чинник успішності професійної підготовки майбутніх менеджерів-економістів : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Пілецький Віктор Сидорович ; Прикарпатський ун-т ім. Василя Стефаника. – Івано-Франківськ, 2003. – 219 с.

150. Пляка Л. В. Психологічні особливості розвитку професійної комунікативної компетентності у майбутніх провізорів : автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Л. В. Пляка ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – К., 2010. – 23 с.

151. Пометун О. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : «К. І. С.», 2004. – С. 65–70. – (Бібліотека з освітньої політики).

152. Пометун О. І. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири сучасної школи / О. І. Пометун // Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України : матеріали методологічного семінару. – К. : Педагогічна думка, 2009. – С. 332–344.

153. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвід зарубіжних країн / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – К. : [б. в.], 2004. – С. 15–24.

154. Попова Г. В. Професійна комунікативна компетентність работника ОВД : дисс. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология» / Попова Галина Викторовна ; Университет внутренних дел. – Х., 1997. – 163 с.

155. Проворова Є. М. Методичні засади формування комунікативної

компетентності майбутнього вчителя музики : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання» / Проворова Євгенія Михайлівна ; Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2008. – 248 с.

156. Проект Концепції мовної освіти іноземців у вищих навчальних закладах України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [www.mon.gov.ua/img/zstored/files/2012-conz-zak.doc](http://www.mon.gov.ua/img/zstored/files/2012-conz-zak.doc).

157. Професійна освіта : словник / [уклад. С. У. Гончаренко та ін.] ; за ред. Н. Г. Ничкало. – К. : Вища шк., 2000. – 149 с.

158. Психологическое сопровождение выбора профессии : науч.-метод. пособ. / [Л. М. Митина, Л. В. Брендакова, И. В. Вачков, И. Н. Грызлова и др.] ; под ред. Л. М. Митиной. – 2-е изд., испр. – М. : Московский психолого-социальный ин-т Флинта, 2003. – 184 с.

159. Психологічний словник / [ред. В. І. Войтка]. – К. : Вища школа, 1982. – 215 с.

160. Равен Дж. Компетентность в современном обществе / Дж. Равен. – М. : «Когито-Центр», 2002. – 655 с.

161. Равен Дж. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы / Дж. Равен ; пер. с англ. – 2-е изд., испр. – М. : Когито-Центр, 2001. – 142 с.

162. Радевич-Винницький Я. Етикет і культура спілкування / Я. Радевич-Винницький. – Львів : Сполом, 2001. – 224 с.

163. Разенкова Н. В. Обґрунтування педагогічних умов формування іншомовної професійної комунікативної компетентності майбутніх бакалаврів фінансово-економічних спеціальностей / Н. В. Разенкова // Науковий вісник Донбасу. – 2013. – № 1 (21). – С. 48–52.

164. Редько В. Г. Засоби формування іншомовної комунікативної компетенції у змісті шкільних підручників з іноземних мов / В. Г. Редько // Рідна школа : щомісячний науково-педагогічний журнал. – 2010. – № 11. – С. 23–32.

165. Редько В. Г. Компетентнісно-діяльнісна технологія визначення змісту навчання іноземних мов / В. Г. Редько // Рідна школа. – 2013. – № 4–5.

– С. 41–52.

166. Резван О. О. Педагогічні умови розвитку пізнавальних потреб іноземних студентів у процесі навчання : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / Резван Оксана Олексіївна ; Харківський національний педагогічний ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2007. – 196 с.

167. Решетова О. В. Коммуникативная компетентность как фактор успешности учебной деятельности студента : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Решетова Оксана Васильевна ; Государственное образовательное учреждение Высшего профессионального образования «Оренбургский государственный педагогический ун-т». – Оренбург, 2006. – 161 с.

168. Рибалка В. В. Особистісний підхід як психолого-педагогічний принцип організації профільної та професійної підготовки учнівської молоді / В. В. Рибалка // Психологія особистісно орієнтованої професійної підготовки учнівської молоді : наук.-метод. посіб. / наук. ред. В. В. Рибалка. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2002. – С. 80–89.

169. Рогова Г. В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе / Г. В. Рогова, И. Н. Верещагина. – М. : «Просвещение», 1988. – 224 с.

170. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : «Питер», 2000. – 720 с.

171. Савельева С. С. Педагогические условия формирования профессиональной компетентности учителя в образовательном процессе вуза : монография / С. С. Савельева. – Воскресенск : изд-во «Позитив», 2012. – 217 с.

172. Савченко К. Ю. Формування професійної компетентності майбутніх учителів філологічних спеціальностей засобами моделювання педагогічних ситуацій : [методичні рекомендації до спецкурсу] / К. Ю. Савченко. – Кривий Ріг : КПІ КНУ, 2013. – 87 с.

173. Система педагогічної освіти та педагогічні інновації: «Програма

підтримки вироблення стратегії реформування освіти» / [В. Олійник, Я. Болюбаш, Л. Даниленко, В. Довбищенко, І. Єрмаков, С. Клепко]. – К. : [б. в.], 2001. – ? с.

174. Сікорський П. До проблем визначення критеріїв педагогічного оцінювання / П. Сікорський, С. Сікорський // Рідна школа. – 2001. – № 8 – С. 3–6.

175. Скворцова С. О. Професійно-комунікативна компетентність учителя початкових класів : монографія / С. О. Скворцова, Ю. С. Вторникова. – Одеса : Абрикос Компани, 2013. – 290 с.

176. Слостенин В. А. Професійно-педагогічна підготовка сучасного учителя / В. А. Слостенин, А. І. Мищенко // Советская педагогика. – 1991. – № 10. – С. 79–84.

177. Словарь иностранных слов : свыше 21 000 слов / отв. ред. В. В. Бурцева, Н. М. Семенова. – 4-е изд., стереотип. – М. : Рус. яз. – Медиа, 2007. – 817 с.

178. Словник іншомовних слів / уклад.: С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута. – К. : Наук. думка, 2000. – 680 с.

179. Смирнова Е. А. Формирование коммуникативной компетентности студентов в условиях непрерывного образования : автореферат диссертации на соискание ученой степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Смирнова Елена Алексеевна ; Кинешемский филиал ГОУ ВПО Московского государственного индустриального ун-та. – М., 2007. – 39 с.

180. Соколова С. В. Формирование педагогической компетентности будущего преподавателя : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Соколова Светлана Владимировна ; Волгоградский государственный педагогический ун-т. – Волгоград, 2004. – 196 с.

181. Соловей М. І. Моделювання процесу формування професійно-педагогічної компетенції майбутнього викладача / М. І. Соловей, Є. С. Спіцин

// Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України : матеріали Міжнародної наук.-практ. конф. – Ялта : [б. в.], 2009. – Ч. 2. – С. 134–137.

182. Соловйова О. В. Письмові завдання у розвитку комунікативної компетенції при викладанні іноземних МОВ / О. В. Соловйова // Вісник Житомирського державного ун-ту імені Івана Франка. – 2013. – Вип. 4. – С. 186–189.

183. Соловьева Э. Б. Формирование профессиональной коммуникативной компетентности будущего учителя иностранного языка : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Соловьева Эльвира Баязитовна ; Магнитогорский государственный ун-т. – Магнитогорск, 2001. – 156 с.

184. Сперанська-Скарга М. А. Формування професійно-педагогічного іміджу майбутніх учителів філологічних спеціальностей у позанавчальній діяльності : автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Сперанська-Скарга Марія Андріївна ; Державний заклад «Луганський національний ун-т ім. Т. Шевченка». – Луганськ, 2011. – 20 с.

185. Стенина Н. С. Формирование профессиональной компетенции иностранных студентов, обучающихся в высших художественных учебных заведениях России : автореферат диссертации на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Н. С. Стенина ; Ин-т художественного образования. – М., 2007. – 20 с.

186. Сторожева Е. М. Социальная обусловленность идиомного компонента лексической коннотации : автореферат диссертации на соискание ученой степени канд. филол. наук : спец. 10.02.19 «Теория языка» / Сторожева Екатерина Михайловна ; ГОУ ВПО «Пермский государственный ун-т». – Пермь, 2009. – 20 с.

187. Сурыгин А. И. Педагогическое проектирование системы предвузовской подготовки иностранных студентов / А. И. Сурыгин. – СПб. :



Златоуст, 2001. – 128 с.

188. Сучасний словник іншомовних слів : близько 20 тис. слів і словосполучень [уклад. О. І. Скопненко, Т. В. Цимбалюк]. – К. : Довіра, 2006. – 789 с. – (Словники України).

189. Тархан Л. З. Теоретические и методические основы формирования дидактической компетентности будущих инженеров-педагогов : дисс. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теория и методика профессионального образования» / Тархан Ленуза Запаевна ; АПН Украины, Ин-т педагогического образования и образования взрослых. – К., 2008. – 512 с.

190. Технології творчого розвитку особистості у процесі професійної підготовки: Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : [монографія] / [С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк, П. М. Воловик, О. І. Кульчицька, Л. Є. Сігаєва, Я. В. Цехмістер та ін.] ; наук. ред. С. О. Сисоєвої. – К. : ВПОЛ, 2001. – 502 с.

191. Тинкалюк О. Сутність і структура іншомовної комунікативної компетентності студентів немовних спеціальностей вищих навчальних закладів / О. Тинкалюк // Вісник Львівського ун-ту. – Серія педагогічна. – 2008. – Вип. 24. – С. 53–63.

192. Тлумачний словник іншомовних слів / авт.-уклад. О. М. Сліпушко. – К. : Школа, 2006. – 288 с.

193. Федоренко Ю. П. Формування у старшокласників комунікативної компетенції в процесі вивчення іноземної мови : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / Федоренко Юлія Петрівна ; Полтавський державний педагогічний ун-т ім. В. Г. Короленка. – Полтава, 2005. – 212 с.

194. Философский словарь / ред. И. Т. Фролова. – М. : Политиздат, 1987. – 590 с.

195. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. / М. М. Фіцула. – К. : Академія, 2000. – 354 с.

196. Флоренский П. А. Иконостас. Избранные труды по искусству / П. А. Флоренский. – СПб. : Мифрил – Русская книга, 1993. – 125 с.

197. Формановская Н. И. Речевой этикет. Русско-английские соответствия : справочник / Н. И. Формановская, С. В. Шевцова. – М. : Высшая школа, 1990. – 95 с.

