

**ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБІНСЬКОГО**

На правах рукопису

ЗАГОРОДНА Оксана Юріївна

УДК 378.14:001.895

**ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ
ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

13.00.04 – теорія та методика професійної освіти

ДИСЕРТАЦІЯ

**на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук**

**Науковий керівник –
ШАХОВ Володимир Іванович
доктор педагогічних наук,
доцент**

Вінниця-2010

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ	
ПРОФЕСІЙНОЇ	КОМПЕТЕНТНОСТІ
СТУДЕНТІВ	СТУДЕНТІВ
ЕКОНОМІЧНИХ	СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ
ЗАСОБАМИ	ЗАСОБАМИ
ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	
1.1. Комуникативна професійна компетентність у системі фахової підготовки майбутніх економістів	13
1.2. Структурні компоненти, показники та рівні сформованості комуникативної професійної компетентності студентів економічних спеціальностей	30
1.3. Інноваційні педагогічні технології як засіб формування комуникативної професійної компетентності студентів-економістів	55
Висновки до розділу 1.....	80
РОЗДІЛ 2. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ	
ПРОФЕСІЙНОЇ	КОМПЕТЕНТНОСТІ
СТУДЕНТІВ	СТУДЕНТІВ
ЕКОНОМІЧНИХ	СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ
ЗАСОБАМИ	ЗАСОБАМИ
ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	
2.1. Обґрунтування педагогічних умов використання інноваційних технологій у формуванні комуникативної професійної компетентності студентів економічних спеціальностей.....	84
2.2. Моделювання у навчальному процесі комуникативних ситуацій майбутньої професійної діяльності.....	89
2.3. Професійно-комуникативна спрямованість інформаційно-комунікаційних технологій.....	101
2.4. Забезпечення суб'єктної позиції студентів в процесі професійної комуникативної підготовки.....	109
2.5. Організація занять з формування професійної комуникативної компетентності студентів економічних спеціальностей засобами інноваційних технологій.....	116
Висновки до розділу 2.....	122

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

3.1. Діагностика сформованості комунікативної професійної компетентності студентів 1-3 курсів економічних спеціальностей	124
3.2. Аналіз результатів експериментального дослідження.....	144
Висновки до розділу 3.....	173
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	176
ДОДАТКИ	180
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	221

ВСТУП

Актуальність і доцільність дослідження. Динаміка освітніх подій останнього десятиліття дала поштовх значним перетворенням в українській системі освіти. Процес підготовки фахівців різних спеціальностей спрямовується на формування в них ключових компетентностей. Особливого значення в процесі підготовки фахівців економічної сфери набуває проблема формування комунікативної професійної компетентності як складової загальної професійної компетентності.

Вплив освітніх інноваційних тенденцій на пріоритетні завдання вищої школи в Україні знайшов своє відображення в нормативних освітніх документах, зокрема в Законі України „Про освіту”(2002), „Про вищу освіту” (2002), „Про внесення змін до Закону України „Про вищу освіту”: Проект (2007), Національній доктрині розвитку освіти та Концепції професійної освіти України (2002) та ін.

Загострення уваги навчальних закладів на професійній компетентності майбутніх фахівців зумовлено низкою проблем як в економічній, так і соціальній сферах. Прагнення України до євроінтеграції поставило питання про формування комунікативної професійної компетентності в число пріоритетних.

Фахівці економічного профілю виконують не лише технічні функції, вони також виконують функцію комунікаторів. Професійна діяльність фахівців економічного профілю передбачає низку обов'язків: одержання та надання інформації, її накопичення, збереження, систематизація, аналіз та синтез. Для ефективного виконання зазначених операцій фахівці повинні на достатньому рівні володіти підмвою спеціальності. Важливо відзначити, що не останнє місце в переліку необхідних компетенцій є володіння іноземною мовою для одержання та опрацювання інформації, яка надходить із-за кордону. Ця необхідність зумовлена швидкими темпами розвитку інтеграції між різними країнами світу.

Потреба впровадження інноваційних технологій навчання з метою формування комунікативної професійної компетентності студентів економічних спеціальностей також на часі. Її доцільність зумовлена стрімкими темпами

оновлення навчальної інформації, браком аудиторних годин та навчально-методичних матеріалів, консерватизмом викладачів у використанні освітніх технологій.

Важливість використання інноваційних технологій навчання у вищих навчальних закладах також наголошена в Законах України „Про Національну програму інформатизації”, „Про першочергові завдання щодо впровадження новітніх інформаційних технологій”, Державною програмою „Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці на 2006-2010 роки”.

У дисертаційних дослідженнях, в яких порушуються деякі з цих питань, розкрито шляхи застосування інноваційних технологій (К. Люшук), інформаційні технології в сучасній освіті (А. Олійник, Т. Хачумян), умови застосування інформаційних технологій (О. Ігнатова, М. Кадемія, Т. Кристопчук, Л. Шевченко), питання формування професійної комунікативної компетентності (Д. Годлевська, В. Черевко). В той же час, проблема формування професійної комунікативної компетентності студентів саме економічних спеціальностей вітчизняними вченими практично не досліджувалася.

Аналіз вітчизняної та зарубіжної наукової літератури свідчить, що проблема формування комунікативної професійної компетентності студентів економічних спеціальностей засобами інноваційних технологій досліджувалася недостатньо. Зокрема, поза увагою дослідників залишилося визначення ролі засобів інноваційних технологій у процесі формування комунікативної професійної компетентності майбутніх економістів, а також визначення структурних компонентів, рівнів і показників комунікативної професійної компетентності студентів економічних спеціальностей. Недостатньо досліджене питання можливостей контекстного підходу в процесі підготовки фахівців економічного профілю під час вивчення іноземної мови. Хоча в науковій літературі досить часто наголошується на необхідності використання інноваційних технологій у навчальному процесі, проте мало дослідженою залишається проблема поєднання традиційних та інноваційних технологій у процесі формування комунікативної професійної компетентності студентів економічних спеціальностей.

Актуальність обраної теми також визначається тим, що: 1) процеси глобалізації вимагають високого рівня знань з іноземної (англійської як міжнародної) мови для ефективної співпраці на рівні: вітчизняне підприємство (організація) – закордонне підприємство (організація), а також з метою саморозвитку (самоосвіти) фахівця шляхом одержання професійно-значущої інформації з іншомовних джерел; 2) динамічний розвиток освіти різних країн пропонує значну кількість освітніх продуктів (навчальних програм, методичних комплексів, інформаційних освітніх технологій та ін.), що, у свою чергу, зумовлює необхідність їх більш ретельного аналізу та впровадження в навчальний процес; 3) комунікативна професійна компетентність студентів економічних спеціальностей не була глибоко досліджена і вимагає більш детального вивчення з точки зору її змістового наповнення, а також аналізу та добору ефективних технологій її формування.

Враховуючи актуальність зазначеної проблеми, її недостатню теоретичну розробленість і практичне упровадження, об'єктивну потребу і соціальну значущість, темою наукового дослідження обрано: **„Формування комунікативної професійної компетентності студентів економічних спеціальностей засобами інноваційних технологій”**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження проведене в рамках реалізації основних положень Законів України “Про освіту” (1996 р.), “Про вищу освіту” (2002 р.), Національної доктрини розвитку освіти в Україні (2002 р.) та Концепції професійно-технічної (професійної) освіти (2004 р.).

Тему дисертації затверджено вченою радою Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (протокол №5 від 28.12.2005 р.) та узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол №8 від 31.10.2006 р.). Робота виконана згідно з планом науково-дослідних робіт Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (ВДПУ) у межах НДР „Теоретичні та методичні основи

впровадження нових інформаційних технологій у навчально–виховному процесі” (РК№0100U005521).

Мета роботи: теоретичне обґрунтування та дослідно-експериментальна перевірка педагогічних умов використання засобів інноваційних технологій для формування комунікативної професійної компетентності студентів економічних спеціальностей.

Гіпотеза дослідження ґрунтується на припущенні, що формування комунікативної професійної компетентності майбутніх економістів засобами інноваційних технологій набуде більшої ефективності, якщо в навчальному процесі реалізувати таку сукупність умов:

- моделювання у навчальному процесі комунікативних ситуацій майбутньої професійної діяльності;
- професійно-комунікативну спрямованість інформаційно-комунікаційних технологій;
- забезпечення суб'єктної позиції студентів у процесі професійної комунікативної підготовки.

Для досягнення мети і перевірки сформульованої гіпотези були поставлені й послідовно розв'язані такі **завдання дослідження:**

- 1) на основі теоретичного аналізу з'ясувати сутність комунікативної професійної компетентності студентів економічних спеціальностей;
- 2) визначити структурні компоненти, критерії, показники та рівні сформованості комунікативної професійної компетентності студентів економічних спеціальностей;
- 3) теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічні умови формування комунікативної професійної компетентності студентів економічних спеціальностей засобами інноваційних технологій;
- 4) розробити методичні рекомендації щодо застосування засобів інноваційних технологій у процесі формування комунікативної професійної компетентності студентів економічних спеціальностей.

Об'єктом дослідження виступає підготовка майбутніх економістів до професійного спілкування.

Предметом дослідження є педагогічні умови використання інноваційних технологій у формуванні комунікативної професійної компетентності студентів економічних спеціальностей.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять принципи дидактики вищої школи (А. Алексюк, Ю. Бабанський, С. Вітвицька, С. Гончаренко); положення про зміст і процес професійної підготовки (В. Безпалько, І. Зязюн, А. Коломієць, М. Махмутов, Н. Мойсеюк, Н. Ничкало, В. Сисоєва, І. Сметанський, Г. Тарасенко, В. Шахов); положення про суть і структуру професійної компетентності фахівців (Н. Кузьміна, А. Маркова, О. Матвієнко, О. Овчарук, Є. Полат, О. Пометун, А. Хуторський); концептуальні ідеї і наукові праці з питань іншомовної підготовки спеціалістів економічного профілю (Н. Дрabb, Н. Зінукова, С. Радецька); проблеми спілкування, навчання спілкування, професійного спілкування (Л. Барановська, В. Гринькова, В. Семиченко); методичні концепції змісту навчання іноземних мов (О. Бігич, Н. Бражник, С. Гапонова, Л. Голованчук, С. Ніколаєва, Ю. Пассов, В. Скалкін); концепції особистісно орієнтованого навчання (І. Бех, В. Рибалка, В. Серіков, М. Чобітько, І. Якиманська); концепції контекстного навчання (Н. Бакшаєва, А. Вербицький, М. Каргин, Н. Лаврентьєва); концептуальні положення щодо формування комунікативної компетентності фахівців (В. Баркасі, В. Кан-Калик, С. Козак, Н. Кузьміна, О. Павленко, Л. Петровська, В. Сластьонін); концептуальні ідеї і наукові праці, що розкривають сутність понять „педагогічна технологія”, „освітня технологія”, „технологія навчання” (В. Гузеєв, М. Кларін, М. Левіна, Е. Лузік, О. Пехота, О. Савченко, Г. Селевко, Д. Чернілевський); теорії і методики використання інформаційних та інноваційних технологій у навчальному процесі (Р. Гуревич, М. Жалдак, В. Клочко, Н. Морзе).

Методи дослідження. Для вирішення поставлених завдань використовувались теоретичні, емпіричні та статистичні методи дослідження.

Теоретичні: аналіз, синтез, узагальнення, класифікація та систематизація наукових даних з метою уточнення сутності поняття та визначення структурних компонентів, показників і рівнів сформованості комунікативної професійної компетентності.

Емпіричні: обсерваційні (спостереження за процесом комунікативної підготовки студентів економічного профілю) з метою виявлення найбільш складних аспектів; праксиметричні методи з метою аналізу результатів діяльності як викладачів, так і студентів; діагностичні (анкетування, тестування, бесіда) з метою визначення рівня знань студентів; прогностичні з метою визначення ефективних педагогічних умов формування комунікативної професійної компетентності студентів економічних спеціальностей; педагогічний експеримент - констатувальний та формувальний етапи (з їх допомогою визначено дійсний стан комунікативної професійної компетентності студентів економічних спеціальностей та перевірено ефективність обґрунтованих нами педагогічних умов).

Статистичні: метод ранжування, математична обробка результатів дослідження, їх якісний та кількісний аналіз для забезпечення достовірності результатів (Т-критерій Вілкоксона).

Організація дослідження. Дослідження проводилось у три взаємопов'язані етапи з (2004-2010 рр.).

На першому етапі – пошуковому (2004-2005 рр.) проведено аналіз педагогічної, лінгвістичної, психологічної, психолінгвістичної, методичної літератури щодо проблеми застосування інноваційних технологій у навчальному процесі.

На другому етапі – констатувально-формувальному (2005-2007 рр.) проводився констатувальний етап експерименту, в процесі якого визначено фактичні рівні та показники комунікативної професійної компетентності студентів економічних спеціальностей; здійснено формувальний експеримент, спрямований на перевірку вірогідності сформульованої гіпотези; розроблено і теоретично обґрунтовано педагогічні умови використання інноваційних

технологій для формування комунікативної професійної компетентності фахівців економічних спеціальностей.

На третьому етапі – заключному (2007-2010 рр.) аналізувалися та узагальнювалися результати, одержані в процесі педагогічного експерименту; формулювалися висновки дослідження, проводилось графічне і стилістичне оформлення результатів дослідження.

Дослідно-експериментальна робота проводилася на базі Бердянського державного педагогічного університету, Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Вінницького інституту економіки Тернопільського національного економічного університету, Волинського національного університету імені Лесі Українки, Хмельницького державного університету впродовж 2004-2010 років; було охоплено 427 студентів, 29 викладачів.

Наукова новизна і теоретичне значення дослідження полягає в тому, що:

- *вперше*: науково обґрунтовано педагогічні умови формування комунікативної професійної компетентності студентів економічних спеціальностей: моделювання у навчальному процесі комунікативних ситуацій майбутньої професійної діяльності; професійно-комунікативна спрямованість інформаційно-комунікаційних технологій; забезпечення суб'єктної позиції студентів в процесі професійної комунікативної підготовки.

- *визначено*: структурні компоненти, показники та рівні комунікативної професійної компетентності майбутніх-економістів;

- *уточнено*: суть поняття „комунікативна професійна компетентність студентів економічних спеціальностей”;

- *дістали подальшого розвитку*: зміст і структура комунікативної професійної підготовки студентів економічних спеціальностей у системі неперервної професійної освіти.

Практичне значення результатів дослідження полягає:

- у розробці та впровадженні методичних вказівок для викладачів щодо застосування інноваційних технологій навчання в процесі формування

комунікативної професійної компетентності студентів економічних спеціальностей;

- у використанні матеріалів дослідження в практиці роботи ВНЗ.

Зміст та основні висновки роботи можуть знайти застосування в процесі розробки навчальних програм та спецкурсів, орієнтованих на професійно-комунікативну підготовку студентів економічних спеціальностей.

Результати дисертаційного дослідження **впроваджено** у навчальний процес Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (довідка №10/35 від 05.06.2009 р.), Вінницького інституту економіки Тернопільського національного економічного університету (довідка №063 від 04.06.2009 р.), Волинського національного університету імені Лесі Українки (довідка №3/1983 від 12.06.2009 р.), Хмельницького національного університету (довідка № 7/328 від 18.06.2009 р.), Бердянського державного педагогічного університету (довідка №57/896-08 від 16.06.2009 р.).

Вірогідність і аргументованість наукових висновків і результатів дослідження забезпечується теоретико-методологічним обґрунтуванням вихідних положень; застосуванням сукупності методів, адекватних меті й завданням дослідження; дослідно-експериментальною перевіркою вихідних положень; використанням методів статистичного аналізу; використанням для наукового аналізу широкого кола різноманітних джерел.

Апробація і впровадження результатів. Основні положення та результати дослідження доповідались на таких конференціях:

1) міжнародній науково-практичній: „Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка” (Суми, 2009 р.);

2) всеукраїнських науково-практичних: „III Всеукраїнська науково-практична конференція вчених, викладачів та практичних працівників” (Вінниця, 2006 р.); „Масова комунікація: історія, сьогодення, перспективи” (Луцьк, 2009 р.);

3) всеукраїнській Інтернет-конференції: „Методологія і методика інтерактивного навчання у середній та вищій школі” (Умань, 2008 р.);

4) міжвузівській конференції молодих учених: „Сучасні проблеми та перспективи дослідження романських і германських мов і літератур” (Донецьк, 2009 р.).

Публікації. Основні результати дослідження висвітлено у 12 публікаціях. Усі праці одноосібні, 8 статей вміщено у провідних наукових фахових виданнях з педагогічних наук, що входять до переліку ВАК України.

Структура та обсяг дисертації. Робота містить вступ, три розділи, висновки до розділів, загальні висновки, додатки, список використаних джерел. Обсяг дисертації - 254 сторінки, основний текст – 179 сторінок. Додатки охоплюють 41 сторінку. Список використаних джерел налічує 349 найменувань, з яких 44 – іноземними мовами.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

1.1. Комунікативна професійна компетентність у системі фахової підготовки майбутніх економістів

На сучасному етапі суспільного розвитку особливо гострою є проблема формування такої особистості, яка спроможна доцільно використовувати отримані нею знання, уміння та навички, здатна мобілізувати та пристосувати їх до нових умов праці, здатної до неперервного професійно-особистісного розвитку і самовдосконалення.

Рівень розвитку суспільства значною мірою визначається сферою освіти. Тому **Національна Доктрина розвитку освіти** в Україні ключовим завданням ставить модернізацію освіти у відповідності до вимог української державності XXI століття, національного розвитку і національної безпеки, поступовий перехід від репродуктивної, авторитарної освіти до освіти інноваційного, гуманістичного типу. Цей перехід є необхідним наслідком глибинних процесів, які зумовлені суспільними змінами – переходом від індустріального до інформаційного суспільства [211,с. 4-6].

Цей факт став причиною загострення уваги навчальних закладів на якості підготовленості майбутніх фахівців, а саме на їх професійній компетентності. Така тенденція спостерігається в багатьох країнах світу та є причиною широкомасштабних змін в системах освіти різних країн. Цією проблемою опікуються такі світові організації, як Організація Об'єднаних Націй, Рада Європи і Організація Європейського Співробітництва та Розвитку.

Результатом роботи цих організацій стали положення про професійну підготовку спеціалістів, формування професійної компетентності, іншомовну підготовку, які отримали своє відображення у змісті освіти. Від реалізації останнього залежить готовність людини до реалізації себе в сім'ї та суспільстві, взаємодія в межах своєї країни та на міждержавному рівні.

Зміст освіти визначається державою. Зважаючи на прагнення України до інтеграції у Європейський простір вищої освіти і науки, Міністерство освіти і науки керується міжнародними конвенціями та угодами.

Результатом прагнень України до Євроінтеграції став „План дій Україна – Європейський Союз”, де серед освітніх завдань постають:

- працювати у напрямі зближення стандартів вищої освіти шляхом реалізації заходів, які дозволять Україні приєднатися до Болонського процесу;
- започаткувати політичний діалог між Україною та ЄС у сфері освіти та навчання [240].

Раніше, у квітні 1997 року, Радою Європи був прийнятий документ „Сучасна мова: вивчення, викладання, оцінка. Загальноєвропейська компетенція” (Modern Language: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference). Розробка даного документу стала наслідком геополітичних змін, які включають в себе об'єднання країн у Європейський Союз з можливістю вільного пересування в його межах, та введення єдиної грошової одиниці – євро. Таке об'єднання країн стало поштовхом до ефективного обміну різними ресурсами, зокрема, інформаційними та трудовими. У зв'язку з цим виникла необхідність у створенні Загальноєвропейських стандартів, серед яких і освітні [96].

У цей же час питанням відбору ключових компетентностей зайнялись науковці із США, Канади та Швейцарії. Результатом їхньої роботи є розробка програми з визначення компетентностей (DeSeCo), як таких, що дають змогу особистості ефективно реалізуватись у багатьох соціальних сферах та сприяють особистому успіхові. Вони запропонували інтегрований підхід до визначення трьох категорій ключових компетентностей, а також дали наступне трактування поняття „компетентність” – як здатність успішно відповідати на індивідуальні та

соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання. Кожна компетентність побудована на комбінації взаємо відповідних пізнавальних відношень та практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань, умінь, усього того, що можна мобілізувати для активної дії [292, с.55].

Тому після проведення самміту ООН у 2000 році було затверджено програму розвитку, метою якої є реалізація проекту „Освітня політика та освіта рівний – рівному” шляхом модернізації змісту освіти та формування ключових компетентностей [143].

У різних джерелах зустрічаються схожі за своєю семантикою поняття: „компетентність”, „компетенція”, „базові компетенції”.

Тлумачення поняття „компетентність” знаходимо в різних авторів. Ірина Чемерис вважає, що однією з причин існування схожих за семантикою понять може бути відмінність у перекладі англійського слова *competency*, яке помилково, шляхом калькування на українську мову було перекладено як „компетенція”, а також тому, що одному англійському *competency(е)* відповідають два українських відповідники компетентність і компетенція. *Competency (е)* – 1) компетентність; 4) юр. компетенція, правомочність, правоздатність [206, с.151].

Macmillan English Dictionary дає наступне трактування понять компетенція та компетентний:

компетенція – 1. можливість робити щось задовільно або ефективно; 1а. коло вмінь чи знань особистості;

компетентний – 1. спроможний робити щось задовільно або ефективно [323, с.227].

Російський вчений **А.Савєнков**, звернувшись до трактування поняття компетентність, виокремив два її види: формальну та реальну [261, с.62].

Під першою автор розуміє компетентність, яка пов’язана із сферою юриспруденції, дипломатії, управління, де на першому місці часто виявляється наявність у особистості тих або інших офіційних повноважень для реалізації певних функцій. У цьому випадку компетентність є показником певного

суспільного статусу, що дозволяє назвати ту або іншу людину або окрему групу людей спеціалістами чи компетентними.

Реальна компетентність – це знання та досвід у певній галузі. Автор продовжує дослідження таких науковців, як Д. Гроот, Дж. Равен, Р. Стернберг, І. Лернер, Дж. Андерсон, Дж. Бродбент та виділяє чотири рівні компетентності:

- 1) знання та їх організація;
- 2) вміння та навички використання знань;
- 3) інтелектуально-творчий потенціал особистості (це те, що Р. Стернберг розглядав як варіант компетентності – „практичний інтелект”);
- 4) орієнтація на позитивне, емоційно – моральний потенціал особистості [261, с.69].

Вчений підкреслює, що особистість не може вважатись компетентною в широкому значенні цього слова, якщо вона не володіє „емоційним інтелектом”. І. Лернер [172] визначав останній як спроможність до самомотивації, стійкість до розчарувань, контроль над власними емоційними спалахами, вміння відмовлятися від задоволень, регулювати настрій і вміння не давати переживанням затьмарювати спроможність думати, співпереживати, сподіватись.

