

Технологія формування іншомовної професійної компетентності студентів в освітньому просторі закладу вищої освіти

Ковтун Олена Віталіївна¹

Національний авіаційний університет, Київ, Україна

E-mail: olena-737@ukr.net

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-5216-6350>

Researcher ID: B-3685-2019

У статті розкрито теоретичні та практичні аспекти формування іншомовної професійної компетентності студентів в освітньому просторі закладу вищої освіти. Доведено, що освітній простір постійно і безперервно впливає на особистість студента і на становлення його як компетентного у своїй сфері фахівця. Освітній простір закладу вищої освіти визначено як цілеспрямовано створюваний, методично забезпечений континуум іншомовної професійної комунікації студентів, в умовах якого відбувається розвиток їхньої особистості, ефективне формування в них іншомовної професійної компетентності. Іншомовна професійна компетентність як інтегративна властивість особистості, що визначається синтезом знань і вмінь, професійного і життєвого досвіду, цінностей, які забезпечують довготривалу готовність і здатність до ведення професійної діяльності іноземною мовою, найбільш успішно формується в такому освітньому просторі закладу вищої освіти, який є полікультурним і полілінгвальним за своєю сутністю, цілісним, насиченим іншомовним професійним змістом, «розімкненим», відкритим, спрямованим назовні, має вихід у соціальний простір, простір майбутньої професії. У конструюванні освітнього простору необхідно раціонально поєднувати навчальний і позанавчальний складники, передбачити аудиторну і позааудиторну іншомовну освітньо-пізнавальну діяльність учасників освітнього процесу, використання можливостей віртуального освітнього середовища, технології контекстного навчання, широке впровадження імітаційно-ігрових та інтерактивних форм навчання (ділові ігри, проектну діяльність, аналіз конкретних ситуацій). Доведено, що освітня діяльність впливає на такі компоненти формованої компетенції, як «знання» і «вміння», натомість позанавчальна спрямовується на формування «цінностей» і «досвіду». Проектування полілінгвального і полікультурного освітнього простору закладу вищої освіти дозволяє обґрунтувати і моделювати широкий спектр індивідуальних освітніх маршрутів для кожного студента, робить процес формування іншомовної професійної компетентності студента особистісно осмисленим.

Ключові слова: освітній простір закладу вищої освіти, іншомовна професійна компетентність, віртуальне освітнє середовище, навчальний і позанавчальний складники, імітаційно-ігрові та інтерактивні технології навчання.

Вступ. Зміна парадигми освіти від традиційної до особистісно зорієнтованої, перехід на нові освітні стандарти вимагають від закладу вищої освіти (ЗВО) вдосконалення якості підготовки майбутнього фахівця, становлення його як професіонала, що знає свою справу і легко орієнтується в новітніх досягненнях у сфері професійної діяльності, готового поповнювати знання протягом усього життя, ерудованого, креативного, здатного до дослідницької роботи, до реалізації особистісного підходу в проектуванні стратегії власного професійно-особистісного становлення, самоактуалізації у професійній діяльності, здобуття особистісного авторитету і статусу. Крім цього, в умовах полілінгвального і полікультурного світу випускник ЗВО повинен володіти сформованою іншомовною професійною компетентністю, вміти інтегрувати її у структуру майбутньої професійної діяльності. У цьому зв'язку все більш актуальною стає необхідність по-новому вибудувати систему іншомовної підготовки випускників ЗВО, розглядаючи її як педагогічний супровід саморозвитку студента в цілеспрямовано організованому освітньому просторі ЗВО, який забезпечує студенту можливість якнайповнішого розкриття і розвитку його здібностей. Дослідження лінгводидактичного потенціалу

¹ доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри іноземної філології Національного авіаційного університету

просторової організації освітнього процесу у ЗВО для професіоналізації особистості видається актуальним і перспективним.

Мета дослідження: обґрунтувати педагогічні технології, що оптимізують процес формування іншомовної професійної компетентності студентів в освітньому просторі ЗВО. **Завдання дослідження:** 1) уточнити сутність поняття «іншомовна професійна компетентність студента ЗВО»; 2) розкрити значення «освітнього простору закладу вищої освіти» у формуванні іншомовної професійної компетентності студентів; 3) визначити й експериментально перевірити педагогічні технології формування іншомовної професійної компетентності студентів в освітньому просторі ЗВО.

Для вирішення поставлених завдань використовували комплекс **методів дослідження:** теоретичних (вивчення, аналіз, синтез, порівняння, узагальнення наукової літератури з проблеми дослідження, систематизація і узагальнення отриманих даних, педагогічне моделювання); емпіричних (спостереження, методичний експеримент, метод експертної оцінки, рефлексивний метод оцінки); статистичних (Х²-критерій Пірсона і λ-критерій Колмогорова-Смірнова) для статистичної обробки одержаних результатів.