198. Химинець В. Компетентнісний підхід до професійного розвитку вчителя [Електронний ресурс] / В. Химинець // Закарпатський ін-т післядипломної педагогічної освіти. – Режим доступу : <http://zakinpro.org.ua/2010-01-18-13-44-15/233-2010-08-25-07-10-49>.

199. Хоруженко К. М. Культурология. Энциклопедический словарь / К. М. Хоруженко. – Ростов н/Д. : «Феникс», 1997. – 640 с.

200. Хотомлянский А. Л. Оценка показателей качества обучения студентов в системе управления качеством подготовки специалистов / А. Л. Хотомлянский, Н. Г. Портянко // Проблемы высшей школы. Совершенствование практической подготовки студентов. – К. : Вища школа, 1983. – Вип. 50. – С. 66–70.

201. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты : доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2002 [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской. – Режим доступа : [www/eidos.ru/news/complet/htm](http://www/eidos.ru/news/complet/htm).

202. Цзян Хепін. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя музики у процесі самостійної навчальної діяльності : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Хепін Цзян ; Південноукраїнський національний педагогічний ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2013. – 229 с.

203. Черевко В. П. Формування комунікативної компетентності майбутнього менеджера у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Черевко Валентина Петрівна ; Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2001. – 244 с.

204. Чистякова А. Б. Українська мова для іноземців / А. Б. Чистякова, Л. І. Селіверстова, Т. М. Лагута. – Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2006. – 524 с.

205. Шаховский В. И. Типы значений эмотивной лексики / В. И. Шаховский // Вопросы языкознания. – 1994. – № 1. – С. 45–47.

206. Шевченко С. І. Формування комунікативної компетенції в читанні англійською мовою із застосуванням комп'ютерних технологій у вищих навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання» / Шевченко Світлана Іванівна ; Київський національний лінгвістичний ун-т. – К., 2004. – 346 с.

207. Шмир М. Ф. Міжпредметні зв'язки при викладанні іноземної мови як один із засобів формування конкурентоспроможності майбутніх фахівців / М. Ф. Шмир // Вісник ХНУ. – Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. – Х., 2009. – № 14. – С. 259–268.

208. Шовкун Л. М. Організаційно-педагогічні умови розвитку професійної компетентності викладачів вищих аграрних навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Шовкун Людмила Миколаївна ; Національний ун-т біоресурсів і природокористування. – К., 2010. – 275 с.

209. Штофф В. А. Моделирование и философия : [монография] / В. А. Штофф. – М.; Л. : Наука, 1966. – 301 с.

210. Шумилова Е. А. Формирование социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения в системе высшего образования : дисс. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Шумилова Елена Аркадьевна ; Челябинский государственный педагогический ун-т. – Челябинск, 2011. – 391 с.

211. Шусть В. В. Формування професійної відповідальності майбутніх спеціалістів у вищому аграрному навчальному закладі : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Шусть Василь Володимирович ; Національний ун-т біоресурсів і природокористування України. – К., 2009. – 271 с.

212. Щербань М. П. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних

зкладах : навч. посіб. / М. П. Щербань. – К. : Вища школа, 2004. – 207 с.

213. Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного : учеб. пособ. для вузов / А. Н. Щукин. – М. : Высш. шк., 2003. – 334 с.

214. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посіб. / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.

215. Яценко Н. Е. Толковый словарь обществоведческих терминов / Н. Е. Яценко. – СПб. : Лань, 1999. – 544 с. – (Учебники для вузов).

216. Blum-Kylka S. Universals of Lexical Simplification / S. Blum-Kylka, E. Levenston // C. Faerch and G. Kasper, eds., *Strategies in Interlanguage Communication*. – London : Longman, 1983. – P. 119–139.

217. Canale M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing / M. Canale, M. Swain // *Applied Linguistics*. – 2006. – Vol. 1. – P. 1–47.

218. Chomsky N. A. Linguistic Theory in Language Teaching / N. A. Chomsky. – Wiscosin : George Danta Company, 1966. – P. 173–270.

219. Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching. – Strasbourg, 1996.

220. Hutmacher W. Key competencies in Europe / W. Hutmacher // Report #DECS/SE/Sec-(96)-43 of the Symposium [«A Secondary Education for Europe Project». Berne, Switzerland] (27–30.03.1996). – Strasbourg : Council for Cultural Cooperation, 1997. – 72 p.

221. Hyland T. Book review of *Competency Based Education and Training: A World Perspective* by A. Arguelles and A. Gonczi / T. Hyland // *Journal of Vocational Education and Training*. – 2001. – Vol. 53.3. – P. 487–490.

222. Hymes D. On Communicative Competence, in *Sociolinguistics* / D. Hymes ; J. B. Pride and J. Homes, Eds. – Harmondsworth : Penguin, 1973. – 126 p.

223. Hymes D. H. *Essays in the history of linguistic anthropology* / D. H. Hymes. – Amsterdam, Philadelphia : Benjamins, 1983. – 441 p.

224. Savignon S. Evaluation of Communicative Competence: The ACTFL Provisional Proficiency Guidelines / S. Savignon // The Modern Language Journal. – 1985. – Vol. 59. – P. 129–134.

225. Skinner B. F. Science and human behavior / B. F. Skinner. – New York : Macmillan, 1953. – 232 p.

226. Tarone E. Some Thoughts on the Notion of Communicative Strategy / E. Tarone // Tesol, Quarterly. – 1981. – Vol. 15. – № 3. – P. 285–295.

**ДОДАТКИ****Додаток А. Тести оцінювання сформованості професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців****ТЕСТ**

**для оценивания уровня сформированности коммуникативной компетентности студентов-иностранцев**

Имя и фамилия \_\_\_\_\_

**Задание № 1. Обозначьте род, поставьте ударение.**

мать

- мужской род
- женский род
- средний род

дядя

- мужской род
- женский род
- средний род

упражнение

- мужской род
- женский род
- средний род

папа

- мужской род
- женский род
- средний род

собака

- мужской род
- женский род

- средний род

**Задание № 2. Выберите правильный вариант.**

1. Тут .? учебник.

- мой
- мои
- моя

2. Вот .? фото.

- мои
- мой
- мое

3. Где .? словарь?

- твой
- твои
- твоя

4. Это .? тетради.

- наши
- наша
- наш

5. Это .? университет.

- твой
- твоя
- твои

**Задание № 3. Выберите правильный вариант.**

1. Где работают студенты?

- в аудитории
- аудитория
- аудитории

2. Ахмед учится .? .

- подготовительный факультет

- на подготовительном факультете
- подготовительные факультеты

3. Учебники, ручки, тетради лежат .? .

- стол
- столы
- на столе

4. Сейчас я живу и учусь .? .

- в Украине
- Украина
- Киев

5. .? – столица Украины.

- в Киеве
- Киев
- Харьков

**Задание № 4. Выберите правильный вариант.**

1. Сейчас Виктор .? новый журнал.

- читает
- отдыхает
- повторяет

2. Студентка .? на доске.

- отдыхает
- объясняет
- пишет

3. Наши студенты .? украинское радио.

- говорят
- слушают
- пишут

4. Я .? русский язык.



- отдыхаю
- пишу
- учу

5. Мы ? по-русски.

- покупаем и отдыхаем
- читаем и пишем
- смотрим и повторяем

**Задание № 5. Выберите правильный вариант.**

1. Моя подруга читает ? .

- журнал
- на газете
- машины

2. Сегодня в парке мы видели красивую ?.

- преподаватель
- метро
- девушку

3. Студентка на доске пишет ?.

- в книге
- фразу
- тетрадь

**Задание № 6. Выберите правильный вопрос.**

1. Наша группа была на балете.

- где
- куда
- когда

2. Студенты часто читают книги.

- что
- где

- кто
3. Преподаватель пишет формулу.

- что
- чей
- где

**Задание № 7. Выберите правильный вариант.**

1. Это мои родители.

- чей
- чьи
- чьё

2. Это наши преподаватели.

- чьи
- чья
- чьё

3. Это твоя комната.

- чьё
- чья
- чей

4. Это его тетради.

- чьи
- чья
- чей

5. Это мой университет.

- чья
- чей
- чьё

**Задание № 8. Выберите правильный вариант.**

1. Студенты живут тут. Это .? общежитие.

- их

его

ее

2. Я читаю журнал. Это .? журнал.

ее

мой

наш

3. Моя сестра изучает английский язык. Это .? словари.

его

мой

ее

4. Мы пишем диктант. Это .? тетради.

наши

ваш

его

5. Ты учишься здесь. Это .? аудитория.

его

твоя

наш

**Задание № 9. Выберите правильный вариант.**

1. Днем я .?, а родители .?.

учусь, работают

делают, слушаем

пишу, говорю

2. Студенты уже хорошо .? по-русски, теперь они .? украинский язык.

говорят, изучают

отдыхаем, пишут

понимай, гуляй

3. Мария .? правило, а я .? в тетради.

- гулять, работаю
- отдыхают, слушаю
- учит, пишу

**\* Задание № 10 (устно). Ответьте на вопросы.**

1. Почему Вы решили изучать новый для Вас язык?  
(Why did you decide to learn a new language?)
2. Почему для получения образования вы решили изучать именно русский язык?  
(Why did you decide to study Russian?)
3. Почему для изучения русского языка Вы выбрали именно Украину?  
(Why did you decide to study in Ukraine?)
4. Кем вы хотите быть? Почему?  
(What is your future profession? Why did you choose such specialization?)
5. Что значит для вас быть иностранным студентом в Украине?  
(What does it mean for you to be a foreign student in Ukraine?)

## ТЕСТ

для оцінювання рівня сформованості комунікативної  
компетентності студентів-іноземців

**Завдання № 1. Визначте рід іменників та поставте наголос.**

олівець	річ
сіль	собака
готель	батько
любов	завдання

**Завдання № 2. Вставте літеру Г або І.**

сні...	...ітара
...удзик	Кон...о
...азета	кни...а
...ава	...анок

**Завдання № 3. Оберіть доцільний варіант.**

1. Студенти живуть тут. Це ... .. гуртожиток.

- її
- наш
- їхній

2. Я читаю журнал. Це ... .. журнал.

- його
- мій
- наш

3. Моя сестра вивчає англійську мову. Це ... .. словники.

- його
- мій
- її

4. Ми пишемо диктант. Це ... .. зошити.