Д. Іванов визначає компетентність як характеристику, яку дають людині в результаті оцінки ефективності (результативності) її дій, спрямованих на вирішення певного кола значущих для даної спільноти завдань чи проблем [119, с.52].

Під час аналізу та систематизації компетенцій у педагогіці часто зустрічаємо поняття „базові” або „ключові” компетенції. Д.Іванов трактує поняття „ключові компетенції” як найбільш загальні (універсальні) здібності та уміння, які дозволяють людині розуміти ситуацію і досягати результатів у особистому та професійному житті в умовах зростаючого динамізму сучасного суспільства.

Ключові компетенції отримуються протягом навчального процесу і в самостійному соціальному житті як в професійному, так і в особистому як результат їх успішного застосування для вирішення навчальних і професійних завдань і проблем [119, с.54-55].

Аналізуючи різні види компетенцій, **Є. Соловова** виділяє п'ять базових, до них вона відносить: соціально-політичну, інформаційну, комунікативну, соціокультурну та готовність до освіти протягом усього життя [274, с.28].

У зв'язку з тим, що поняття компетентності цікавить багатьох як вітчизняних, так і зарубіжних науковців, тому існують різні їх класифікації. Зокрема, після проведення круглих столів та семінарів у містах (Черкаси, Миколаїв, Тернопіль, Луганськ) серед освітян, були визначені наступні групи компетентностей (табл. 1.1): [143, с.65].

Таблиця 1.1

Класифікація компетентностей

Соціальні компетентності (пов'язані з оточенням, життям суспільства, соціальною діяльністю особистості)	Мотиваційні компетентності (пов'язані з внутрішньою мотивацією, інтересами, індивідуальним вибором особистості)	Функціональні компетентності (пов'язані зі сферою знань, вмінням оперувати науковими знаннями та фактичним матеріалом)
1	2	3
<ul style="list-style-type: none"> - здатність до співробітництва - вміння розв'язувати проблеми в різних життєвих ситуаціях - навички взаєморозуміння - активна участь - соціальні та громадські цінності й уміння 	<ul style="list-style-type: none"> - здатність до навчання - винахідливість - навички адаптуватись та бути мобільним - вміння досягати успіху в житті - бажання змінити життя на краще інтереси та 	<ul style="list-style-type: none"> - лінгвістична компетентність - технічна та наукова компетентність - вміння оперувати знаннями в житті та навчанні - вміння використовувати джерела інформації - вміння використовувати ІКТ

Продовж. табл. 1.1

1	2	3
<ul style="list-style-type: none"> - комунікативні навички - мобільність у різних соціальних умовах - вміння визначати особисті ролі в суспільстві 	<ul style="list-style-type: none"> - внутрішня мотивація особисті практичні здібності - вміння робити власний вибір та визначати особисті цілі 	

Поданий в таблиці перелік компетентностей, дає підстави зробити висновок, що автори віднесли поняття, які нас цікавлять, до різних категорій. Зокрема – комунікативні навички, здатність до співробітництва, навички взаєморозуміння до соціальних компетентностей, а лінгвістичну компетентність до функціональних.

Український науковець І. Єрмаков подав наступну класифікацію ключових компетентностей: інформаційну, соціально-психологічну, громадянську, комунікативну, методологічну, життєву, професійну та психологічно-рефлексивну [92].

Н. Мойсеюк зазначає, що ключові компетенції це надбання особистості, без яких людина не може успішно адаптуватися і само реалізуватися у будь-якому соціумі. Дослідниця виділяє наступні взаємопов'язані компоненти компетенції:

- мотиваційний;
- цільовий;
- орієнтаційний;
- функціональний;
- контрольний;
- оцінний [200, с.191].

Рада Європи до ключових компетентностей віднесла: багатокультурну, інформаційну, соціальну, політичну, комунікативну, загальнокультурну, пізнавально-інтелектуальну, трудову, підприємницьку, побутову [143, с.49].

З огляду на проблему дисертаційного дослідження нас цікавить саме комунікативна компетентність, оскільки вона є важливою складовою формування професійно значущих якостей майбутніх економістів.

Необхідність формування комунікативної компетентності зумовлено наступними причинами:

- швидкий розвиток суспільства вимагає динамічної мовленнєвої підготовки;
- розвиток особистості в професійній сфері залежить від рівня розвитку її комунікативної компетентності.

Поняття „комунікативна компетентність” з’явилося в педагогічній науці на початку 70-х років минулого сторіччя, та воно й досі привертає увагу дослідників лінгвістичної теорії та практики. З методичної точки зору комунікативна компетентність складне та багатокомпонентне поняття.

Дослідженням „комунікативної компетентності” займалися як вітчизняні так і зарубіжні науковці, зокрема Г. Балл, І. Зимня, А. Маркова, С. Максименко, Л. Мітіна, С. Мусатов, Л. Петровська, Є. Руденський, М. Коць, І. Родигіна, Т. Хатчінсон, П. Ур, Б. Спольський та ін.

“Комунікативна компетенція розглядається, як провідна і стрижнева компетенція, оскільки саме вона лежить в основі розвитку всіх інших: інформаційної, соціокультурної та готовності до освіти та саморозвитку”, - зазначає М. Курілець [161, с.35] та дозволить студенту у своїй майбутній професійній діяльності користуватись набутими навичками і вміннями та самостійно отримувати й поширювати свої знання і досвід.

Далі розглянемо розуміння комунікативної компетентності різними авторами у таблиці 1.2:

Таблиця 1.2

Розуміння комунікативної компетентності різними авторами:

Прізвище автора	Трактування
1	2
1.Л. Петровська	Комунікативна компетентність передбачає розуміння мотивів, намірів, стратегій поведінки, фрустрації партнерів по спілкуванню, розуміння соціально-психологічних проблем взаємопорозуміння, оволодіння техніками спілкування [236].
2. Є.Руденський	Комунікативна компетентність – це сукупність наступних здібностей: 1) давати соціально-психологічний прогноз комунікативній ситуації, у якій доведеться спілкуватись; 2) соціально-психологічно програмувати процес спілкування, спираючись на своєрідність комунікативної ситуації; 3) „вживатися” у соціально-психологічну атмосферу комунікативної ситуації; 4) здійснювати соціально-психологічне управління процесами спілкування у комунікативній ситуації [259, с.101].
3. Ю. Ємельянов	Комунікативна компетентність – це моральна категорія, яка регулює всю систему ставлення людини до природного і соціального світу, а також до самого себе, як синтезу цих двох світів і вимагає від особистості усвідомлення власних потреб і ціннісних орієнтацій, перцептивних умінь, готовності сприймати нове у зовнішньому середовищі, своїх можливостей у розумінні норм і цінностей інших соціальних груп і культур, своїх почуттів і психічних станів у зв'язку з дією зовнішніх факторів та ін.[87].

Продовж. табл. 1.2

1	2
4. Н. Бутенко	Розглядає комунікативну компетентність як сукупність знань, умінь і навичок, що включають: функції спілкування й особливості комунікативного процесу; види спілкування й основні його характеристики; засоби спілкування (вербальні і невербальні); репрезентативні системи і ключі доступу до них; види слухання і техніки його використання; „зворотній зв'язок ”(питання, відповіді); психологічні і комунікативні типи партнерів, специфіку взаємодії з ними; форми і методи ділової взаємодії; технології і прийоми впливу на людей; методи генерування ідей і інтеграції персоналу для конструктивної комунікації, самопрезентацію і стратегію успіху[39, с.225].
5. М. Коць	Комунікативна компетентність як ієрархічно організоване психічне утворення, як певний рівень розвитку особистості, що передбачає сформованість її цілісної системи мотиваційно-спонукальних, особистісних якостей і функціонально-операційних проявів, які реалізують емоційні, когнітивні і поведінкові компоненти сфери особистості [149, с.54].
6. Х. Делл	Комунікативна компетентність складається не лише з встановлених правил для формування граматично правильних речень, а й також із знань: коли говорити, коли ні, що говорити і з ким, коли, де і в якій манері [330, с.28].

Можна виділити спільні характеристики в розумінні поняття комунікативна компетентність – це сукупність різноманітних здібностей особистості, які вона

проявляє з урахуванням специфіки взаємодії (типу партнера, сфери спілкування, умов) через певні поведінкові моделі.

Комунікативна компетентність включає в себе вужчий рівень компетентності – іншомовну. Дослідженням іншомовної компетентності займались зарубіжні науковці. Серед них: Т. Хатчінсон, А. Вейтерс, П. Ур, Б. Спольський, Н. Чомський, Е. Біалісток, С. М. Ілай, Х. Делл та ін.

Вивчення іноземної мови включає в себе дві моделі: процесуальну та компетентнісну. Дослідженням процесуальної моделі займалася Е. Біалісток [307], який вважав, що аналіз відмінностей у мові є більш простим та природнім підходом, та зазначив, що знання мови повинно бути описано не термінами основних граматичних структур, а узагальненням специфіки використання мови.

У свою чергу, В. Канале та М. Свейн [319] займались невідповідністю між підходами у навчанні (граматичний – комунікативний – ситуативний) та теоретичним обґрунтуванням зазначених термінів. Вони підкреслювали різницю між знанням мови (граматична компетентність) та її використанням, і дійшли до висновку, що правильно побудоване речення – ще не показник знань без його правильного використання у специфічному контексті.

Структура комунікативної компетентності за В. Канале та М. Свейн, включає в себе три компетентності:

- 1) граматична компетентність – знання лексичних одиниць та правил морфології, синтаксису, граматики і фонології;
- 2) соціолінгвістична компетентність – соціокультурні використання та правила ведення бесіди;
- 3) стратегічна компетентність – вербальні та невербальні комунікативні стратегії, які використовують щоб компенсувати недоліки у граматичній компетентності [319, с.29-30].

Проаналізувавши загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти [96], можна представити структуру комунікативної компетентності як єдність трьох компонентів: соціолінгвістичного, лінгвістичного та прагматичного:

- соціолінгвістичний компонент слугує зв'язком між соціокультурними умовами використання даної мови як на побутовому, так і на професійному рівнях;
- лінгвістичний компонент поєднує лексичні, граматичні, фонетичні знання і вміння, незалежно від галузі їх використання;
- прагматичний компонент включає в себе елементи міміки та жестів, які сприяють процесу спілкування.

В дослідженнях іноземних науковців ми зустрічаємо два терміни, які є складовими показника знань з мови. Це *competence* та *performance*. *Competence* – в більшості випадків характеризується знаннями з граматики, а *performance* – з використанням мови. Ці терміни використовуються у єдності, де те, що людина робить з мовою (*performance*) напряду залежить від компетентності, яка надає їй можливість це робити. Різниця між *competence* та *performance* полягає в нашій можливості розуміти значення слів, які ми ніколи раніше не зустрічали.

У процесі оволодіння мовами студенти зустрічаються з рядом завдань, вирішення яких безпосередньо залежить від рівня сформованості комунікативної компетентності.

Комунікативна компетентність формується з використанням чотирьох видів мовленнєвої діяльності – це аудіювання, говоріння, читання та письмо. Функція аудіювання реалізується через сприйняття певної інформації на слух; говоріння вимагає наявності мінімум двох осіб для обміну інформацією; читання реалізується при отриманні інформації з текстових джерел, а функція письма спрямована на подання інформації в письмовій формі.

Всі мовні дії вписуються в контекст конкретних мовних ситуацій, характерних для окремих галузей. В процесі вивчення мов виділяють чотири основні галузі їх використання: професійну, соціальну, особисту та навчальну.

До суспільної сфери ми відносимо все, що стосується повсякденного ділового спілкування. Особистісна сфера включає в себе сімейні та приватні відносини. До професійної відносимо все, що пов'язано з професійною діяльністю особистості. Навчальна включає в себе освітній контекст використання мови.

Аналізуючи науково-педагогічні дослідження з проблеми ключових компетентностей ми дійшли висновку, що питанню поєднання комунікативної та професійної компетентностей приділялось досить мало уваги.

Так, Д. Іванов наводячи найбільш загальну, на його думку, класифікацію компетенцій, розділяє їх на три класи:

- 1) професійні (спеціальні), необхідні спеціалісту для реалізації його професійної діяльності;
- 2) надпрофесійні, необхідні, щоб ефективно працювати в організації;
- 3) ключові, в які входять вміння і якості, необхідні кожному члену суспільства для успішної соціалізації [119, с.55].

Комунікативна компетентність в даному випадку може входити до кожного із цих класів.

Від більш загального поняття комунікативна компетентність ми перейдемо до вузького – професійна комунікативна компетентність. Професійно - орієнтоване навчання не є новим у навчальному процесі. Ще у 20-х роках минулого сторіччя почались з'являтися перші згадки про професійний підхід під час вивчення іноземної мови у працях А. Любарської, Е. Фехнера.

У кінці минулого сторіччя А. Вербицький, притримуючись тенденції професійно-орієнтованого навчання, розробив власну технологію, метою якої є виховання необхідних предметно - професійних і соціальних якостей особистості фахівця [42, с.32].

Ю. Татур досліджуючи професійну компетентність, характеризує її як виявлення фахівцем на практиці прагнення та здібності (готовність) реалізувати свій потенціал (знання, уміння, досвід, особистісні якості та ін.) для успішної творчої (продуктивної) діяльності в професійній та соціальній сферах, усвідомлюючи соціальну значущість і особисту відповідальність за результати цієї діяльності, необхідність її постійного вдосконалення [277, с.9].

О. Ларіонова [166] розділяє усі компетентності фахівця на п'ять груп:

- 1) інформаційно-методологічну;
- 2) соціально-комунікативну;

- 3) операційно-технологічну;
- 4) особистісно-валеологічну;
- 5) теоретичну.

Кожна з перерахованих груп компетентностей включає в себе сукупність взаємопов'язаних і взаємозалежних окремих компетентностей, які проявляються у вигляді конкретних знань, умінь та навичок [166, с. 120].

Професійна компетентність за Д. Івановим є складовою професійної кваліфікації і характеризується технічними і практичними навичками, навичками обробки інформації та навичками спілкування [119, с.59]. Відповідно до теми нашого дослідження, нас цікавить аспект спілкування, тобто комунікативна професійна компетентність.

На нашу думку, комунікативна професійна компетентність є однією з ключових компетентностей фахівця. А в умовах сучасного інформаційного розвитку суспільства в її рамках варто розглядати й іншомовну комунікативну професійну компетентність.

Професійна комунікативна компетентність у майбутніх економістів формується під час вивчення спеціальних курсів „Ділова українська мова” та „Іноземна мова за професійним спрямуванням”. Найбільш актуальною серед іноземних мов, звичайно, є англійська мова. Вона стала так званою ”lingua franca” для багатьох людей. Зокрема, мова йде про молоде покоління. В дослідженнях Європейської комісії стосовно мов - 66% молодих людей віком від 15 до 24 років Європейського Союзу прагнуть вивчати саме англійську мову як першу іноземну, в той час як 25-39-річні – 53%, 40-54-річні – 38%, і лише 18% - люди, які старші за 55 [336, с.5]. Це свідчить про те, що дана мова є міжнародною, а контингент людей, який нею володіє, постійно зростає.

Причинами прагнення до вивчення іноземної мови можуть бути такі як: бажання подорожувати до інших країн, отримувати нові знання та враження, знаходити нових друзів та збагачувати свій внутрішній світ культурним надбанням цих країн. Проте одним із найголовніших факторів, що спонукає вивчати іноземну мову, на нашу думку, є пошук роботи за кордоном, або

співпраця з закордонними підприємствами. Остання значно підвищує ефективність роботи компаній, зокрема, надає їм можливість працювати на міжнародному ринку.

Для підвищення знань студентів у професійній сфері в багатьох країнах світу впроваджуються спеціальні курси з вивчення мови. Ці курси отримали назву English for Specific Purposes (ESP) – „Англійська для спеціальних цілей”. Вони в залежності від професії наповнюються різним лексичним змістом. Вчені Т. Хатчінсон та А. Вейтерс [330] у своєму дослідженні розглядають три причини виникнення такого феномена як ESP:

1. закінчення Другої Світової війни стало початком стрімкого розвитку в науковій, технічній та економічній сферах. Цей розвиток поділив світ на дві сили – економічну та наукову, і як результат виникла потреба в міжнародній мові. Та у зв'язку з тим, що Сполучені Штати Америки на той час були найбільш економічно сильними у післявоєнному світі, роль міжнародної мови впала на англійську;

2. у цей же час відбувається значний розвиток у лінгвістиці. Науковці звертають свою увагу на те, що мова, якою ми пишемо та розмовляємо, має певні відмінності, а мова економістів відрізняється від мови інженерів. Як наслідок, виникають курси для спеціальних груп мовців. „Ідея була простою: якщо мова в різних ситуаціях різна, повинна існувати можливість виявити риси специфічних ситуацій і тоді зробити ці ситуації основою навчальних курсів”;

3. наступною причиною є розвиток психології особистості. Науковці зрозуміли, що для покращення результату навчання важливою є не лише орієнтація на студента, а й врахування мотиваційних факторів у процесі навчання. Тобто, для студентів-економістів потрібно для навчання обирати економічні тексти, це буде стимулювати їх мотивацію і як наслідок вони будуть краще та швидше навчатись [330, с.8].

З часу виникнення „Англійська для спеціальних цілей” пройшла декілька етапів розвитку:

Перший етап – (концепція спеціальної мови) 1960 - 1970 роки. Цей етап пов'язаний з роботами таких науковців, як П. Стрівенс та Дж. Свейлс, які довели, що англійська мова для інженерів, біологів та загальна англійська є різними.

Другий етап – 1970-1980. Якщо на першому етапі вивчення англійської мови для спеціальних цілей було орієнтовано на дослідження мови на рівні речення, то на даному етапі розширилось поле діяльності вчених. Науковці почали проводити більш глибокий аналіз мови з точки зору її професійної придатності. Особливості цього періоду виявляються в роботах таких авторів, як Л. Трімбл та Л. Селінкер.

Третій етап – 1980 – 1990-і – не було внесено суттєвих змін у дослідження питання. Отримані раніше знання набули більш наукової організації та почали розглядатись з точки зору того, хто вивчає мову.

Четвертий етап – розглядається не сама мова, а процес мислення, який супроводжує процес використання мови. Кількість науковців, які почали цікавитись цим питанням, значно зросла. Це роботи К. Нуталлі, Ч. Альдертона та ін. свідчать про те, що навчання здійснювалось шляхом вивчення ситуацій на основі інструкцій рідною мовою з обов'язковою умовою читання спеціальної літератури англійською. Проте, наприклад, в King Mongkut's Institute of Technology в Бангкоку (Таїланд) навчання базувалось на використанні навчальних ситуацій та приділялась увага формуванню різних умінь за допомогою читання, письма, слухання та говоріння.

Останній етап розвитку „Англійської для спеціальних цілей” пов'язаний з процесом вивчення мови, тоді як на всіх попередніх етапах відбувався лише опис використання мови [330, с.13].

Проаналізувавши наведену вище структуру та підходи до викладання мови, доходимо висновку щодо наявності відмінностей між процесом викладання „Англійської для спеціальних цілей” та традиційним викладанням англійської мови. Том Хатчінсон у своєму дослідженні підкреслює, що ці відмінності лише змісту. Суттєві відмінності відсутні тому що обидва види повинні базуватись на принципах ефективності та раціональності викладання.

Деякі викладачі – практики не погоджуються із цим твердженням, зазначаючи, що відмінними є принципово різні підходи до викладання англійської мови.

Таким чином, можна зробити висновок, що викладання „Англійської для спеціальних цілей” базується на спеціальному підході щодо викладання іноземної мови. В його основі – діяльність викладача з виявлення причин, які спонукають особистість до навчання на основі внутрішньої мотивації.

У вітчизняній системі вищої освіти даний курс має таку інваріантну назву „Іноземна мова за професійним спрямуванням”. Він був запроваджений у практику ВНЗ із 2002-2003 навчального року.

Важливою особливістю комунікативної професійної компетентності студентів економістів є максимальна орієнтація на майбутню професійну діяльність, а також спрямованість на розвиток умінь, які дозволять отримати професійно значущу інформацію та оволодіти різними видами мовленнєвої діяльності.

Підготовка фахівців в Україні базується на галузевих стандартах вищої освіти. Освітніми цілями в професійно-орієнтованому навчанні є: розширення кругозору студентів, підвищення рівня їх освіти та культури, розвиток мислення та навичок спілкування, розвивати пізнавальний інтерес, виховувати міжнаціональну толерантність та повагу. Практична мета професійно-орієнтованого навчання іноземній мові полягає в розвитку вміння використовувати мову як інструмент професійного спілкування.

Відповідно до вимог галузевих стандартів вищої освіти, фахівець освітньо-кваліфікаційного рівня „Бакалавр” повинен володіти українською та однією – двома іноземними мовами на рівні вільного професійного та побутового спілкування. Причому вивчення іноземної мови відноситься до переліку обов’язкових дисциплін „Іноземна мова за професійним спрямуванням” та має загальний обсяг 351 годину або 9,75 кредитів.

Знання як рідної, так і іноземної мови можуть реалізуватись під час проведення маркетингових досліджень та прогнозування розвитку підприємства,

здійснення аналізу зарубіжного досвіду організації економічної діяльності підприємства, формування баз даних економічної інформації.

Для того, щоб студент міг практично використовувати мову (як рідну, так і іноземну) для отримання певної інформації в усному чи письмовому вигляді, його комунікативний та соціокультурний розвиток повинен бути направлений на формування різних аспектів комунікативної компетентності, зокрема: професійної, лінгвістичної, соціокультурної, країнознавчої, які є необхідними в різних сферах спілкування.

Це означає, що студенти повинні володіти усіма видами літератури (ознайомлення, вивчення, читання), брати участь в діалогах з приводу прочитаного тексту, володіти мовним етикетом (знайомство, презентація, встановлення та підтримання контактів), повідомляти інформацію загального, професійного, країнознавчого характеру, розуміти монологічне мовлення в рамках вивченої тематики, занотовувати інформацію з усного чи письмового джерела.

Важливість формування професійної комунікативної компетентності визначається завданнями гуманітаризації вищої освіти, формуванням професійної культури майбутніх спеціалістів, які будуть відповідати високим вимогам ринку праці.

Таким чином можна зробити наступні **висновки**:

У зв'язку з широкомасштабними змінами в системах освіти різних країн міжнародні організації визначили ряд ключових компетентностей, до яких входить і комунікативна професійна компетентність.

Поняття комунікативної професійної компетентності є складним та багатогранним. Дослідженням його складових займалися як вітчизняні, так і зарубіжні науковці. У їхніх працях існують різні підходи до трактування цього поняття.