Результати дослідження. Упродовж 2017-2019 років іншомовну професійну підготовку студентів гуманітарних спеціальностей (053 Психологія, 054 Соціологія, 081 Право, 231 Соціальна робота) Національного авіаційного університету реалізовували в умовах спеціально організованого цілісного полілінгвального і полікультурного освітнього простору, який передбачав аудиторну і позааудиторну іншомовну освітньо-пізнавальну діяльність учасників освітнього процесу, використання можливостей віртуального освітнього середовища, широке впровадження імітаційно-ігрових та інтерактивних форм навчання. Використання лінгводидактичних можливостей освітнього простору ЗВО засвідчило позитивну динаміку у формуванні іншомовної професійної компетентності студентів, підвищення їхньої мотивації до опанування іноземної мови за фахом, подолання психологічних бар'єрів у здійсненні професійної комунікації іноземною мовою. Такий висновок підкріплюється отриманими результатами дослідження: бесідою-інтерв'ю зі студентами, мовним тестом до і після експерименту, експертною оцінкою і результатами самооцінювання як тих студентів, які брали участь в експериментальному освітньому процесі, так і тих, до яких переважно застосовувалися традиційні аудиторні способи освітньої діяльності.

Відповідно до попередньо визначених дескрипторів сформованості іншомовної професійної компетентності учасників експериментальної та контрольної груп, що охоплювали такі компоненти формованого феномена, як «знання» (обізнаність із традиціями, нормами поведінки та етикету носіїв мови, що вивчається; знання граматики, лексики та необхідної термінології іноземної мови за відповідним професійним спрямуванням); «уміння» (спроможність сприймати та продукувати іншомовні повідомлення відповідно до тематики та ситуації спілкування; здатність використовувати компенсаторні прийоми /мовна здогадка, невербальні засоби комунікації, перифраз тощо/; уміння правильно добирати мовні засоби; спроможність регулювати іншомовне спілкування у професійній сфері; уміння працювати з джерелами інформації мовою, що вивчається тощо); «досвід» (володіння досвідом іншомовного спілкування з носіями мови на загальні та професійні теми; урахування попередньо набутого досвіду іншомовного спілкування в подальшій практиці професійно-мовленнєвої комунікації мовою, що вивчається); «цінності» (бажання спілкуватися іноземною мовою; прагнення підвищувати рівень володіння іноземною мовою за професійним спрямуванням; цінність пошуку та отримання професійної інформації іноземною мовою), було визначено рівні сформованості іншомовної професійної компетентності студентів до та після експериментального освітнього процесу (див. таблицю 1).

Таблиця 1

Порівняльні результати рівнів сформованості іншомовної професійної компетентності студентів (початковий і прикінцевий зрізи, %)

Групи	Зрізи	Рівні		
		Достатній	Задовільний	Низький
Експериментальна	початк.	18,2	52,7	29,1
	прикінц.	40,4	53,4	6,2
Контрольна	початк.	18,2	54,5	27,3
	прикінц.	21,8	55	23,2

Як бачимо, по завершенні експерименту відбулися позитивні зміни в рівнях сформованості іншомовної професійної компетентності студентів, формування якої відбувалося в спеціально створеному освітньому просторі ЗВО. Так, в ЕГ показники достатнього рівня збільшилися на 22,2 % (у КГ – на 3,6 %), задовільного рівня – на 0,7 % (у КГ – на 0,5 %), а низького рівня зменшилися на

22,9 % (у КГ – на 4,1 %). Для перевірки одержаних результатів було використано комплекс статистичних методів (χ^2 -критерій Пірсона і λ -критерій Колмогорова-Смірнова). Згідно з першим було встановлено, що емпіричне значення χ^2 -критерію Пірсона більше за критичне, доведено результативність здійсненого експерименту із ймовірністю 95%. Розрахунок λ -критерію між двома емпіричними даними (за λ -критерієм Колмогорова-Смірнова) засвідчив, що $d_{\text{емп}} > d_{0,01}$. Отже, одержані дані виявилися статистично значущими і свідчать про доцільність формування іншомовної професійної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей в умовах спеціально створеного цілісного полілінгвального і полікультурного освітнього простору ЗВО.

Обговорення результатів. Змістове вивчення поняття «освітній простір» було започатковане у 80-х роках ХХ ст. Сьогодні цей термін розглядається в категоріальному апараті багатьох наук: педагогіки, психології, філософії, культурології та ін. Педагогічні аспекти означеного феномена були предметом уваги таких вітчизняних і зарубіжних учених, як С. Гершунський, Б. Ельконін, Ю. Кулюткін, Ю. Мануйлов, І. Фрумін, А. Цимбалару, Т. Чернецька, І. Шендрік, С. Burke, I. Grosvenor, B. Norlin та ін.). Нормативно поняття «освітній простір» було закріплено на теренах України в «Методичних рекомендації щодо організації освітнього простору Нової української школи» (2018), затверджених наказом МОН України.