- наші

- ваші
  - його
5. Ти навчаєшся тут. Це ... .. аудиторія.

- його
- твій
- твоя

**Завдання № 4. Доповніть діалоги.**

1. – Хто це?

– ... ..

– Хто вона?

– ... ..

2. – ... ..?

– Ні, це Марина.

– ... .. ?

– Так, вона студентка.

– ... .. ?

– Ні, вона повторює правило.

3. – ... .. ?

– Він студент.

– ... .. ?

– Ні, він вивчає українську мову.

4. – Це Андрій.

– ... .. ?

– Він перекладач.

– ... .. ?

– Ні, він не любить грати в теніс. Він любить грати у футбол.

**Завдання № 5. Оберіть правильний варіант.**

1. Де сидять студенти?

- у класі
- на класі

- стілець
- 2. Хто пише на дошці?
  - ручкою
  - до кафе
  - декан
- 3. Де були вчора студенти?
  - деканатом
  - у музеї
  - дискотека
- 4. Що викладач написав на дошці?
  - правилом
  - ручкою
  - речення

**Завдання № 6. Оберіть правильний варіант.**

- 6. Віктор читає
  - новим телефоном
  - красивий журнал
  - старий університет
- 7. Дівчина пише
  - новим зошитом
  - смачний борщ
  - граматичне правило
- 8. Викладачі пишуть
  - нову фразу
  - хімічною формулою
  - нова студентка
- 9. Алі слухає
  - українське радіо

- польською газетою
- новий викладач

**Завдання № 7. Оберіть правильний варіант.**

1. Викладач ... .. нові слова, потім ... .. текст. А що ... .. студенти? Вони уважно ... .. .

- грає, знає, дивляться, гуляють
- слухає, відпочиває, говорять, роблять
- пише, читає, роблять, слухають

2. Сара вже добре ... .. російською мовою, тепер вона ... .. українську мову.

- поговорить, знає
- розуміє, гуляє
- говорить, вивчає

3. Де ви ... .. ? Ми ... .. в парку.

- відпочили, працював
- попрацювати, слухаємо
- були, гуляли

4. Я ... .. лист. А що ... .. Том? Том і Ніколь зараз ... .. обід.

- пишу, робить, готують
- написала, гуляли, слухають
- снідали, зробили, хочуть

5. Зараз ми ... .. правило і ... .. нові слова, тому що завтра ми ... .. диктант.

- повторюємо, вчимо, будемо писати
- гуляємо, снідаємо, слухав
- написала, повторили, хотів

**Завдання № 8. Оберіть правильний варіант.**

1. Завтра вранці ми ... .. о 7.30.



- будемо снідати
  - поснідали
  - снідаю
1. Учора на екзамені студенти добре ... .. українською.
- говорю
  - говорили
  - поговорять
2. Ви ... .. , де він ... .. минулого року.
- знаю, працював
  - знала, працювали
  - знаєте, працював
3. Ти ... .. телевізор увечері? – Ні, ввечері я ... .. .
- дивлюся, гуляю
  - дивився, гуляв
  - подивлюся, буду гуляти
4. Ти ... .. текст завтра? – Ні, завтра я ... .. лист, а текст ... .. сьогодні.
- переклав, написав, перекладу
  - перекладаєш, пишу, перекладаю
  - будеш перекладати, писатиму, буду перекладати

**Завдання № 9. Оберіть правильне запитання.**

3. Вранці Сейф був на лекції.
- де
  - коли
  - куди
4. Наша група ходила на балет.
- де
  - куди

○ як

5. Це твоя кімната.

○ де

○ чия

○ хто

6. Студенти часто працюють у бібліотеці.

○ чому

○ де

○ хто

7. Хуан читає книгу.

○ хто

○ що

○ коли

6. Це ваща подруга.

○ чия

○ чий

○ хто

7. Студенти йдуть до гуртожитку.

○ хто

○ куди

○ коли

8. Друзі були в Одесі.

○ коли

○ хто

○ де

9. Викладач пише формулу.

○ що

○ кого

○ де

**\* Завдання № 10 (усно). Сформулюйте відповіді на запитання.**

6. Яке Ваше ім'я?
7. Чому Ви вирішили вивчати українську мову?
8. Скільки Вам років?
9. Звідки Ви родом? Де Ви народилися?
10. Де Ви проживаєте?
11. Які іноземні мови Ви знаєте?
12. Вам подобається Київ?
13. Що Вам подобається / не подобається в Києві?
14. Ви українець?
15. Ви одружений ? Ви заміжня?
16. У Вас є діти?
17. Яка сьогодні погода?

## Додаток Б. Анкета для викладачів

**Просимо Вас, відповідаючи на запитання, обрати один із варіантів, який, на Вашу думку, найбільш реальний, або написати власну відповідь на подане запитання.**

**1. Чи поставала проблема формування комунікативної компетентності предметом обговорення серед викладачів Вашої кафедри?**

- на спеціалізованих конференціях
- проблему обговорювали на методичних семінарах, нарадах, засіданнях кафедри
- спеціальну роботу не проводили

**2. Скільки років Ви працюєте з іноземними студентами?**

- менше як 10
- 10-15 років
- 15-20 років
- більше як 20 років

**3. Які особливості в роботі з іноземцями Ви можете назвати?**

---

---

---

**4.\* Чи відчуваєте Ви потребу в особливій підготовці для роботи в іноземній аудиторії?**

- так, відчуваю
- ні, не відчуваю

Ваш варіант \_\_\_\_\_

**5.\* Чи достатньо Ви отримали інформації для того, щоб працювати в іноземній аудиторії?**

так, я готовий працювати з іноземцями

ні, мені потрібна додаткова підготовка

Ваш варіант \_\_\_\_\_

**6. Чи працюють у Вашому навчальному закладі спеціально створені клуби (гуртки) для студентів-іноземців?**

так, працюють

ні, таких немає

**7. Що, на Ваш погляд, впливає на якість формування комунікативної компетентності студентів-іноземців?**

умови проживання в гуртожитку; студенти-іноземці, які живуть разом з українськими студентами, швидше починають говорити мовою, що вивчають

рідна мова студентів-іноземців

кількість вивчених мов (крім рідної)

особисті якості студента

Ваш варіант \_\_\_\_\_

**8. Комунікативна компетентність студентів-іноземців – це:**

уміння говорити й розуміти вхідну інформацію

досконале знання граматичної структури мови

уміння орієнтуватися в мовному середовищі, розуміти нюанси

поведінки в різних соціально детермінованих ситуаціях

**9. Чим, на Вашу думку, спричинене бажання іноземців вивчати українську / російську мову?**

підвищення престижу України / Росії в європейській і світовій спільнотах

бажання здобути освіту українською / російською мовами

бажання вирізнитися серед співвітчизників знанням української / російської мови

бажання організувати бізнес із використанням української / російської мови

наявність внутрішніх мотивів для вивчення української / російської мови

Ваш варіант \_\_\_\_\_

**10. Який Ваш стаж роботи з іноземними студентами?**

---

---

**Додаток В. Методика «Діагностика навчальної мотивації студентів»  
(А. Реан і В. Якунін, модифікація Н. Бадмаєвої)**

Оцініть за п'ятибальною системою подані мотиви навчальної діяльності за значущістю для Вас: 1 бал відповідає мінімальній значущості мотиву, 5 балів – максимальній.

1. Навчаюся, тому що мені подобається обрана професія.
2. Прагну забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності.
3. Хочу стати фахівцем.
4. Бажаю дати відповіді на актуальні запитання, що належать до сфери майбутньої професійної діяльності.
5. Хочу повною мірою використовувати наявні в мене задатки, здібності та схильності до обраної професії.
6. Не хочу відставати від друзів.
7. Щоб працювати з людьми, треба мати глибокі й усебічні знання.
8. Хочу бути серед найкращих студентів.
9. Прагну, щоб наша навчальна група стала найкращою в інституті.
10. Хочу заводити знайомства та спілкуватися з цікавими людьми.
11. Отримані знання допоможуть мені досягти всього необхідного.
12. Необхідно закінчити інститут, щоб у знайомих не змінилася думка про мене як про здібну, перспективну людину.
13. Хочу уникнути осуду й покарання за погане навчання.
14. Хочу бути шанованою людиною в навчальному колективі.
15. Не хочу відставати від однокурсників, не бажаю опинитися серед тих, хто не встигає.
16. Від успіхів у навчанні залежить рівень моєї матеріальної забезпеченості в майбутньому.
17. Успішно вчитися, скласти іспити на «4» і «5».
18. Просто подобається вчитися.
19. Потрапивши до інституту, відчув, що змушений навчатися, щоб

закінчити його.

20. Бути постійно готовим до чергових занять.
21. Успішно продовжити навчання на наступних курсах, щоб дати відповіді на конкретні навчальні запитання.
22. Щоб опанувати глибокі й міцні знання.
23. У майбутньому планую провадити наукову діяльність за фахом.
24. Будь-які знання знадобляться в майбутній професії.
25. Хочу принести більше користі суспільству.
26. Прагну стати висококваліфікованим фахівцем.
27. Бажаю дізнаватися нове, провадити творчу діяльність.
28. Хочу розв'язати проблеми розвитку суспільства, життєдіяльності людей.
29. Прагну здобути авторитет серед викладачів.
30. Моя мета – домогтися схвалення батьків та оточення.
31. Навчаюся заради виконання обов'язку перед батьками, школою.
32. Знання надають мені впевненості в собі.
33. Від успіхів у навчанні залежить моє майбутнє службове становище.
34. Хочу отримати диплом із хорошими оцінками, щоб мати перевагу перед іншими.

**Методика «Самооцінювання професійно-педагогічної мотивації»  
(адаптована Н. Фетіскіним)**

Оцініть, будь ласка, подані нижче твердження. Вам необхідно обвести букву, що відповідає варіантові Вашої відповіді:

- якщо Ви завжди робите те, що написано у твердженні, то обведіть літеру З;
- якщо Ви чините так не завжди, але часто, то обведіть літеру Ч;
- якщо Ви вважаєте за доцільне відповісти «не дуже часто», то обведіть букви НДЧ;
- якщо Ви так чините рідко, то обведіть літеру Р;



– якщо Ви цього не робите ніколи, то обведіть літеру Н.

