

## КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ

*Стаття стосується проблеми формування досвіду самостійної пізнавальної діяльності студентів немовних спеціальностей у процесі навчання іншомовного професійного спілкування*

**Ключові слова:** компетентнісний підхід, досвід, професійне іншомовне спілкування, самостійна пізнавальна діяльність

**Постановка проблеми.** Нові політичні, соціально-економічні і культурні реалії в усьому світі, вплив технологічних досягнень цивілізації на розвиток світової мовної індустрії вимагають оновлення змісту іншомовної освіти. Це означає, що конкретизація та уточнення цілей вивчення навчальної дисципліни у вищих немовних закладах освіти має бути зорієнтовано на формування у студентів професійної комунікативної компетентності, яка передбачає оволодіння ними мовленнєвою поведінкою у культурному розмаїтті академічного та професійного середовища, набуття досвіду вторинної мовної особистості, готової до професійної взаємодії та реалізації себе як компетентного фахівця. У такому разі стає дедалі актуальнішим розглядати іноземну мову як засіб самоосвіти, покликаної забезпечити його практичне оволодіння професійним іншомовним спілкуванням, особистісне ознайомлення зі соціокультурними, соціоекономічними особливостями країни, мова якої вивчається.

**Аналіз наукових досліджень.** Проблема формування іншомовної професійної компетентності студентів немовних ВНЗ не є новою. Так, її окремі аспекти висвітлені під кутом зору аналізу психо-лінгвістичних, лінгвістичних, методичних проблем формування іншомовної комунікативної та професійної компетенцій (Л. Барна, М. Барна, Л.Ф. Бахман, І. Бутницький, І.О. Зимня, І. Козловська, З. Коннова, О. Кучеренко, О.М. Леонтєв, І. Мегалова, Д. Хаймз, Л. Шевчик, В.Г. Пасинок, Р.О. Гришкова та ін.); проблеми формування готовності до іншомовного спілкування (М.М. Галицька, Ж.В. Перепелкіна, Л.В. Кондрашова, Н.А. Сура та ін.); організації процесу навчання професійного іншомовного спілкування на основі використання рольових ігор/ ділових ігор (Л.П. Якубовська, Л.П. Павлова, Л.С. Юрова, Л.В. Волкова, О.Б. Тарнопольський та ін.); проблемного та проєктного підходів (В.Ф. Аітов, С.П. Микитченко, О.В. Кіршова та ін.); навчання різним видам мовленнєвої діяльності (Г.О. Гаражкіна, Т.Г. Гокжаєва, С.Е. Кіржнер, Н.Р. Петранговська, І.В. Цветкова, Т.М. Корж, Л.Я. Личко та ін.); індивідуалізації професійно-орієнтованого навчання іноземних мов (С.О. Мелікова, Р.О. Гришкова та ін.); організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності (Л.В. Онучак, В.Р. Мичковська, М.І. Смирнова, С.М. Кустовський та ін.). Утім проблема формування досвіду самостійної пізнавальної діяльності студентів немовних вищих навчальних закладів (ВНЗ) у процесі навчання іншомовного професійного спілкування в умовах кредитно-модульної системи навчання потребує подальших досліджень.

**Мета статті** – визначити основні чинники формування досвіду самостійної пізнавальної діяльності студентів немовних спеціальностей у процесі навчання іншомовного професійного спілкування.

**Виклад основного матеріалу.** Під *іншомовним професійним спілкуванням* ми розуміємо мовленнєву поведінку, яка вимагає наявності у студентів мовленнєвих умінь і навичок, соціолінгвістичної, прагматичної, самоосвітньої компетентностей, необхідних для виконання завдань, пов'язаних з майбутньою сферою діяльності. Ефективність організації його навчання зумовлена пошуком відповіді на вічне філософське питання: що є первинним, що є вторинним, а саме: успіх у навчанні (процес оволодіння знаннями, уміннями та навичками) чи розвиток особистості. Класична формула Л.С. Виготського "Добре навчання веде за собою розвиток" – не є 100% дієвою, якщо замислитися над результатами діяльності впродовж останніх років. А відтак ми погоджуємося з Г.С. Костюком, який розглядає процес навчання у невідривній єдності з процесом формування самоактивності особистості. Саме таке навчання спроможне забезпечити підґрунтя для усвідомленого пошуку її власного "Я" у професії, формування у неї готовності самоудосконалюватися впродовж життя, реалізовувати себе як компетентного фахівця у різних сферах діяльності. Формування у майбутнього спеціаліста продуктивного досвіду самонавчання та саморозвитку слугуватиме умовою його професійного становлення на світовому ринку праці.