У зв'язку з тим, що термін *competency* іншомовного походження, існують відмінності в його перекладі на українську мову: як результат – існують схожі за

семантикою поняття „комунікативна компетентність”, „комунікативна компетенція”, які варто чітко розмежовувати.

За робоче, в нашій роботі ми приймаємо наступне визначення: „комунікативна професійна компетентність студентів економічних спеціальностей” це – сукупність лінгвістичної, фонетичної, морфологічної, синтаксичної та лексикологічної компетенцій, що визначають правила вербальної та невербальної взаємодії й соціолінгвістичної доцільності, які є необхідними та достатніми для засвоєння як вітчизняного, так і закордонного досвіду в професійній (економічній) сфері.

1.2. Структурні компоненти, показники та рівні сформованості комунікативної професійної компетентності студентів економічних спеціальностей

Аналіз наукових праць із досліджуваної теми свідчить, що у науковців немає єдиного підходу щодо структурування й визначення показників і рівнів комунікативної професійної компетентності.

У працях низки авторів знайшли відображення різні аспекти структурування професійної компетентності. У Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти структура комунікативної професійної компетентності представлена як сукупність лінгвістичної, соціолінгвістичної та прагматичної компетентностей [96, с.108].

М. Лісовий у своєму дослідженні структурує професійне мовлення, яке, на наш погляд, може розглядатись як мовна компетенція, за трьома компонентами: когнітивним, комунікативно-операційним та експресивним. Де когнітивний – це знання норм мови (орфоепічних, акцентних, лексичних, синтаксичних, морфологічних, стилістичних, орфографічних), фахової термінології; комунікативно-операційний – уміння використовувати мовні засоби відповідно до мети, умов, ситуації спілкування; володіння базовими професійно-мовленнєвими

уміннями; експресивний – володіння екстралінгвістичними засобами спілкування (мелодика, фразовий наголос, паузи, ритм, тембр, темп і сила голосу) [179, с.46].

Б. Спольський визначає комунікативну компетентність як лінгвістичну, яка базується на знанні граматичних норм мови [343].

В. Лівенцова виділяє п'ять основних компонентів у структурі комунікативної компетентності: 1) лінгвістичну компетенцію; 2) прагматичну компетенцію; 3) соціокультурну й лінгвокраїнознавчу компетенцію; 4) дискурсивну компетенцію; 5) паралінгвістичну компетенцію. Дослідниця вважає, що навчання іноземної мови в немовному ВУЗі має забезпечити формування трьох основних видів компетентності (лінгвістичної, соціокультурної та прагматичної) з урахуванням принципів інтегративності, взаємозв'язку, взаємозумовленості й логічної єдності [178, с.362-363].

Досліджуючи проблему професійної компетентності Б. Гершунський зазначає, що „професійна компетентність... по-перше, це функціональна грамотність, котра затребувана й аналізується на власне професійному рівні, а по-друге - це ті її компоненти, котрі можна віднести не стільки до предметного змісту, скільки до якостей особистості, що формуються: відповідальність, творчість, допитливість, настирливість, намагання набути нових знань, і безперечно, до високої моральності, без якої немислимий спрямований професіонал своєї справи” [61, с. 8].

О. Рогульська, досліджуючи структуру професійної компетентності майбутніх перекладачів, розглядає її як єдність наступних компонентів:

1) лінгвістична компетенція:

- дискурсивний компонент;
- технічний компонент;

2) соціокультурна компетенція:

- загальнокультурний компонент;
- країнознавчий компонент;

3) психологічна компетенція:

- перцептивний компонент;

- інтерактивний компонент;
- 4) інформаційна компетенція:
 - комп'ютерний компонент;
 - аналітичний компонент [255, с.260].

Узагальнення наведених поглядів свідчить про те, що на сьогодні відсутня чітка, загальноприйнята структура компетентності як феномена, взагалі, й комунікативної професійної компетентності, зокрема.

Найбільш точним, на нашу думку, є визначення структури комунікативної професійної компетентності, яке пропонує Рада Європи у своїх Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти. Проте, на наш погляд, дане структурування не є повним з огляду на відсутність такого важливого компонента, як мотиваційний. Зазначений компонент розглядається нами як ознака комунікативної професійної компетентності та є вихідною складовою комунікативної професійної компетентності у студентів економічних спеціальностей.

На основі існуючих визначень ми склали власну структуру комунікативної професійної компетентності студентів економічних спеціальностей. Вона представлена єдністю взаємопов'язаних та взаємозалежних компонентів (рис.1.1):

- мотиваційно-цільового;
- орієнтаційно-когнітивного;
- функціонально-діяльнісного;
- оцінно-корегуючого.

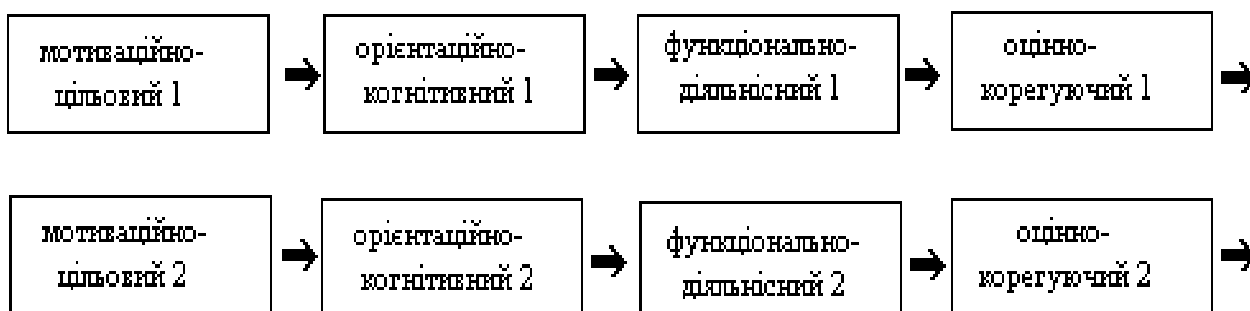


Рис. 1.1 Структура комунікативної професійної компетентності студентів економічних спеціальностей.

Першою складовою структури комунікативної професійної компетентності є **мотиваційно-цільовий компонент**. Дослідженню мотивації приділяли увагу безліч науковців - психологів, філософів, дидактів, лінгвістів.

Традиційно мотиваційний компонент включає в себе мотивацію та мотиви. Ми вважаємо, що мотиваційний компонент напряду залежить від наших особистих поглядів, думок та переконань. До даного компонента ми ще відносимо цінності особистості.

Мотиваційний компонент характеризується наявністю потреб, бажання та інтересу до професійної діяльності, прагнення отримувати нові знання у професійній сфері з метою досягнення певного статусу як в колективі, так і в суспільстві.

В поведінці людини існує дві функціонально взаємопов'язані сторони – спонукальна та регулювальна. Спонукальна сторона забезпечує активізацію і спрямованість поведінки, а регулювальна відповідає за те, як ця поведінка складається в конкретній ситуації. До процесів, які детермінують спонукальну функцію особистості, ми відносимо мотив та мотивацію. Ці компоненти включають в себе уявлення про потреби, інтереси, наміри, прагнення людини, та зовнішні фактори, які спонукають людину вести себе певним чином. Р. Немов зазначає, що термін „мотивація” є ширшим від „мотиву”, та використовується в сучасній психології в двох значеннях: як показник факторів які визначають поведінку людини (потреби, мотиви, цілі, наміри, прагнення та ін.), і як характеристика процесу, який стимулює та підтримує поведінкову активність на певному рівні. Таким чином мотивацією, можна назвати сукупність причин психологічного характеру, які пояснюють поведінку людини, її початок, направленість та активність [212, с. 463].

Основними складовими мотиваційної сфери особистості є потреби та цілі. На думку **Н.Фізера**, цілі - це не просто „узагальнені уявлення про бажане”, вони виступають також мотиваційними факторами, які разом з потребами визначають поведінку особистості [324]. Мотиваційну сферу людини з точки зору її розвиненості оцінюють за наступними параметрами: широта, гнучкість та

ієрархічність. Під широтою ми розуміємо якісне розмаїття мотиваційних факторів – мотивів, потреб, цілей, і чим їх більше тим розвиненішою є мотиваційна сфера. Гнучкість виражає спроможність людини використати більшу кількість шляхів для задоволення певного мотиву. Ієрархічність вказує на характер побудови ієрархічної сфери особистості.

Мотивація особистості може бути як свідомою, так і несвідомою.

Процес формування комунікативної професійної компетентності передбачає взаємодію різних мотивів, і тому є поліфункціональним. Такої ж точки зору дотримуються Р. Немов, П. Якобсон, П. Гальперін та інші автори.

Загалом мотиви більшість дослідників поділяють на дві категорії: внутрішні та зовнішні. Серед мотивів немає більш або менш важливих. Надання пріоритетності тому чи іншому мотиву залежить від спрямованості особистості, її цілей, а також від усвідомленості своїх мотивів.

Як зазначає Е. Ільїн, спілкування є важливою умовою існування людини. Задоволення людських потреб тісно пов'язане із спілкуванням. Отже, спілкування має безпосереднє відношення до мотивації. Науковець зазначає, що спілкування є складовою комунікації та визначає останню, як взаємодію двох систем під час якої від однієї системи до другої передається сигнал, який несе інформацію. Спілкування, на його думку, це зв'язок між людьми, який призводить до виникнення спільного психічного контакту, що проявляється у передачі партнеру по спілкуванню інформації (вербальної та невербальної) та має на меті встановлення взаєморозуміння та взаємопереживання [120, с.205].

Г. Осовська зазначає, що мовне спілкування можна розглядати з двох боків: з одного боку – це людина в світі комунікації у процесі обміну інформацією. Тут людина виступає як суб'єкт комунікації. Другий бік спілкування – це характеристика його структури, видів, типів. Всі різновиди ділового спілкування мають свої сюжети, свої особливості [222, с.3].

Е. Ільїн погоджуючись із думкою Л. Марісової визначає дев'ять груп комунікативних потреб:

- в іншій людині та взаємовідносинах з нею;

- у приналежності до певної соціальної спільноти;
- у співпереживанні та співчутті;
- у турботі, допомозі та підтримці з боку інших;
- у наданні допомоги, турботи і підтримки іншим;
- у встановленні ділових зв'язків для здійснення спільної діяльності і співробітництва;
- у постійному обміні досвідом, знаннями;
- в оцінці з боку інших, в повазі, авторитеті;
- у виробленні спільного з іншими людьми розуміння і пояснення об'єктивного світу, і всього, що в ньому відбувається [120, с. 206].

Р. Немов, досліджуючи мотиваційну сферу людини, звертає свою увагу на теорію мотивації досягнення успіхів в різних видах діяльності розроблену Д. Макклелландом, Д. Аткинсоном, Х. Хекхаузенем, в якій дослідники розглядають два різних мотиви:

- 1) мотиви, спрямовані на досягнення успіху;
- 2) мотиви, спрямовані на уникнення невдач [212, с.487].

Науковець також поділяє думку В. Вроома, аналізуючи мотиваційну сферу особистості та зазначає, що поведінка людини залежить від сукупності таких факторів:

- яке значення для особистості має досягнення поставленої мети;
- як особистість оцінює свої шанси на успіх з точки зору: 1) інструментальності тих чи інших, можливих для неї в даній ситуації дій; 2) своїх умінь, що пов'язані з виконанням даних дій.

Максимальною сила мотивації буде в тому випадку, якщо показники зазначених факторів будуть високими [212, с.482].

С. Нечволода розглядає такі види мотивації при вивченні мови:

- комунікативна мотивація (усвідомлення, що певний мовний матеріал необхідний для мовного спілкування);
- пізнавальна мотивація (прагнення отримати нові знання з мови);

- мотивація досягнення (відчуття задоволення від досягнутої мети і прогресу, просування вперед);
- країнознавча мотивація (емоційно особистісне ставлення до країни і народу, мову якого вивчають, його історичних і культурних традицій);
- інструментальна мотивація (передбачає готовність до виконання різних вправ, засвоєння нових форм роботи, вдосконалення раніше засвоєних) [213, с.9].

Рівень мотивації напряму залежить від спрямованості особистості. Б. Басс розглядає три типи спрямованості:

- 1) спрямованість на себе;
- 2) спрямованість на спілкування;
- 3) спрямованість на справу [251].

Спрямованість на себе відображає мотив самоствердження, який пов'язаний із почуттям власної гідності. Особистість прагне до визнання у соціумі, намагається довести оточуючим, що вона чогось варта.

Спрямованість на спілкування характеризується проявом мотиву афіліації – бажання встановити і підтримувати стосунки з іншими людьми шляхом спілкування.

Спрямованість на справу – це є проявом мотиву досягнення (високих результатів в роботі чи навчанні), мотиву саморозвитку, суспільно значущих мотивів, а також фінансового мотиву.

Дуже важливим фактором спілкування є його цілі. Е. Ільїн розглядає два види цілей у спілкуванні: функціональні та об'єктні. До функціональних він відносить:

- надання допомоги іншій людині;
- отримання допомоги;
- пошук потреби для бесіди, спільної діяльності і т.д.;
- пошук людини, від якої можна отримати розуміння, співчуття, емоційний відгук, похвалу;
- самовираження (спілкування з тим, хто дає можливість проявити силу, розум, вміння, здібності);

- залучення іншої людини (людей) до своїх або загальнолюдських цінностей (виховання, навчання);
- зміна точки зору, наміру, поведінки іншої людини [120, с. 210].

Науковці зачасту співвідносять види мотивів із потребами та інтересами. До мотивів професійного спілкування можна віднести: потреба у спілкуванні, у пізнанні співрозмовника, у самовираженні, інтерес до професійного досвіду співрозмовника, потреба у слуханні співрозмовника, потреба логічно, точно і швидко будувати свою думку, потреба у визнанні можливостей співрозмовника, потреба у непогодженні із думкою співрозмовника (загальноприйнятої істини), інтерес до комунікації, потреба самовираження, висловлення власних поглядів, суджень, позицій, прагнення відтворити атмосферу відвертості, розкнутості, потреба самовдосконалення, потреба реалізувати моделі толерантної поведінки, потреба отримання фінансового прибутку як результату продуктивного спілкування, потреба у визнанні статусу людини, потреба у вдосконаленні знань з мови та ін.

Зважаючи на велику кількість існуючих мотивів спілкування ми видібрали найбільш важливі на нашу думку сукупність мотивів професійного спілкування:

- комунікативний мотив;
- пізнавальний мотив;
- лінгвопізнавальний мотив;
- професійний мотив;
- інтегративний мотив;
- мотив самовдосконалення та саморозвитку;
- мотив співробітництва;
- мотив самоутвердження;
- мотив престижу;
- фінансовий мотив;
- прагматичний мотив.

Відповідно до зазначеного вище ми пропонуємо розглядати характер умотивованості студентів на трьох рівнях: високому, середньому та низькому.

Високому рівню відповідають студенти, які зацікавлені у розв'язанні ділових проблем, намагаються якомога краще виконувати поставлені завдання, орієнтуються на ділове спілкування та співробітництво, вміють відстоювати власну точку зору, намагаються підтримувати стосунки з колегами. Спрямовані на продуктивну комунікацію.

Середньому рівню відповідають студенти, які орієнтуються на спільну діяльність, проте ця діяльність може мати негативний вплив на виконання професійного завдання, такі студенти орієнтовані на соціальну похвалу, емоційно залежать від групи. Мають потребу в професійній комунікації.

Низькому рівню відповідають студенти, які орієнтовані на винагороду за виконання діяльності, проявляють агресивність у досягненні статусу, схильні до інтравертності. Професійна комунікація є засобом досягнення певного статусу.

Другою складовою структури комунікативної професійної компетентності є **орієнтаційно-когнітивний компонент**. Основою орієнтаційно-когнітивного компонента є знання. Педагогічний словник трактує категорію „знання” як особливу форму духовного засвоєння результатів пізнання, процесу відображення дійсності, яка характеризується усвідомленням її істинності [64, с.137]. Розглядати дану категорію можна під різними кутами, як буденне, філософське, навчальне, як атрибут істинності або хибності; необхідне, ймовірне, обґрунтоване, неможливе тощо.

В залежності від активності учнів науковці виділяють п'ять рівнів засвоєння знань:

- 1) рівень упізнання - відтворення нової інформації при повторному її сприйманні;
- 2) репродуктивний рівень виявляється у точному чи близькому до точного відтворенні засвоєної інформації;
- 3) рівень розуміння виявляється у здатності пояснити сутність понять, законів, правил, принципів діяльності;
- 4) реконструктивний рівень - застосування знань, умінь, навичок за зразком чи в подібній ситуації;

5) творчий рівень виявляється у здатності застосовувати засвоєні знання та уміння в новій незнайомій ситуації [54, с. 116].

Рада Європи у своїх Рекомендаціях розглядає досягнуті знання на шести рівнях: A1, A2, B1, B2, C1, C2, де A1 – найнижчий, а C2 – відповідно найвищий.

I. Зварич розглядає засвоєння знань на п'яти рівнях:

- розпізнання;
- запам'ятовування,
- розуміння;
- вміння;
- перенесення (як найвищий рівень навченості, за якого студенти творчо застосовують набуті теоретичні знання на практиці) [112, с. 20].

C. Вітвицька представляє засвоєння знань на чотирьох рівнях: низькому, елементарному, достатньому та високому.

1) низький (фрагментарний) - ознайомлення і відтворення навчального матеріалу на рівні основних фрагментів, що становлять певну завершену частину змісту навчальної дисципліни;

2) елементарний (репродуктивний) - володіння навчальним матеріалом на даному рівні демонструє початкові вміння його зіставлення та узагальнення;

3) достатній (частково-пошуковий) - обізнаність із сучасними науковими роботами, теоретичними підходами і концепціями, виявлення творчого інтересу до вивчення іноземної мови;

4) високий (науково-дослідницький) - визначається високим рівнем самостійності, постійним самовдосконаленням, досягненнями в науковій роботі [48, с. 120].

В нашому дослідженні ми будемо розглядати даний компонент як сукупність трьох складових:

- знання про професійну діяльність;
- знання про спілкування;
- знання про мову.

Фахівці економічної сфери повинні бути обізнаними з особливостями своєї професійної діяльності. Сюди входять знання із низки спеціальних предметів, які передбачені навчальними програмами при підготовці цих фахівців. Студенти повинні знати хто такі економісти і чим ця професія відрізняється від інших. Вони повинні мати ґрунтовну теоретичну підготовку в галузі економіки та бути знайомими із переліком функцій, які вони повинні виконувати.

У довіднику кваліфікаційних характеристик професій працівників економічної діяльності, затверджений наказом Міністерства праці та соціальної політики України від 16 лютого 1998 року, №24, зазначається, що економіст *повинен виконувати роботу* щодо здійснення економічної діяльності підприємства, спрямованої на підвищення ефективності та рентабельності виробництва, якості продукції, що випускається, і освоєння нових видів продукції, досягнення високих остаточних результатів за оптимального використання матеріальних, трудових і фінансових ресурсів. Готує вихідні дані для складання проектів господарсько-фінансової, виробничої та комерційної діяльності (бізнес-планів) підприємства з метою забезпечення зростання обсягів збуту продукції та збільшення прибутку. Виконує розрахунки з матеріальних, трудових і фінансових витрат, необхідних для виробництва і реалізації продукції, освоєння нових видів продукції, прогресивної техніки та технології. Здійснює економічний аналіз господарської діяльності підприємства та його підрозділів, виявляє резерви виробництва, розробляє заходи щодо забезпечення режиму економії, підвищення рентабельності виробництва, конкурентоспроможності продукції, продуктивності праці, зменшення витрат на виробництво і реалізацію продукції, усунення витрат та непродуктивних витрат, а також виявлення можливостей додаткового випуску продукції. Визначає економічну ефективність організації праці та виробництва, впровадження нової техніки і технології, раціоналізаторських пропозицій та винаходів. Бере участь у розгляданні розроблених виробничо-господарських планів, проведенні робіт з ресурсозберігання, у впровадженні та вдосконаленні внутрішньогосподарського розрахунку, вдосконаленні прогресивних форм

організації праці та управління, а також планової та облікової документації. Оформлює матеріали для укладання договорів, стежить за термінами виконання договірних зобов'язань. Здійснює контроль за ходом виконання планових завдань підприємством та його підрозділами, використанням внутрішньоосподарських резервів. Бере участь у проведенні маркетингових досліджень і прогнозування розвитку підприємства. Виконує роботу, пов'язану з нерегламентованими розрахунками і контролем за правильним здійсненням розрахункових операцій. Веде облік економічних показників результатів виробничої діяльності підприємства та його підрозділів, а також облік укладених договорів. Готує періодичну звітність в установлені терміни. Виконує роботу щодо формування, ведення і зберігання бази даних економічної інформації, вносить зміни до довідкової та нормативної інформації, яка використовується під час оброблення даних. Бере участь у формуванні економічного поставлення задач або окремих їх етапів, які вирішуються за допомогою, обчислювальної техніки, визначає можливості використання готових проектів, алгоритмів, пакетів прикладних програм, що дають можливість створювати економічно обґрунтовані системи оброблення економічної інформації.

Повинен знати: законодавчі та нормативні правові акти, методичні матеріали з планування, обліку та аналізу діяльності підприємства; організацію планової роботи; порядок розроблення перспективних і річних планів господарсько-фінансової та виробничої діяльності підприємства; порядок розроблення бізнес-планів; планово-облікову документацію; порядок розроблення нормативів матеріальних, трудових і фінансових витрат; методи економічного аналізу та обліку показників діяльності підприємства і його підрозділів; методи визначення економічної ефективності впровадження нової техніки і технології, організації праці, раціоналізаторських пропозицій та винаходів; методи і засоби проведення обчислювальних робіт; правила оформлення матеріалів для укладання договорів; організацію оперативного і статистичного обліку; порядок та терміни складання звітності; вітчизняний і

зарубіжний досвід раціональної організації економічної діяльності підприємства в умовах ринкової економіки; економіку, організацію виробництва, праці та управління; основи технології виробництва; ринкові методи господарювання; можливості застосування обчислювальної техніки для здійснення техніко-економічних розрахунків і аналізу господарської діяльності підприємства, правила її експлуатації; основи трудового законодавства; правила і норми охорони праці [249].

Однією із важливих умов існування людей є вміння спілкуватись. Спілкування – це складний процес, який базується не лише на передачі інформації від одного джерела до іншого. Від продуктивного спілкування досить часто залежить фінансовий прибуток компаній. Тому студенти повинні бути обізнані зі специфікою своєї професійної діяльності, з видами спілкування, його формами та структурою.

Розрізняють наступні види спілкування: ділова розмова, бесіда, обговорення, співбесіда, спір, полеміка, дискусія, дебати, диспут, переговори, торги. Студенти повинні знати суть цих видів спілкування, їх структуру та особливості [222].