1. Люблю слухати лекції (оповідання) про роботу вчителів.
2. Чекаю з нетерпінням «дня школи», ситуацій спілкування з хлопцями і педагогами, коли можна активно вчитися, працювати в шкільних умовах.
3. Уважаю, що лекції з педагогіки містять простий матеріал, їх можна й не переписувати, на семінарах намагаюся не виступати.
4. Зупиняюся й читаю матеріал, представлений у шкільному методичному куточку, тільки тоді, коли отримую завдання від викладача, особливого зацікавлення матеріал для мене не становить.
5. Купую, коли є змога, книги та брошури про педагогічний досвід, із психології.
6. Звертаю увагу на педагогічні ситуації тільки тоді, коли в них є цікаві конфлікти, факти, що інтригують.
7. Роблю виписки (у разі змоги – і вирізки) із журналів і газет про роботу шкіл та вчителів, проблеми сучасної молоді.
8. Читаю «Учительську газету», інші педагогічні газети, журнали, книги, збираю власну бібліотечку з них.
9. Читаю тільки уривки (вибірково) зі статей про педагогічний досвід, на придбання педагогічної літератури час і кошти не витрачаю.
10. Спостерігаю за досвідом роботи майстерних педагогів тільки в години, заплановані для педпрактики.
11. Охоче беру участь в аналізі ситуацій, що виникають у школі, намагаюся при цьому дещо записати.
12. Беру участь в організаційних бесідах з учителями тільки тоді, коли вимагає керівник педпрактики.
13. Шукаю матеріал, що висвітлює інноваційні процеси в освітніх установах, у сферах інформаційних послуг.
14. Люблю працювати з педагогічною та психологічною літературою в читальному залі, у бібліотеці, удома у вільний час, люблю виконувати педагогічні завдання.

15. До семінарських і практичних занять готую насамперед усе те, про що треба відзвітувати (що будуть перевіряти).

16. Обкладинку педагогічного реферату намагаюся оформити красиво (принаймні акуратно), оскільки вважаю, що це демонструє мою старанність, це моє обличчя.

17. Погоджуюся виступати на педагогічному гуртку, на конференції.

18. Виявляю зацікавлення роботою з класом моїх товаришів, які вчатья несумлінно.

**Додаток Г. Методика «Q-сортування: діагностика основних тенденцій поведінки в реальній групі» (В. Стефансон)**

Необхідно дати відповідь «так», якщо Ви згодні з твердженням, і відповідь «ні», якщо Ви з твердженням не згодні.

1. Я критично налаштований стосовно товаришів.
2. У мене виникає тривога, коли в групі починається конфлікт.
3. Я схильний дотримуватися порад лідера.
4. Я не схильний до надто близьких стосунків із товаришами.
5. Мені подобається, коли в групі дружня атмосфера.
6. Я схильний суперечити лідерові.
7. Я симпатизую лише одному-двом членам групи.
8. Я уникаю зустрічей і зборів у групі.
9. Мені подобається похвала лідера.
10. Я незалежний у судженнях і манері поведінки.
11. Я готовий стати на чийсь бік у суперечці.
12. Я схильний керувати товаришами.
13. Мене тішить спілкування з моїми нечисленними друзями.
14. Я зовні спокійний, коли помічаю ворожість із боку членів групи.
15. Я схильний підтримувати настрої і думку своєї групи.
16. Я не надаю уваги особистісним якостям членів групи.
17. Я схильний протиставляти свою мету цілям групи, відволікати групу від досягнення поставлених нею завдань.
18. Мені подобається протиставляти себе лідерові.
19. Я хотів би більше потоваришувати з деякими членами групи.
20. Я схильний залишатися нейтральним у суперечці.
21. Мені подобається, коли лідер активно керує групою.
22. Я надаю перевагу холоднокровному обговоренню проблеми.
23. Я недостатньо стриманий у вияві почуттів.
24. Я намагаюся згуртувати навколо себе однодумців.

25. Я не задоволений надто формальними стосунками в групі.
26. Коли мене звинувачують, я гублюся й мовчу.
27. Я схильний погоджуватися зі способом життя групи.
28. Я прив'язаний до групи більше, ніж до окремих її членів.
29. Я схильний загострювати й затягувати суперечку.
30. Я намагаюся бути в центрі уваги.
31. Мені хотілося бути б членом меншої групи.
32. Я схильний до компромісів.
33. Я відчуваю внутрішню стурбованість, коли лідер діє інакше, ніж очікувалося.
34. Я болісно ставлюся до зауважень товаришів.
35. Я можу бути хитрим та улесливим.
36. Я схильний узяти на себе керівництво групою.
37. Я відвертий у групі.
38. Під час розбіжностей у групі в мене виникає занепокоєння (стурбованість).
39. Я не проти, щоб у ході планування роботи відповідальність узяв на себе лідер.
40. Я не схильний відповідати на вияв дружелюбності.
41. Я часто ображаюся на товаришів.
42. Я намагаюся налаштувати інших проти лідера.
43. Я легко знайомлюся поза групою.
44. Я намагаюся уникати втягнення в суперечку.
45. Я легко погоджуюся з пропозиціями інших членів групи.
46. Я чиню опір утворенню в нашому колективі угруповань.
47. Коли я роздратований, стаю глумливим та іронічним.
48. У мене виникає ворожість (неприятність) до тих, хто намагається висунутися.
49. Я надаю перевагу меншій, але інтимнішій групі.
50. Я намагаюся не демонструвати свої інтимні почуття.

51. За розбіжностей у групі стаю на бік лідера.
52. Я ініціативний у налагодженні контактів.
53. Я намагаюся не критикувати товаришів.
54. Я схильний звертатися до лідера частіше, ніж до інших.
55. Мені не подобається, що стосунки в групі надто фамільярні.
56. Я полюбляю суперечності.
57. Я намагаюся підвищувати свій соціальний статус у групі.
58. Я схильний втручатися в спілкування товаришів і порушувати його.
59. Я запальний, схильний до сварок.
60. Я схильний висловлювати незадоволення лідером.

### **Методика «Комунікативні та організаторські здібності» (КОЗ-1)**

1. Чи багато у Вас є друзів, із якими ви постійно спілкуєтеся?
2. Чи часто Вам вдається схилити більшість своїх товаришів до сприйняття ними Вашого рішення?
3. Чи довго Вас турбує відчуття образи, якої Вам завдав хтось із товаришів?
4. Чи завжди Вам складно орієнтуватися в критичній ситуації, що виникла?
5. Чи є у Вас прагнення до нових знайомств із різними людьми?
6. Чи подобається Вам громадська робота?
7. Чи правда, що Вам більш приємно і простіше проводити час за прочитанням книги або за будь-яким іншим заняттям, ніж із людьми?
8. Якщо виникли деякі перешкоди в реалізації Ваших намірів, то чи легко Ви відмовляєтеся від них?
9. Чи легко Ви налагоджуєте контакти з людьми, які значно старші за віком, ніж Ви?
10. Чи любите Ви організовувати й придумувати зі своїми товаришами різноманітні ігри та розваги?
11. Чи складно Вам долучатися до нових для Вас гуртів?

12. Чи часто Ви відкладаєте на інші дні ті справи, які потрібно було б виконати сьогодні?
13. Чи легко Вам вдається налагоджувати контакти з незнайомими людьми?
14. Чи прагнете Ви домогтися, щоб Ваші товариші діяли згідно з Вашою думкою?
15. Чи важко Вам освоюватися в новому колективі?
16. Чи правда, що у Вас не буває конфліктів із Вашими товаришами через невиконання ними своїх обіцянок, обов'язків, зобов'язань?
17. Чи прагнете Ви за зручної нагоди познайомитися та побесідувати з новою людиною?
18. Чи часто Ви у виконанні справ берете ініціативу на себе?
19. Чи часто Вас дратують люди, які Вас оточують, і Вам хочеться побути самому?
20. Чи правда, що Ви зазвичай погано орієнтуєтесь в незнайомих для Вас обставинах?
21. Чи подобається Вам постійно перебувати серед людей?
22. Чи виникає у Вас дратування, якщо Вам не вдається закінчити розпочату справу?
23. Чи відчуваєте Ви ускладнення, незручності або ніяковість, якщо доводиться виявити ініціативу, щоб познайомитися з новою людиною?
24. Чи правда, що Ви втомлюєтесь від частого спілкування з товаришами?
25. Чи любите Ви брати участь у колективних іграх?
26. Чи часто Ви виявляєте ініціативу в розв'язанні питань, що стосуються інтересів Ваших товаришів?
27. Чи правда, що Ви почуваетесь невпевнено серед малознайомих Вам людей?
28. Чи правда, що Ви рідко прагнете доводити свою думку?
29. Чи вважаєте Ви, що Вам не важко пожвавити малознайомий для

Вас гурт?

30. Чи брали Ви участь у громадській роботі школи, класу, групи?
31. Чи прагнете Ви обмежити коло своїх знайомих невеликою кількістю людей?
32. Чи правда, що Ви не прагнете обстоювати свою думку або рішення, якщо воно не було одразу сприйняте Вашими товаришами?
33. Чи відчуваєтеся Ви невимушено, коли потрапляєте в незнайомий для Вас гурт?
34. Чи охоче Ви розпочинаєте організацію різноманітних заходів для своїх товаришів?
35. Чи правда, що Ви не відчуваєтеся достатньо впевненим і спокійним, коли доводиться говорити щось великій групі людей?
36. Чи часто Ви спізнюєтеся на ділові зустрічі, побачення?
37. Чи правда, що у Вас є багато друзів?
38. Чи часто Ви потрапляєте в центр уваги своїх друзів?
39. Чи часто Ви бентежитесь, ніяковієте в спілкуванні з малознайомими людьми?
40. Чи правда, що Ви не дуже впевнено відчуваєтеся в оточенні великої групи своїх товаришів?

## Додаток Д. Зразки текстів на доповнення

### Про себе

1. Добрий день!
2. Мене звати .., я приїхав (приїхала) з ...
3. Зараз я навчаюся на підготовчому відділенні ... університету, у групі номер два.
4. У нашій групі – 8 студентів.
5. Ми вивчаємо українську та російську мову, країнознавство, фізику, хімію й інші предмети.
6. Я живу в Києві.
7. Київ – це столиця України.
8. Я живу в гуртожитку номер два, де також мешкають українські студенти.
9. Я хочу бути музикантом (співачом, перекладачем, економістом, інженером, менеджером, лікарем).
10. Коли я закінчу підготовчий факультет, вступатиму до консерваторії (лінгвістичного університету, авіаційного університету, політехнічного університету, медичного університету).
11. Мені подобається навчатися в Україні.