Розглядаючи студента як суб'єкта своєї навчальної діяльності, постає потреба створення умов для розвитку його індивідуальності. Орієнтиром у цьому напрямі має стати компетентнісна парадигма навчання. Правильне розуміння змісту її суттєвих ознак допоможе нам зпроєктувати основні шляхи її реалізації.

Так, компетентність (від лат. *competet* – відповідати, підходити) визначається як обізнаність щодо чогось; коло повноважень будь-якої організації, установи або особи [4, с. 408].

– спеціальним шляхом структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, набуті у процесі навчання, які дозволяють майбутньому фахівцю ідентифікувати і розв'язувати, незалежно від контексту (від ситуації) проблеми, характерні для певної сфери діяльності [5, с. 17];

– складне особистісне утворення, що інтегрує відповідно до вимог певної діяльності знання, уміння, навички, особистісний досвід її виконання, ставлення до процесу і результату, створює передумови для активних самостійних дій [13];

– міра включення особистості у діяльність [15];

– інтегральна здатність особистості, яка виявляється в її загальній спроможності та готовності до діяльності, що ґрунтується на знаннях і досвіді, які набуті у процесі навчання і соціалізації та зорієнтовані на самостійну і успішну участь у діяльності;

– така форма існування знань, умінь і навичок, освіченості в цілому, яка зумовлює особистісну самореалізацію [9];

– компетенція в дії, яка включає в себе досвід успішного здійснення самостійної пізнавальної діяльності, уміння та навички приймати ефективні рішення у нових ситуаціях [6];

– здатність застосовувати знання та вміння ефективно й творчо в міжособистісних відносинах – ситуаціях, що передбачають взаємодію з іншими людьми в соціальному контексті так само, як і в професійних ситуаціях [10, с. 7];

– рівень готовності діяти [11, 5].

З огляду на ці визначення основними векторами у цьому понятті, на нашу думку, є здатність, готовність та досвід. Їх розмежування допоможе нам виокремити чинники формування компетентності.

Так, у педагогічному словнику С. Гончаренка [1, с. 181] здатність розглядається як властивість індивіда, яка визначає його можливості, спроможності, нахили до виконання певної діяльності. Процес її розвитку залежить від рівня сформованості його знань, умінь, навичок, наявності у нього тих чи інших особистісних якостей. У словниках В.І. Дала та С. Ожегова готовність трактується як стан, коли все зроблено і готове до чогось, або ж як властивість готового [2; 10].

Науково-педагогічна література висвітлює два підходи до тлумачення поняття готовність, а саме: 1) функціонально-психологічний, відповідно до якого готовність – це тимчасовий активодіяльнісний стан особистості, установка на певну поведінку, мобілізацію сил, які є умовою успішного виконання завдання (С. Кузьмін, В. Ядов, Д. Узнадзе, Л. Кондрашова та ін.); 2) особистісно-орієнтований, з позиції якого готовність розглядається як стійка характеристика особистості, складне інтегральне утворення, багаторівнева структура рис, властивостей і станів, завдяки використанню яких суб'єкт має змогу успішно виконувати свою діяльність (В. Сластьонін, Л. Рибалко, М. Дяченко, Л. Кандилович, К. Дурай-Новакова та ін.).

Останній компонент – досвід – є безпосередньо тим чинником, що забезпечує формування індивідуальної траєкторії розвитку особистості.

У педагогічному словнику поняття "досвід" розглядається як сукупність практично засвоєних знань, навичок, умінь/ життєвий досвід [17, с. 162]. Проте успішність процесу комунікації, його ефективність зумовлюється не лише рівнем сформованості знань, умінь та навичок особистості. До уваги слід взяти такі суб'єктивні чинники як: індивідуальні особливості поведінки, мотиви діяльності, цінності, ідеали, когнітивні стилі, тип особистості. Лише за умови їх комплексного поєднання формується основа "життєвого досвіду" [3, с. 105] ("компетенція існування"), необхідного для розвитку "міжкультурної особистості", готової до здійснення "діалогу культур". Отже, завдання формування у неї "здатності навчатися" (однієї з ключових компетентностей, зазначених Радою Європи) передбачає мобілізацію її життєвого досвіду шляхом конструювання особистісного змісту навчання. З огляду на цей підхід ми можемо стверджувати про пріоритетність самостійної пізнавальної діяльності у структурі підготовки компетентного спеціаліста, здатного до самонавчання, особистісного удосконалювання, соціальної взаємодії.