Словосполучення «освітній простір» не має чітко окресленого обсягу значень. Ю. Мануйлов акцентує на диференціації понять «освітній простір» і «освітнє середовище» і доходить висновку, що освітній простір слугує матеріалом моделювання освітніх систем, комплексів, середовищ. Середовище, у свою чергу, призначене для моделювання реальних процесів життєдіяльності людей і управління процесом становлення їхньої особистості (Мануйлов, 2004). Дещо іншої думки дотримується І. Шендрік, який вважає, що середовище – це щось зовнішнє, задалегідь задане, таке, що з погляду суб'єкта, характеризується обмеженнями, які встановлюють певні рамки, натомість простір є місцем для існування і розвитку, надає можливості для самореалізації суб'єкта (Шендрік, 2011). В. Петрова зауважує, що спеціально організований освітній простір ЗВО за своїми якісними характеристиками відрізняється від освітнього середовища більшою активністю в ньому суб'єктів освітнього процесу і цілеспрямованістю, відзначається більшою практичною зорієнтованістю (Петрова, 2018). Вітчизняна дослідниця А. Цимбалару стверджує, що «освітній простір – це педагогічна реальність, у якій відбувається зустріч, взаємодія, осмислення і пізнання особистістю (подія) оточуючих її елементів-носіїв культури (освітнього середовища), що забезпечує суб'єктивізацію і прогресивний розвиток об'єктів (фігурантів і предметів)» (Цимбалару, 2016). Як бачимо, вчена акцентує на тому, що освітній простір як педагогічна реальність виявляється через активну позицію особистості (студента/учня).

Аналізуючи освітній простір ЗВО, відзначимо вплив умов освіти на студента, так само як і вплив самого студента на умови, в які він поміщений і в яких здійснюється освітній процес. Цей зворотний вплив вирізняє гуманітарну спрямованість освітнього простору за допомогою включення значущих для особистості студента знань і використання технологій навчання, які приймаються самими студентами.

У контексті започаткованого дослідження освітній простір ЗВО визначаємо як цілеспрямовано створюваний, методично забезпечений континуум іншомовної професійної комунікації студентів, в умовах якого відбувається розвиток їхньої особистості, ефективне формування в них іншомовної професійної компетентності. Аналіз просторового підходу дозволяє визначити найсуттєвіші характеристики освітнього простору ЗВО. Перша з них – предметно-територіальна «широта / вузькість» (Петрова, 2018). Система іншомовної підготовки майбутнього фахівця, в основі якої лежить поняття «освітній простір», отримує територіальний вимір, структурується як проєктований самим студентом маршрут. При цьому «вузький» іншомовний освітній простір – це простір окремого навчального кабінету. Іншомовний контекст підготовки майбутнього студента передбачає побудову більш широкого полікультурного і полілінгвального освітнього простору, який, за своєю сутністю, не обмежений і охоплює весь світ. Для методичного забезпечення іншомовної професійної підготовки майбутніх випускників ЗВО необхідно проєктувати наявність інструментів їхнього самоздійснення, де вони можуть не тільки виявляти свою самостійність, але й повною мірою відчувати її. Друга характеристика – «збагаченість» полікультурного і полілінгвального освітнього простору, під якою розуміють насичення процесу професійної підготовки майбутнього випускника ЗВО іншомовним змістом (Петрова, 2018). Третя характеристика, що визначає міру суб'єктності студента, пов'язана з «відкритістю / закритістю» полікультурного і полілінгвального освітнього простору. Відкритий освітній простір дозволяє студенту «входити» в ті його елементи, які він вважає для себе значущими, і «виходити» з тих, що втрачають для нього актуальність. У відкритому полікультурному і полілінгвальному освітньому просторі студент стає активним творчим суб'єктом, а зміст простору він

наповнює життєво важливими для себе академічними і професійними потребами. Такий простір створює систему природних, внутрішніх мотивів іншомовної професійної діяльності. У цьому зв'язку необхідно будувати у ЗВО такий освітній простір, який за характером є «розімкненим», відкритим, спрямованим назовні, має вихід у соціальний простір, простір майбутньої професії.