### Про нашу групу

1. Добрий день!
2. Мене звати .., я приїхав (приїхала) з ...
3. Я хочу розповісти Вам про нашу групу.
4. Зараз я навчаюся на підготовчому відділенні ... університету, у групі номер три.
5. У нашій групі 10 студентів: Мохаммад, Реза, Саїд, Фархад, Шима та Алі приїхали з Ірану, а Лі, Фань, Лун і Тао – із Китаю.
6. Я дуже люблю нашу групу, тому що вона дружна й весела.
7. Наші студенти розумні та люблять працювати.



8. Нам подобається разом виконувати домашнє завдання, читати тексти, писати вправи.

9. Ми вивчаємо російську та українську мову, країнознавство, фізику, хімію, математику й інші предмети.

10. На уроках української мови ми читаємо й пишемо українською мовою, перекладаємо.

11. На уроках країнознавства ми ознайомлюємося з історією й культурою України.

12. На фізиці та хімії ми вивчаємо формули й терміни.

13. Після занять ми часто гуляємо в парку.

14. Мохаммад, Реза та Шима хочуть бути інженерами, а Фань, Алі та Лун хочуть стати економістами.

15. Я ще не знаю, ким хочу бути, тому маю добре вчитися.

### **Про наш гуртожиток**

1. Добрий день!

2. Мене звати .., я приїхав (приїхала) з ...

3. Я хочу розповісти Вам про наш гуртожиток.

4. Наш гуртожиток розташований по вулиці .., будинок номер шість.

5. Тут є чотири поверхи.

6. Моя кімната під номером шістнадцять, розташована на першому поверсі.

7. У гуртожитку є кухня, де ми готуємо обід.

8. Є також спортивний зал.

9. Там ми полюбляємо займатися спортом після уроків.

10. Недалеко від гуртожитку є стадіон.

11. На стадіоні ми граємо у футбол.

12. У мене невелика, але дуже хороша кімната: є стіл, стілець, ліжка, шафа й велике вікно.

13. Я дуже люблю свою кімнату та свій гуртожиток, тому що це мій другий дім.

### **Про свою країну**

1. Добрий день!
2. Мене звати .., я приїхав (приїхала) з ...
3. Я хочу розповісти Вам про свою країну – Іран.
4. Іран розташований на півдні, в Азії.
5. Столиця Ірану – місто Тегеран.
6. Персеполіс – це історична столиця Ірану.
7. Це дуже красиве місто; багато туристів любить там відпочивати.
8. Вони відвідують музеї, фотографують пам'ятки.
9. Іран – це багата країна, там є заводи, фабрики, університети та інститути.
10. В Ірані також красива природа.
11. Є ліси, гори, озера, річки.
12. Люди в Ірані добрі та розумні.
13. Я дуже люблю свою країну, тому що це моя Батьківщина.

### **Про друга**

1. Добрий день!
2. Мене звати .., я приїхав (приїхала) з ...
3. Я хочу розповісти Вам про свого друга.
4. Його звати .., він приїхав (вона приїхала) з ...
5. Ми живемо в гуртожитку номер два, у кімнаті номер чотирнадцять.
6. Ми разом любимо гуляти по Хрещатику та виконувати домашнє завдання.
7. Ми вчимося в групі номер три.
8. Мій друг хоче бути інженером, а я мрію стати економістом.
9. Він дуже хороший друг, тому що завжди допомагає мені, і я також допомагаю йому.
10. У нього невелика сім'я: мама, тато і він.
11. Його батьки вже не працюють, вони пенсіонери.
12. Я радий, що в Києві в мене є такий добрий друг.

### **Про своє рідне місто**

1. Добрий день!
2. Мене звати .., я приїхав (приїхала) з ...
3. Я хочу розповісти Вам про своє рідне місто.
4. Моє рідне місто називається Тегеран.
5. Тегеран – це столиця Ірану.
6. Там є багато красивих парків, вулиць, будинків.
7. Є також університети й інститути, де вчаться іранські та іноземні студенти.
8. ... – це центральна вулиця міста.
9. Там є красиві кав'ярні, великі магазини, кінотеатри.
10. Там завжди відпочиває багато людей.
11. Також є чимало цікавих історичних музеїв, тому що моє місто має давню історію.
12. Я дуже люблю своє рідне місто, тому що це моя Батьківщина.

### **Про мою сім'ю**

1. Добрий день!
2. Мене звати .., я приїхав (приїхала) з ...
3. Я хочу розказати Вам про мою сім'ю.
4. У мене велика сім'я: мама, тато, старший брат Алі, молодша сестра Маріє і я.
5. Братові Алі – двадцять один рік, він інженер.
6. Він працює на заводі в місті Есфahan.
7. Сестрі Маріє – вісімнадцять років, вона студентка.
8. Вона навчається в медичному університеті в Києві, тому що хоче бути лікарем.
9. Ми часто з Маріє гуляємо в «Гідропарку», розмовляємо російською та українською мовами.
10. Наші батьки не працюють, вони пенсіонери.
11. Я також навчаюся в Києві.

12. Я, як і Алі, хочу бути інженером.

13. Я дуже люблю мою сім'ю, тому що це хороші, добрі люди.

### **Про Україну**

1. Добрий день!

2. Мене звати ..., я приїхав (приїхала) з ...

3. Я хочу розповісти Вам про Україну.

4. Зараз я – студент підготовчого відділення ... університету.

5. Я живу в Києві.

6. Київ – це столиця України.

7. Донецьк, Харків, Львів, Одеса – це великі українські міста.

8. Україна – велика країна; тут дуже красива природа.

9. На півдні є Чорне й Азовське моря.

10. На заході розташовані красиві гори Карпати.

11. Дніпро – це найбільша українська ріка.

12. Також в Україні є університети й інститути, де навчаються українські та іноземні студенти.

Я дуже люблю Україну, тому що це моя друга Батьківщина.

**Додаток Е. Програма варіативного спецкурсу «Основи формування професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців»**

**1. Опис навчальної дисципліни**

Найменування показників	Галузь знань, напрям підготовки, освітньо-кваліфікаційний рівень	Характеристика навчальної дисципліни	
		денна форма навчання	заочна форма навчання
Кількість кредитів – 2	Галузь знань 01 Освіта Напрямок підготовки 013 Початкова освіта	Нормативна	
Модулів – 2		<b>Рік підготовки:</b>	
Змістових модулів – 2		3-й	3-й
Індивідуальне науково-дослідницьке завдання: доповідь, реферат, презентація в «Power Point», розроблення вправ для навчання різних видів мовленнєвої діяльності та ін.		<b>Семестр</b>	
Загальна кількість годин – 60			
		<b>Лекції</b>	
		16 год.	6 год.
		<b>Практичні, семінарські</b>	
		12 год.	4 год.
		<b>Лабораторні</b>	
		- год.	- год.
		<b>Самостійна робота</b>	
		16 год.	34 год.
		<b>Індивідуальні завдання:</b> 16 год.	
		Вид контролю: залік	
	Освітньо-кваліфікаційний рівень: бакалавр		

**Примітка.**

Співвідношення кількості годин аудиторних занять до самостійної й індивідуальної роботи становить:

для денної форми навчання – 1:1,5

для заочної форми навчання – 1:10

**2. Мета та завдання навчальної дисципліни**

**Мета спецкурсу** – цілеспрямоване формування професійно-комунікативної компетентності в студентів-іноземців, а саме: реалізація теоретичного аспекту через створення в студентів-іноземців широкого теоретичного підґрунтя, що розкриває загальні та спеціальні закономірності формування в них професійно-комунікативної компетентності й оволодіння основами професійно-методичних умінь і навичок фахівця.

**Завдання спецкурсу:**

– створити в студентів-іноземців широку теоретичну базу обґрунтованих уявлень про професійно-комунікативну компетентність студентів-іноземців;

– ознайомити студентів із сучасними прогресивними підходами щодо формування професійно-комунікативної компетентності в майбутніх фахівців;

– поінформувати студентів-іноземців про основні вимоги до рівня професійної підготовки студентів-іноземців;

– повідомити студентам-іноземцям про функції фахівця в навчально-виховному процесі;

– на базі засвоєних теоретичних знань розвивати в студентів творче професійно-методичне мислення, що допоможе їм у виконанні різноманітних методичних завдань, які виникатимуть у процесі професійної діяльності.

Програма передбачає тісний зв'язок теоретичного курсу з практикою. У лекційному курсі й на практичних заняттях студенти ознайомлюються як з усталеними теоретичними положеннями, що формуються в певні системи, так і з новими дискусійними ідеями стосовно становлення професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців. На практичних заняттях вони оволодівають основами професійно-методичних умінь учителя початкових класів реалізувати комунікативно-навчальну функцію, яка охоплює когнітивний, комунікативно-діяльнісний, мотиваційно-ціннісний компоненти професійно-комунікативної компетентності, тобто вміло застосовувати різноманітні методи, форми, прийоми навчання й сучасні

технології в різних умовах для навчання всіх видів мовленнєвої діяльності.

Спецкурс стимулює студентів-іноземців критично ставитися до наукової літератури, формує вміння знаходити методологічно грамотний варіант розв'язання теоретичних питань, тобто допомагає студентові самостійно аналізувати матеріал, порушувати та долати професійні проблеми, послідовно застосовувати теоретичні положення на практиці. Курс повинен допомагати студентам правильно аналізувати, осмислювати й систематизувати вміння та навички, уже набуті в попередніх семестрах, сприяти цілеспрямованому, свідомому та систематичному засвоєнню нових положень щодо майбутньої професійної діяльності.

Спецкурс спрямований на підготовку вчителя початкових класів. Його професійна зорієнтованість пов'язана з формуванням у студентів професійно-комунікативних знань, умінь і навичок.