Здійснений нами аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує непорядкованість, розбіжність та багатогранність підходів щодо визначення сутності й структури самостійної пізнавальної діяльності. А відтак ми маємо визнати, що самостійна робота слугує штучною педагогічною конструкцією, системою умов навчання, за допомогою якої викладач здійснює організацію та керівництво діяльністю студентів. З огляду на цей підхід вчені по-різному тлумачать її сутність. Так, її розглядають як: засіб опанування знань, умінь і навичок; форма організації навчальної діяльності; різновид навчальної діяльності; метод навчання

У педагогічному словнику самостійна навчальна робота висвітлена як різноманітні види індивідуальної і колективної навчальної діяльності, яка здійснюється на навчальних заняттях або вдома за завданнями викладача, під його керівництвом, однак без його безпосередньої участі [1, с. 413].

В.В. Ягупов аналізує самостійну роботу учнів як сукупність різноманітних навчальних прийомів і дій, за допомогою яких вони самостійно закріплюють і поглиблюють раніше набуті теоретичні знання, практичні навички й уміння, а також оволодівають новими [16, 344].

В.М. Чайка під самостійною роботою розуміє діяльність, яка полягає в самостійному визначенні мети, завдань, засобів їх досягнення на основі пізнавальних потреб та інтересів; виборі власного пізнавального шляху, спрямованого на створення творчого освітнього продукту; аналізі результату [14].

На думку Малихіна О.В., самостійна навчальна діяльність – це діяльність, яка спрямована на особистісне і професійне самовдосконалення, в основі якого лежить усвідомлена орієнтація суб'єкта на самостійне здобуття знань, розвиток індивідуальних здібностей і стійке мотиваційно-вольове прагнення до самонавчання, самоорганізації, самоуправління, самореалізації, саморозвитку, самовдосконалення [7, с. 45].

Як бачимо, індивідуальний досвід успішного навчання студентів залежить від сформованості у них умінь вчитися самостійно. Ми розглядаємо це вміння як складне явище, яке інтегрує такі елементи, як: здібність студента, що включає знання, навчальну діяльність (як студент вміє вчитися), навченість (як студент може вчитися); вміння здійснювати самомотивацію та саморегуляцію своєї діяльності (вміння

планувати навчальну діяльність, самостійно приймати мету діяльності, визначати її зміст, обирати способи досягнення, здійснювати самоконтроль і самооцінку).

Проблема формування у особистості готовності до самоосвітньої діяльності досліджена у численних наукових доробках А.К. Громцевої, Н.О. Половникової, Б.Ф. Райського, Ф.А. Редьковець, І.Т. Федоренка, К.В. Бардіна, Вількеєва Д.В. та ін.). Вони вважають, що навчити учня вчитися – це означає озброїти його вміннями і навичками самостійно здобувати знання. Підґрунтям для виконання цього завдання слугували дослідження теорії поетапного формування розумових дій (П.Я. Гальперін, Н.Ф. Талізін, З.А. Решетова та ін.), розроблені на основі положень про психіку у працях Л.С. Виготського та пізніше Леонтьєва О.М. На їхню думку, відображення психіки носять цілеспрямований, усвідомлений характер і пов'язані з активною діяльністю особистості. Це означає, що людина не народжується з готовими знаннями, кожного разу вона відкриває їх заново, процес формування її досвіду відбувається лише за умови її активної участі.

Поміж умов, які забезпечують формування творчої активної особистості чільне місце займає диференціація процесу навчання професійного іншомовного спілкування. Підґрунтям для цього є недостатній рівень мовленнєвої підготовленості студентів. Відповідно до вимог Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти, студент на момент вступу до університету має володіти рівнем B1/ B1+. Проте як засвідчують показники вихідного контролю рівня сформованості умінь і навичок, вони – достатньо низькі. Лише 12,8% студентів, які вступають до немовних ВНЗ, по закінченню середнього навчального закладу досягають цього рівня навченості. А відтак першочерговим завданням у цьому напрямі, на нашу думку, є розроблення різнорівневих завдань на основі індивідуальних освітніх траєкторій студентів у процесі формування та розвитку мовних навичок і мовленнєвих умінь. Їх використання у позааудиторній роботі дозволить максимально використовувати інтелектуальний потенціал студентів, створюючи при цьому ситуації успіху безпосередньо вже під час аудиторних занять, де студенти матимуть змогу самостверджуватися, відчувати себе насправді спроможними подолати негативні емоції та різні перешкоди, які заважали їм оволодіти мовою як засобом спілкування під час навчання у школі.