Освітній простір ЗВО в той чи той спосіб постійно і безперервно впливає на особистість студента, на формування і закріплення в нього визначених освітнім стандартом компетентностей. У започаткованому дослідженні увагу зосереджено на формуванні у студентів гуманітарних спеціальностей іншомовної професійної компетентності, яку розуміємо як інтегративну властивість особистості, що визначається синтезом знань і вмінь, професійного і життєвого досвіду, цінностей, що забезпечують довготривалу готовність і здатність до ведення професійної діяльності іноземною мовою. Додатковою ознакою досліджуваної компетентності є готовність до самостійного поповнення знань і вмінь за допомогою цілеспрямованого створення ситуацій взаємодії із колегами з інших країн, пошуку інформації у галузі професійної діяльності з іншомовних джерел. Зазначене дозволило припустити, що для найбільш ефективного формування іншомовної професійної компетентності студентів немовних спеціальностей необхідно вибудовувати цілісний освітній простір ЗВО, у якому навчальний складник відображається в позанавчальному і, навпаки, позанавчальна діяльність є продовженням навчальної, що забезпечує багаторазові взаємопереходи від теорії до практики і від досвіду до його алгоритмізації. Освітня діяльність насамперед впливає на такі компоненти формованої компетенції, як «знання» і «вміння», натомість позанавчальна спрямовується на формування «цінностей» і «досвіду». Проектування полілінгвального і полікультурного освітнього простору ЗВО дозволяє обґрунтувати і моделювати широкий спектр індивідуальних освітніх маршрутів для кожного студента.

В організації освітньої діяльності, спрямованої на формування іншомовної професійної компетентності студентів, спиралися на ідею про те, що становлення компетентного фахівця можливе, якщо розглядати професійне навчання як самоосвіту студента в контексті насиченого цілісного простору ЗВО, у якому викладач виконує функції супроводження і фасилітації (Burke, Grosvenor, & Norlin, 2014). При цьому акцентували на оптимізації і створенні ефективних умов для формування досліджуваної компетентності в цілісному освітньому просторі ЗВО за допомогою позааудиторної діяльності, яка передбачає більшу свободу дій в організації цього простору, однак не виключає істотну роль аудиторних занять. Доповнення процесу оволодіння іноземною мовою позанавчальними заходами, зокрема, для студентів гуманітарних (немовних) спеціальностей, які мають порівняно невелику кількість годин на практичні заняття і переважно невисоку мотивацію до її вивчення, дає додаткові можливості для закріплення пройденого на аудиторних заняттях матеріалу, для іншомовного спілкування і, як наслідок, набуття досвіду такого спілкування. Мотивація до вивчення іноземної мови у професійній сфері істотно підвищується, якщо поряд з аудиторними заняттями обираються ігрові форми, мовні і країнознавчі конкурси, використовується потенціал веб-сайту ЗВО, системи електронної підтримки освітніх ресурсів MOODLE, соціальних мереж, зустрічей із носіями мови тощо, які реалізуються в контексті позанавчальної діяльності. Доцільно використовувати різні форми проведення заходів, давати студенту свободу у виборі власного маршруту у вивченні іноземної мови, урахувати його індивідуальні особливості і можливості, інтереси і потреби. Це може бути робота в парах, мікрогрупах, використання різних інтернет-ресурсів, креативні способи подачі матеріалу тощо. Найбільш важливим аспектом участі в таких заходах є підвищення мотивації студентів («ціннісний» компонент компетенції) і отримання досвіду спілкування іноземною мовою у професійній сфері, що меншою мірою можливо в рамках аудиторних занять. Отже, ефективне формування іншомовної професійної компетентності потребує насичення освітнього простору ЗВО елементами, значущими для розвитку особистості студента і для більш успішного розвитку і формування досліджуваної компетенції, використання поряд з аудиторним освітнім процесом потенціалу позааудиторної діяльності.

В основу формування іншомовної професійної компетентності студентів в освітньому просторі ЗВО було покладено низку принципів, зокрема: а) міждисциплінарної єдності лінгвістичної і професійної підготовки (завдяки міждисциплінарній взаємодії досягається атмосфера співтворчості і співпраці між учасниками освітнього процесу, що створює умови для мотивації, самостійної роботи, підтримання природного інтересу, особистого осмислення значущості формованих компетенцій); б) єдності розвитку і саморозвитку майбутнього фахівця (умовою формування іншомовної професійної компетентності студентів є організація процесу їхнього професійного розвитку на основі самодіяльності, самоорганізації, саморозвитку, формування в них нових освітніх потреб); в) діагностичної основи формування іншомовної професійної компетентності студентів (на всіх етапах освітнього процесу необхідно його аналізувати на основі зворотного зв'язку з учасниками. Це

дозволяє виявити закономірності, особливості, вносити корективи. Суттєву роль відіграє моніторинг результатів критеріального оцінювання і самооцінювання).