Унаслідок опанування навчальної дисципліни студент повинен **знати:**

- філософські, психолого-педагогічні, методологічні основи управління пізнавальною діяльністю учнів, їхнім творчим саморозвитком;
- сучасні наукові методи та принципи педагогічних досліджень;
- творчі підходи до процесу навчання;
- етичні та правові норми;
- зміст і структуру професійно-комунікативної компетентності фахівця;
- психологічну характеристику основних видів мовленнєвої діяльності;
- особливості мовленнєвої діяльності;
- особливості формування мовленнєвих умінь і навичок іноземною мовою;

**уміти:**

- діагностувати власні здібності та здібності інших студентів до навчальної діяльності;

- обирати методи, форми й засоби самовдосконалення для організації ефективної навчальної діяльності;
- аналізувати навчальну літературу, володіти навичками опрацювання змісту навчального матеріалу, робити висновки й узагальнення на основі опрацювання літературних джерел, уміти користуватися періодичними виданнями, знаходити необхідну літературу відповідно до порушеної проблеми;
- раціонально організовувати навчальний час згідно з умовами й вимогами навчально-виховного процесу;
- конспектувати зміст лекцій, обирати оптимальні шляхи підготовки до практичних і семінарських занять;
- адаптуватися до умов навчання у ВНЗ, специфіки його організації, видів контролю й оцінювання результатів діяльності;
- аналізувати результати власної навчальної діяльності, вносити корективи, формувати своє педагогічне мислення, професійні переконання.

### **3. Програма навчальної дисципліни**

#### **Змістовий модуль I**

#### **Теоретичні основи формування**

#### **професійно-комунікативної компетентності**

**Тема 1. Формування професійно-комунікативної компетентності як модель процесу навчання майбутніх фахівців.** Поняття про професійно-комунікативну компетентність. Теорія професійно-комунікативної компетентності – концептуальна основа фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи. Професійно-комунікативна компетентність як професійно-особистісна характеристика фахівців. Соціальна та освітня функції професійно-комунікативної компетентності. Професійно-комунікативна компетентність як мета й результат фахової підготовки вчителів початкових класів.

#### **Тема 2. Характеристика професійно-комунікативної**



**компетентності в руслі компетентнісного підходу до формування змісту освіти.** Теоретичні засади компетентнісного підходу в системі вищої професійної освіти. Етапи становлення компетентнісного підходу у світі. Упровадження компетентнісного підходу як одного з основних напрямів модернізації вищої освіти України. Основні елементи процесу впровадження компетентнісного підходу в освіту європейських країн. Сутність європейської концепції компетентнісного підходу, що розроблена в межах Болонського процесу, та особливості її реалізації в Україні. Провідні риси компетентнісного підходу. Вимоги компетентнісного підходу до інших компонентів освітнього процесу – змісту, педагогічних технологій, засобів контролю та оцінювання. Ключові питання компетентнісного підходу в нормативних документах у галузі розвитку національної освіти: «Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті», «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 роки», «Національній рамці кваліфікацій», «Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти» та ін. Зміст, сутність і структура понять «компетентність», «компетентності», «компетенція», «компетенції».

**Тема 3. Зміст і структура професійно-комунікативної компетентності фахівця.** Компонентно-структурний аналіз професійно-комунікативної компетентності фахівця. Когнітивний компонент, комунікативно-діяльнісний компонент, мотиваційно-ціннісний компонент. Інтегративний характер комунікативно-діяльнісного компонента: мовна (лінгвістична) компетентність – поєднання лексичних, граматичних, фонетичних, орфографічних знань і навичок; мовленнєва компетентність – компетентність в аудіюванні, говорінні, читанні й письмі; соціокультурна компетентність – поєднання країнознавчої та лінгвокраїнознавчої компетентностей.

**Тема 4. Педагогічні умови формування професійно-комунікативної компетентності фахівця.** Сучасні підходи до виокремлення педагогічних умов формування професійно-комунікативної компетентності студентів-

іноземців. Спрямування змісту навчального матеріалу професійної підготовки до пізнавальних можливостей студентів-іноземців. Залучення студентів-іноземців до комунікативної діяльності під час фахової підготовки. Створення лінгводидактичного середовища, яке сприятиме формуванню потрібної компетентності в студентів-іноземців.

## **Змістовий модуль 2**

### **Формування професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців у процесі вивчення фахових дисциплін.**

#### **Тема 5. Основні вимоги до професійної підготовки фахівця.**

Професійно зумовлені вимоги до особистості вчителя. Професійна готовність до педагогічної діяльності. Професіограма особистості вчителя. Професійно недопустимі якості педагога. Роль особистісних якостей учителя в педагогічній діяльності. Основні вимоги до теоретичної підготовки вчителів початкової школи. Знання та розуміння етапів розвитку основ теорії формування професійно-комунікативної компетентності. Традиційні та нетрадиційні форми організації навчання. Вимоги до структури заняття. Етапи підготовки до занять. Аналіз заняття. Застосування інноваційних технологій у навчальному процесі. Педагогічні можливості мережі Інтернет у професійній діяльності вчителя.

**Тема 6. Фактори, що впливають на формування професійно-комунікативну компетентність.** Професійна спрямованість. Гуманістичний стиль спілкування. Орієнтація на комунікативну культуру як на професійну цінність. Розвиток комунікативних навичок.

**Тема 7. Формування професійно-комунікативних умінь у студентів під час вивчення фахових дисциплін засобами розв'язування педагогічних ситуацій.** Педагогічна ситуація та педагогічна задача. Сутність процесу розв'язування педагогічних задач. Орієнтування в ситуації педагогічного спілкування. Прогнозування розвитку ситуації педагогічного спілкування.

**Тема 8. Використання новітніх інформаційних технологій навчання**

**на заняттях із дисциплін циклу професійної та практичної підготовки.**  
 Теоретичні основи використання новітніх інформаційних технологій у навчальному процесі. Інтеграція комп'ютерної техніки та інших мультимедійних засобів у процес навчання. Використання інтернет-ресурсів на заняттях та форми роботи з комп'ютерними навчальними програмами. Підвищення мотивації до професійної діяльності через використання новітніх інформаційних технологій навчання.

4. Структура навчальної дисципліни

Назви змістових модулів і тем	Кількість годин											
	Денна форма						Заочна форма					
	Усього	Зокрема					Усього	Зокрема				
		л	п	ла	ін	с.р		л	п	ла	ін	с.р
		б	д	.			б	д	.			
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
<b>Модуль 1</b>												
<b>Змістовий модуль 1. Теоретичні основи формування професійно-комунікативної компетентності</b>												
Тема 1. Формування професійно-комунікативної компетентності як модель процесу навчання майбутніх фахівців.	6	2	2			2	6	2				4
Тема 2. Характеристика професійно-комунікативної компетентності в руслі компетентнісного	6	2	2			2	4					4

підходу до формування змісту освіти.												
Тема 3. Зміст і структура професійно-комунікативної компетентності фахівця.	4	2				2	6	2				4
Тема 4. Педагогічні умови формування професійно-комунікативної компетентності фахівця.	6	2	2			2	6					6
Разом за змістовим модулем 1	22	8	6			8	22	4				18
<b>Змістовий модуль 2. Формування професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців у процесі вивчення фахових дисциплін</b>												
Тема 5. Основні вимоги до професійної підготовки фахівця.	4	2				2	6	2				4

Тема 6. Фактори, що впливають на формування професійно-комунікативної компетентності.	6	2	2			2	4					4
Тема 7. Формування професійно-комунікативних умінь у студентів під час вивчення фахових дисциплін засобами розв'язування педагогічних ситуацій.	6	2	2			2	6		2			4
Тема 8. Використання новітніх інформаційних технологій навчання на заняттях із дисциплін циклу професійної та практичної підготовки.	6	2	2			2	6		2			4
Разом за змістовим модулем 2	22	8	6			8	22	2	4			16
<b>Усього годин</b>	44	1	1			16	44	6	4			34

		6	2									
<b>Модуль 2</b>												
ІНДЗ	16		-	-	16	-	16		-		16	
<b>Усього годин</b>	16				16		16				16	
<b>Усього</b>	<b>60</b>	<b>16</b>	<b>12</b>		<b>16</b>	<b>16</b>	<b>60</b>	<b>6</b>	<b>4</b>		<b>16</b>	<b>34</b>

## 5. Теми практичних занять

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
1.	Тема 1. Формування професійно-комунікативної компетентності як модель процесу навчання майбутніх фахівців.	2
2.	Тема 2. Формування професійно-комунікативної компетентності в руслі компетентнісного підходу до формування змісту освіти.	2
3.	Тема 4. Педагогічні умови формування професійно-комунікативної компетентності фахівця.	2
4.	Тема 6. Фактори, що впливають на формування професійно-комунікативної компетентності.	2
5.	Тема 7. Формування професійно-комунікативних умінь у студентів у процесі вивчення фахових дисциплін засобами розв'язування педагогічних ситуацій.	2
6.	Тема 8. Використання новітніх інформаційних технологій навчання на заняттях із дисциплін циклу професійної та практичної підготовки.	2
<b>Разом</b>		<b>12</b>

## 6. Самостійна робота

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
1.	Тема 1. Формування професійно-комунікативної компетентності як модель процесу навчання майбутніх фахівців.	2
2.	Тема 2. Формування професійно-комунікативної компетентності в руслі компетентнісного підходу до формування змісту освіти.	2

3.	Тема 3. Зміст і структура професійно-комунікативної компетентності фахівця.	2
4.	Тема 4. Педагогічні умови формування професійно-комунікативної компетентності фахівця.	2
5.	Тема 5. Основні вимоги до професійної підготовки фахівця.	2
6.	Тема 6. Фактори, що впливають на формування професійно-комунікативної компетентності.	2
7.	Тема 7. Формування професійно-комунікативних умінь у студентів під час вивчення фахових дисциплін засобами розв'язування педагогічних ситуацій.	2
8.	Тема 8. Використання новітніх інформаційних технологій навчання на заняттях із дисциплін циклу професійної та практичної підготовки.	2
<b>Разом</b>		<b>16</b>

### 7. Індивідуальні завдання

№ з/п	Теми	Кількість годин
1.	<p>Творче завдання за вибором студента.</p> <p>1. Проаналізуйте зміст підручників, за якими Ви навчаєтеся, стосовно їх відповідності соціальному замовленню, що полягає у формуванні професійно-комунікативної компетентності.</p> <p>2. Проаналізуйте систему вправ для формування мовленнєвої компетентності (різних авторів).</p> <p>3. Проаналізуйте навчальні завдання на розвиток фонетичних умінь (різних авторів).</p> <p>4. Проаналізуйте навчальний матеріал підручників для формування соціокультурної компетентності (різних</p>	17

<p>авторів).</p> <p>5. Запропонуйте систему вправ для подолання труднощів під час формування граматичної компетентності.</p> <p>6. Запропонуйте систему вправ для подолання труднощів під час формування лексичної компетентності.</p> <p>7. Запропонуйте та презентуйте систему вправ для подолання труднощів під час формування фонетичної компетентності.</p> <p>8. Запропонуйте та презентуйте систему вправ для подолання труднощів під час формування орфографічної компетентності.</p> <p>9. Запропонуйте та презентуйте систему вправ для подолання труднощів під час формування компетентності в аудіюванні.</p> <p>10. Запропонуйте та презентуйте систему вправ для подолання труднощів під час формування компетентності в читанні.</p> <p>11. Запропонуйте та презентуйте систему вправ для подолання труднощів під час формування компетентності в письмі.</p> <p>12. Запропонуйте та презентуйте систему вправ для подолання труднощів під час формування компетентності в говорінні.</p> <p>13. Схарактеризуйте вимоги до вчителя початкових класів.</p> <p>14. Розробіть систему рольових ігор із використанням аудіовізуальних матеріалів для вправляння навичок у говорінні та аудіюванні.</p>	
Разом:	16

## 8. Методи навчання

Словесні: лекція, пояснення, розповідь, бесіда, диспут, рольова гра,



драматизація, робота з літературними джерелами.

