

УДК 159.923.2.800:37

Катерина Олександренко,
доктор психологічних наук, доцент,
завідувач кафедри іноземної філології
Хмельницький національний університет

РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ВПРОВАДЖЕННЯ ОСНОВНИХ ПОЛОЖЕНЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОНЦЕПЦІЇ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

У статті розкрито структуру проблемно-комунікативного підходу і представлено аналіз результатів його впровадження в процесі викладання іноземної мови майбутніх фахівців з міжнародних відносин. Метою експериментального впровадження представленого вище підходу є розвиток іноземної комунікативної компетентності студентів, від рівня сформованості якої залежить успіх їхньої професійної діяльності у майбутньому.

Ключові слова: *проблемно-комунікативний підхід, викладання іноземної мови, майбутні фахівці, міжнародні відносини, рівень сформованості, успіх професійної діяльності, іноземна комунікативна компетентність, студент.*

Раскрыта структура проблемно-коммуникативного подхода и представлен анализ результатов его внедрения в процессе преподавания иностранного языка будущим специалистами по международным отношениям. Целью экспериментального внедрения представленного выше подхода является развитие иноязычной коммуникативной компетентности студентов, от уровня сформированности которой зависит успех их профессиональной деятельности в будущем.

Ключевые слова: *проблемно-коммуникативный подход, преподавание иностранного языка, будущие специалисты, международные отношения, уровень сформированности, успех профессиональной деятельности, иноязычная коммуникативная компетентность, студент.*

The structure of the problem-the communicative approach and presents an analysis of the results of its implementation in the process of foreign language teaching of future specialists in international relations. The purpose of a pilot implementation the above approach is the development of foreign language communicative competence of students, from the level of formation of which depends the success of their professional activities in the future. The results of training of future specialists on the basis of the problem-communicative approach have shown a high level of development of foreign

language communicative competence. The use of problem-communicative approach contributed to the positive dynamics in the change of mental states of the future specialists of the experimental group in comparison with the similar indicators of the students in the control group.

Key words: *problem-communicative approach, foreign language teaching, future specialists, international relations, level of development, success of professional activity, foreign language communicative competence, the student.*

Навчати іноземній мові у вищому навчальному закладі – значить сприяти комунікативному особистісному і професійному розвитку того, хто навчається. Щодо мовних засобів, то оволодіння ними повинне слугувати тому, щоб майбутній фахівець усвідомлено міг керувати процесом вибору відповідних засобів в процесі особистісного і професійного спілкування, а також процесом індивідуального засвоєння мови. Особливо це стосується майбутніх фахівців із міжнародних відносин. Процес навчання іноземної мови повинен бути спрямований на формування коректного мовлення (найчастіше на основі заданого зразка) і розвиток у майбутнього фахівця вмінь мовного реагування і мовного пристосування до комунікативної ситуації (на рівні мовної поведінки). У центрі уваги повинне перебувати навчання здатності породжувати і розуміти висловлення у межах автентичної ситуації на рівні текстової діяльності.

Таким чином, процес оволодіння майбутніми фахівцями іноземною мовою буде успішним за умови, якщо він: спрямований на особистість майбутнього фахівця, його реальні потреби і мотиви, професійні, індивідуальні програми розвитку; усвідомлений майбутніми фахівцями як індивідуальний процес, що залежить, у першу чергу, від них самих; забезпечений вміннями викладача виявляти мотивацію до навчання у кожного студента і спрямовувати її на успішне оволодіння мовою; має особистісний, діяльнісний, когнітивний і творчий характер; орієнтований на розвиток особистості майбутнього фахівця, його суб'єктивного внутрішнього стану; стимулює вияв власної активності майбутніх фахівців, задоволення від спілкування один з одним, від самих занять іноземною мовою; враховує, насамперед, індивідуальні передумови та умови навчання майбутнього фахівця.