Освітній простір ЗВО вибудовували так, щоб іншомовна аудиторна і позааудиторна освітня діяльність студентів:

- спрямовувалася на особистісний іншомовний продукт, який міг полягати як у створенні (пошуку, дослідженні) нового ідеального (знання, способів діяльності) та / або матеріального (інформаційного, текстового, наочного) продукту, так і в удосконаленні відомого продукту. Важливим показником особистісного іншомовного продукту в умовах освітнього простору ЗВО є те, що мета / результат іншомовної навчально-пізнавальної діяльності не нав'язується студентові ззовні, а визначається ним відповідно до особистісних смислів;

- носила творчий (дослідницький) характер, була пов'язана з вирішенням певної проблеми, пошуком найбільш ефективного способу розв'язання освітнього завдання, творчими знахідками студента, а також у накопиченні особистого досвіду і формуванні власного стилю іншомовної професійно-мовленнєвої діяльності;

- містила рефлексивний компонент, який виявляється у провідній ролі механізму рефлексійної самооцінки. Студент освоює іншомовні знання, вміння, набуває досвіду, формує цінності в динаміці особистісного розвитку;

- поєднувала автономію і відповідальність студента як суб'єкта освітнього процесу, що виявляється у свободі вибору завдання і предметного змісту, прийнятті самостійних рішень і відповідальності за процес і результат діяльності, у свободі творчості (індивідуальної і колективної);

- була діалоговою (інтерактивною), характеризувалася активною взаємодією і співпрацею всіх суб'єктів освітньої діяльності, взаємним цілепокладанням, взаємною оцінкою процесу створення особистісного іншомовного продукту й отриманого результату, співтворчістю.

Конструювання освітнього простору ЗВО, покликаного сприяти формуванню іншомовної професійної компетентності студентів, передбачає активне використання в ньому новітніх лінгводидактичних можливостей віртуального освітнього середовища. З технологічного погляду, віртуальне освітнє середовище – це інформаційний простір взаємодії учасників освітнього процесу, що породжується технологіями інформації і комунікації, охоплює комплекс комп'ютерних засобів та ІТ-технологій і дозволяє здійснювати управління змістом освітнього середовища і комунікацією учасників (Sneha & Nagaaja, 2013). З організаційно-комунікативного погляду, віртуальне освітнє середовище є складною комунікативною системою, що здатна самодобудовуватися (передбачає коригування поведінки, дій учасників процесу комунікації щодо ситуації, яка змінюється) та самовдосконалюватися (передбачає поступове встановлення ефективного взаємозв'язку, його вдосконалення в міру засвоєння більш складних типів взаємозв'язків) і забезпечує прямий і зворотний зв'язок між студентами та іншими учасниками освітнього процесу. У контексті започаткованого дослідження вибудовували віртуальне освітнє середовище як компонент цілісного освітнього простору ЗВО в такий спосіб, щоб отримати динамічну, багаторівневу і багатофункціональну систему, що об'єднує: 1) інноваційні та традиційні технології, специфічні для взаємодії учасників освітнього процесу в межах відкритої моделі асинхронного індивідуального навчання іноземних мов; 2) інформаційні ресурси: бази даних, бібліотеки, електронні освітні матеріали тощо; 3) сучасні програмні засоби: програмні оболонки, засоби електронного зв'язку (Jamieson, Fisher, & Trevitt, 2014).

Важливого значення для конструювання освітнього простору ЗВО і формування іншомовної професійної компетентності студентів набувало створення електронних мережових спільнот студентів і викладачів, використання методичного потенціалу соціальних мереж. Зазначене дозволило: об'єднати суб'єктів освітнього процесу для організації професійної та академічної діяльності; організувати інтерактивну взаємодію в межах вивчення дисциплін; сприяти в освоєнні інформаційних технологій; забезпечити підтримку методичних інновацій; формувати культуру професійної комунікації; провести рефлексійний аналіз власної діяльності. Робота в іншомовних соціальних мережах (Facebook.com та ін.), спілкування на форумах, чатах або за допомогою електронної пошти на визначені теми (sharedtalk.com, mylanguageexchange.com, easylanguageexchange.com, conversationexchange.com, language-exchanges.org тощо) забезпечували формування вмінь міжкультурної комунікації. Участь у мережових спільнотах виявилася ефективною для освоєння студентами сучасного лексичного матеріалу. Пояснення цьому знаходимо в інтенсивному темпі розвитку і зміни міжкультурної комунікації у сучасному динамічному полілінгвальному і полікультурному світі. Віртуально опосередкована міжкультурна професійна комунікація сприяла індивідуальному відбору лексичного матеріалу кожним студентом відповідно до його інтересів і здібностей. Таким чином, студентам був наданий не обсяг знань у «готовому»

вигляді, а запропоновано пізнавальну стратегію вибору і засвоєння необхідного вокабуляру. Загалом використання мережевих професійних і академічних спільнот в освітньому процесі сприяло підвищенню ефективності іншомовної професійної комунікації, обміну професійним досвідом і академічними досягненнями, формувало культуру професійного спілкування і, як наслідок, іншомовну професійну компетентність студентів.