Наочні: спостереження, ілюстрація, демонстрація.

Практичні: вправи (написання творів; розв'язання педагогічних задач; конспектування, складання планів, анотацій, тез; креслення графіків; побудова таблиць, структурно-логічних схем, кросвордів), ділова гра.

## 9. Методи контролю

- спостереження;
- усне опитування (індивідуальне, фронтальне, групове);
- письмовий контроль (відповіді на запитання, виконання вправ, графічних робіт – таблиць, схем; написання рефератів, рецензування робіт однокурсників);
- комбіноване опитування (ущільнене);
- тестовий контроль;
- практичний (виконання вправ);
- самоконтроль;
- залік.

## 10. Розподіл балів, що отримують студенти

Поточне тестування та самостійна робота								ІНД	Підсумковий тест (залік)	Сума
Змістовий модуль 1				Змістовий модуль 2					20	100
T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8			
8	8	8	8	8	8	8	8	16		

T1, T2 ... T12 – теми змістових модулів.

Шкала оцінювання: національна та ECTS

Сума балів за	Оцінка	Оцінка за національною шкалою
---------------	--------	-------------------------------

всі види навчальної діяльності	ECTS	Для екзамену, курсового проекту (роботи), практики	Для заліку
90 – 100	<b>A</b>	відмінно	зараховано
82 – 89	<b>B</b>	добре	
74 – 81	<b>C</b>		
64 – 73	<b>D</b>	задовільно	
60 – 63	<b>E</b>		
35 – 59	<b>FX</b>	незадовільно з можливістю повторного складання	не зараховано з можливістю повторного складання
0 – 34	<b>F</b>	незадовільно з обов'язковим повторним вивченням дисципліни	не зараховано з обов'язковим повторним вивченням дисципліни

### 11. Методичне забезпечення:

- лекційний курс;
- практичний курс та методичні вказівки до його проведення;
- тематика самостійної роботи та методичні рекомендації до її виконання;
- індивідуальні навчально-дослідницькі та творчі завдання;
- контрольні-тестові завдання.

#### Нормативно-правові документи

1. Державна національна програма «Освіта» Україна XXI ст. // Освіта. – 1993. – № 44–46. – С. 2–15.
2. Державний стандарт початкової освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/ua/often-requested/state-standards>.
3. Європейська конвенція про захист прав і основних свобод людини від 04.11.1950 р. // Права людини: Міжнародні договори ООН і РС. – К., 2001.

4. Загальна Декларація прав людини від 10 грудня 1948 р. // Права людини. Міжнародно-правові документи. – К., 1995.
5. Закон України «Про освіту» // Відомості Верховної Ради України. – 1991. – № 34. – С. 451.
6. Закон України про вищу освіту [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2984-14>.
7. Закон України про освіту [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/annot/1060-12>.
8. Конвенція про захист прав людини та основоположних свобод [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.irs.in.ua/index.php?option=com\\_content&view=article&id=276%3A1&catid=43%3Aeu&Itemid=70&lang=uk](http://www.irs.in.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=276%3A1&catid=43%3Aeu&Itemid=70&lang=uk).
9. Конституція України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://crimeatest.org.ua/files/4\\_normativni\\_dokumenti/4\\_1\\_zakoni\\_ukraini/konstitucia.pdf](http://crimeatest.org.ua/files/4_normativni_dokumenti/4_1_zakoni_ukraini/konstitucia.pdf).

## 12. Рекомендована література

### Базова

1. Вступ до спеціальності : навчально-методичний посіб. для студентів педагогічних закладів освіти / за ред. Н. І. Яковець. – Ніжин : вид-во НДПУ, 2003. – 89 с.
2. Закон України «Про вищу освіту» // Освіта. – 2002. – 20–27 лютого. – С. 5–12.
3. Закон України «Про загальну середню освіту» // Відомості Верховної Ради України. – 1999. – № 28.
4. Закон України «Про освіту». – К., 1996.
5. Мазоха Д. С. На шляху до педагогічної професії. Вступ до спеціальності : навч. посіб. для студ. вузів / Д. С. Мазоха. – К. : Центр. навч. л-ри, 2005. – 168 с.
6. Національна доктрина розвитку освіти. – К., 2002. – 24 с.
7. Фіцула М. М. Вступ до педагогічної професії : навч. посіб. для студ.

вищ. пед. закладів освіти / М. М. Фіцула. – 2-е вид. – Тернопіль : «Навчальна книга – Богдан», 2003. – 136 с.

### Допоміжна

1. Андрущенко В. Теоретико-методологічні засади реформування вищої освіти в Україні / В. Андрущенко // Педагогічна газета. – 2000. – № 12 (грудень). – С. 1–3.

2. Андрущенко В. Світоглядна культура сучасного вчителя: проблеми формування / В. Андрущенко, С. Дорогань // Освіта. – 2002. – № 31–32.

3. Богданова А. Психологія організації творчого педагогічного процесу / А. Богданова, С. Борисов // Завуч. – 2001. – № 6. – С. 6–9.

4. Винник В. 100 порад: як отримати задоволення від роботи і уникнути емоційного вигорання / В. Винник. – К. : Літера ЛТД, 2010. – 174 с.

5. Волкова Н. П. Педагогіка : навч. посіб. / Н. П. Волкова. – К. : ВЦ «Академія», 2003. – 616 с.

6. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : навч. посіб. / Н. П. Волкова. – К. : ВЦ «Академія», 2006. – 256 с. – (Альма-матер).

7. Драйден Г. Революція в обучении. Научить мир учиться по-новому / Г. Драйден, Д. Вос. – М. : Парвинэ, 2003. – С. 122–123.

8. Євтух М. Сучасні тенденції професійної підготовки вчителя / М. Євтух // Педагогічна газета. – 2002. – № 8–9. – С. 7.

9. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособ. для студ. пед. вузов. / под ред. Е. С. Полат. – М. : Академия, 2002. – 272 с.

10. Отич О. М. Мистецтво у змісті професійної підготовки майбутнього педагога професійного навчання / О. М. Отич. – Полтава : ІнтерГрафіка, 2005. – 200 с.

11. Педагогіка : навч. посіб. / [В. М. Галузьяк, М. І. Сметанський, В. І. Шахов]. – Вінниця : ДП «Державна картографічна фабрика», 2006. – 400 с.

12. Педагогічна майстерність: хрестоматія : навч. посіб. для студ. ВПНЗ

/ за ред. І. А. Зязюна. – К. : Вища школа, 2006. – 606 с.

13. Савченко О. Виховання розумної особистості, яка вміє самостійно вчитися / О. Савченко // Початкова школа. – 2007. – № 8. – С. 1–5.

14. Фіцула М. М. Педагогіка : посібник / М. М. Фіцула. – К. : ВЦ «Академія», 2001. – 546 с.

15. Хорев І. А. Психологія життєвого і професійного успіху / І. А. Хорев. – Х. : Изд. група «Основа», 2010. – 240 с.

16. Щербань П. М. Прикладна педагогіка : навч.-метод. посіб. / П. М. Щербань. – К. : Вища школа, 2002. – 215 с.

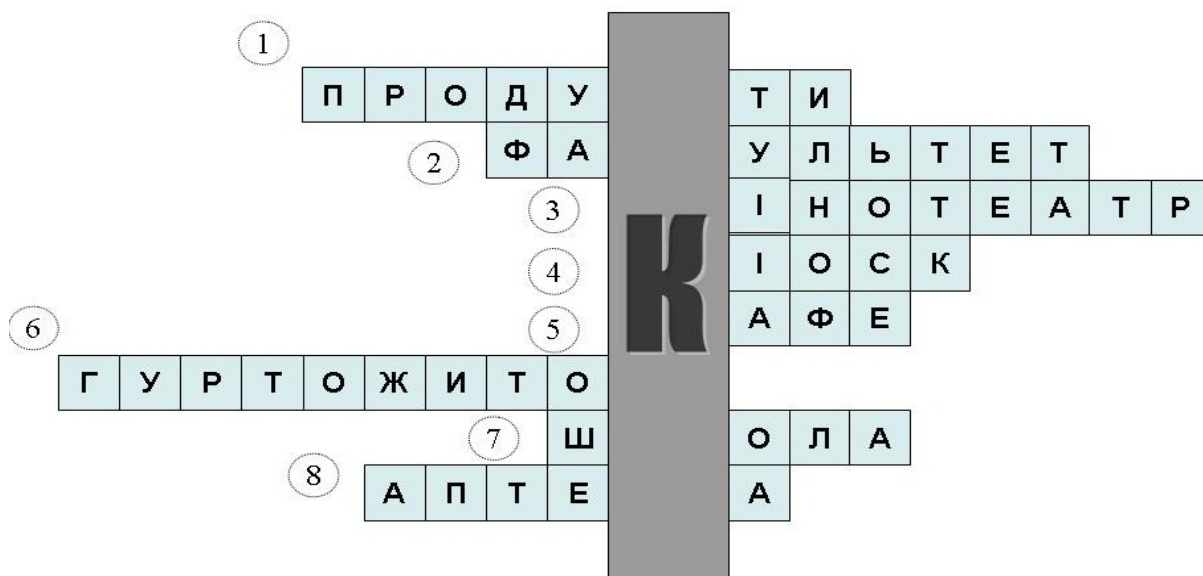
17. Ягупов В. Педагогічна майстерність та її складові / В. Ягупов // Учитель. – 2000. – № 1–3. – С. 35–37.