Самостійне розроблення свого власного алгоритму отримання знань кожним студентом, формування у них позитивного мовленнєвого досвіду забезпечується організацією процесу навчання, побудованого по висхідній лінії: від близького та зрозумілого їм до нових проблем дослідження. Зазвичай такий досвід є наслідком переживання особистістю індивідуальних досягнень та впевненості, набутих під час виконання нею копіювальних, репродуктивних, реконструктивних і творчих завдань. Проте при цьому варто зазначити, що лише за умови їх комплексної взаємодії відбувається формування у неї готовності до самостійного оволодіння професійним іншомовним спілкуванням. Його успіх залежить від рівня сформованості у студентів мовних навичок і мовленнєвих умінь в усному і писемному мовленні. У зв'язку з цим перед викладачами немовних ВНЗ постає завдання розроблення системи вправ, яка сприятиме усвідомленому становленню у них досвіду професійного іншомовного спілкування. При цьому основна увага, на нашу думку, має бути приділена формуванню лексичних навичок та умінь, оскільки ми помітили, що саме їх несформованість є тією перешкодою, яка уповільнює темп набуття ними мовленнєвого досвіду, дезорганізовує їх під час читання професійно-зорієнтованих текстів, побудови власних монологічних чи діалогічних висловлювань. Здійснений нами аналіз підручників для навчання професійного іншомовного спілкування засвідчує їх недостатню розробленість щодо надання студентам можливості самостійно орієнтуватися у процесі їхнього самовдосконалення і розвитку. Так, ми помітили, що поміж вправ, спрямованих на формування лексичних навичок, значне місце займають вправи на утворення синонімічного / антонімічного ряду; співставлення; завершення ситуативних висловлювань; переклад з української мови на англійську. Ці вправи є умовно-комунікативними. Завдання формування іншомовної професійної компетентності залишається нереалізованим, оскільки недостатньо уваги у змісті більшості підручників приділено вправам, спрямованим на активізацію вживання лексичних одиниць у мовленні. Орієнтуючись на основне завдання вивчення іноземної мови у вищому немовному закладі, а саме: формування професійної іншомовної компетентності, складником якої є професійна компетентність, виконання таких вправ є саме тією сходинкою, що забезпечує умови для безболісного входження студентів, майбутніх фахівців, до справжнього іншомовного середовища. Утім складність їх виконання пояснюється відсутністю двомовних словників, які варто, на нашу думку, подавати до кожного розділу підручника, створюючи при цьому мікросередовище функціонування тієї чи іншої лексичної одиниці. За приклад може бути взято підручник "Іноземна мова за професійним спілкуванням" під редакцією Н.В. Мукач [8]. Використання таких словників покликано вирішити наболілу проблему студентів – бюджет їхнього часу.

Завдання формування комунікативних умінь студентів немовних ВНЗ змушує нас переглянути підходи щодо організації навчання читання професійно-спрямованих текстів. Орієнтуючись на основні види цієї мовленнєвої діяльності, а саме: а) читання тексту з метою загальної орієнтації; б) читання з метою отримання інформації, наприклад, використання довідкової літератури; в) читання та виконання інструкцій; г) читання для задоволення, ми пов'язуємо успішність навчання професійного іншомовного спілкування під час навчання читання з формуванням у студентів метакогнітивних, когнітивних, компенсаторних стратегій. Так, метакогнітивні стратегії характеризуються як методи, що забезпечують управління діяльністю. Вони включають: планування, постановку цілей, моніторинг, оцінку. Їх використання дозволяє студентам регулювати процеси пізнання шляхом організації їхньої діяльності (визначення цілей, завдань, термінів їх виконання), здійснення контролю та аналізу результатів діяльності. Когнітивні стратегії безпосередньо стосуються конкретних завдань навчальної діяльності. Вони реалізують способи інтерпретації і засвоєння навчальних матеріалів відповідно до цілей навчання. Так, до стратегій текстової діяльності відносять [18, с. 87]:

- 1) попередня текстова діяльність. Її мета – сформувані у студентів навички та вміння прогнозування змісту з подальшим зіставленням з реальним текстом;
- 2) зорове сприйняття знайомого матеріалу. Стратегія зорієнтована на формування у студентів навичок розпізнавання візуально знайомої інформації;
- 3) занотовування основної інформації. Передбачає розвиток уміння знаходити основну інформацію у тексті, аналізувати її та систематизувати;
- 4) синтез попередніх ресурсів з метою повного розуміння змісту прочитаного.