Важливим складником освітнього простору ЗВО була позанавчальна іншомовна діяльність студентів. У цьому зв'язку долучали учасників експериментальних груп до різноманітних освітніх заходів поза межами навальних занять. Так, на постійних засадах на кафедрі іноземної філології функціонують наукові студентські гуртки «Вивчаємо іноземну мову шляхом перегляду відеоматеріалів», «Interaction in Social Work», студентський науковий факультатив «Шведська мова». Традиційним є тиждень кафедри, впродовж якого студенти долучаються до різноманітних вікторин, тренінгів, круглих столів, відеоконференцій, зустрічей із носіями мови тощо. Важливого значення набуває наукова робота студентів, пов'язана з освоєнням іноземних мов, – підготовка доповідей на міжнародні конференції, участь у наукових проектах, підготовка презентацій тощо. Популярними є періодичні заходи, які реалізуються викладачами кафедри як в окремих академічних групах, так і в спільних проектах «Різдвяні зустрічі», «Світ професій», «Полікультурний калейдоскоп», «Лінгвокраїнознавчі студії» та ін.

Позанавчальна діяльність у межах цілісного полікультурного і полілінгвального освітнього простору ЗВО давала додаткові можливості для формування іншомовної професійної компетентності студентів, оскільки забезпечувала умови для якнайповнішого застосування новітніх імітаційно-ігрових та інтерактивних технологій навчання іноземних мов. Зупинимося на їх характеристиці в контексті започаткованого дослідження.

Технологія контекстного навчання дозволяла максимально наблизити освітній процес до умов реальної професійної комунікації і сформувати психологічну готовність до неї. Контекстний підхід забезпечував включення освітньої діяльності студента з оволодіння іншомовною професійною компетенцією в аналог його майбутньої професійної діяльності шляхом створення інтегративної моделі навчання, у якій відпрацювання мовленнєвого компонента, формування іншомовної професійної компетентності відбувається в змодельованих технологічних процесах професійної діяльності майбутнього фахівця (Ковтун, 2013). Основна одиниця змісту контекстного навчання – не «порція інформації», не завдання, що розв'язується за зразком, а проблемна ситуація, для вирішення якої необхідно долучити продуктивне мислення студента. Практичну компетентність студенти отримують тоді, коли просуваються від знака (інформації) до думки, а згодом від думки – до дії, осмисленого вчинку. Відповідно до технології контекстного навчання, інформацію необхідно подавати в контексті майбутньої професійної діяльності, з орієнтиром на майбутнє використання: «роблю, навчаючись» і «навчаюсь, роблячи». Студент, у такому разі, діє в цілісному просторово-часовому контексті «минуле – теперішнє – майбутнє». Він розуміє, що було (зразки теорії і практики), що є (виконує ним пізнавальна діяльність) і що буде (змодельовані ситуації професійної діяльності) (Ковтун, 2013). Усе це мотивує його освітню діяльність, робить її осмисленою і продуктивною. Діапазон конкретних технологій, що застосовуються в контекстному навчанні, може бути найрізноманітнішим, охоплювати як відомі форми і методи навчання (традиційні та інноваційні), так і ті, що створюються самим викладачем. У контекстному навчанні студентів гуманітарних спеціальностей здебільшого застосовували такі методи навчання, як ділові ігри, аналіз конкретних ситуацій (*case-study*), різноманітні ситуаційні задачі. Вони дозволяли відтворити в освітній діяльності інтеграційні контексти і процеси, у яких іншомовна професійна комунікація студентів виступала засобом вирішення змодельованих професійних завдань і проблем. Моделювання професійних завдань, у яких передбачалася іншомовна професійна комунікація студентів, дозволяло навчати іноземної мови як соціально-професійно-діяльнісного феномена, опановувати її не лише на рівні значень, а й на рівні особистісних смислів у результаті взаємодії вербальної «надбудови» з лінгвокогнітивною «базою» (Халеева, 1989), «вплетеною» у технологію освоєної діяльності.

Важливого значення в іншомовній підготовці студентів гуманітарних спеціальностей надавали *діловим іграм*. Застосовували їх на просунутих етапах навчання, оскільки ігрову діяльність студенти повинні здійснювати відповідно до набутих професійних компетентностей, а не уявлених чи будь-яких інших побутових бачень. Іншими словами, ділові ігри впроваджували в освітній процес лише тоді, коли на попередніх етапах навчання у студентів уже було сформовано за допомогою інших педагогічних технологій і прийомів комплекси предметних знань, професійних та комунікативних компетенцій як певних «заготовок» для використання в грі. Ділові ігри дозволяли інтегрувати ці комплекси в систему більш складних компетентностей, покликаних забезпечити формування професіоналізму майбутнього фахівця. Ділові ігри розглядали як форму відтворення в освітньому