Аналіз наукової літератури свідчить, що багато українських та зарубіжних вчених досліджували аспекти комунікативної компетентності з філософських і психолого-педагогічних позицій. Основні ідеї комунікаційної компетентності було сформульовано у роботах О. В. Арцишевської, В. В. Богданова, О. Ф. Волобуєвої, М. К. Кабардова, С. Ф. Козака, О. О. Леонтьєва, Л. М. Мітіної, Л. А. Петровської, Г. С. Трофимової, В. А. Якуніна та інших, у тому числі іншомовної

комунікаційної компетентності (О. Іскандарова, Г. Меленк, М. Пельц, У. Лабов, Д. Хаймс, Г. Ханнапел та ін.). Однак дотепер не проводилися систематичні дослідження іншомовної комунікативної компетентності як цілісного феномена та не було сформовано основні принципи її розвитку при викладанні іноземної мови в умовах сучасної української вищої освіти.

Формулювання мети статті – розкриття структури проблемно-комунікативного підходу та аналіз результатів його впровадження в процесі викладання іноземної мови майбутнім фахівцям з міжнародних відносин.

Структуру, запропонованого нами проблемно-комунікативного підходу можна подати таким чином. Мета – забезпечення умов для формування у майбутніх фахівців суб'єктного досвіду у сфері міжкультурних комунікацій. Принципи: проблематизації, суб'єктної взаємодії викладача і майбутніх фахівців, рефлексивного управління, розширення функцій суб'єкта у діяльності студентів, позитивної мотивації, безперервності і поступальності, індивідуалізації і соціалізації, активізації резервних можливостей. Умови, методи форми: оволодіння системою іншомовних компетенцій; формування системи знань про сутність і структуру іншомовної комунікативної компетентності; оволодіння вміннями, що забезпечують розвиток іншомовної комунікативної компетентності; реалізація отриманих знань, вмінь і навичок у практиці міжкультурних комунікацій; формування навичок саморозвитку у сфері мовної культури; включення до змісту освіти проблемного контексту; створення на заняттях емоційно-ціннісного тла; мотивація мовної інтенції студентів; варіативне використання форм співробітництва викладача і студента; актуалізація суб'єктного досвіду у сфері міжкультурних комунікацій і розширення суб'єктних функцій студентів. Результат – іншомовна комунікативна компетентність.

У дослідженні було проведено аналіз: розвитку комунікативних вмінь майбутніх фахівців в експериментальних (ЕГ) і контрольних групах (КГ); розвитку окремих вмінь і навичок, що характеризують іншомовну комунікативну компетентність майбутніх фахівців експериментальних і контрольних груп (за результатами самооцінки); динаміки розвитку знань, вмінь і навичок, що характеризують іншомовну комунікативну компетентність майбутніх фахівців експериментальних і контрольних груп (за результатами тестування); показників ефективності навчального процесу в експериментальних і контрольних групах майбутніх фахівців у системах «результативність» і «задоволеність»; розвитку індивідуально-професійних якостей майбутніх фахівців експериментальних і контрольних груп; результативності проблемно-комунікативного підходу у розвитку іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців.

За результатами тестування було сформовано різноманітні за мовними і психологічними показниками експериментальні і контрольні навчальні

групи. ЕГ1 і КГ2 склали студенти з більш високим за результатами першого тестування рівнем розвитку іншомовної комунікативної компетентності. Студенти ЕГ2 і КГ2 характеризувались низьким рівнем розвитку іншомовної комунікативної компетентності.

Аналіз діяльності викладачів іноземної мови дозволив визначити основні положення методики навчання у Хмельницькому національному університеті (традиційний спосіб). При проведенні занять викладачі поєднують фронтальне, групове та індивідуальне навчання. Послідовність використання різних методів навчання, спеціалізація текстів і навчальних матеріалів визначаються викладачем індивідуально, але завдання навчання для усіх викладачів однакові. Для розвитку вмінь і навичок володіння професійною іншомовною компетентністю викладачі використовують такі прийоми: читання, аудіювання і говоріння, письмо, а також прийоми, що формують фонетичні, лексичні і граматичні мовні навички.