В залежності від своєї функції спілкування може бути спрямоване на передачу інформації або на передачу емоцій. Студенти повинні володіти знаннями відносно перерахованих функцій. Знати в яких випадках можливо використовувати ту чи іншу функцію спілкування.

Студенти повинні бути обізнаними з різними видами спілкування. Г. Осовська розглядає наступні види спілкування:

- 1) передача інформації, утримання, інформування;
- 2) експресивно-виразне, що характеризується експресією – силою прояву почуттів, переживань;
- 3) переконуючий – прагнення вплинути на інших, висловлення захоплення, прохання;
- 4) соціально-ритуальний – використання норм і звичаїв соціально-культурної поведінки;

5) паралінгвістичний вид спілкування – реалізується за допомогою міміки та пантоміміки [222, с. 28].

Студенти повинні знати структуру спілкування, яка може бути представлена як взаємодія двох і більше людей: Я↔Я, Я↔Ми, Ми↔Ми.

Знання про мову у студентів представлене сукупністю компетенцій: лексичної, граматичної, семантичної, фонологічної, орфографічної, орфоепічної, соціолінгвістичної, прагматичної та дискурсивної.

Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти [96] вкладають наступне змістове навантаження перерахованих вище компетенцій.

1. Лексична компетенція - знання і здатність використовувати мовний словниковий запас - складається з лексичних та граматичних елементів.

Лексичні елементи включають: стійкі вирази та однослівні форми. Лексичний діапазон включає наявність наступних знань:

- 1) загальної та професійної лексики;
- 2) володіння ідіоматичними виразами та колоквіалізмами;
- 3) володіння навичками перефразу;
- 4) розуміння контекстуального значення слів та фраз.

2. Граматична компетенція може бути визначена як знання і здатність користуватися граматичними ресурсами мови. Вона характеризується сукупністю таких компонентів:

- постійний граматичний контроль власного мовлення;
- знання та правильне використання граматичних елементів (морфем, основ та афіксів, слів), категорій (числа, відмінка, роду; часу, виду та форми дієслів, категорій іменників та ін.), класів (відмінювання дієслів, іменників, прикметників та ін.), структур (складні та складені слова, фрази, речення), процесів (номіналізація, афіксація, заміщення, градація, транспозиція, трансформація), відношень (управління, узгодження, валентність).

3. Семантична компетенція поділяється на лексичну, граматичну та прагматичну семантику.

Лексична семантика охоплює питання значення слова.

Граматична семантика розглядає значення граматичних елементів, категорій, структур і процесів

Прагматична семантика розглядає логічні зв'язки, такі як підрядність, пресупозиція, імплікативність і т.д.

4. Фонологічна компетенція включає знання та навички перцепції і продукції:

- володіння інтонацією та фразовим наголосом;
- володіння чіткою вимовою;
- розуміння іншомовного мовлення.

5. Орфографічна компетенція - охоплює знання і навички перцепції та продукції символів.

У випадку алфавітних систем студенти повинні знати і вміти сприймати та продукувати:

- форму як великих, так і малих літер у вигляді прямого шрифту і курсиву
- називання слів по літерах, у тому числі розрізнення злитих форм
- пунктуаційні знаки і випадки їх вживання
- правила написання слів
- логографічні знаки загального вжитку (напр., @, &, \$, і т.д.).

6. Орфоепічна компетенція - користувачі, яким потрібно читати вголос підготовлений текст або використовувати в усному мовленні слова, що вперше зустрічались у письмовій формі, повинні вміти правильно озвучувати написане.

- правильну вимову та наголошування слів;
- знання знаків транскрипції.

7. Соціолінгвістична компетенція – це знання та вміння використовувати мову з урахуванням суспільних правил.

8. Прагматична компетенція – характеризується вміннями студента правильно будувати та доцільно використовувати висловлення.

9. Дискурсивна компетенція є здатністю студента пов'язувати речення логічно, з тим щоб продукувати зв'язні відрізки мовлення. Вона включає знання та вміння контролювати логічне складання речень з точки зору: вміння

приспосовуватись до обставин (гнучкість); дотримання правил ведення бесіди (також присутнє в інтерактивних стратегіях); тематичне розгортання; зв'язність та злитність.

Оскільки мовні компетенції реалізуються через чотири види мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння, читання та письмо, тому відповідно до них ми і будемо перевіряти рівень сформованості орієнтаційно-когнітивного компонента у студентів економічних спеціальностей.

Третьою складовою структури комунікативної професійної компетентності студентів економічних спеціальностей є **функціонально-діяльнісний компонент**. Він розглядається нами як сукупність умінь використовувати зміст професії (термінології), уміння спілкуватись (власне комунікація, перцепція, інтеракція) та вміннями нормативно використовувати засоби мови у спілкуванні.

Фахівець економічної спеціальності повинен уміти точно та доцільно використовувати ту чи іншу термінологічну одиницю у процесі усної та писемної комунікації, вміти правильно використати ідеоматичну одиницю та колоквіалізмами, вміти швидко перефразувати.

Ефективна комунікація є запорукою продуктивної взаємодії. Процес спілкування передбачає наявність комунікатора (мовця), комунікативного поля (місце та умови передачі інформації між комунікантами), та комунікативного каналу (спосіб передачі інформації).

Поняття спілкування є складним феноменом, а його тлумачення залежить від теоретичних та критеріальних основ. В. Шапар [298] зазначає, що у найбільш узагальнених класифікаціях виділяють три сторони спілкування: комунікативну, інтерактивну та перцептивну.

Комунікативна складова спілкування пов'язана з виявленням специфіки інформаційного процесу між людьми як активними суб'єктами з урахуванням відносин між партнерами, їхніх установок, цілей та намірів. Засобами комунікативного процесу є різні знакові системи: 1) мова; 2) оптико-кінетична система знаків – жести, міміка, пантоміміка; 3) паралінгвістична й екстралінгвістична системи – інтонація, немовні вкраплення в мову (паузи); 4)

система організації простору і часу комунікації; 5) система „контакту очима” [298, с. 492-494].

Інтерактивна складова спілкування являє собою побудову загальної стратегії взаємодії [298, с. 492-494]. Деякі науковці вважають, що процес інтеракції реалізується через такі поведінкові моделі, як: компроміс, співробітництво, протидія, поступливість та уникнення.

Перцептивна складова містить у собі процес формування образу іншої людини, що досягається прочитанням „за фізичними характеристиками” партнера, його психологічних властивостей та особливостей поведінки. Основні механізми пізнання іншої людини – ідентифікація та рефлексія [298, с. 492-494].

Запорукою позитивного результату під час спілкування в професійній сфері є знання фахівця не лише суто професійних аспектів професії, а й механізмів взаємодії з мовцем, умінь передбачати реакції співрозмовника та у зв'язку з цим будувати стратегію власної поведінки. Під час спілкування варто враховувати й психологічні аспекти особистості, помічати й користуватись підказками, які надає вам співрозмовник (жести, які вказують на емоційний стан, стиль одягу, зовнішність, одяг, манери та ін.). Тому можна зробити висновок, що від ефективності спілкування, а саме сприймання та розуміння партнера залежить кінцевий результат взаємодії. Так, М. Лісовий, поділяючи думку Л. Романової, зазначає, що запорукою ефективного спілкування фахівця є володіння наступними вміннями та навичками:

- володіти необхідним запасом термінологічної лексики під час усної відповіді, рецензування виступу;
- пояснювати, коментувати економічні положення, теоретичний матеріал;
- самостійно допрацьовувати теоретичний матеріал;
- використовувати економічну термінологію у відповідях, доповідях, оформленні звітів з виробничої практики тощо;
- брати участь у дискусіях, конференціях, брифінгах з економічних проблем;
- аналізувати матеріали з економічної періодики;

- готувати й здійснювати інформаційні повідомлення, презентації з проблем економіки;

- вільно володіти економічною термінологією [179, с. 85]

Сприймання, тобто перцепція, починається із зовнішнього аналізу співрозмовника. Ми дуже часто робимо висновок про особу, з якою розмовляємо, за її зовнішнім виглядом: якість та вигляд одягу, взуття, доглянутість обличчя, волосся, рук, хоча досить часто ці характеристики не є показником статусу людини. Доповнює й уточнює картину співрозмовника його манера спілкуватись, тобто вміння чітко та грамотно вести діалог, знання норм етикету, володіти вмінням емоційно забарвлювати мовлення. Міжособистісна перцепція часто є підсвідомою діяльністю, в ній заключається виділення важливих критеріїв, за якими проводиться оцінка співрозмовника, їх аналіз та формування кінцевої точки зору про людину.

Перцептивний елемент діяльнісного компонента включає в себе взаємодію таких явищ, як ідентифікація, емпатія та рефлексія, – які є психологічними механізмами сприйняття іншої людини.

Р. Немов визначає ідентифікацію як: „Встановлення схожості однієї людини з іншою, яке спрямоване на її власний розвиток” [212, с.659].

Педагогічний словник дає більш лаконічне трактування поняття ідентифікації, - „уподібнення”, установлення схожості чого-небудь з чим-небудь [298, с. 166].

Запропонований Е. Титченером термін „ідентифікація” означає розуміння іншої людини шляхом емоційного вчужання в її переживання.

Психологічний тлумачний словник розрізняє наступні види емпатії: емоційну, когнітивну, предикативну, співпереживання та співчуття та зазначає, що здатність до емпатії звичайно зростає з поглибленням життєвого досвіду і реалізується легше при схожості поведінкових та емоційних реакцій суб’єктів [280].

Інтерактивний елемент передбачає процес взаємодії людей, які керуються певними намірами і в зв’язку з якими вибудовують власні стратегії. Взаємодія між

людьми може будуватись на кооперації, конкуренції, співробітництві, протидії, компромісі, поступливості чи уникненні.

Дж. Річардс та Ч. Локхарт розглядають шість різних типів взаємодії студентів у процесі спілкування:

1. цілеспрямовані студенти. Ці студенти успішні та охайні у виконанні завдань, їм подобається процес навчання, рідко потребують допомоги учителя. Ці студенти творчі та спричиняють невелику кількість проблем;

2. „студенти – „ілюзії””. Це студенти, які незмінно працюють над виконанням завдань, проте їх майже непомітно на заняттях. Вони рідко турбують своїх одногрупників чи викладачів. Оточуючі знають про них дуже мало;

3. соціальні студенти. Ці студенти вкладають великий зміст в особисту взаємодію. Вони виконують завдання хоча на першому місці в них стоїть взаємодія (спілкування). Вони мають повагу серед одногрупників, проте не завжди у викладачів так як спричиняють своєю поведінкою ряд проблем;

4. залежні студенти. Ці студенти потребують підтримки викладачів та інструкції для виконання завдання. Вони потребують оцінки своєї роботи, та у випадку поганого виконання завдання вказівок щодо виправлення помилок;

5. ізольовані студенти. Ці студенти тримаються осторонь від інших і відмовляються від взаємодії з групою. Вони можуть відмовлятися від роботи в парі або в групі. Вони з небажанням діляться своєю роботою, та дають її на оцінку. Досить часто вони є менш компетентними при виконанні навчальних завдань;

6. відчужені студенти. Ці студенти негативно ставляться до навчання. Вони досить часто вороже та агресивно налаштовані проти інших. Вони спричиняють дисциплінарні проблеми чим заважають вчитися іншим. Проблеми з навчанням часто пов'язані з особистими проблемами [340, с. 145-146].

Взаємодія зі студентами може відбуватись на різних рівнях:

- робота з усією групою (головним під час заняття є викладач, який пропонує певні завдання чи пояснює матеріал);
- індивідуальна робота (кожен студент виконує власне завдання);

- парна робота (студенти виконують завдання в парі);
- групова робота (завдання виконується групою студентів) [340, с. 147].

П. Ур розглядає дану взаємодію детальніше та пропонує своїх десять видів інтеракції:

1. групова робота;
2. закрите опитування викладача. Правильною є лише одна відповідь. Іноді це гра з цинічним відтінком „вгадайте, що викладач хоче від вас почути?”;
3. індивідуальна робота;
4. відповідь хором. Вчитель пропонує модель, яку учні повторюють хором;
5. співпраця. Студенти виконують однакове завдання, як „індивідуальну роботу”, проте працюють разом, зазвичай у парах, намагаючись досягти найкращого результату. Викладач може втручатись, а може й ні. Дослідник наголошує на відмінності даного виду взаємодії від „групової роботи” де саме по собі завдання вже передбачає взаємодію;
6. студент запитує, викладач відповідає;
7. загальна взаємодія. Студенти можуть дискутувати з приводу якоїсь теми;
8. провідна роль викладача. Студенти можуть виконувати завдання, такі як диктант, конспектування;
9. вільна робота. Студенти самостійно обирають навчальні завдання та працюють автономно;
10. відкрите опитування викладача. Існує певна кількість можливих правильних відповідей, отже, кожен студент може відповісти [346, с.102].

Результатом спілкування є взаємодія під час якої відбувається передача інформації, тобто отримання, уточнення, збагачення знань, відомостей та думок, якими обмінюються люди.

Четвертою складовою структури комунікативної професійної компетентності студентів економічних спеціальностей є **оцінно-корегуючий компонент**. Даний компонент на думку Н. Мойсеюк пов'язаний із здатністю до самоаналізу; адекватного самооцінювання своєї позиції, конкретного знання,

необхідності чи непотрібності його для своєї діяльності, а також методу його здобування чи використання [200, с. 192].

Самооцінка полягає в самоконтролі студентів, їхній саморегуляції, самостійній експертизі власної діяльності й у самостимуляції. У цьому її основний зміст. Важливість самооцінки не тільки в тому, що вона дозволяє людині побачити сильні й слабкі сторони своєї роботи, але й у тому, що на основі осмислення цих результатів вони одержують можливість вибудувати власну програму подальшої діяльності. Самооцінка стає механізмом, що корегує діяльність, створює умови, у яких виникає ситуація-стимул, що дозволяє учневі самовизначитися й вибудувати самостійний план дій. Варто пам'ятати, що самооцінка - не щось притаманне, споконвічно властиве особистості. Формування самооцінки відбувається в процесі діяльності й міжособистісної взаємодії [50, с.20].

Науковці розглядають самооцінку на трьох рівнях: завищеному, адекватному та заниженому. Також можливі різні ступені її стійкості.

В залежності від рівня, самооцінка може стимулювати або навпаки стримувати активність людини. Неадекватна, низька самооцінка відбивається у невпевненості та обмеженості людини. Така самооцінка може супроводжуватись тяжкими емоційними зривами, внутрішніми конфліктами і т.д. Дослідники підкреслюють, що від самооцінки людини залежить характер її спілкування, стосунків з іншими людьми, успішна діяльність, подальший розвиток особистості [258, с. 60-61].

Самооцінку також можна розглядати на чотирьох рівнях:

1) процесуально-ситуативному – на даному рівні самооцінка людини не встановлює зв'язку між своїми вчинками та якостями особистості. Стихійність, випадковість зовнішніх ситуацій сприяють тенденції до нестійкості самооцінки. Самосвідомість на цьому рівні самооцінки має характер самовиправлення вчинків, коли людина, приймає рішення виправитись, не має ще на увазі на цьому рівні самооцінки має характер самовиправлення вчинків, коли людина, приймає

рішення виправитись, не має ще на увазі розвиток якостей особистості, а має на увазі лише здійснення одних вчинків або відмову від інших ;

2) якісно-ситуативному – для даного рівня характерним є те, що людина встановлює прямолінійні зв'язки між своїми вчинками і якостями, тобто виконання (невиконання) певного вчинку співставляється з наявністю (відсутністю) відповідних якостей. Самооцінка на цьому рівні має тенденцію до необ'єктивності та нестійкості;

3) якісно-консервативному рівню характерно руйнування прямолінійних, формальних зв'язків між вчинками і якостями особистості. Якість особистості абстрагується людиною від конкретного вчинку, виступає у його свідомості як самостійна об'єктивна діяльність. Самооцінка має тенденцію до консервативності і недостатній об'єктивності;

4) якісно-динамічному рівню характерно усвідомлення складних зв'язків між якостями особистостями і вчинками. Самооцінка має тенденцію до об'єктивності, динамічна у відповідності зі змінами внутрішнього світу людини і при цьому стійко відображає дійсний рівень розвитку якостей особистості.

Перераховані вище рівні самооцінки є взаємопов'язаними, а їх розвиток відбувається шляхом переходу особистості з найнищого процесуально-ситуативного до вищих рівнів. Зазначений поділ та характеристика рівнів розвитку самооцінки особистості безумовно є досить вагомим, проте, як зазначають самі дослідники вказані рівні самооцінки в певній мірі відображають вікові особливості. Саме тому, в нашому дослідженні нам більше підходить розгляд самооцінки на трьох рівнях: високому, середньому та низькому [258, с. 66].

Оцінка і самооцінка може сприяти розвитку мотивів, які тісно пов'язані з інтересом до учіння, почуттям задоволення від успіхів, радістю від подолання труднощів і досягнення мети; таких якостей особистості, як відповідальність, працелюбність, акуратність тощо [200, с. 235].

І. Підласий [239] зазначає, що суспільство в значній мірі впливає на формування самооцінки особистості. Відношення людини до самої себе –

найбільш пізніє утворення в системі відносин людина – світ. Самооцінка напряду пов'язана з процесом соціальної адаптації та дезадаптації особистості.

Самооцінка тісно пов'язана з рівнем прагнень особистості. Дослідженнями підтверджено, що рівень своїх прагнень особистість встановлює так, щоб зберегти незмінною свою самооцінку. Розбіжність між прагненнями та дійсними можливостями людини призводить до зростання емоційного напруження і підключенню механізмів психологічного захисту, які не допускають у свідомість небажану інформацію, спотворюючи сприйняття дійсності [35, с.29].

У нашому дослідженні даному компоненту відводиться заключна роль в процесі формування професійної комунікативної компетентності студентів економічних спеціальностей, метою даного компоненту є співставлення особистістю свого рівня сформованості комунікативної професійної компетентності з бажаним. За умови адекватної самооцінки студент отримає новий мотив (мотиви) щодо покращення свого рівня комунікативної професійної компетентності, отримає нові знання, уміння, спробує використати їх на практиці і знову завершальним етапом буде самооцінка та корекція.

Таким чином, після аналізу педагогічної, психологічної, лінгвістичної та методичної літератури можна зробити висновок, що комунікативна професійна компетентність студентів економічних спеціальностей залежить від системи чотирьох компонентів: мотиваційно-цільового; орієнтаційно-когнітивного, функціонально-діяльнісного та оцінно-корегуючого.

Мотиваційно-цільовий компонент виражає поведінкову спрямованість особистості до професійного спілкування. Включає в себе різні мотиви, які базуються на думках, поглядах та переконаннях людини.

Орієнтаційно-когнітивний компонент виражається сукупністю знань про професійну діяльність, знаннями про спілкування, та знаннями про мову.

Діяльнісний компонент відображає процес спілкування, метою якого є досягнення певного результату у свої професійній діяльності. Він реалізується через уміння використовувати професійну термінологію, уміння спілкуватись

(комунікацію, перцепцію та інтеракцію), а також уміння використовувати засоби мови у спілкуванні.

Оцінно-корегуючий компонент виражається у вмінні студента адекватно оцінити свій рівень комунікативної професійної компетентності та знайти шляхи самовдосконалення та саморозвитку.

На основі вивчення сутності комунікативної професійної компетентності студентів економічних спеціальностей нами було виділено три її рівні: високий, середній, низький. Критеріями виділення рівнів служать рівень знань, умінь та навичок студентів з мовм (рідної та іноземної) мотивації та спроможність до комунікації, інтеракції, перцепції.

Високому рівню відповідають студенти, які готові до професійного спілкування, є високо вмотивованими, розуміють професійну важливість знань з мови (рідної та іноземної), готові до самоосвіти, прагнуть до вдосконалення своїх знань, умінь та навичок, здатні оперативно працювати як у стандартних, так і в нестандартних ситуаціях. Ці студенти вміють сприймати та критично аналізувати отриману інформацію. Вони мають глибокі та міцні знання з граматики, лексики, орфографії, орфоєпії, синтаксису мов, вміння застосовувати дані знання на практиці, здатні вести ділове листування, мають навички діалогічного та монологічного мовлення. Такі студенти володіють лінгвістичними маркерами соціальних стосунків, правилами ввічливості, виразами народної мудрості, відмінностями у реєстрах мовлення, вільно використовують загальну та професійну лексику. Такі студенти є наполегливими у досягненні поставлених задач, вони спрямовані на пошук оригінальних, нестандартних рішень поставлених завдань. Мають високий рівень самооцінки.

Середній рівень – студенти розуміють важливе значення іноземної мови для майбутньої професійної діяльності. Під час мовлення можливі незначні відхилення від фонетичних, орфоєпічних, орфографічних, лексичних та пунктуаційних норм іноземної та української мови. Вміння встановлювати і підтримувати зворотній зв'язок у спілкуванні розвинуті на достатньому рівні. Цей рівень визначається виключно теоретичними знаннями з граматики, лексики,

фонетики, орфографії, орфоєпії та синтаксису. Мовлення студентів включає помилки та неточності, проте вони не спотворюють загальний зміст. Під час діалогічного та монологічного мовлення іноді виникають труднощі пов'язані з обмеженістю активного словникового запасу. Здатні розуміти носія мови в найбільш уживаних ситуаціях. Володіють навичками перефразу. Переважає інструментальна мотивація та середній рівень самооцінки.

Характерними особливостями *низького рівня* є володіння елементарними знаннями з граматики, лексики, фонетики, орфографії, орфоєпії та синтаксису. У студентів спостерігається низький рівень вмотивованості. Студент погано орієнтується у ситуаціях мовлення, має низький рівень володіння професійною лексикою. Недостатньо розвинено вміння встановлювати та підтримувати контакт у процесі спілкування. Погана орієнтація у ситуаціях мовлення, часті орфографічні, орфоєпічні, пунктуаційні, лексичні, фонетичні помилки. У свідомості домінують страх перед невдачами, бажання уникати труднощів. Такі студенти постійно потребують сторонньої допомоги. Вони не схильні до наполегливої і сумлінної праці. Причини своїх невдач перекладають на викладачів, колег, родичів, друзів, виправдовуються обставинами. Мають низьку самооцінку. Кожен наступний провал ще більше погіршує їх стан. Спостерігається низький рівень самооцінки.

Таким чином, можна зробити висновок, що нині в наукових дослідженнях немає чітко визначеної структури комунікативної професійної компетентності студентів економічних спеціальностей. У формуванні комунікативної професійної компетентності ми вбачаємо важливу основу для формування професіонала економічного профілю, здатного ефективно працювати як в межах нашої держави, так і на міжнародному рівні, спроможний отримувати, розуміти, критично аналізувати, та ефективно використовувати інформацію рідною та іноземною мовами.