процесі предметного і соціального змісту певної професійної діяльності, моделювання системи типових для неї взаємовідносин. Відповідно до структури, ділова гра становила дві «накладені» одна на одну моделі – імітаційну й ігрову, що імітували соціальний і предметний контексти освоюваної студентами у ЗВО професійної діяльності. В імітаційній моделі, згідно з А. Вербицьким (2006), науковою мовою подається технологія цілісної професійної діяльності або її певні фрагменти, умови і просторово-часова динаміка виробничого процесу (предметний контекст). В ігровій моделі відображаються взаємовідносини людей, що мають місце на реальному виробництві (в широкому значенні цього слова), тобто задається соціальний контекст: комплект ролей згідно зі штатним розписом, посадові функції, обов'язки і права фахівців; сценарій взаємодії учасників із вказівкою на часові параметри дій кожного, їхні професійні інтереси і відповідальність (Ковтун, 2013). Робота з імітаційною моделлю залучала студентів до квазіпрофесійної діяльності, у якій поєднувалися елементи навчання і професійної діяльності. Після завершення ігрової діяльності в результаті аналізу помилок студентів викладачем розроблялися вправи і завдання на повторення необхідного матеріалу, його опрацювання. Зазначене дозволяло вдосконалити такі компоненти іншомовної професійної компетентності студентів, як «знання» і «вміння». Загалом ігрова діяльність знімала психологічну напругу в процесі комунікації іноземною мовою, підвищувала мотивацію студентів до її вивчення, сприяла формуванню комунікативної компетентності студентів.

Метод проектів – це спосіб досягнення дидактичної мети через детальну розробку проблеми, яка повинна завершитися цілком реальним, практичним результатом, оформленим у той чи той спосіб. Основне призначення методу проектів полягало в наданні студентам можливості самостійно одержати знання в процесі розв'язання практичних завдань чи проблем, що вимагають знань із різних предметних галузей. Технологія методу проектів передбачала сукупність дослідницьких, пошукових, проблемних методів, творчих за своєю сутністю. Викладачеві в межах проекту відводилася роль розробника, координатора, експерта, консультанта. Метод проектів застосовували з метою розвитку пізнавальних здібностей студентів, умінь самостійно конструювати свої знання, розвитку критичного і творчого мислення, вмінь інтерактивного використання засобів, обробки інформації, продукування зв'язних іншомовних писемних висловлювань.

Ефективним в освітньому процесі було застосування такого прийому, як *аналіз конкретних ситуацій*, в основі якого лежить колективне розв'язання студентами проблемної задачі іноземною мовою. Завдання такого типу не займають багато часу, водночас є цікавими для студентів, оскільки наочно демонструють освоювані ними теоретичні знання, наближають їх до майбутньої професійної діяльності, вчать аналізувати і доходити висновків. У процесі такого навчання знання надаються не в готовому вигляді, а виробляються самими студентами спільно з іншими студентами і викладачами.

Висновки. Освітній простір постійно і безперервно впливає на особистість студента і на становлення його як компетентного у своїй сфері фахівця. Для найбільш успішного формування іншомовної професійної компетентності у студентів гуманітарних спеціальностей необхідно конструювати у ЗВО цілісний освітній простір, раціонально поєднуючи в ньому навчальний і позанавчальний складники. Провідною характеристикою технології формування іншомовної професійної компетентності студентів в освітньому просторі ЗВО є її діяльнісно-практична спрямованість, а ефективність визначається внесенням професійного контексту в зміст навчання, інтеграцією імітаційно-ігрових та інтерактивних технологій навчання, які в сукупності забезпечують комплексне формування всіх компонентів іншомовної професійної компетентності, сприяють підвищенню активності і самостійності студентів в оволодінні іноземною мовою за фахом.

Література

Вербицький А. А. Контекстное обучение в компетентностном подходе. *Высшее образование в России*. 2006. № 11. С. 39–46.

Ковтун О. В. Формування професійного мовлення у майбутніх фахівців авіаційної галузі. Київ: Освіта України, 2012. 448 с.

Мануйлов Ю. С. Соотношение понятий «пространство» и «среда» в контексте управленческой практики. *Материалы научно-практической конференции*. Нижний Новгород: Нижегородск. гуманитар. центр, 2004. С. 15–18.

Методичні рекомендації щодо організації освітнього простору Нової української школи. Наказ МОН від 23.03.2018 № 283.

Петрова В. И. Методика формирования профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата в образовательном пространстве вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Нижний Новгород, 2017. 24 с.

Халеєва И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. Москва: Высшая школа, 1989. 240 с.

Цимбалару А. Д. Освітній простір: сутність, структура і механізми створення. *Український педагогічний журнал*. 2016. № 1. С. 41–50.

Шендрик И. Г. Образовательное пространство субъекта учебно-профессиональной деятельности: методология, теория, практика проектирования: автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.08 – Екатеринбург, 2011. 51 с.

Burke C., Grosvenor I., & Norlin B. Engaging with Educational Space: Visualizing Spaces of Teaching and Learning. Umeå: Department of Historical, Philosophical and Religious Studies, 2014. 216 p.

Jamieson P., Fisher K., Trevitt A. C. F. Place and Space in the Design of New Learning Environments. *Higher Education Research and Development*. 2000, 19(2), 221-237.

Sneha J. M. & Nagaraja G. S. Virtual learning environments: a survey. *International Journal of Computer Trends and Technology*, 2013, 4(6), 1705-1709.