В основу навчання іноземної мови з розвитку іншомовної комунікативної компетентності майбутнього фахівця в ЕГ покладено розроблений проблемно-комунікативний підхід. Навчання іноземної мови у КГ і ЕГ відповідає вимогам державного освітнього стандарту щодо якості навчально-виховного процесу за основними показниками і проводиться відповідно до затверджених програм навчання. Ефективність проблемно-комунікативного підходу, який використовується в експериментальних групах для розвитку вмінь-показників, що характеризують мотиваційний, прогностичний, соціокультурний, технологічний та аналітичний критерії іншомовної комунікативної компетентності, неодноразово підтверджувалася в процесі усього дослідження окремих складових частин, закономірностей і механізмів розвитку іншомовної комунікативної компетентності. Після кожного періоду навчання майбутні фахівці ЕГ і КГ оцінювали свої вміння-показники, що характеризують іншомовну комунікативну компетентність. Результати розвитку комунікативних вмінь-показників у майбутніх фахівців ЕГ і КГ наведено у таблиці 1.

Таблиця 1

Результати самооцінки розвитку комунікативних вмінь майбутніми фахівцями КГ1, 2 та ЕГ1, 2 на початку і наприкінці навчання (n=98)

Вміння	% студентів, що оцінили уміння як сформовані							
	КГ1		КГ2		ЕГ1		ЕГ2	
	п.	к.	п.	к.	п.	к.	п.	к.
1. Вміння розповісти і написати про себе (читання, письмо).	14	76	7	20	13	94	6	79
2. Встановити контакт із колегами для організації спільної діяльності (підготовка та участь у конференції, лекції, вміння слухати, задавати питання)	9	86	6	40	10	96	7	90

3. Вміння підготувати доповідь, повідомлення; виступити на конференції, прочитати лекцію (читання, письмо).	20	82	13	36	19	93	12	88
4. Розуміння усного повідомлення професійного змісту на конференції, лекції і виклад прослуханої інформації своїми словами (слухання, говоріння)	18	85	7	34	19	91	8	84

Примітка: п – початок, к – кінець експерименту.

Аналіз результатів дослідження показує: зміни в самооцінці комплексу комунікативних умінь відбулися в усіх групах; результати самооцінки умінь, що характеризують розвиток комунікативних вмінь в ЕГ значно вищі, ніж результати, отриманих у КГ, що свідчить про ефективність проблемно-комунікативного підходу у розвитку комунікативних вмінь майбутніх фахівців.

Об'єктивність самооцінки розвитку комунікативних вмінь майбутніх фахівців перевірялася викладачами-експертами в процесі співбесіди і тестування, крім того, вірогідність позитивного зрушення за усіма шкалами комунікативних умінь і сумою чотирьох шкал для ЕГ і КГ підтверджена критерієм знаків G на високому рівні статистичної значущості $p < 0,01$. Зроблене припущення про позитивний взаємозв'язок між використанням проблемно-комунікативного підходу та його результативністю у розвитку іншомовної комунікативної компетентності було перевірено під час формульованого експерименту на навчальних групах майбутніх фахівців. Об'єктом вивчення були дві ЕГ і дві КГ факультету міжнародних відносин Хмельницького національного університету. Була сформульована гіпотеза про значущі розбіжності як в успішності засвоєння матеріалу, так і в задоволеності процесом навчання в ЕГ, що могло виявитися як у суб'єктивних показниках задоволеності стосунками і навчальним процесом, так і в зміні психологічного клімату у навчальних групах за рахунок використання проблемно-комунікативного підходу у розвитку іншомовної комунікативної компетентності. Як показники було використано суб'єктивне шкалювання майбутніх фахівців та оцінка умов результативності діяльності викладача у розвитку іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців. Як критерії ефективності навчального процесу у КГ та ЕГ використовувалися як зовнішні (об'єктивні), так і внутрішні (суб'єктивні) показники. Як показники ефективності за внутрішніми (суб'єктивними) критеріями було взято значення індексу задоволеності, що обчислювався на основі обробки анкет майбутніх фахівців. Індекс задоволеності визначався за формулою, запропонованою Н. В. Кузьміною для оцінки задоволеності результатами діяльності [4].