### **13. Інформаційні ресурси**

1. <http://ebk.net.ua>
2. <http://www.br.com.ua/referats>
3. <http://works.tarefer.ru>
4. <http://ua.textreferat.com>
5. <http://www.epochtimes.com.ua>
6. <http://myrefs.org.ua>
7. <http://ukrref.com.ua>
8. <http://www.lib.ua-ru.net>
9. <http://magazines.russ.ru>
10. <http://ostriv.in.ua>
11. <http://teacher.at.ua>
12. <http://www.uroki.net>

## Додаток Ж. Зразки кросвордів

### Кросворд «Дозвілля»



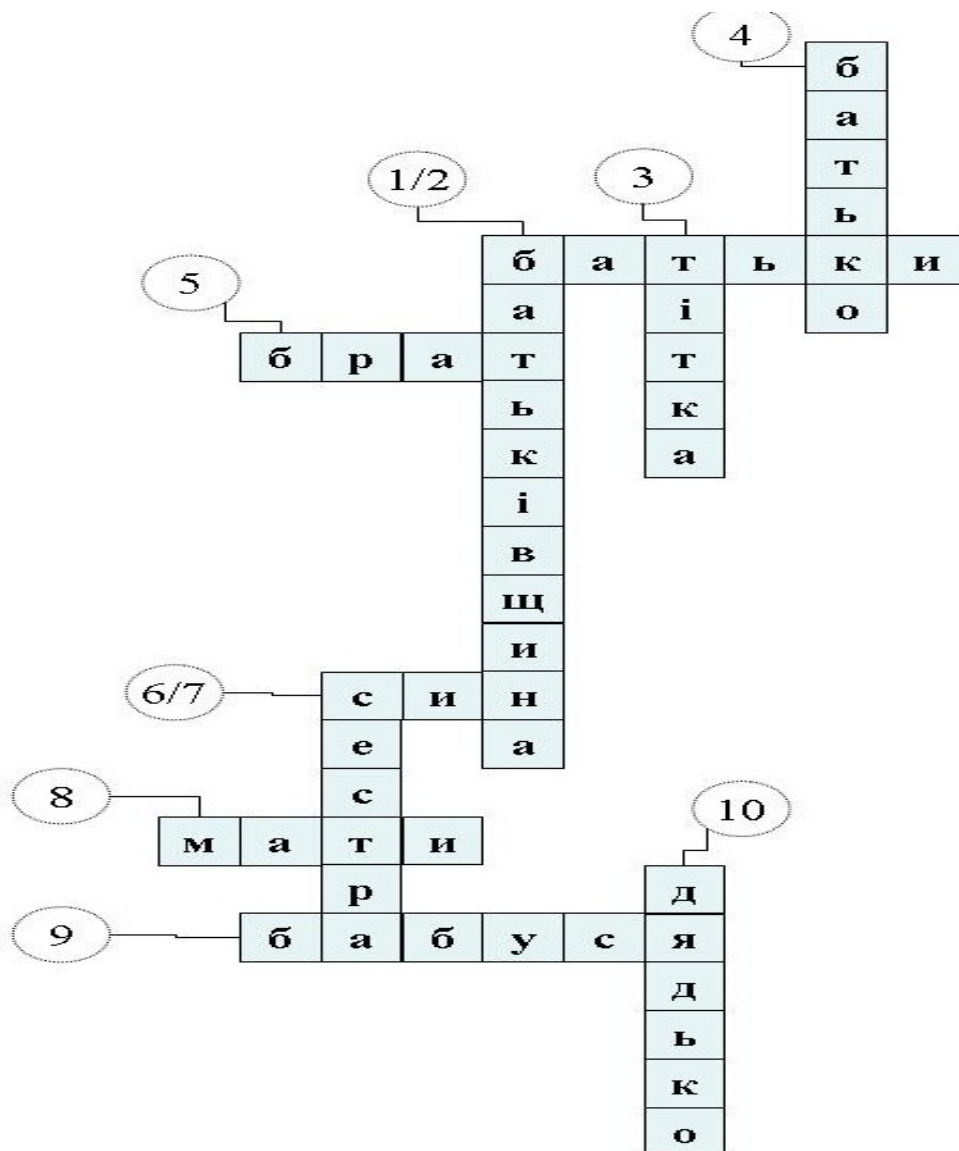
1. Хліб, молоко, м'ясо, риба – це ... .
2. Тут навчаються студенти.
3. Тут можна переглянути фільм.
4. Маленький магазин, де купують газети та журнали.
5. Тут можна випити кави, відпочити.
6. Дім студентів.
7. Тут навчаються діти.
8. Тут люди купують ліки.

### Кросворд «Моя сім'я»

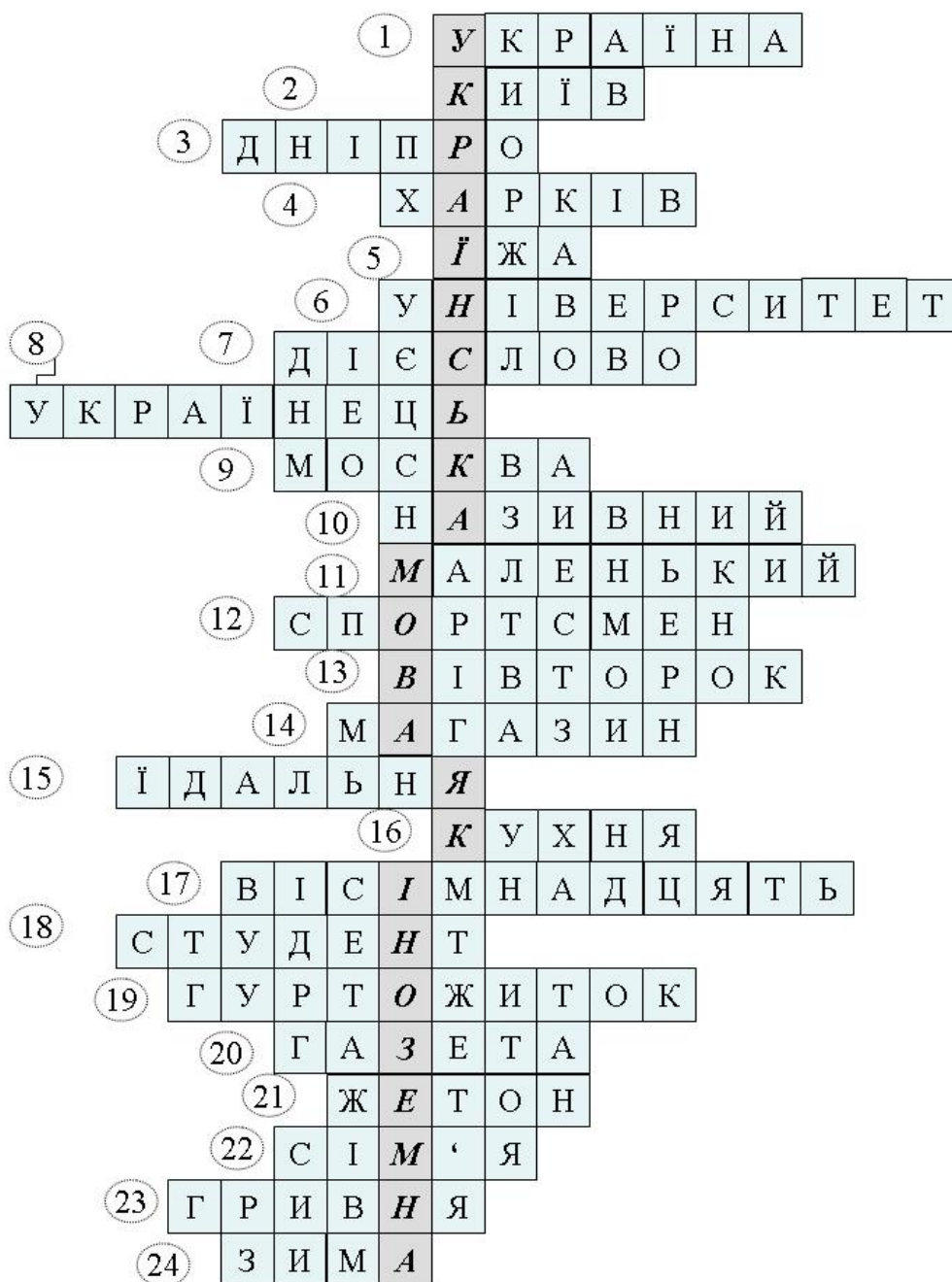
Для розв'язання кросворду студентам запропоновано заповнити клітини по горизонталі й по вертикалі, відповівши на запитання. Запропонована дидактична гра активізує знання лексики в межах лексико-семантичної групи «Назви спорідненості».

1. Батько й мати.
2. Рідна країна.
3. Сестра матері чи батька.

4. Тато.
5. Дівчинка – це сестра, хлопчик – це... .
6. Дівчинка в сім'ї – це донька, хлопчик – це... .
7. Син і брат, донька і ... .
8. Мама.
9. Мати матері або батька.
10. Брат матері чи батька.



## Словограма «Українська як іноземна»



1. Країна, де ви навчаєтеся, має назву ...
2. Столиця України – місто ...
3. Річка в столиці України.
4. Велике місто на сході України, столиця України в перші роки більшовицької влади.
5. Те, що ми їмо, називають ...
6. Студенти приїхали навчатися до ...



7. Робота – іменник, працювати – ...
8. Людина, яка народилася й живе в Україні.
9. Столиця Росії.
10. Відмінок № 1.
11. Антонім до слова «великий».
12. Той, хто професійно займається спортом.
13. Другий день тижня.
14. Тут люди купують продукти, одяг.
15. Тут можна недорого поїсти.
16. Місце, де ми готуємо їжу.
17.  $11 + 7 = \dots$
18. Людина, яка навчається в університеті або в інституті.
19. Дім, де живуть студенти.
20. Тут можна прочитати новини.
21. Білет на метро.
22. Мати + батько + донька + син = ...
23. Українські гроші.
24. Тепло – це літо, холодно – ...

### Гра-конструктор

Приклад гри-конструктора на тему «Родовий, знахідний, орудний, місцевий відмінки».