Визначена нами структура комунікативної професійної компетентності студентів економічних спеціальностей дала нам можливість визначити дійсний

стан сформованості досліджуваної нами якості. Результат даного дослідження наведений у наступному параграфі.

1.3. Інноваційні педагогічні технології як засіб формування комунікативної професійної компетентності студентів-економістів

Стрімкий прогрес людства спричиняє зміни в системі освіти. Цей динамічний розвиток відбувається внаслідок збільшення розриву між новими умовами життя та сучасною системою знань. Рівень прогресу, якого досягло людство, зобов'язує нас до постійного вдосконалення оточуючого нас середовища. Швидкість отримання та накопичення нових знань також змінилась. Отриманий протягом двох тисячоліть багаж знань став вихідною точкою для стрімкого стрімкого розвитку технологій. За цих умов суспільство стало більш мобільним і такою повинна бути й система освіти. Тому для того, щоб іти в ногу з прогресом, ми повинні надавати якісні, оновлені, відповідні вимогам сучасності, знання. Для вирішення даного завдання використання лише традиційних технологій навчання є недостатню ефективним, тому виникла необхідність в розробці нових – інноваційних. Відповідно до гіпотези та завдань нашого дослідження метою даного параграфу є з'ясування ролі засобів інноваційних технологій у формуванні комунікативної професійної компетентності студентів економічних спеціальностей.

Термін „інновація” увійшов до вжитку в 40-і роки ХХ ст., закріплюючи одну з найважливіших рис науково-технічної революції в суспільстві. Спочатку його використовували німецькі та австрійські науковці при аналізі соціально-економічних і технологічних процесів [12, с.193].

Для засвоєння знань науковці впроваджують спеціальні технології навчання. Проте у зв'язку зі зростаючим інтересом світової спільноти до даної проблеми, з'явилась велика кількість таких нововведень. Множинність цих інновацій зумовила виникнення науки, яка базується на перетині різних наук, таких як: загальної інноватики, методології, теорії та історії педагогіки,

психології, соціології, теорії управління, економіки освіти – педагогічної інноватики.

У педагогічній літературі немає єдиного підходу до трактування поняття „інновація”. Більшість авторів педагогічні інновації визначають як процес, інші – як продукт творчої діяльності, а деякі – як процес створення, що починається будь-якою ідеєю [113, с. 3].

І. Дичківська [80], досліджуючи поняття „інновації” у своїй книзі „Інноваційні педагогічні технології ”наводить наступні трактування цього терміна різними авторами (табл. 1.3):

Таблиця 1.3

Розуміння поняття „інновації” різними авторами

№ п.п.	Визначення поняття	Автори
1	2	3
1	Нововведення – перехід певної системи з одного стану в інший зі своїм життєвим циклом. Нововведення – це цілеспрямована зміна, яка вносить у середовище впровадження нові стабільні елементи.	Пригожин А. [248, с.53]
2	Нововведення – комплексний процес створення, розповсюдження та використання нового практичного засобу (новації). Нововведення – форма організації інноваційної діяльності.	Лапин Н. [165, с.9]
3	Нововведення – є першим застосуванням нового продукту або процесу.	Хіппел Е. [327, с.56]

Продовж. табл. 1.3

1	2	3
4	Інновація – пряма калька з англійського слова „innovation”, що означає „нововведення”, „новина”, „новаторство”.	Гільбух Ю. Дробнохід М. [63, с. 3]
5	За своїм основним змістом поняття „інновація” приналежне не тільки до створення і поширення новацій, а й до змін у способах діяльності, стилі мислення, які з цим пов’язані.	Кларин М. [133, с.55]
6	Інновація – процес часткових змін, що ведуть до модифікації окремо взятих цілей освіти або засобів і способів їх досягнення.	Онушкин В. Огарев Е. [218, с.65]
7	Інновації – це й ідеї, і процеси, і засоби, і результати взяті в єдності якісного вдосконалення педагогічної системи.	Підласий І. Підласий А. [239, с.3]
8	Інновації – вперше створені, вдосконалені або застосовані освітні, дидактичні, виховні, управлінські системи, їх компоненти, що суттєво поліпшують результати освітньої діяльності.	Положення про здійснення інноваційної освітньої діяльності [244, с.7]

Ми погоджуємось із твердженням М. Дробнохода [63], що „інновація” є прямою калькою англійського терміна та означає „нововведення”. Тобто ці два терміни є зовнішньою оболонкою одного і того ж явища, яке включає в себе такі освітні процеси як: створення, розповсюдження, використання та повну чи часткову зміну педагогічних елементів з метою засвоєння вже існуючих та нових знань в умовах швидкого розвитку суспільства. Якщо ж розглядати явище інновації суто в її освітньому контексті, то вона є процесом зміни традиційних підходів до навчання та виховання на більш нові, прогресивні. Безумовно, явище інновації не можна розглядати окремо від процесу навчання, тому навчання яке базується на швидких змінах в системі освіти, враховуючи нові ідеї щодо процесу, засобів, методів та мети навчання, є інноваційним.

Досліджуючи різні аспекти навчальної діяльності, І. Дичківська зазначає, що оптимальним є поєднання традиційного та інноваційного навчання, а останнє, у свою чергу, пов’язане з використанням масового характеру освіти та її значущості як для індивіда, так і для суспільства; орієнтацію на активне освоєння людиною способів пізнавальної діяльності, адаптацією освітнього простору до запитів і потреб особистості; орієнтацією навчання на особистість, забезпеченням можливостей її саморозкриття [80].

Аналізуючи термін „інновація”, І. Дичківська розглядає його як продукування чогось нового та відкритість стосовно особистості (в позиції вихователь – вихованець, культура – суспільство, відкритість свого „Я”).

Логічним висновком є те, що головною функцією інноваційної освіти є розвиток людини.

К. Климова має аналогічну точку зору та зазначає, що „Кожна інновація має апробуватись: те що іноді здається оригінальним і ефективним, на практиці може несподівано перетворитись на дорослу забаву, яка швидко набридає і не залишає нічого для розуму й серця” [134, с.120].

Тому досить важливим етапом при виборі інноваційних технологій навчання є ґрунтовне дослідження всіх аспектів інновації та їх співвіднесення з поставленою навчально-виховною метою.

І. Дичківська [80] досліджуючи класифікацію педагогічних нововведень, зазначає, що традиційно інновації в освіті поділяють на такі групи:

1. залежно від сфери застосування:

- інновації у змісті освіти (оновлення змісту навчальних програм, підручників, посібників тощо);

- інновації в технології навчання та виховання (оновлення методик викладання та взаємодії у виховному процесі);

- інновації в організації педагогічного процесу (оновлення форм і засобів здійснення навчально-виховного процесу);

- інновації в управлінні освітою (оновлення структури, організації і керівництва освітніми закладами);

- інновації в освітній екології (архітектурне планування освітніх закладів, використання будівельних матеріалів, інтер'єр приміщень та ін.);

2. залежно від масштабу перетворень:

- часткові (локальні, одиничні) нововведення, не пов'язані між собою;

- модульні нововведення (комплекс пов'язаних між собою часткових нововведень, що належать, наприклад, до однієї групи предметів, однієї вікової групи дітей тощо);

- системні нововведення (охоплюють весь навчально-виховний заклад). Вони передбачають перебудову всього закладу під певну ідею, концепцію або створення нового освітнього закладу на базі попереднього (наприклад, дитячий садок — школа, адаптивний дитячий садок, школа-лабораторія тощо). Для їх освоєння необхідне розроблення програми розвитку навчально-виховного закладу;

3. залежно від інноваційного потенціалу (пов'язані з удосконаленням, раціоналізацією, видозміною, модернізацією того, що має аналог або прототип).

- комбінаторні нововведення (передбачають нове конструктивне поєднання елементів раніше відомих методик, які в такому варіанті ще не використовувались). Вони є не будь-яким поєднанням, а саме конструктивним,

тобто таким, за якого з'являються нові системні властивості і які породжують новий ефект.

- радикальні, або фундаментальні, глобальні, базові нововведення (вони, як правило, є відкриттями, найчастіше виникають у результаті творчої інтеграції і сприяють створенню принципово нових навчальних засобів);

4. залежно від позиції щодо свого попередника:

- заміщуючі нововведення (їх запроваджують замість конкретного застарілого засобу). До них належать театральні, художні студії, спортивні секції, школи балету і танців тощо;

- скасовуючі нововведення (суть їх полягає у припиненні діяльності певних органів, об'єднання, у скасуванні форми роботи, програми без заміни їх іншими, якщо вони неперспективні з огляду на потреби розвитку навчального закладу або гальмують його);

- відкриваючі нововведення (передбачають освоєння нової програми, нового виду освітніх послуг, нової технології тощо). Наприклад, комп'ютеризація освітнього процесу, перехід до нових інформаційних технологій;

- ретровведення (освоєння в навчально-виховному закладі нового, яке існувало в педагогічній практиці раніше). Як правило, воно тривалий час не використовувалося, колись було відмінено помилково чи втратило свою актуальність у тодішніх умовах;

5. залежно від місця появи:

- нововведення в науці (оновлення педагогічної теорії);

- нововведення в практиці (оновлення педагогічної практики);

6. залежно від часу появи:

- історичні нововведення (відродження історико-педагогічної спадщини в нових умовах);

- сучасні нововведення (інновації сьогодення);

7. залежно від рівня планування, очікування і прогнозування:

- очікувані (планові) нововведення;

- неочікувані (незаплановані) нововведення;

8. залежно від галузі педагогічного знання:

- виховні нововведення (у галузі виховання);
- дидактичні нововведення (у галузі навчання);
- історико-педагогічні нововведення (у галузі історії педагогіки) тощо [80,

с. 33-36].

Для побудови ефективного навчального процесу потрібно проаналізувати структуру інноваційної технології та виокремити ті елементи, які є визначальними для нашого дослідження.

Фахівці, які досліджують структуру інноваційного процесу, виділяють такі його компоненти:

Діяльнісна структура інноваційного процесу. Постає вона як сукупність таких компонентів, як мотиви — мета — завдання — зміст — форми — методи — результати.

Суб'єктна структура. В її основі — інноваційна діяльність суб'єктів розвитку освітнього закладу: педагогів, науковців, дітей, батьків, спонсорів, консультантів, експертів, працівників органів освіти, кожен з яких реалізує в інноваційному процесі свою функцію і роль.

Рівнева структура. Відображає взаємопов'язану інноваційну діяльність суб'єктів на міжнародному, державному, регіональному, районному (міському) рівнях і на рівні навчально-виховного закладу.

Управлінська структура. Особливість її зводиться до взаємодії таких видів управлінських дій як аналіз — організація — контроль. Організаційна структура інноваційного процесу. До цієї структури належать діагностичний, прогностичний, власне організаційний, практичний, узагальнювальний, впроваджувальний етапи, кожен з яких має свою змістову специфіку, виконує специфічні функції і теж є певною мірою складноструктурним феноменом.

Структури інноваційного процесу поєднані між собою не лише горизонтальними, але й вертикальними зв'язками. Кожен компонент будь-якої структури реалізується у компонентах інших структур, оскільки всі вони утворюють єдину систему [80, с.49-50].

Виходячи із сказаного вище, для нас на початковому етапі дослідження найважливішою є діяльнісна структура інноваційного процесу, хоча суб'єктна, рівнева та управлінська структури не повинні залишатись поза нашою увагою.

Процес створення інновації – творчий процес, який відповідає умовам пошуку нового, оригінального, оптимального. У результаті здійснення пошуку не завжди виникає і не завжди повинно виникати нове, тому цей процес некоректно називати інновацією. Скоріше інновація є продуктом процесу творчого пошуку, результатом остаточної розробки нової ідеї. Процес можна назвати інноваційним тоді, коли йдеться про освоєння, розповсюдження інновації в педагогічній практиці. Таким чином, педагогічна інновація це не сама ідея, а певне її оформлення [113, с.8].

Впровадження інновацій передбачає наявність певних механізмів. Таким механізмом є технологія.

Термін „технологія навчання” – грецького походження і перекладається як „мистецтво слова, навчання” [65, с.331]. Думки про технологізацію освіти можна знайти в працях Я. Коменського, А. Дістервега, Й. Песталоцці, В. Сухомлинського, Дж. Дьюї та ін.

Кожне конкретне дидактичне завдання реалізується за допомогою відповідної технології навчання. У зв'язку з цим відбувається вдосконалення технологій навчання та з'являються нові, що дає змогу вдосконалити процес навчання. „Вибір освітньої технології – це завжди вибір стратегії, пріоритетів, системи взаємодії, тактик навчання та стилю роботи вчителя з учнем” [220, с.11].

Варто зауважити, що науковці досить по-різному підходять до трактування поняття „педагогічна технологія”, „освітня технологія” та „технологія навчання”, а в деяких випадках замінюють одне поняття іншим. Причини такого явища ми спробуємо пояснити нижче.

Поняття технології прийшло в педагогіку зі сфери техніки. Термін „педагогічна технологія” вперше з'явився у 30-х роках ХХ століття у Сполучених Штатах Америки після впровадження програм аудіовізуального навчання у школах, і тлумачився як розуміння процесу побудови навчального та виховного

процесу. Проте він активно не використовувався аж до середини минулого століття. Існували різні тлумачення даного терміна. Одні науковці спрямовували свої погляди на використання технічних засобів у навчанні, інші підходили більш широко до цього питання і займались „технологічним підходом” до побудови навчального процесу.

З часу своєї появи термін „педагогічна технологія” дещо видозмінювався, набував нових трактувань та відтінків значення. На самому початку дане явище розглядали як „технологія в освіті”, пізніше „технологія освіти”, „технологія навчання”, „освітня технологія” [220].

Що ж спільного між „педагогічною технологією” та „технологією навчання”? Обидві передбачають чітко спланований процес навчання та конкретний результат. Контроль результатів навчання проводиться поетапно, а кінцевий результат співставляється з первинно наміченим.

У педагогіці поряд з технологією навчання має місце й освітня технологія. Обидві проектують інформаційну структуру та психолого-педагогічні механізми розвитку особистості, який діє в залежності від інформаційно-інструментальної сукупності умов. Проте освітня технологія характеризується здебільшого змістово-процесуальним аспектом, а технологія навчання – процесуальним аспектом (хоча чіткої межі між цими термінами в науці не встановлено) [167, с.28].

Освітня технологія – відображає загальну стратегію розвитку освіти, єдиного освітнього простору. Призначення освітніх технологій полягає у розв'язанні стратегічних для системи освіти завдань: прогнозування розвитку освіти, проектування і планування цілей, результатів, основних етапів, способів, організаційних форм освітньо-виховного процесу. Такими освітніми технологіями є концепції освіти, освітні закони, освітні системи [113]. У сучасній Україні такими освітніми технологіями є гуманістична концепція освіти, Закон України „Про освіту”, система безперервної освіти (дошкільний, шкільний, вузівський, поствузівський рівні) та ін. Л. Буркова та Н. Федорова [113, с.17] представляють

наступний взаємозв'язок понять технологія в педагогіці у такому вигляді (рис. 1.2).

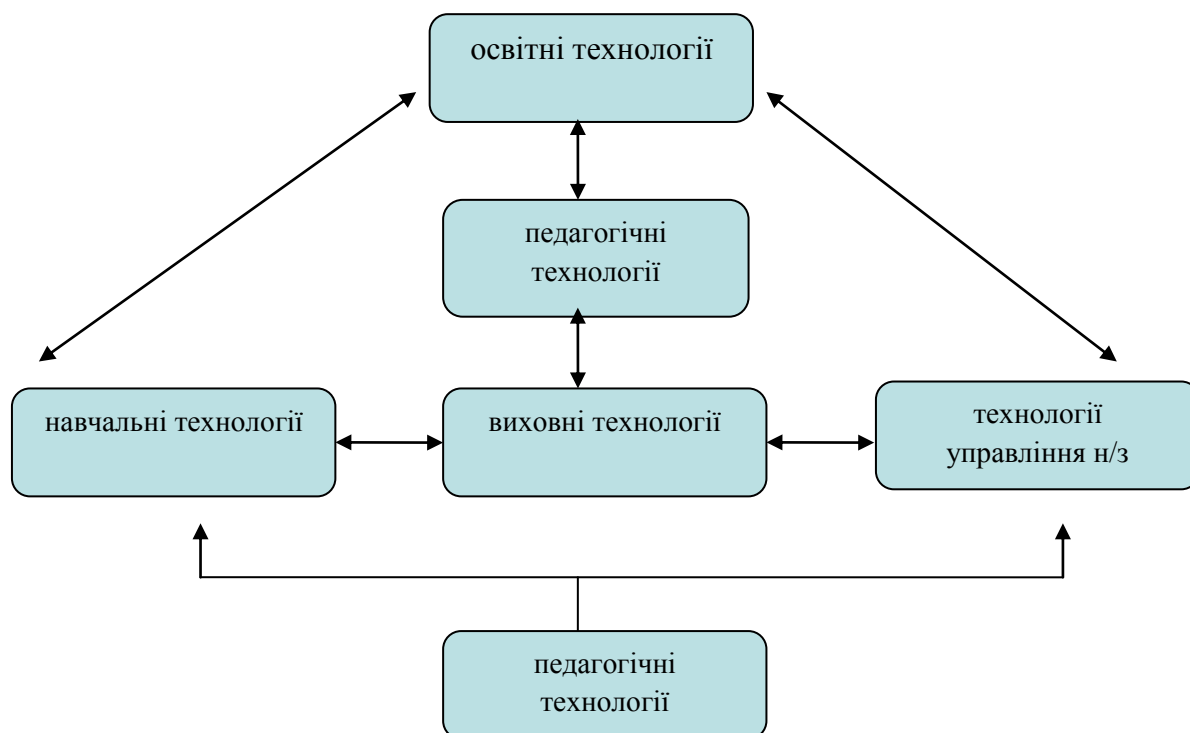


Рис.1.2 Взаємозв'язок технологій в педагогіці

Вітчизняні науковці по-різному трактують поняття „педагогічної технології”.

На думку Д. Чернілевського „педагогічна технологія – це комплексна, інтегрована система, що містить упорядковану множинність операцій і дій, які забезпечують педагогічне цілевизначення, змістові інформаційно - предметні та процесуальні аспекти, спрямовані на засвоєння знань, здобуття професійних умінь і формування особистісних якостей учнів, визначених цілями навчання” [293, с.28-29].

М. Кларін окреслює поняття педагогічної технології як системну сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних та методологічних засобів, які використовуються для досягнення педагогічної мети.

О. Пехота вважає педагогічну технологію в загальнопедагогічному розумінні як цілісний освітній процес з його метою, змістом і методами навчання [220, с.24]. Вона об'єднує і нові концепції процесу навчання, і проблему взаємовпливу нових засобів та методів навчання, і використання системного підходу до організації навчання [220, с.14].

Зарубіжні науковці також акцентують свою увагу на даному понятті.

На думку Г. Селевко [263], педагогічна технологія – це змістовне узагальнення, що вбирає у себе зміст усіх визначень різних авторів. Педагогічна технологія може бути представлена науковим, процесуально-описовим і процесуально-діючим аспектами.

Педагогічна технологія – це проект та реалізація системи послідовного розвитку педагогічних дій, які направлені на досягнення освітньої мети та розвитку особистості учня, зазначає М. Левіна [167, с.14].

Освітня технологія за В. Гузєєвим – це система, яка включає деяке уявлення запланованих результатів навчання, засоби діагностики поточного стану учнів, множинність моделей навчання та критерії вибору оптимальної моделі навчання для даних конкретних умов [70, с. 111].

Асоціація з педагогічних комунікацій і технологій США у 1978 р. дала наступне визначення педагогічній технології – це комплексний, інтеграційний процес, що охоплює людей, ідеї, засоби і способи організації діяльності для аналізу проблем і планування, забезпечення, оцінювання і керування вирішенням проблем, що стосуються всіх аспектів засвоєння знань [30, с. 123-128].

Технологія навчання (виховання, управління). Цей тип технології моделює шлях освоєння конкретного навчального матеріалу (поняття) в межах відповідного навчального предмета, теми, питання. За багатьма параметрами вона є наближеною до окремої методики. Дидактична технологія охоплює зміст, форми, методи навчання. Специфічні зміст, форми і методи властиві й технології виховання або управління. У структурі технології навчання (виховання, управління) виокремлюють підрівні: кількість технологічних етапів; ступінь технологічності, складність технологічності, гнучкість і мобільність [80, с.68].

Серед причин проектування педагогічних технологій на сучасному етапі можна виділити наступні:

- реформування вищої педагогічної освіти;
- високі стандарти якості освіти;
- потреба суспільства в отриманні будь-яких гарантованих результатів педагогічного процесу, включаючи і розвиток особистості учня [299, с.18].

Вітчизняні та зарубіжні науковці приділяють увагу різним аспектам „педагогічної технології”.

В. Шахов розглядає фундаментальні методи філософії, якими користуються для вирішення проблеми проектування педагогічної технології. Він зазначає, що основою технологій навчання є пояснення того, як найкраще спроектувати процес навчання. Проектування педагогічної технології може відбуватися на основі емпіричної, алгоритмічної та стохастичної парадигм [299, с.17].

Процес створення педагогічної технології передбачає врахування багатьох факторів. Зокрема М. Левіна [167] зазначає, що при створенні педагогічної технології варто враховувати можливість модифікації у зв'язку з розвитком суспільства. Для цього потрібно знати інноваційні процеси, які відбуваються в суспільстві та в освіті. Криза в системі освіти виникає тоді, коли педагогічні технології не відповідають потребам суспільства. До таких невідповідностей належать:

- зростання попиту на якість освіти;
- необхідність підвищення рівня професіоналізму в педагогічній освіті;
- консерватизм сфери освіти і недостатня її адаптованість до мети та умов праці у зв'язку із зміною потреб суспільства;
- інертність та традиційність педагогічних технологій навчання;
- необхідність формування професійного мислення, активності, самодіяльності педагогів та нестійкість професійної мотивації;
- неекономність педагогічної праці та ін. [167, с.17].

Аналізуючи роботи вітчизняних та зарубіжних авторів, М. Чошанов [297] визначив наступні ознаки педагогічної технології:

- діагностичне цілеутворення та результативність забезпечують гарантоване досягнення мети та ефективність процесу навчання;
- економність забезпечує наявність учбового часу, оптимізацію роботи викладача та досягнення запланованої мети за короткий проміжок часу;
- колективність – існування швидкого зворотного зв'язку забезпечує максимальну орієнтацію на очікуваний результат.