Проведене дослідження парціальних та інтегральних індексів задоволеності як процесом навчання, так і окремими його складовими частинами в ЕГ і КГ майбутніх фахівців продемонструвало наявність

значущих розбіжностей між ними. Виявилось, що максимальні розбіжності спостерігаються за такими показниками (табл. 2):

Таблиця 2

Парціальні та інтегральні значення індексів задоволеності в експериментальних і контрольних групах

Показники	Значення індексу	
	КГ	ЕГ
Задоволеність атмосферою у групі під час занять	0,34	0,54
Задоволеність стосунками з викладачем	0,42	0,60
Задоволеність власними результатами в процесі навчання	0,49	0,59
Задоволеність рівнем своїх знань мови	0,53	0,47
Інтегральний індекс задоволеності	0,45	0,55

Вищим в ЕГ виявився й індекс задоволеності власними результатами в процесі навчання. Разом з тим, дещо нижчим, хоча й не значущо на статистичному рівні, виявився рівень задоволеності своїми знаннями з іноземної мови. Цей факт цілком закономірний і свідчить про більш високий рівень прагнень у цій сфері, що супроводжує використання особистісно-орієнтованих технологій. Підставою для подібного висновку є і аналогічні результати, отримані у низці інших досліджень, виконаних у межах особистісно-орієнтованого підходу до навчання. Оцінка успішності (результативності) навчального процесу проводилася за допомогою спеціально розробленої методики, в основу якої було покладено теоретико-емпіричну модель, запропоновану А. О. Деркачем і С. Ф. Щербаком [1].

Середня успішність навчання в ЕГ склала 4,7 бали за 5-бальною шкалою проти 3,8 балів у КГ. Ці дані було одержано завдяки оцінкам незалежних експертів, якими були викладачі кафедри іноземних мов Хмельницького національного університету та НА ДПСУ ім. Б. Хмельницького, що не брали участі в експериментальній роботі. З метою конкретизації одержаних даних було проведено оцінку розвитку окремих вмінь у межах психологічної системи розвитку іншомовної комунікативної компетентності майбутнього фахівця (табл. 3). Дані, наведені у таблиці 3, підтверджують ефективність проблемно-комунікативного підходу у розвитку окремих вмінь-показників, що характеризують іншомовну комунікативну компетентність майбутніх фахівців. Крім того, зрушення за усіма шкалами вмінь і сумою дев'яти шкал для ЕГ підтверджено критерієм знаків G на високому рівні статистичної значущості $p < 0,01$. Для КГ зрушення у бік збільшення рівня розвитку окремих вмінь, що характеризують іншомовну комунікативну компетентність за усіма шкалами, достовірно на рівні статистичної значущості $p < 0,05$.

Таблиця 3

**Самооцінка рівня розвитку окремих вмінь, що характеризують
іншомовну комунікативну компетентність майбутніх фахівців ЕГ і КГ
(за 5-бальною шкалою, n=98)**

Групи Вміння		1	2	3	4	5	6	7	8	9
		ЕГ-1	до	3,11	2,75	3,12	3,27	3,35	3,14	3,37
	після	4,62	4,71	4,54	4,72	4,64	4,65	4,48	4,52	4,58
КГ-1	до	3,08	2,82	3,09	3,25	3,29	3,16	3,41	3,19	2,72
	після	4,11	4,07	3,99	4,12	4,19	4,13	4,1	4,14	4,08
ЕГ-2	до	2,42	2,52	2,79	2,96	2,91	2,86	3,01	2,87	2,31
	після	4,12	4,29	4,31	4,45	4,33	4,32	4,31	4,22	4,36
КГ-2	до	2,87	2,48	2,68	2,87	2,86	2,73	2,97	2,76	2,29
	після	3,83	3,84	3,74	3,81	4,05	4,06	4,03	3,96	3,88

Прим: 1 – пошук нової інформації, 2 – усний обмін інформацією, 3 – читання, 4 – говоріння та аудіювання, 5 – письмовий обмін інформацією, 6 – листування, 7 – фонетичні вміння, 8 – лексичні вміння, 9 – граматичні вміння