Компенсаторні стратегії спрямовуються на формування у студентів готовності долати перешкоди, пов'язані з недостатнім рівнем сформованості у них умінь і навичок.

З урахуванням теми нашого дослідження, Stella Hurd [19, 67 – 84] виокремлює три моделі стратегій, спрямовані на формування навичок та умінь читання :

– стратегії проектування "знизу-вверх" / Включають ідентифікацію слів, визначення структури речення; характеризують недосвідченого користувача, котрий фокусує увагу на комбінуванні літер та слів лінійним шляхом. Текст розглядається єдиним джерелом значення;

– стратегії проектування "зверху-вниз" зорієнтовані на підготовку творчого читача. Згідно з цією стратегією читач, його особистісні знання, досвід, очікування є основними орієнтирами під час організації читання тексту. Текстові схеми слугують свого роду орієнтирами моделювання структури тексту, показниками належності його до того чи іншого жанру;

– інтерактивні стратегії є поєднанням двох попередніх. Їх мета сприяти усвідомленому розумінню змісту прочитаного, покладаючись на попередній досвід особистості.

Отже, з метою активізації читання та формування у студентів досвіду компетентного читача можна запропонувати такі види вправ:

– визначити самостійно тип тексту (описовий, хронологічний, проблемний тощо) та спрогнозувати його структурні, граматичні особливості;

– намітити загальну картину розташування основної інформації, користуючись заголовком (підзаголовками) ; визначити мету їхнього читання;

– з огляду на жорстку структурно-логічну послідовність викладу інформації, виконати письмовий переклад першого речення кожного абзацу з метою подальшого уточнення глибини і важливості інформації;

– на основі отриманого переліку задумів автора тексту відповідно до кожного абзацу, перейти до виконання поставленої мети, до здійснення вибіркового чи суцільного перекладу.

Використання завдань творчого, проблемно-пошукового характеру на дотекстовому та післятекстовому етапі, на нашу думку, забезпечуватиме формування у них пізнавального інтересу, дозволить підтримувати у них стійку мотивацію до оволодіння професійним іншомовним спілкуванням. Окрім того, результати цієї діяльності зумовляватимуть успішність досягнення ними і іншої цілі навчання – оволодіння навичками і вміннями сприйняття іншомовної інформації на слух. З огляду на студента як суб'єкта своєї діяльності у процесі виконання останнього завдання нам варто замислитися над тим, яким чином перетворити репродуктивну пізнавальну діяльність у продуктивну, адже завдання, запропоновані нами досить часто не вмотивовують студента до пізнавальних дій. Така ситуація потребує розроблення системи вправ, у процесі виконання яких студенти відчуватимуть потребу перейти до активної діяльності в усному та писемному мовленні. Зміна режимів діяльності створюватиме ситуацію вибору і, у такий спосіб, буде слугувати основою конструювання у них мовної свідомості. А відтак формування у студентів стратегічної компетентності сьогодні є одним з першочергових завдань, покликаних вирішити не лише проблему підготовки висококваліфікованого спеціаліста, а і проблему формування особистості, яка готова до здійснення власних відкриттів у процесі індивідуальної діяльності та колективної співпраці. Безперечно, досягнення цих висот є наслідком оновлення форм і методів організації навчального процесу з навчання іноземної мови за професійним спрямуванням. До них ми відносимо: технології імітаційно-ігрового моделювання процесу навчання професійного іншомовного спілкування; впровадження технологій кооперативного навчання; використання активних форм і методів організації самостійної пізнавальної діяльності (проекти, case-study тощо); інформаційно-комунікаційні технології навчання; портфоліо студента / щоденники досягнень.