Дослідник звертає свою увагу на відмінність між поняттями „технологія навчання” та „методична система”, і підкреслює, що основна відмінність полягає у мірі прояву кожної ознаки. Якщо у педагогічної технології ці ознаки виражені найбільш сильно, то в педагогічних, дидактичних та методичних системах вони можуть бути проявлені слабо або взагалі бути відсутніми. Ще одна відмінність полягає в тому, що у педагогічній технології слабо представлений змістовий компонент, який присутній в педагогічних, дидактичних та методичних системах. Педагогічна технологія є основною (процесуальною) частиною дидактичної чи методичної систем. Так, наприклад, якщо методична система спрямована на вирішення таких питань, як: „Чого навчати?”, „Навіщо навчати?”, та „Як навчати?”, то технологія навчання, перш за все, відповідає на запитання „Як навчати результативно?” [64, с.24].

Питанням структури педагогічної технології займалися різні автори. Зокрема, на думку Г. Селевко [263], педагогічна технологія в загальнопедагогічному розумінні характеризує цілісний освітній процес з його метою, змістом і методами навчання, та визначає таку структуру педагогічної технології:

- а) концептуальна основа;
- б) змістова частина навчання:
 - мета навчання – загальна і конкретна;
 - зміст навчального матеріалу;
- в) процесуальна частина – технологічний процес:

- організація навчального процесу;
- методи і форми навчальної діяльності учнів;
- методи і форми роботи вчителя;
- діяльність вчителя з керування процесом засвоєння матеріалу;
- діагностика навчального процесу.

В. Гузеєв [70] під „педагогічною технологією” пропонує називати комплекс який складається з:

- уявлення про запланований результат навчання;
- засоби діагностики стану навчання;
- набору моделей навчання;
- критерії вибору оптимальної моделі для даних конкретних умов.

Розглядати педагогічну технологію він пропонує, починаючи з моделі навчання, в якій виділяє два яруси: верхній та нижній. Верхній ярус – це методи та форми і належить він до дидактики, а нижній є педагогічною технікою (засоби і прийоми) і розглядається ним як педагогічне мистецтво.

Науковець радить звернутися до досвіду закордонних, а саме американських педагогів, й підкреслює, що створення ними технологій базується на основі узагальненого досвіду на противагу „нашим” штучним експериментам [70].

Зарубіжну педагогічну технологію він порівнює (ототожнює) з нашою педагогічною технікою, яку ми розуміємо як форму організації поведінки вчителя в умовах навчального процесу яка являє собою комплекс професійних умінь.

Поняття „педагогічна технологія” може бути представлено трьома аспектами:

- 1) науковим: педагогічна технологія – частина педагогічної науки, що вивчає і розробляє цілі, зміст і методи навчання та проектує педагогічні процеси;
- 2) процесуально-описовим: опис (алгоритм) процесу, сукупність цілей, змісту методів і засобів для досягнення запланованих результатів навчання;

3) процесуально-дійовим: здійснення технологічного (педагогічного) процесу, функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних педагогічних засобів [113, с.15].

За В. Гузеєвим, педагогічна техніка – це використання засобів та прийомів в їх взаємодії в рамках даної моделі навчання, а освітня технологія це – система, яка включає в себе уявлення про заплановані результати навчання, засоби діагностики стану учнів, множини моделей навчання та критеріїв вибору оптимальної моделі навчання для даних конкретних умов [70, с.111].

У педагогічній літературі представлені різноманітні класифікації педагогічних технологій. Г.Селевко пропонує класифікувати технології за такими критеріями:

- за рівнем використання;
- за філософською основою;
- за провідним фактором психологічного розвитку;
- за науковою концепцією засвоєння;
- за орієнтацією на особистісні структури;
- за характером змісту та структури;
- за типом організації та управління пізнавальною діяльністю;
- за домінуючим методом навчання;
- за категорією учнів;
- за змістом модернізацій та модифікацій;
- за організаційним фактором [263, с. 25-31].

Технології бувають авторськими та запозиченими. Авторські технології розробляє та впроваджує сам розробник, запозичені технології також розроблені певним автором, проте впроваджуються педагогами-практиками. Прикладом авторських технологій є: відомі технології Б. Блума та Дж. Керола, П. Гальперіна, В. Давидова, З. Калмикової, Л. Занкова, Н. Менчинської, А. Маслоу, К. Роджерса та ін. Технологічний підхід до організації навчання розкривають Ю. Бабанський, В. Беспалько, А. Вербицький, Т.Кудрявцев, Л.Фрідман та інші дидакти [167, с.19].

Технології також поділяють на предметно-орієнтовані та особистісно-орієнтовані. До предметно-орієнтованих технологій відносять:

- технології повного засвоєння;
- технології рівневої диференціації;
- технології концентрованого навчання;

Хоча поки що не існує загальноприйнятої класифікації особистісно-орієнтованих технологій, О. Пехота до даної категорії відносить [237]:

1. Вальдорфську педагогіку – напрямок гуманістичної педагогіки, метою якої є самопізнання та саморозвиток особистості;
2. методику Марії Монтесоррі. Провідною є ідея, що кожна людина проходить свій власний шлях розвитку;
3. групову форму навчальної діяльності. В її основі думки про спільний розвиток і виховання дитини;
4. системи розвивального навчання. Провідна мета такого навчання забезпечити розвиток дитини;
5. роботу над навчальним проектом (проектна технологія) передбачає діяльність в процесі конкретної праці учня, на основі його власного вибору з урахуванням його інтересів;
6. технології колективного творчого виховання – формування особистості в процесі роботи на користь інших людей; в організації певного способу життя колективу, де все ґрунтується на засадах моральності та соціальної творчості;
7. педагогічну технологію „Створення ситуації успіху”. Дана технологія базується на психологічних аспектах стану успіху;
8. сугестивну технологію - в основі якої лежить явище психічної саморегуляції [220].

Інші автори до особистісно-орієнтованих технологій також відносять: технологію педагогічних майстерень, технологію модульного навчання, ділову гру, технологію контекстного навчання.

Методологічна функція технології навчання виражається в загальній стратегічній спрямованості моделі навчання та в організації управління навчальною діяльністю [167, с.16].

І. Дичківська [80] має інший підхід до поділу технологій навчання. Вона вважає, що усі технології можна розділити на: промислові та соціальні, а спільним між ними є те, що завершальним результатом в обох випадках є продукт із заданими властивостями.

Багато технологій навчання залишаються слабо технологічними. Вони складаються головним чином з технологічної основи, в той час як діяльнісна сторона залишається недостатньо розкритою, або занадто прив'язаною до конкретного навчального процесу [167, с.19].

Г. Селевко зазначає, що поняття „педагогічна технологія” в освітній практиці вживається на трьох ієрархічних супідрядних рівнях:

1) загальнопедагогічний (загальнодидактичний) рівень: загальнопедагогічна (загальнодидактична, загальновиховна) технологія характеризує цілісний освітній процес у відповідному регіоні, навчальному закладі на певному ступені навчання. Тут педагогічна технологія синонімічна педагогічній системі: в неї включається сукупність цілей, змісту, засобів і методів навчання, алгоритм діяльності суб'єктів і об'єктів процесу;

2) предметний рівень: предметна педагогічна технологія вживається в значенні „окрема методика”, тобто як сукупність методів і засобів для реалізації певного змісту навчання і виховання в рамках одного предмету, класу, вчителя (методика викладання предметів, методика компенсує чого навчання, методика роботи вчителя, вихователя);

3) локальний (модульний) рівень: локальна технологія представляє собою технологію окремих частин навчально-виховного процесу, вирішення окремих дидактичних і виховних задач (технологія окремих видів діяльності, формування понять, виховання окремих особистісних якостей, технологія уроку, засвоєння нових знань, технологія повторення і контролю матеріалу, технологія самостійної роботи тощо) [263, с.15-16].

На рівні технології навчання розкриваються всі компоненти процесу навчання. При індивідуальному підході може бути розроблено декілька технологій на основі однієї і тієї ж психологічної теорії навчання з урахуванням предметного змісту, операційної та мотиваційної сторін учбової діяльності.

Технологію навчання часто розглядають на рівні конкретної методики, таким чином звужуючи її роль до конкретних дій та способів навчання на практиці. В такому випадку технологія навчання виконує роль інструмента в педагогічному процесі.

Проаналізувавши різні підходи до трактування поняття "педагогічна технологія" в роботах різних дослідників, можна виділити принципово важливі положення, що їх об'єднують:

- планування навчання на основі точного визначення результату;
- „програмування" всього процесу навчання у вигляді строгої послідовності дій вчителя та підбору формувальних взаємодій (винагороди та покарання), що зумовлюють необхідне навчання;
- порівняння результату навчання з попередньо визначеним еталоном, поетапне тестування засвоєних знань.

Використання технології саме як інструмента в навчальному процесі є запорукою отримання позитивного кінцевого результату. Деякі науковці, зосереджуючись на теоретичному аналізові різних аспектів технології, віддаляються від практики. В результаті ефективність такої розробки є низькою. Тому значну увагу варто приділити не лише процесу проектування нової „педагогічної технології", а й процесу її впровадження.

В. Беспалько [23] пропонує дев'ять етапів розробки педагогічних технологій:

- перший етап – аналіз майбутньої діяльності учня;
- другий етап – визначення змісту навчання на кожній стадії навчального процесу. Результатом даної роботи є навчальний план;
- третьої етап – перевірка міри навантаження учнів та розрахунок необхідного часу на навчання при даній побудові навчального процесу;

четвертий етап – вибір організаційних форм навчання та виховання, які є найбільш сприятливими для реалізації наміченого дидактичного процесу;

п'ятий етап – підготовка матеріалів (тексти ситуацій);

шостий етап – розробка системи навчальних вправ на основі уявлень про алгоритм функціонування та їх включення в змістовий контекст навчальних посібників. Результатом є система вправ;

сьомий етап – розробка матеріалів (тестів) для об'єктивного контролю за якістю засвоєння учнями знань та дій відповідно до мети навчання. Результат – тестовий збірник, який включає тести за всіма рівнями засвоєння знань;

восьмий етап – розробка структури та змісту навчальних занять, які спрямовані на ефективне вирішення освітніх та виховних завдань. Результат – плани учбових занять зі змістом та методикою домашньої роботи учнів;

дев'ятий етап – апробація проекту на практиці та перевірка завершеності навчально-виховного процесу. Корекція проекту [23, с.179-180].

При впровадженні інноваційної педагогічної технології варто враховувати її переваги та недоліки. До основних недоліків можна віднести наступні:

1. час від появи до впровадження інновації занадто тривалий;
2. часто значні зусилля спрямовуються на впровадження новації, яка не володіє необхідним інноваційним потенціалом, в цьому випадку важко уникнути помилок в оцінюванні її корисності;
3. впровадження може не відповідати формулі „якість – ціна впровадження”;
4. значне перевищення витрат на впровадження новацій, порівняно з прогнозованими показниками.

Виникнення зазначених недоліків є результатом таких факторів, як нерациональні витрати часу та фінансів, невідповідність кадрів, недостатня розробленість технології, неврахування психологічних, соціальних, культурних, економічних аспектів.

Саме тому науковцям, педагогам-новаторам, починаючи свою складну роботу, ще на етапі проектування варто проводити суто „економічні розрахунки”,

які певною мірою нагадують „бізнес-план” з єдиною відмінністю від останнього у спланованих результатах. Порівняння затрат часу, грошей та різних ресурсів повинен відповідати певній продуктивності, в іншому ж випадку дана розробка є не ефективною. Початковою точкою, з якої починається кожна діяльність є мета. На важливості чіткого формулювання мети наполягає І. Дичківська. Вона зазначає, що конкретність, прозорість, чіткість окреслених параметрів дає змогу проаналізувати доцільність існування інноваційної ідеї.

На шляху впровадження інновації можуть виникнути зовнішні та внутрішні перешкоди. Ними є соціальні, організаційні, методичні, матеріально-технічні та психологічні. У педагогічному середовищі найчастіше проявляються організаційно-психологічні, соціально-психологічні, когнітивно-психологічні бар'єри [80, с.256].

Для ефективного впровадження інноваційних педагогічних технологій викладачам необхідно досконало володіти обраними ними технологіями, що є запорукою ефективності використання цих технологій.

Технологія навчання займає місце між наукою та навчально-педагогічним процесом. Вона має самостійну галузь знань в системі професійної дидактичної підготовки, пов'язана з дидактичною теорією та практикою навчання, володіє функціями проектування та конструювання процесу управління учбовою діяльністю [167, с.24].

Проаналізувавши різні підходи науковців до питання трактування, структурування, розробки та впровадження педагогічних технологій, у нашій роботі ми визначаємо за доцільне розгляд наступних технологій: 1) технологію контекстного навчання („кейс-стаді”), 2) інформаційно-комунікаційні технології, 3) технології розвитку позитивної мотивації, які на нашу точку зору сприяють формуванню суб'єктної позиції студентів в процесі професійної комунікативної підготовки.

Технологія контекстного навчання („кейс-стаді”). Е. Маргвілашвілі зазначає, що метод „кейс-стаді” вперше був застосований у Гарвардській школі бізнесу у 1924 році [190, с.82].

У вітчизняній педагогіці технологія „кейс-стаді” отримала назву – „контекстне навчання” або „знаково-контекстне навчання” і була вперше дослідженою А.Вербицьким.

Знаково-контекстне навчання лежить в руслі діяльнісної теорії засвоєння соціального досвіду [42, с.48]. Дослідник зазначає, щоб стати теоретично та практично компетентним, студенту необхідно здійснити подвійний перехід: від знаку (інформації) до думки, а від думки до дії, вчинку. Перехід від інформації до її застосування опосередкується думкою, що і робить цю інформацію осмисленим знанням [42, с. 55].

Технологія знаково-контекстного навчання може бути представлена єдністю трьох базових форм діяльності студентів та деякої форми перехідних від однієї базової форми до іншої. До базових відносяться: навчальна діяльність академічного типу, квазіпрофесійна (ділові ігри та інші ігрові форми), навчально-професійна (виробнича практика, дипломне проектування). В якості перехідних від однієї базової форми до іншої виступають всі інші форми, які використовуються у ВНЗ: лабораторно-практичні заняття, імітаційне моделювання, аналіз конкретних виробничих ситуацій, розігрування ролей, спецкурси і спецсемінари тощо [42, с.62].

Л. Кохен, Л. Меініон та К. Морісон у своїй книзі „Дослідницькі методи в освіті” зазначають, що „кейс-стаді” є унікальним прикладом діяльності реальних людей у реальних ситуаціях та дозволяє зрозуміти зміст більш чітко, ніж у випадку простого представлення абстрактної теорії та принципів. ”Кейс-стаді” демонструє причину і наслідок у реальному контексті, підкреслюючи, що він є вирішальним як для причини, так і для наслідку. Контекст є унікальним та динамічним, оскільки він досліджує комплекс послідовних взаємодій: людських відносин, подій та інших факторів, взятих в окремому випадку [320, с. 181].

О. Ларіонова зазначає, що особливість контекстного навчання – послідовне моделювання мовою науки предметного і соціального змісту професійної діяльності за допомогою системи різних форм, методів та засобів навчання. Теорія контекстного навчання опирається на три основних джерела:

- розуміння змістового впливу предметного і соціального контекстів майбутньої професійної діяльності студентів на процес та результат його навчальної діяльності;

- діяльнісну теорію навчання;

- теоретичне узагальнення різноманітного досвіду використання форм і методів активного навчання [166, с.119].

Д. Хонан стверджує, що у багатьох випадках студенти під час навчання „кейс-стаді” можуть дізнатись так багато один від одного, як і від самого викладача. Тому викладачеві важливо підтримувати кожен спробу до отримання знань через обговорення ситуацій студентами [328, с.3].

К. Херрід підкреслює, що метод аналізу конкретних ситуацій (кейсів метод) включає навчання дій: розвиток навичок аналізу, прийняття рішень, усної комунікації і групової роботи; інтерналізацію навчання [287, с.112].

Інформаційно-комунікаційні технології також посідають вагоме місце серед сучасних інноваційних технологій. Їх застосування невинно впроваджується у навчальний процес.

Поняття інформаційно-комунікаційних технологій складне та багатогранне. Воно складається з поєднання двох самодостатніх термінів: „інформаційні технології”, „телекомунікаційні технології”.

Під „інформаційними технологіями” О.Пехота розуміє сукупність методів і технічних засобів збирання, організації, збереження, опрацювання, передачі й подання інформації за допомогою комп’ютерів і комп’ютерних комунікацій [220, с.169].

За твердженням І. Долгопол, „інформаційні технології” розвивають ідеї програмованого навчання, відкривають абсолютно нові, ще не досліджені технологічні варіанти навчання, які пов’язані з унікальними можливостями сучасних комп’ютерів і телекомунікацій [81, с.146].

Досліджуючи „інформаційні технології”, В. Загвязінський визначає їх як важливий фактор, від якого залежить конкурентоспроможність країни, регіону, галузі й окремої організації [97, с.28].

Досліджуючи інформаційні технології, Г. Коджаспірова розділяє їх на такі групи:

1) універсальні інформаційні технології (текстові редактори, графічні пакети, системи управління базами даних, процесори електронних таблиць, системи моделювання, експертні системи та ін.);

2) комп'ютерні засоби телекомунікацій;

3) комп'ютерні навчальні і контролюючі програми, комп'ютерні підручники;

4) мультимедійні програмні продукти [138, с.10].

Телекомунікаційні технології за О. Пехотою – це технології передачі й одержання інформації за допомогою глобальних комп'ютерних систем [220, с. 170]. Аналогічне трактування подає І. Дичківська [80, с.350].

У нашому дослідженні під поняттям інформаційно-комунікаційні технології ми розуміємо сукупність методів роботи з інформацією за допомогою комп'ютерів та глобальних комп'ютерних мереж в умовах навчального процесу.

Л. Буркова, аналізуючи вітчизняні та зарубіжні дослідження з проблеми педагогічних технологій, зазначає, що не дивлячись на багатий арсенал різноманітних технологій навчання (контекстне навчання, діалогове навчання, нові інформаційні технології, програмоване навчання, проблемне навчання тощо), жодна з них окремо не може забезпечити досягнення поставленої мети [113, с.27].

Ефективність технології, введеної у навчальний процес, залежить не лише від досконалості її розробки, а також і від мотивації студентів. Вмотивованість визначає прагнення людини до набуття нових знань, умінь та навичок, самовдосконалення і як результат самоствердження. Н. Курмишова зазначає, що розуміння інтересів майбутнього фахівця дають змогу певною мірою робити припущення про результати його майбутньої професійної діяльності, можливість дослідити стан їх розвитку у майбутніх фахівців [162, с.76].

Дослідженню мотивації присвячені роботи як вітчизняних, так і зарубіжних науковців.

Науковці по-різному класифікують мотиваційну сферу особистості (табл. 1.4):

Таблиця 1.4

Трактування мотиваційної сфери особистості різними авторами

Автор	Класифікація
Л. Божович [32, с.36]	- безпосередня; - опосередкована;
В. Галузьяк, М. Сметанський, В. Шахов [53, с.105]	- внутрішня; - зовнішня;
М. Матюхіна [194, с.6]	- процесуальний аспект; - результативний аспект;
О. Сидоренко [269, с. 106]	- усвідомлена; - неусвідомлена;
П. Якобсон [303]	- негативна мотивація; - позитивна мотивація; - набута в процесі діяльності;

Мотиваційна сфера фахівця може складатись із сукупності різноманітних мотивів. Серед провідних мотивів можуть бути мотиви престижу, професійний, комунікативний, пізнавальний, соціальний, самоутвердження, досягнення та інші. Уся мотиваційна сфера особистості може бути поділена на внутрішні та зовнішні мотиви. Нас, звичайно, цікавлять внутрішні мотиви, які є більш дієвою спонукою. Саме внутрішня мотивація сприяє формуванню суб'єктної позиції в процесі професійного мовлення.

Формування мотиваційної складової професійної комунікативної компетентності студентів економічних спеціальностей неможливе без мотивів навчальної діяльності, так як даний вид мотивації є запорукою формування

компетентностей як під час навчання, так і для покращення рівня компетентності в процесі професійної діяльності.

Автори [53, с.105] визначають, що мотивація учіння – комплекс властивих учневі мотивів, які спонукають його пізнавальну діяльність, значною мірою визначають її успішність.

О. Яцишин пропонує наступні педагогічні концепції формування мотивів навчальної діяльності:

- 1) теорія „потокун” (М. Чиксентмихалі);
- 2) концепція проблемного навчання (В. Оконь, О. Матюшкін, М. Махмутов, Ю. Бабанський, І. Лернер);
- 3) концепція формування операційно-дійової структури навчальної діяльності (А. Маркова, В. Давидов, Д. Ельконін);
- 4) концепція спільного розв’язання навчальних завдань (В. Ляудіс);
- 5) концепція колективного навчання (навчання в „динамічних парах” (В. Дяченко, О. Рівін, А. Границька, М. Скаткін);
- 6) концепція знаково-контекстного навчання (А. Вербицький) [42, с. 70-71].

Л. Міхеєва, досліджуючи основні концептуальні підходи і педагогічні умови формування мотивації вивчення педагогічних дисциплін, розглядає наступні концептуальні підходи:

- 1) теорія проблемного навчання (А. Матюшкін);
- 2) педоцентрична концепція (Дж. Дьюї);
- 3) концепція спільної навчальної діяльності (В. Ляудіс);
- 4) теорія співробітництва (Ш. Амонашвілі, П. Френе);
- 5) концепція особистісно-орієнтованого навчання (О. Савченко, І. Якиманська);
- 6) контекстний підхід до навчання (А. Вербицький);
- 7) теорія самодетермінації та внутрішньої мотивації (Е. Десі, Р. Раян) [200, с. 124-125].

В нашому дослідженні ми розглядаємо концепцію спільного розв’язання навчальних завдань, яка спрямована на формування наступних мотивів:

пізнавального, творчих досягнень, співробітництва та комунікативного, концепція контекстного навчання, яка сприяє формуванню професійного та пізнавального мотивів, а також теорія самодетермінації та внутрішньої мотивації, яка сприяє формуванню позитивної внутрішньої мотивації.

Також варто зазначити, що мотиви, які спонукають фахівця до комунікації можуть бути не лише різними, а й змінюватись із часом. Тому варто з певною періодичністю діагностувати мотиваційну сферу фахівців.

Виходячи із зазначеного вище, вважаємо, що використання інноваційних педагогічних технологій для формування комунікативної професійної компетентності студентів економічних спеціальностей сприятиме вирішенню таких завдань:

- інтеграції сучасних педагогічних технологій в навчальний процес;
- підвищенню рівня комунікативної професійної компетентності студентів економічних спеціальностей.