Technology of forming students' foreign-language professional competence in the educational space of higher education institution

Kovtun Olena²

National Aviation University, Kyiv, Ukraine

Educational space of a higher education institution constantly and continuously influences student's personality as well as his / her developing as a competent specialist. The research was aimed at substantiating pedagogical technologies that optimize the process of forming students' foreign-language professional competence within the educational space of a higher education institution. Theoretical (analysis, synthesis, comparison, systematization, pedagogical modelling), empirical (observation, pedagogical experiment, peer review method, reflexive evaluation method) and statistical methods were applied to achieve the set goal. Educational space of a higher education institution is defined as a purposefully created, methodically provided continuum of students' foreign-language professional communication under conditions of which the development of their personality and effective formation of their foreign-language professional competence take place. Foreign-language professional competence as an integrative personality trait, determined by the synthesis of knowledge and skills, professional and life experience, values that ensure long-term readiness and ability to pursue professional activity in a foreign language, is developed effectively if the educational space of a higher education institution is multilingual and multicultural in its nature, broad, rich in foreign-language professional content, open, directed outwards. When designing educational space, it is necessary to rationally combine educational and non-educational components, provide in-class and out-of-class / extracurricular foreign-language educational and cognitive activities of students, use facilities of virtual educational environment, apply technics of contextual teaching, implement imitative and playing activities, interactive forms of training (games, project activity, case-study). In-class educational activity influences such components of foreign-language competence as "knowledge" and "skills", whereas an extracurricular one aims at forming "values" and "experience".

Keywords: *educational space of a higher education institution, foreign-language professional competence, virtual educational environment, educational and non-educational components, imitative and playing activities.*

References

Verbickij, A.A. (2006). Kontekstnoe obuchenie v kompetentnostnom podkhode [Contextual education in competency-based approach]. *Vysshee obrazovanie v Rossii – Higher education in Russia*, 11, 39-46 [in Russian].

Kovtun, O.V. (2012). Formuvannia profesiinoho movlennia u maibutnih fahivciv aviatciinoi haluzi [Formation of professional speech of future specialists of aviation industry]. Kyiv: Osvita Ukrainy [in Ukrainian].

Manujlov, Yu.S. (2004). Sootnoshenie ponyatij «prostranstvo» i «sreda» v kontekste upravlencheskoj praktiki [Correlation of concepts "space" and "environment" in the context of managerial practice]. *Materialy*

² Doctor in Pedagogy, Professor, Head of the Department of Foreign Philology at the National Aviation University

nauchno-prakticheskoy konferenczii – Materials of the scientific and practical conference. (pp. 15-18). Nizhnij Novgorod: Nizhegorodsk. gumanit. tsentr [in Russian].

Metodychni rekomendaciyi shhodo organizaciyi osvithogo prostoru Novoyi ukrayinskoyi shkoly [Guidelines for the organization of the educational space of the New Ukrainian School]. Order of MON dated 23.03.2018, 283 [in Ukrainian].

Petrova, V.I. (2017). Metodika formirovaniya professionalno-orientirovannoj inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii studentov bakalavriata v obrazovatelnom prostranstve vuza [Methods of formation of professionally oriented foreign-language communicative competence of undergraduate students in the educational space of the university]. *Extended abstract of candidate's thesis*: 13.00.02. Nizhnij Novgorod [in Russian].

Haleeva, I.I. (1989). Osnovy teorii obucheniya ponimaniyu inoyazychnoj rechi [Fundamentals of Theory of Understanding Foreign Language Speech]. Moscow: Vysshaya shkola [in Russian].

Tsybalaru, A.D. (2016). Osvitnij prostir: sutnist, struktura i mehanizmi stvorenniya [Educational space: essence, structure and foundation tools]. *Ukrayinskij pedagogichnij zhurnal – Ukrainian Pedagogical Journal*, 1, 41-50 [in Ukrainian].

Shendrik, I.G. (2011). Obrazovatelnoe prostranstvo subekta uchebno-professionalnoj deyatel'nosti: metodologiya, teoriya, praktika proektirovaniya [The educational space of the actor of educational and professional activity: methodology, theory, design practice]: *Extended abstract of Doctor's thesis*: 13.00.08. Ekaterinburg [in Russian].

Burke, C., Grosvenor, I. & Norlin, B. (2014). Engaging with Educational Space: Visualizing Spaces of Teaching and Learning. Umeå: Department of Historical, Philosophical and Religious Studies.

Jamieson, P., Fisher, K. & Trevitt A.C.F. (2000). Place and Space in the Design of New Learning Environments. *Higher Education Research and Development*, 19(2), 221-223.

Sneha, J.M. & Nagaraja, G.S. (2013). Virtual learning environments: a survey. *International Journal of Computer Trends and Technology*, 4(6), 1705-1709.

Accepted: September 26, 2019