Дослідження шляхів їх впровадження з орієнтуванням на основне завдання, а саме: формування готовності студентів до активної співпраці з представниками інших культур, потребує моделювання такого освітнього розвивального середовища, у результаті взаємодії з яким у студента формувалася б готовність до самостійного оволодіння професійним іншомовним спілкуванням. У свою чергу, це означає створити особистості умови для вибору, спонукати її до власного цілепокладання, самоорганізації, самоуправління, їхньої активної взаємодії на практичних заняттях та в позааудиторний час.

**Висновок.** Власне творча активність студента є безпосередньо джерелом реалізації компетентно-діяльностної парадигми навчання. Процеси її формування зумовлені змістом навчання професійного іншомовного спілкування, побудованого з урахуванням особистісного потенціалу розвитку студентів, їхніх пізнавальних інтересів. Моделювання шляхів їхнього самоудосконалювання потребує чіткого керівництва щодо його добору. Визначення принципів його розроблення на засадах компетентнісного підходу є перспективами наших подальших досліджень.

#### Використані джерела

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. / С.У. Гончаренко [Видання друге, доповнене й виправлене]. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 552 с.
2. Даль В. Толковий словарь живого великорусского языка / В. Даль. – Т.4. – М.: Русский язык, 1980. – 683 с.

3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / [ науковий редактор українського видання доктор пед. наук. проф. С.Ю. Ніколасва]. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
4. Енциклопедія освіти / Ред.: В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
5. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: "К.І.С.", 2004. – 112 с.
6. Майборода Л.М. Компетентнісний підхід в історичній освіті: шляхи формування навчально-пізнавальної компетенції учнів на уроках історії / [Електронний ресурс] / Л.М. Майборода <http://www.twirpx.com/file/402117/a>
7. Малихін О.В. Теоретико-методологічні засади організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів : дис. ... доктора пед. наук: 13.00.09 / О.В. Малихін. – Кривий Ріг, 2009. – 504 с.
8. Мукан Н.В. Іноземна мова професійного спрямування (англійська мова для менеджерів) : Підручник / За ред. Н.В. Мукан. – К.: Знання, 2009. – 595 с.
9. Ничкало Н.Г. Педагогічна майстерність, проблеми, пошуки, перспективи / Н. Ничкало, І. Зязюн, Л. Пуховська та ін.; АПН України Інститут педагогіки і психології професійної освіти, Глухівський держ. педагогічний університет. – К.; Глухів: РВВ ГДПУ, 2005. – 234 с.
10. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова [Електронний ресурс] / <http://ozhegov.info/slovar/>
11. Савченко О.Я. Шкільна освіта як замовник підготовки майбутнього вчителя / О.Я. Савченко // Рідна школа. – 2007. – № 5. – С. 5 – 8.
12. Селевко Г. Компетентности и их классификации / Г. Селевко // Народное образование. – 2004. – №4. – С. 138-143.
13. Сучасний тлумачний словник української мови: 100 000 слів / За заг. ред. д-ра філол. наук, проф. В.В. Дубічинського. – Х.: ВД "Школа", 2009. – 1008 с.
14. Чайка В.М. Основи дидактики / В.М. Чайка [Текст] : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / В.М. Чайка. – К. : Академвидав, 2011. – 240 с.
15. Эльконин Д.Б. Понятие компетентности с позиций развивающего обучения / Эльконин Д.Б. // Современные подходы к компетентноно-ориентированному образованию. – Самара "Профи", 2001. – С. 4 – 8.
16. Ягупов В.В. Педагогіка: Навч. посібник / Ягупов В.В. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.
17. Ярмаченко М.Д. Педагогічний словник / За редакцією дійсного члена АПН України Ярмаченка М.Д. – К.: Педагогічна Думка, 2001. – 514 с.
18. Rubin J. How to be a more successful learner (Teaching methods) / J. Rubin, I. Thompson.– Boston: Heinle@Heinle Publishers, 1994. – 120 p.
19. Stella Hurd Language Learning strategies in independent settings / Stella Hurd. – Trinity College. – Dublin, Ireland. – 329 p.

*Korogod T.*

**THE COMPETENCE APPROACH TO ORGANIZING INDEPENDENT COGNITIVE ACTIVITY  
OF NONLINGUISTIC STUDENTS IN THE PROCESS  
OF TEACHING FOREIGN PROFESSIONAL COMMUNICATION**

*The article touches upon the problem of forming the experience of independent cognitive activity of nonlinguistic students in the process of teaching foreign professional communication*

**Key words:** *competence approach, experience, professional foreign communication, independent cognitive activity.*

*Стаття надійшла до редакції 15.03.13*