Звертає на себе увагу той факт, що найбільші зміни спостерігалися у блоці комунікативних, найменші – у сфері організаторських вмінь. У блоках гностичних і проектувальних вмінь розбіжності було зафіксовано за трьома ознаками. Аналізуючи динаміку показників задоволеності в ЕГ і КГ, слід зазначити, що розкид значень в ЕГ як за оцінкою задоволеності, так і за кліматом нижчий, що свідчить про більшу єдність майбутніх фахівців в оцінці виділених параметрів. Дані, отримані за окремими шкалами методики, демонструють, що при більш високій загальній оцінці клімату в ЕГ більш високими виявилися і середні за більшістю шкал (80%). Т-критерій Стьюдента показав значимість розбіжностей при $p < 0,05$ і $p < 0,01$ відповідно, що означає розбіжності за першою з розглянутих шкал на значущому рівні і на рівні тенденції за другою шкалою. Як тенденцію можна розглядати також розбіжності в оцінці співробітництва, захопленості та успішності. Тобто, студенти ЕГ більш високо оцінили саме параметри, пов'язані з навчальною діяльністю, а не емоційними стосунками у групі. Про ефективність використання проблемно-комунікативного підходу у розвитку іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців свідчить динаміка розвитку вмінь-показників, що характеризують іншомовну комунікативну компетентність, а також результати навчання, досягнуті в ЕГ і КГ.

Результати оцінних суджень викладачів-експертів, отриманих на початку і наприкінці експерименту за допомогою 7-бальної шкали, показали, що середні результати вимірів рівня розвитку вмінь-показників, які характеризують мотиваційний, прогностичний, соціокультурний, технологічний та аналітичний критерії іншомовної комунікативної

компетентності майбутніх фахівців в ЕГ, перевищують результати КГ. Аналіз результатів вимірів рівня їхнього розвитку показує ефективність розробленого проблемно-комунікативного підходу, який дозволяє за відносно короткий строк сформувати у майбутніх фахівців високий рівень іншомовної комунікативної компетентності. Наприклад, швидкість перекладу тексту у майбутніх фахівців ЕГ вдвічі вища, ніж у студентів КГ. Розуміння іншомовного мовлення на слух спостерігається у 90% майбутніх фахівців ЕГ, і лише у 30% – у КГ. Обсяг нової лексики у майбутніх фахівців, що пройшли експериментальне навчання, значно перевершує обсяг активної лексики студентів КГ. Майбутні фахівці, які взяли участь в експериментальному навчанні, можуть вільно вести бесіду за фахом протягом 6–10 хвилин без якої-небудь підготовки, тоді як студенти, що вивчали мову традиційним методом, – лише 3–4 хвилини. Помітні зрушення можна спостерігати у майбутніх фахівців ЕГ щодо розвитку позитивного ставлення до іноземної мови, форми навчання і у цілому до навчання. У них удвічі знижений стан напруженості під час проведення навчальних занять порівняно з емоційною напруженістю студентів КГ. Початковий рівень розвитку комунікативних вмінь з іноземної мови у КГ та ЕГ був приблизно однаковим, про що свідчать дані першого тестування і вступної співбесіди. Однаковими були цілі і програма навчання. Єдиною відмінністю було застосування проблемно-комунікативного підходу в ЕГ. Для порівняльного аналізу рівня розвитку вмінь, що характеризують іншомовну комунікативну компетентність у КГ та ЕГ (n=98), було взято дані підсумкового іспиту, який проводився у формі діалогового контролю на основі проблемно-комунікативних завдань та обговорення прочитаної статті на професійну тему. Семибальна система оцінювання дозволила більш точно визначити рівень розвитку іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців. Оцінка у 7,6 балів визначає відмінні, 5,4 – гарні знання; 3 і 2 бали відповідають задовільним знанням; 1 бал характеризує недостатні знання.

10% майбутніх фахівців КГ1 продемонстрували на іспиті низькі знання, вміння і навички з досліджуваного предмету, в ЕГ1 таких студентів немає. 70% майбутніх фахівців КГ1 і 48% студентів ЕГ1 одержали гарні оцінки, і лише 20% студентів КГ1 порівняно із 52% майбутніх фахівців ЕГ1 продемонстрували відмінні знання, уміння і навички, що характеризують іншомовну комунікативну компетентність.