Порівнявши точки зору різних авторів, можна зробити **висновок**, що впровадження інноваційних педагогічних технологій є, безумовно, невід'ємною складовою освітнього процесу на шляху входження до Європейського простору вищої освіти і науки. Дана проблема розглядається з різних сторін. Одні автори більше уваги приділяють формулюванню та визначенню суті поняття інноваційної технології, інші – шляхам упровадження цих технологій та умовам їх ефективності. З іншого боку, поняття інновація вже передбачає появу все більш нових освітніх технологій. Тому існує постійна потреба детального узагальнення існуючого матеріалу, а дана проблема вимагає постійної уваги.

Висновки до розділу 1

Процес глобалізації у світовій економіці торкнувся й України, що зумовило необхідність засвоєння глибоких знань випускниками вищих навчальних закладів економічного спрямування. Зросли вимоги до комунікативної професійної

компетентності фахівців. Саме тому виникла необхідність пошуку ефективних педагогічних технологій, які б могли використовуватись вищими навчальними закладами в процесі підготовки фахівців. Метою формування комунікативної професійної компетентності студентів економічних спеціальностей є формування високопрофесійної особистості працівника, націленої на творче вирішення поставлених завдань в умовах жорсткої конкуренції на ринку праці.

На основі аналізу науково-педагогічної, методичної та лінгвістичної літератури ми визначили, що поняття комунікативної професійної компетентності є складним та багатогранним. Багатоаспектність поняття комунікативна професійна компетентність зумовила її розгляд в наступній послідовності: компетентність → комунікативна компетентність → комунікативна професійна компетентність, де поняття „компетентність” є найширшим, а „комунікативна професійна компетентність” найвужчим. Дослідженням цих складових займались як вітчизняні, так і зарубіжні вчені. У зв'язку з іншомовним походженням терміну „competency”, та різним перекладом його на українську мову існує декілька підходів до трактування цього поняття. Зокрема, існують схожі за семантикою поняття „комунікативна компетентність”, „комунікативна компетенція”, які варто чітко розмежовувати.

Аналіз досліджень науково-педагогічної літератури показав, що у науковців існують різні погляди на трактування поняття „інновація”:

інновація – процес;

інновація – продукт діяльності;

інновація – ідея.

Впровадження інновації передбачає застосування технологій. В науково-педагогічній літературі використовують поняття „педагогічна технологія”, „освітня технологія”, „технологія навчання”. Науковці не мають єдиного підходу до визначення цих понять. На нашу думку, використання технології саме як інструмента навчального процесу є запорукою отримання позитивного результату.

Дослідивши різні підходи щодо структури, розробки та впровадження інноваційних технологій, ми обрали такі технології формування комунікативної професійної компетентності студентів економічних спеціальностей:

- технологію контекстного навчання („кейс-стаді”);
- інформаційно-комунікаційні технології;
- технології розвитку мотивації, спрямованої на забезпечення суб'єктної позиції студентів.

Науковці підкреслюють, що використання інноваційних технологій в навчальному процесі буде сприяти розвитку особистості та формувати необхідні професійні якості. Проте вони також зазначають, що надавати інноваційним технологіям статусу домінанти є невиправданим. Продуктивним буде навчання, в якому традиційні технології використовуються у поєднанні з інноваційними, доповнюючи їх.

На основі аналізу психолого-педагогічної та лінгвістичної літератури у першому розділі ми визначили й охарактеризували структурні компоненти, показники та рівні комунікативної професійної компетентності студентів економічних спеціальностей. Структура комунікативної професійної компетентності нами була представлена як єдність мотиваційно-цільового, орієнтаційно-когнітивного, функціонально-діяльнісного та оцінно-корегуючого компонентів. Мотиваційний компонент визначається співвідношенням рівня мотивації досягнення та мотивації уникнення невдач. Найбільш важливими мотивами у професійному спілкуванні ми визначили комунікативний, пізнавальний, лінгвопізнавальний, професійний, інтегративний, мотив самовдосконалення, співробітництва, самоутвердження, престижу, фінансовий та прагматичний мотиви.

Орієнтаційно-когнітивний компонент розглядається нами як сукупність трьох складових: знань про професійну діяльність, знань про спілкування та знань про мову.

Функціонально-діяльнісний компонент характеризується єдністю вмінь використовувати зміст професії (термінологію), уміння спілкуватись (власне

комунікація, перцепція, інтеракція) та вміннями нормативно використовувати засоби мови у спілкуванні.

Оцінно-корегуючий компонент розглядається нами в ракурсі вміння чи невміння адекватно оцінювати свій рівень розвитку комунікативної професійної компетентності та представлений на трьох рівнях: високому (адекватна самооцінка), середньому та низькому (неадекватна самооцінка).

Внаслідок проведеного дослідження було встановлено три рівні сформованості комунікативної професійної компетентності: високий, середній і низький.

РОЗДІЛ 2

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

2.1. Обґрунтування педагогічних умов використання інноваційних технологій у формуванні комунікативної професійної компетентності студентів економічних спеціальностей

Формування комунікативної професійної компетентності є складовою загальної професійної підготовки і здійснюється протягом 4 років навчання під час вивчення таких дисциплін, як „Іноземна мова за професійним спрямуванням (Англійська)”, та „Ділова українська мова”, які входять до переліку обов’язкових дисциплін гуманітарного циклу.

При відборі освітніх технологій та побудові освітнього процесу необхідно дотримуватись законодавчих і нормативних документів Міністерства освіти і науки України, а також міжнародних документів та угод, які стосуються закладів вищої освіти.

При формуванні комунікативної професійної компетентності студентів економічних спеціальностей необхідно керуватись рядом умов. Тому, на нашу думку, першочергово варто розглянути поняття педагогічної умови.

Поняття „педагогічна умова” включає в себе дві складові „педагогічна”, та „умова”. Великий тлумачний словник сучасної української мови дає таке трактування цих термінів: „педагогічний” – який відповідає правилам, вимогам педагогіки [41, с.713]. Macmillan трактує поняття „педагогічний” як співвідносний з освітніми методами та принципами [323, с. 1045] (авт.пер.).

Поняття „умова” є більш широким та розглядається у багатьох суспільних науках: педагогіці, психології, філософії, соціології, тощо. Так, наприклад, Великий тлумачний словник сучасної української мови трактує дане поняття так:

„умова” – необхідна обставина, яка уможливорює здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь [41, с.1295]. Філософський словник визначає: „умова” – це те, від чого залежить інше обумовлене; суттєвий компонент об’єктів (речей; їх станів, взаємодій), з наявності якого визначається існування певного явища” [283, с.707]. Тлумачний словник Longman Language Activator визначає поняття „умова”, як – „річ, яку ви повинні виконати або досягти, щоб зможти щось робити або мати”[335, с.220](авт.пер.).

Проаналізувавши існуючі визначення, у нашому дослідженні, під педагогічними умовами ми будемо розуміти: сукупність обставин, які сприяють ефективному використанню інноваційних технологій у формуванні комунікативної професійної компетентності студентів економічних спеціальностей.

М. Лісовий, досліджуючи проблему формування професійного мовлення майбутніх медичних працівників зазначає, що для формування професійного мовлення студентів-медиків важливе значення має урахування та дотримання основних принципів навчання мови:

- єдності розвитку мовлення і мислення;
- зв’язку усного і писемного мовлення;
- зв’язку практики з формування культури професійного мовлення з теорією мовознавчої науки;
- зв’язку формування культури професійного мовлення з вивченням гуманітарних та спеціальних дисциплін [179, с. 81].

Умови формування готовності до професійного іншомовного спілкування у майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності розглядала Н. Логутіна, до найвагоміших умов вона віднесла:

- сприяння усвідомленню студентами ролі професійного іншомовного спілкування у зовнішньоекономічній діяльності менеджера;
- реалізація контекстного підходу до навчального процесу;
- використання форм і методів інтерактивного навчання;

забезпечення рефлексивного аналізу майбутніми менеджерами власних комунікативних можливостей [180, с. 112].

В. Лівенцова з метою вдосконалення культури професійного спілкування майбутніх менеджерів виділяє наступні педагогічні умови:

- формування у студентів рефлексивного ставлення до комунікативного аспекту майбутньої професійної діяльності, спрямованості на самовдосконалення способів і прийомів ділового спілкування;
- використання групових форм організації навчання, побудованого у відповідності з принципами соціально-психологічного тренінгу;
- застосування сюжетно-рольових і ділових ігор як методів активного навчання, що моделюють соціальний контекст і основні способи спілкування менеджера в ситуаціях професійної взаємодії;
- розвиток перцептивних, інтерактивних і комунікативних умінь студентів одночасно з корекцією їх ціннісних орієнтацій у сфері професійного спілкування;
- орієнтація викладача на діалогічну форму навчальної взаємодії зі студентами, яка забезпечує сприятливий психологічний мікроклімат у групі, атмосферу творчості і спонтанності під час занять, емоційний контакт із студентами [178, с. 119].

На основі запропонованого нами визначення та аналізу психолого-педагогічної літератури ми визначили педагогічні умови формування комунікативної професійної компетентності студентів економічних спеціальностей:

1. моделювання у навчальному процесі комунікативних ситуацій майбутньої професійної діяльності;
2. професійно-комунікативна спрямованість інформаційно-комунікаційних технологій;
3. забезпечення суб'єктної позиції студентів у процесі професійної комунікативної підготовки.

Наступним етапом ми обрали обґрунтування вибраних нами умов. Під час відбору ми керувались наступними критеріями:

- інноваційність;
- ефективність;
- легкопроводжуваність;
- високоадаптивність.

Розкриємо ширше зазначені нами вимоги.

І. Дичківська, поділяючи думку В. Загвязинського, стверджує, що „нове у педагогіці – не лише ідеї, підходи, методи, технології, які у таких поєднаннях ще не висувались, або це не використовувалось, а й комплекс елементів чи окремі елементи педагогічного процесу, які ввібрали в себе прогресивне начало, що дає змогу в змінних умовах і ситуаціях ефективно розв’язувати завдання виховання і освіти” [80, с.19].

Г. Селевко зазначає, що сучасні педагогічні технології існують в конкурентних умовах і повинні бути ефективними за результатами і оптимальними і гарантувати досягнення визначеного стандарту навчання [263, с.17]. Тому ми під ефективністю розуміємо співвідношення витрат часу, грошей, зусиль та отриманого результату.

Великий тлумачний словник сучасної української мови трактує терміни „легко” – без ускладнення, просто” [41, с. 483], та „впроваджувати” – уводити щонебудь у дію, у практику” [41, с.161].

Легковпроводжуваність, на нашу думку – це відсутність складних перешкод на шляху використання технології.

Високоадаптивність – спроможність технології швидко асимілюватись в існуючому навчальному середовищі.

На підставі аналізу психологічної, педагогічної, методичної та лінгвістичної літератури нами була обґрунтована та побудована модель формування комунікативної професійної компетентності студентів економічних спеціальностей (рис.2.1), яку ми розглядаємо як цілісну систему.

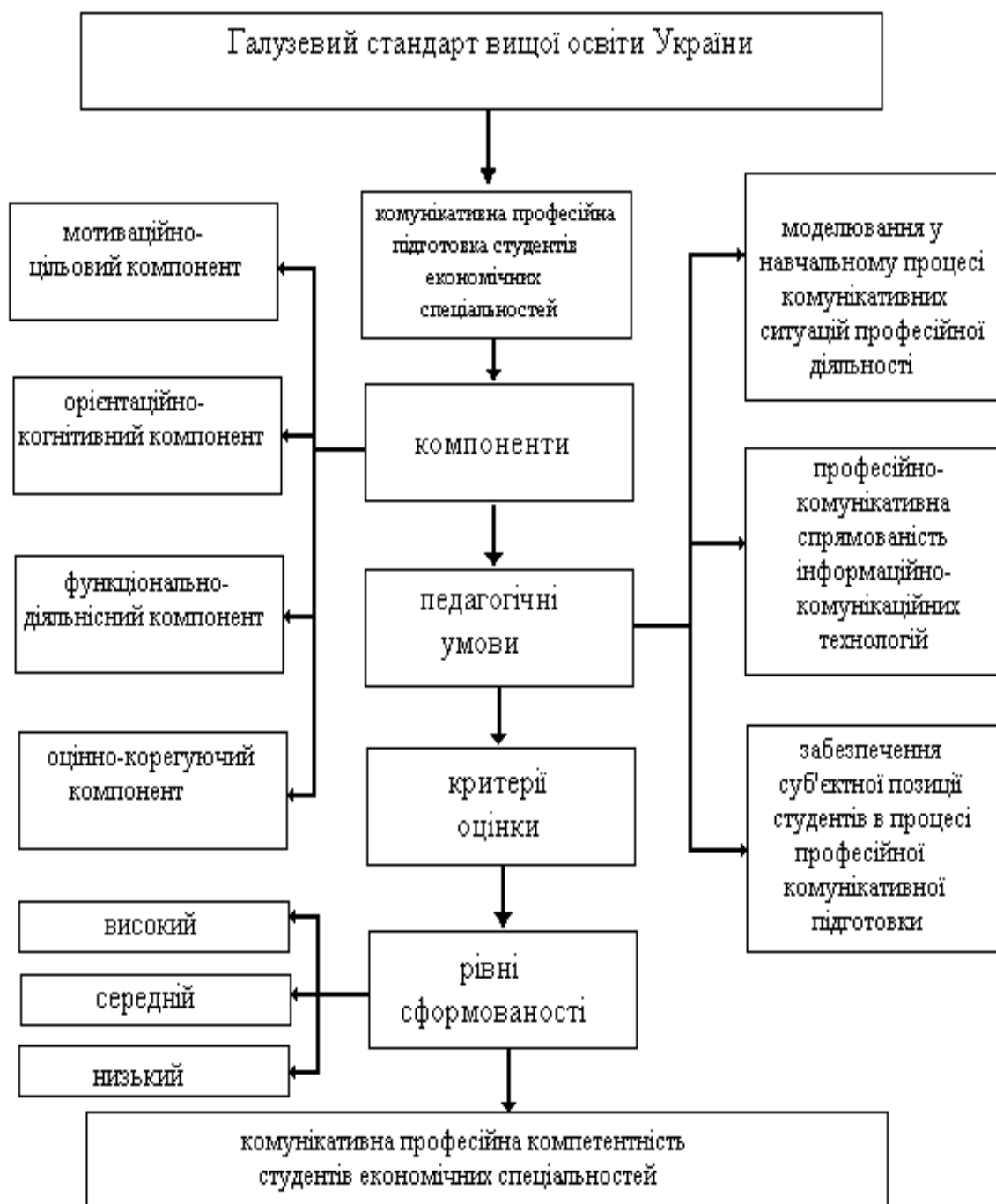


Рис. 2.1. Модель формування комунікативної професійної компетентності студентів економічних спеціальностей

Розроблена нами модель включає такі взаємопов'язані складові, як компоненти комунікативної професійної діяльності: мотиваційно-цільовий, орієнтаційно-когнітивний, функціонально-діяльнісний та оцінно-корегуючий, критерії їх оцінки та рівні сформованості (високий, середній, низький), а також

педагогічні умови формування комунікативної професійної компетентності студентів економічних спеціальностей.

Розглянемо детальніше зазначені нами умови.

2.2. Моделювання у навчальному процесі комунікативних ситуацій майбутньої професійної діяльності

Моделювання ситуацій майбутньої професійної діяльності отримало своє відображення у технології контекстного навчання. Зазначена технологія у вітчизняній педагогіці була розроблена А. Вербицьким. Хоча вперше була застосована у Сполучених Штатах Америки в університеті Гарварду. Дана технологія створена для підвищення ефективності навчання у вищих навчальних закладах і поєднує в собі навчання у спеціально змодельованих професійних ситуаціях. А. Вербицький зазначав, що: „Навчання, в якому за допомогою усієї системи дидактичних форм, методів та засобів моделюється предметний та соціальний зміст майбутньої професійної діяльності спеціаліста, а засвоєння ним абстрактних знань як знакових систем накладено на канву цієї діяльності, ми називаємо знаково-контекстним, або спрощено контекстним навчанням” [42, с.33]. У зарубіжній педагогіці технологію контекстного навчання часто називають "Case-Study", що дослівно означає – дослідження ситуації, випадку, справи.

Питанням контексту та контекстного навчання займались багато вітчизняних науковців. Зокрема, психолог О. Тихомиров [281] розглядав відмінності між контекстуальним змістом та ситуативним змістом. Він вважав, що робота з контекстом сприяє прояву творчого мислення. П. Ліндсей та Д. Норман [177] надають контексту значної ролі у процесах переробки інформації людиною. Е. Панов займався співвідношенням ситуації, контексту та змісту дії. Проблеми впливу контексту на процеси антиципації зустрічаються в роботах Б.Ломова [181], Е.Суркова. Також питанням контексту та контекстних ситуацій цікавились такі відомі психологи як: М. Бахтін, А. Лурія, А. Леонт'єв. Серед закордонних науковців цим питанням займаються: Дж. Річардс, Емі Б. М. Тсуї.

Технологія контекстного навчання передбачає предметне та соціальне моделювання майбутньої професійної діяльності спеціаліста та засвоєння ним абстрактних знань професії. А. Вербицький [42] виділяє три базові форми діяльності студентів. До них належать: академічна навчальна діяльність (традиційна), квазіпрофесійна (до неї відносять ділові ігри та інші ігрові форми) та навчально-професійну (наприклад виробнича практика, підготовка дипломної роботи та ін.).

З формами активності студентів (академічна, квазіпрофесійна, навчально-професійна навчальна діяльність) можна віднести такі навчальні моделі: семіотичну, імітаційну та соціальну.

Семіотична модель передбачає отримання студентом інформації та її обробку без вираження особистого ставлення до матеріалу, що вивчається. Діяльність студента виражається у слуханні, читанні, говорінні та письмі. При імітаційній навчальній моделі передбачено вихід студента за рамки поданої інформації та співставлення її з майбутньою професійною діяльністю. В даному випадку спостерігається особистісне включення студента в оволодіння певною галуззю діяльності.

У соціальній навчальній моделі завдання набуває динамічного розвитку в спільній, колективній діяльності студентів [42, с.70].

О. Ларіонова зазначає, що теорія контекстного навчання спирається на три джерела:

- розуміння змістоутворюючого впливу предметного та соціального контекстів майбутньої професійної діяльності студента на процес і результат його навчальної діяльності;
- діяльнісну теорію навчання, розвинуту у вітчизняній педагогіці;
- теоретичний підсумок різноманітного досвіду використання форм і методів активного навчання [166, с.119].

Досліджуючи технологію контекстного навчання, М. Левківський підкреслює, що її суттєвою характеристикою є моделювання за допомогою знакових засобів (мовою навчальних дисциплін) предметного і соціального

змісту майбутньої професійної діяльності. Тим самим у контекстному навчанні засобами знань (за знаковими системами) стають (ніби "проглядаються") контури професійної реальності, а тому абстрактні педагогічні положення (знання, суперечності, закономірності, принципи) щільніше зближуються з життям [175, с.53].

Технологія контекстного навчання також передбачає проведення лекцій та семінарів. Виділяють наступні типи лекцій: інформаційна (класична), проблемна, лекція-візуалізація, лекція з наперед запланованими помилками, лекція-прес-конференція. Семінарські заняття повинні реалізовувати принципи проблемності, їм доречно надавати форму, яка б сприяла розвитку дискусій, обговорень, творчого використання знань.

Технологія контекстного навчання є чудовим засобом інтеграції специфіки предмету та вивчення мови. Використання даної технології у навчанні мови сприяє поєднанню використання методів, спрямованих на виконання певного завдання і проблемного навчання, оскільки студенти стикаються з конкретною (автентичною) проблемою, яку мають розв'язати шляхом аналізу матеріалу, представленого мовою, яку вивчають. Автентичність (справжність) ситуацій і матеріалу має надзвичайно позитивний вплив на мотивацію студента і стимулює навчання мови в цілому.

Основна мета використання даної технології полягає в покращенні вивчення мови шляхом використання спеціальних завдань через впровадження технології контекстного навчання. Цілями використання даної технології є: 1) підвищити мотивацію студентів, що вивчають мову, шляхом використання якісних матеріалів технології контекстного навчання; 2) створити нові, доступні навчальні програми для викладачів-мовників, які будуть впроваджені у навчанні та спричинять зростання професійного розвитку.

Технологія контекстного навчання давно використовується на економічних та правових факультетах, проте воно все ще залишається інноваційною технологією у навчанні мов. Використання контекстного навчання під час вивчення мов має позитивний вплив на розвиток активних та пасивних мовних

вмінь. Воно також впливає на розвиток умінь проведення презентацій, вирішення проблемних ситуацій, а також для роботи в команді.

Не всі завдання в контекстному навчанні однакові, вони залежать від рівня володіння студентами мовою та від мети, якої потрібно досягти. Адже головною метою викладача мови є не просто викладання матеріалу, а покращення комунікативної професійної компетентності під час мовної практики. У різних підручниках пропонуються варіанти використання контекстного навчання: в одних чітко розписані ситуації, інші пропонують міні-ситуації в кінці кожної смислової частини поданого матеріалу або теми. Також можна виділити два види контекстного навчання: перший - забезпечує студента кінцевою метою у практикуванні специфічних умінь (переговори, проведення співбесід, розв'язання проблем, прийняття рішень), другі - вільніші від умов і дозволяють викладачу вибрати стратегію проведення заняття на власний розсуд.

Р. Шольц та О. Тайтєс наводять такі аспекти та класифікацію Case-Study (табл. 2.1) [341, с.10]:

Таблиця 2.1

Аспекти та класифікація технології Case-Study

Аспект	Класифікація
1	2
модель	цілісна або часткова; розгляд простої або складної ситуації;
мотивація	внутрішня; інструментальна;
епістимологічний статус	дослідницький; описовий; пояснювальний;
мета	дослідження; навчання;

1	2
дані	кількісні; якісні;
формат	високоструктуровані; короткоописові; неструктуровані; новаторські;
синтез	неформальний; емпатичний; інтуїтивний;

Сьогодні існує чимало суперечок стосовно ефективності та доцільності використання тих або інших технологій навчання. Серед технологій, які привертають увагу науковців та практиків все більшої популярності набуває технологія Case-Study. Очевидно, що аспекти даної технології є важливими для більш глибокого аналізу.

Серед останніх досліджень стосовно використання технології Case-Study варто відзначити роботи Г. Багієва, Л. Жданової, В. Лобашова, Ю. Сурміна та ін. Серед закордонних науковців даною проблемою займаються К. Ренні, Дж. Хонан, С. Вассерман, М. Лунденберг, Б. Левіс, Х. Харінгтон та ін.

У практиці багатьох закордонних навчальних закладів застосовують технологію Case-Study як ефективний спосіб досягнення високого рівня знань студентів. Виникнувши на початку ХХ століття в Сполучених Штатах Америки, вона активно застосовується в багатьох навчальних закладах світу. Серед таких ВНЗ є Бостонський, Гарвардський, Кембриджський, Колумбійський університети та ін.