Розглянемо результати навчання у групах студентів із низьким початковим рівнем розвитку іншомовної комунікативної компетентності (ЕГ2 і КГ2). Ставши студентами, усі вони висловили бажання якнайшвидше заповнити свої прогалини в знаннях і надалі успішно займатися предметом. Іспит показав: 32% студентів КГ2 одержали гарні оцінки, 55% – задовільні оцінки. Інші 13% студентів виявили несформований низький рівень іншомовної комунікативної компетентності. Результати

іспитів в ЕГ2 виявилися набагато вищими: 13% одержали відмінні, 68% – гарні, і лише 19% – задовільні оцінки. У результаті порівняльного аналізу даних вступної співбесіди і підсумкового іспиту було встановлено, що успішність майбутніх фахівців КГ1,2 підвищилася з 4,1 і 2,9 балів до 5,6 і 3,6 балів відповідно (середні бали по групі). Різниця у балах для КГ1 склала 1,5. Однією із причин зниження успішності у сильній КГ стало застосування традиційного методу щодо розвитку іншомовної комунікативної компетентності. Оцінки, зроблені викладачами майбутнім фахівцям КГ2, у середньому складають 3,6 бали. Успішність майбутніх фахівців КГ2 підвищилася з 2,9 до 3,6 балів. Різниця склала 0,7 бала, оскільки низький початковий рівень розвитку іншомовної комунікативної компетентності і традиційний метод навчання не сприяли значному зростанню їхньої іншомовної комунікативної компетентності. Протилежна тенденція у зміні успішності відзначається в ЕГ. За результатами вступної співбесіди і підсумкового іспиту успішність студентів ЕГ1 підвищилася з 4,0 балів до 6,3 балів. Різниця склала 2,3 бали.

Більш значимі зміни відбулися в ЕГ2, успішність студентів якої підвищилася з 3,1 балів до 5,5. Різниця склала 2,4 бали. Такий високий результат досягнуто завдяки стійкому мотиву і системі навчання на основі проблемно-комунікативного підходу, що дали можливість слабким студентам засвоїти великий обсяг нових знань, навчитися самостійно працювати з навчальним матеріалом і суттєво підвищити рівень іншомовної комунікативної компетентності.

У цілому, результати навчання майбутніх фахівців на основі проблемно-комунікативного підходу засвідчили високий рівень розвитку іншомовної комунікативної компетентності. Так, 55% майбутніх фахівців ЕГ продемонстрували високий рівень розвитку іншомовної комунікативної компетентності, проти 27% контрольних груп. 42% майбутніх фахівців ЕГ і 38% КГ виявили середній рівень розвитку іншомовної комунікативної компетентності. І лише 3% майбутніх фахівців експериментальних і 35% контрольних груп показали низький рівень іншомовної комунікативної компетентності. Використання проблемно-комунікативного підходу сприяло позитивній динаміці у зміні психічних станів майбутніх фахівців ЕГ порівняно з аналогічними показниками студентів КГ. Ці зміни зафіксовано за такими показниками як ситуативна тривожність і стан фрустрації. Із цією метою до початку експериментальної роботи у КГ та ЕГ здійснювалася діагностика психічного стану студентів. Аналогічні виміри було зроблено після закінчення експерименту. Дослідження тривожності проводилося з використанням шкали самооцінки тривожності Ч. Д. Спілбергера і Ю. Л. Ханіна. Результати дослідження показали, що показники тривожності, маючи подібні значення в ЕГ і КГ до початку експерименту, значно відрізнялися після його проведення. Це виявилось, насамперед, у частотах вияву високих значень тривожності. Аналіз даних

дозволив зафіксувати значущість розбіжностей за цим параметром на рівні $p < 0,05$. При аналізі розбіжностей груп за показником фрустрації виявлено закономірності, близькі до розподілу тривожності. Але особливістю ЕГ є ще більш сприятливий розподіл (зниження рівня), а в розподілі частот у КГ з'являється інша цікава особливість: підвищується процентна частота оцінок низького і високого рівнів, тоді як середні значення зустрічаються рідше.

Статистичний аналіз розбіжностей груп за цією характеристикою виявив таку закономірність: розбіжності по групах є достовірними ($p = 0,01$), при цьому спостерігаються значущі кореляції з рівнем тривожності, ригідності, а також із віком обстежуваного (нагадуємо, що вірогідність розбіжностей по групах, можливо, зумовлена віковою специфікою груп). Найбільші зміни в процесі навчання ЕГ відзначаються у показниках, що належать до сфери інтелекту: збільшується здатність до асоціативного мислення і творчої активності; розвивається інтуїція, що дозволяє вирішувати професійні завдання; зростає інтелектуальна і, особливо, творча продуктивність (табл. 4). Аналіз динаміки розвитку основних індивідуально-професійних якостей майбутніх фахівців ЕГ і КГ також свідчить про результативність проблемно-комунікативного підходу у формуванні та розвитку індивідуально-професійних якостей особистості майбутніх фахівців (коефіцієнти ліній тренда, що характеризують середню інтенсивність розвитку, для ЕГ дорівнюють 1,1 і 0,97, значно вищими є коефіцієнти для КГ – 0,8 і 0,59).

Таблиця 4

Порівняльна характеристика показників СБДО у студентів КГ та ЕГ наприкінці навчання (Т-бали і умовні одиниці, $n=98$)

Шкали СБДО	КГ	ЕГ	Вірогідність розбіжностей
Ригідність	52,06±0,73	48,86±0,82	$p < 0,005$
Тривожність	56,04±0,92	52,76±1,03	$p < 0,05$
Замкнутість	56,28±0,71	51,32±0,76	$p < 0,001$
Асоціативне мислення	1,45±0,02	1,72±0,03	$p < 0,001$
Творча активність	3,36±0,04	3,49±0,03	$p < 0,005$
Науковий потенціал	1,41±0,02	1,55±0,02	$p < 0,01$
Інтелектуальна продуктивність	13,49±0,02	15,06±0,11	$p < 0,01$
Творча продуктивність	4,71±0,10	5,86±0,13	$p < 0,001$
Працездатність	82,01±1,03	95,06±1,42	$p < 0,001$

Порівняння значень показників критеріїв навчально-виховного процесу виявило значні розбіжності в ЕГ і КГ стосовно навчання, академічної і навчальної успішності. Показники якості навчально-

виховного процесу для студентів ЕГ, вищі на 7–12 %, ніж аналогічні показники КГ. У цілому порівняльний аналіз результатів розвитку вмінь-показників, що характеризують іншомовну комунікативну компетентність майбутніх фахівців, здійснений з використанням традиційного і проблемно-комунікативного підходу, переконує в ефективності останнього.

Таким чином, результати навчання майбутніх фахівців на основі проблемно-комунікативного підходу засвідчили високий рівень розвитку іншомовної комунікативної компетентності. Використання проблемно-комунікативного підходу сприяло позитивній динаміці у зміні психічних станів майбутніх фахівців ЕГ порівняно з аналогічними показниками студентів КГ. Найбільші зміни в процесі навчання ЕГ відзначаються у показниках, що належать до сфери інтелекту. Аналіз динаміки розвитку основних індивідуально-професійних якостей майбутніх фахівців ЕГ і КГ також свідчить про результативність проблемно-комунікативного підходу у розвитку іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців. Перспективи подальших розвідок у даному напрямку полягають у розробці цілісної системи психотехнологій при викладанні іноземної мови у вищих навчальних закладах з врахуванням та цілеспрямованим використанням соціально-психологічних механізмів розвитку іншомовної комунікативної компетентності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Деркач А. А. Педагогическая эвристика: искусство овладения иностранным языком / А. А. Деркач, С. Ф. Щербак. – М. : Педагогика, 1991. – 224 с.
2. Завіниченко Н. Б. Особливості розвитку комунікативної компетентності майбутнього практичного психолога системи освіти: дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Завіниченко Н. Б. – Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2003. – 216 с.
3. Казакова О. В. Формирование межкультурной компетенции учащихся: на примере иностранного языка : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / О.В. Казакова. – Нижний Новгород, 2007. – 24 с.
4. Кузьмина Н. В. Методы системного педагогического исследования / Н. В. Кузьмина. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1980. – 172 с.
5. Сура Н. А. Іншомовна професійна компетентність: головні принципи та компоненти процесу навчання професійно орієнтованого спілкування / Сура Н. А. // Вісник Луганськ. держ. пед. ун-ту ім. Т. Г. Шевченка. – 2003. – № 4 (60). – С. 190–192.
6. Татаренко А.Б. Компетентність – вимога сучасності / Андрей Борисович Татаренко. // Світло: науково-метод. інф. пізн.-освіт. часопис. – 1996. – № 1. – С. 57–64.