Е. Маргвелашвілі підкреслює, що використання Case Study у зарубіжних навчальних закладах посідає значне місце. Так, у середньому, розв'язанню

типових ситуацій там присвячено 35-40% навчального часу. Для порівняння в школі бізнесу Чикагського університету на розгляд Case – ситуацій припадає 25% усього навчального часу; в бізнес-школі Колумбійського університету – 30%. Лідером є Гарвардський університет, де за рік розглядають до 700 Case – ситуацій [190, с.82].

У використанні даної технології є як прибічники, так і противники. Прибічники вважають її високоефективною технологією, котра дозволяє засвоїти навчальний матеріал на високому рівні. Противники вважають дану технологію недосконалою, зауважуючи, що теоретичне знання є більш цінне, ніж практичне; результати опрацювання невеликих Cases (ситуацій) є ненадійними [342]; неможливо зробити висновок з одиничного випадку, тому результати Case Study не можуть мати наукового значення; використання даної технології можливо лише для постановки гіпотез, а не для їх перевірки; часто виникає складність у підбитті підсумків конкретної ситуації, яка досліджується. Професор Бент Флівберг з Елборгського університету (Данія) у своєму дослідженні „Five Misunderstandings about Case-Study Research” доводить значущість описаної технології та спростовує усі наведені вище недоліки [307, с.219].

Аналізуючи шляхи використання даної технології в навчальному процесі, ми хочемо звернути увагу на той факт, що в закордонній практиці домінує безпосередній розгляд та аналіз cases (ситуацій) різного економічного спрямування.

Традиційно вивчення мови передбачає засвоєння певного мовного матеріалу (граматичного, лексичного, фонетичного, синтаксичного, орфографічного, орфоепічного, країнознавчого) шляхом виконання певних завдань. Традиційні підходи викладання мов не передбачають глибокого синтезу мовного матеріалу та професійної спрямованості. Це зумовлює низький рівень знань студентів не лише з підмови спеціальності, але й зводить нанівець навчально-пізнавальну мотивацію. На протипагу традиційному підходу, використання технології Case-Study покращує засвоєння знань студента із спеціальних предметів, у нашому випадку економічних, та дозволяє покращити

усно-мовленнєву та письмову мовну практику; забезпечує розвиток таких операцій мислення як: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, абстракція, конкретизація; розвиває навчально-пізнавальну мотивацію. На думку Г. Діманта, використання технології Case Study в навчанні студентів-економістів дозволяє не лише полегшити розуміння економічних законів, але й також сприяє підвищенню рівня мотивації до різних курсів та сприяє формуванню дослідницьких, комунікативних і творчих умінь у прийнятті рішень [322, с.73].

Доктор Г. Воле [347] – старший викладач з економіки університету Північного Лондону, використовуючи у своїй практиці технологію Case-Study, зазначає, що для успішного засвоєння матеріалу необхідно розвинути у студентів два види умінь:

- “lower skills” – знання, розуміння та вміння застосовувати;
- “higher skills” – це операції аналізу, синтезу та оцінювання.

Щоб розвинути “higher skills”, на думку дослідника, студентів спочатку потрібно вмотивувати та стимулювати до вивчення базових знань.

У своїй практиці доктор Г. Волпе [347] застосовує технологію Case-Study на заняттях з бізнес-економіки, і його лекція має наступну структуру:

1) спочатку матеріал лекцій пропонується студентам і використовується як засіб презентації її теми та виділення основних питань для обговорення. Таким чином привертається увага студентів і передаються загальні знання;

2) протягом лекції розкриваються основні теоретичні аспекти на основі її змісту. Це дозволяє студентам співвіднести теорію з контекстом;

3) у кінці підводяться основні висновки і матеріал лекції розглядається знову, щоб зафіксувати основні положення в пам’яті студентів [347].

У процесі обговорення ситуацій можуть використовуватись різні форми роботи: прес-конференція, діалог з менеджерами, спеціалістами з даної галузі, доповідь та ін. [322, с.74]. Автори погоджуючись із дослідником Дж. Хонан та Ш. Стернман, у своїй книзі „Використання Кейсів у вищій освіті” наводять п’ять визначальних рис Case-Study:

- 1) використання реальних проблем;

- 2) максимальне включення учасників;
- 3) максимальна довіра до викладача;
- 4) відсутність оцінки („правильно”, „неправильно”) відповідей;
- 5) викладач повинен „вписувати” учасників у „кейс-ситуацію” [328, с.1-2].

Також дослідники наводять п'ять основоположних принципів Case-Study:

- 1) перевага ситуативного аналізу;
- 2) обов'язковий зв'язок аналізу та ідеї;
- 3) необхідність включення студентів;
- 4) нетрадиційна роль викладача;
- 5) баланс самостійного і колективного навчання [328, с.1].

Виникає два питання з приводу застосування технології Case-Study: перше – де викладачі можуть отримати матеріали, так званих “cases” і друге питання – як адаптувати технологію таким чином, щоб вона була ефективною під час вивчення мови (обсяг матеріалу є значним для невеликої кількості навчальних годин), і вкласти мовний матеріал у професійний контекст.

Як показує досвід закордонних спеціалістів, матеріали cases (ситуацій) є широко представленими як в спеціалізованій літературі, так і в мережі Internet. Зокрема - A Student and Teacher Business Studies Resource Centre пропонує сто ситуацій для розгляду та аналізу. Доступ до них є безкоштовним на сайті www.thetimes100.co.uk. Аналізуються загальновідомі світові бренди в різних ракурсах, зокрема, на прикладі компанії Intel розглядається питання використання інновацій для створення конкурентних переваг. Аналізується використання Intel інтеграційного підходу в дослідженнях та виробництві з метою розвитку власного бізнесу. На прикладі The Building Societies Association (BSA) розглядаються різні типи організацій та їх мета, підкреслюються їх спільні та відмінні риси. На прикладі компанії Siemens аналізується навчання і розвиток як стратегія росту. Одна із ситуацій стосується менеджменту компанії Škoda: він був побудований на основі аналізу SWOT (SWOT – це аббревіатура методу аналізу в аудиті: Strengths – переваги; Weaknesses – слабкі місця; Opportunities –

можливості; Threats – попередження), що сприяло ефективній конкуренції в галузі машинобудування.

Видавництво Oxford University Press (www.oup.com) пропонує ряд навчально-методичних комплексів для вивчення англійської мови студентами економічних спеціальностей: Business Basics, Business Focus, Business Grammar & Practice, Business Objectives, Business Vision, Business one : one, ProFile, Oxford Handbook of Commercial Correspondence. Комплекси мають комунікативну спрямованість та розроблені в економічному контексті, і мають на меті розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності. Тексти, які використовуються у підручниках, взяті із статей, журналів, книг та ситуацій реальних компаній.

Cambridge University Press (www.cambridge.org) також пропонує ряд спеціально розроблених курсів для студентів економічних спеціальностей, серед них: Business Communications, Business English Frameworks, Business Roles, Communicating in Business, New International Business English, Professional English in Use: Finance, Professional English in Use Marketing.

Для викладачів, які самостійно розробляють ситуації для аналізу, варто висвітлити наступну інформацію в дослідженні проблеми:

- а) визначити компанію, на прикладі якої буде здійснюватись аналіз;
- б) подати коротку інформацію про компанію та навести основні пункти для розгляду;
- в) описати проблему, ознайомити з додатковою інформацією, яка може сприяти вирішенню проблеми;
- г) вказати мету дослідження та яких результатів прагне досягти компанія;
- д) можна навести приклади роздумів працівників компанії та експертів з приводу досліджуваної проблеми;
- е) вказати плани компанії на майбутнє;
- ж) запропонувати додаткову літературу для студентів, які бажають дослідити проблему глибше.

Р. Шольц наводить наступні джерела інформації для створення Case-ситуацій [341, с.14]:

- архівні записи;
- відкриті інтерв'ю;
- націлені інтерв'ю;
- структуровані інтерв'ю;
- пряме спостереження;
- розділене спостереження;
- опитування;
- експерименти;
- інші техніки отримання зразків.

Варто зауважити, що головною метою використання даної технології є не лише пошук єдино правильного рішення проблеми, а включення студентів в активне обговорення, коли вони беруть участь у різні мислинєвих операціях та відбувається мовна практика. Загальновідомим є той факт, що чим частіше студент використовує певну лексичну одиницю, граматичну, синтаксичну структуру, тим краще вона запам'ятовується. Тому важливим є сам факт практики мови. У процесі обговорення в групах до дискусії можуть включатись студенти, які часто бояться говорити через низький рівень знань. Це сприяє не лише покращенню знань, але й підвищує рівень їхньої навчально-пізнавальної мотивації та самооцінку.

До визначальних характеристик майбутніх студентів-економістів Г. Дімант відносить: огляд, обробка даних, упорядкування інформації про економічні феномени та процеси, аналіз результатів економічної діяльності, оцінка її успішності та можливості її вдосконалення, прогнозування, поточне планування та на перспективу [322, с.74]. В. Галянт до специфічних здібностей та умінь студентів-економістів відносить економічний стиль мислення, який включає в себе:

- системність – комплексний підхід до вирішення економічних завдань, уміння встановлювати взаємозв'язки, структуру конкретного процесу або явища;
- багатоваріантність – уміння прораховувати всі можливі варіанти при аналізі і вирішенні завдання;

- вибірковість – цілеспрямований вибір оптимального вирішення завдання;
- перспективність – прогнозування результатів діяльності, передбачення наслідків прийнятих рішень, визначення пріоритетних напрямів діяльності;
- гнучкість – уміння легко пристосовуватися до нової ситуації і знаходити нетрадиційні вирішення; виявляти і усувати суперечності;
- оперативність – швидке і раціональне вирішення поставленого завдання [57, с.178].

Досить унікальною є роль викладача під час застосування технології Case-Study. він може бути організатором, гостем, арбітром, суддею, посередником, другом. Як зазначають Дж. Хонан та Ш. Стернман [328], – основна функція викладача, який використовує дану технологію, діяти як високопрофесійний помічник, руйнуючи бар'єри між студентами, сприяти більш жвавому обговоренню ситуацій та спрямовувати аудиторію у правильному напрямку [328, с. 9].

Роль студента також унікальна. Для порівняння, дослідники пропонують дві схеми функціональних стосунків між викладачем, студентами і навчальним матеріалом під час використання Case-Study (рис. 2.2) [328, с.10]:

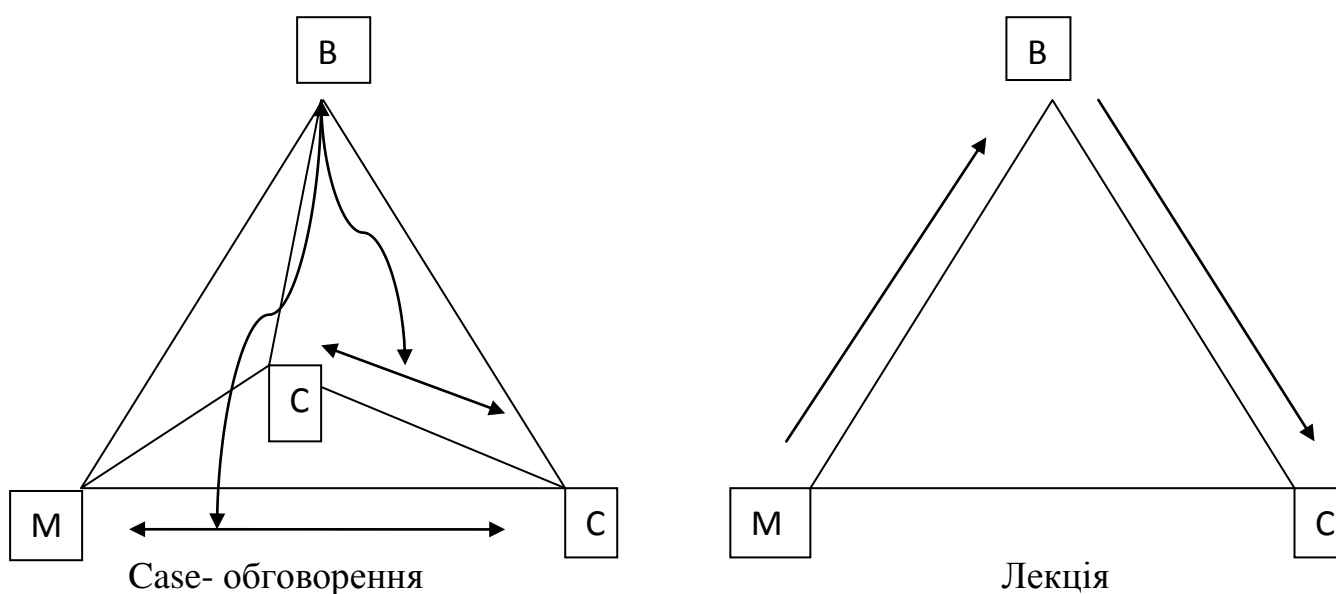


Рис. 2.2 Функціональні взаємозв'язки викладача, студентів та навчального матеріалу

Звертаючись до застосування описаної вище технології, варто зауважити, що впровадження лише Case-Study технології в навчальному процесі не є панацеєю, тому необхідно застосовувати й інші технології навчання, органічно їх поєднувати.

Багато викладачів не використовують дану технологію з наступних причин: по-перше вони почуваються непевно, думаючи, що можуть заплутатись у новій освітній технології і втратять авторитет в очах студентів; по-друге, їм може не сподобатись зміна статусу з викладача, який є повноправним господарем заняття, на консультанта-організатора навчальної діяльності. І нарешті, викладачам, які використовують традиційні технології навчання, може здатись, що навчання відбувається не повністю, якщо вони використовують технологію Case Study [306, с.70]. Використання технології Case Study може сприяти:

- розвитку критичного мислення;
- покращенню організаційних умінь студентів – ситуація, яка вивчається, характеризується високим рівнем інформативності метою є упорядкування цієї інформації у логічну послідовність і представлення її таким чином, щоб проблема/питання чітко вимальовувалась і була всім зрозумілою;
- покращенню комунікативних умінь – дана технологія може використовуватись для вдосконалення студентських писемних умінь та усного спілкування. Невербальні комунікативні вміння також можна вдосконалювати за допомогою цієї технології;
- розвитку менеджерських комунікативних умінь, таких як проведення зустрічей, презентацій, підписання контрактів тощо. Дана технологія переносить студентів у життєві ситуації та налаштовує їх на спілкування;
- навчальній співпраці і розвитку вмінь командної роботи.

Отже, проаналізувавши все зазначене вище, можна зробити висновок, що застосування технології контекстного навчання є, безперечно, перспективним та ефективним засобом у підготовці студентів економічних спеціальностей, оскільки допомагає студентам ефективно засвоювати навчальний матеріал професійного

спрямування, розвивати їхні комунікативні вміння, підвищувати мотивацію студентів до вивчення мов у професії, сприяти економічному мисленню. У той самий час варто пам'ятати, що ефективність використання даної технології залежить від майстерного поєднання її з традиційними технологіями навчання.

2.3. Професійно-комунікативна спрямованість інформаційно-комунікаційних технологій

Освіта ХХІ століття характеризується технологізацією навчального процесу. Результатом розпочатого в середині минулого століття стрімкого розвитку комп'ютерних технологій стала поява різноманітних інформаційно-телекомунікаційних технологій, які використовуються і в освітній галузі.

Як зазначає І.Захарова – „В якомусь розумінні всі педагогічні технології (які ми можемо розуміти як засоби) є інформаційними. Проте в сучасному розумінні інформаційна технологія навчання – це педагогічна технологія, яка використовує спеціальні способи, програмні та технічні засоби (кіно, аудіо- і відео засоби, комп'ютери, телекомунікаційні мережі) для роботи з інформацією” [111, с.22]. Погоджуючись із визначенням дослідниці, та в рамках інформаційних технологій розглянемо використання електронних словників, мультимедіа-навчальних програм та Інтернет-ресурсів як найбільш придатних для реалізації завдань формування комунікативної професійної компетентності.

Використання інформаційно-телекомунікаційних технологій забезпечує реалізацію таких педагогічних завдань:

- презентація навчального матеріалу;
- ресурси для його вивчення;
- контроль результатів.

М. Прадівлянний виділяє такі основні способи застосування засобів сучасних інформаційних технологій з метою організації навчального процесу з іноземної мови:

1) навчання іноземної мови на базі засобів сучасних інформаційних технологій (Computer-assisted Language Teaching);

2) вивчення іноземної мови на базі засобів сучасних інформаційних технологій (Computer-assisted Language Learning);

3) використання засобів сучасних інформаційних технологій з метою демонстрування навчальної інформації для роботи в групі під керівництвом викладача;

4) використання засобів сучасних інформаційних технологій з метою отримання повідомлення, організації процесу спілкування між групами студентів за допомогою локальної чи глобальної телекомунікаційної мережі;

5) використання засобів сучасних інформаційних технологій з метою отримання необхідної навчальної інформації за умови самостійного доступу до телекомунікаційних мереж;

6) використання засобів сучасних інформаційних технологій з метою накопичення навчального матеріалу;

7) використання засобів сучасних інформаційних технологій з метою отримання додаткового матеріалу консультативного характеру;

8) використання засобів сучасних інформаційних технологій з метою організації діалогового режиму роботи між студентом та комп'ютером;

9) використання засобів сучасних інформаційних технологій з метою організації дистанційного навчання [246, с. 83-86].

Ми погоджуємось із дослідником, та вважаємо, що зазначені способи можливо використовувати і під час вивчення курсу "Ділова українська мова".

У процесі вивчення як української, так і англійської мов доцільним є використання комп'ютерної програми VymovaPro-Ukrainian Speech & Language Resources & Software. Зазначена програма працює в напрямках українська ↔ англійська мови. З її допомогою можна перекладати слова та тексти в обох напрямках, слухати тексти українською мовою, представлений граматичний та фонетичний аспекти української мови.

Світові лідери у видавництві словників Longman, Macmillan and Oxford University Press у своєму арсеналі мають словники різних типів, зокрема загального призначення, спеціалізовані, одно - та двомовні. Крім надрукованих на папері – традиційних, видавництва додають до примірника словника його варіант у електронному вигляді на CD диску. Перевагами використання таких словників є їх мобільність, компактність, доступність, легкість, швидкість та простота у використанні. Наприклад, обсяг слів Macmillan English Dictionary складає приблизно 100 000 слів та 30 000 ідіом та фраз. Проте варіантів „Англо-Український” чи „Україно-Англійський” словників зазначених видавництв поки що не розроблено. Використання ж „Англо-Англійських”, тобто одномовних словників, є загальноприйнятою світовою практикою і, зважаючи на прагнення України до інтеграції у Європейську спільноту, використання даного типу словників повинно мати місце.

Традиційно робота зі статтями словника включає в себе пошук: значення слова, синонімів, антонімів, співвідносних з поданим слів, визначення вимови слова.

Крім зазначених вище стандартних шляхів використання словників, залучення електронного словника Macmillan English Dictionary дозволило нам отримати наступну додаткову інформацію:

- звуковий супровід слова з урахуванням відмінностей американської та британської вимови;
- показ варіанту зміни слова, його можливі закінчення;
- визначення частотності використання слова у мовному потоці (*, **, ***)
- визначення галузі використання слова;
- порівняння варіантів одного і того ж слова в американському та британському варіантах англійської мови;
- поєднання слова з іншими словами та його використання в різних мовних структурах;
- показ зображення кожного слова (малюнок).

Для прикладу під час вивчення курсу „Іноземна мова за професійним спрямуванням (Англійська)” ми використовували такі статті із зазначеного джерела:

1. робота з числами, яка включає в себе вивчення цифр від нуля до мільйона, їх вимову та написання; дроби, латинська нумерація, використання чисел при подачі даних, у датах, у телефонних номерах, грошових одиницях, при зазначенні маршрутів та назв доріг;

2. ознайомлення з відмінностями у варіантах британської та американської англійської мови: семантичними, фонетичними, граматичними, пунктуаційними;

3. ділова англійська мова. Студентам пропонувалось розгляд структури та правил написання ділового листа, резюме та електронного листа.

Для формування лінгвокраїнознавчої компетентності ми використовували включені до диску атласи країн світу, де подається інформація про розташування та державно-адміністративний поділ країни.

Для формування фонетичної компетентності ми використовували функцію запису власної вимови та порівнювали її з поданим еталоном.

Професійна спрямованість курсу „Ділова українська мова” та „Іноземна мова за професійним спрямуванням” передбачає володіння студентами підмовою спеціальності. Сюди ми відносимо знання професійних лексичних одиниць та їх словосполучень. Уміння користуватись словниками, призначеними для певних професій, значно покращує ефективність роботи працівника та сприяє підвищенню його професійної компетентності.

З метою формування підмови спеціальності можна використовувати спеціалізовані словники для економістів. Наприклад, на сайті http://www.tspu.edu.ua/Kurs_lekcij/Economics/s0a.htm представлено словник економічних термінів (Автори: А. Григоров, М. Палюх, Л. Литвин, Т.Літвінова). Сайт www.economics.com.ua пропонує різноманітні фінансові, економічні, брокерські, біржові, інвестиційні, міжнародні та інші словники. Також там розміщена спеціалізована література з економіки, маркетингу та менеджменту.

Відповідно до визначеної нами структури комунікативної професійної компетентності студентів економічних спеціальностей, ми можемо використовувати описані вище продукти з метою розвитку усіх трьох компонентів: когнітивного, мотиваційного та діяльнісного.

Ще одним продуктом на ринку електронних словників є „Англо-Російський” та „Російсько-Англійський” словник АBBYU Lingvo 12 та його нова версія АBBYU Lingvo x 3. Програма включає в себе більше, ніж 150 словників, довідник з граматики, а також додаток для вивчення слів Lingvo Tutor.

Програма може використовуватись не лише на комп'ютері, а й на смартфоні. Розробники зазначають, що з допомогою Lingvo Tutor можна:

- вивчати нові слова, виконуючи різні вправи;
- будувати власний графік підготовки до занять;
- вести статистику вивчених слів;
- створювати власні колекції карток та додавати до них нові слова для вивчення;
- користуватися готовими тематичними колекціями карток. Зразок роботи програми представлений у додатку А. Програма представлена на сайті <http://www.lingvo.ru/lingvox3/>.

До складу даного продукту входять 152 словники, з яких 7 українських:

- Украинско-английский словарь. Экономика, Финансы, Банки, Инвестиции, Кредиты. Ермоленко С., Ермоленко В. 2003;
- Большой толковый словарь современного украинского языка. Издательство "Перун", 2005
- Юридический украинско-английский словарь. 2004 Карабан В.
- Украинско-русский индекс к новому русско-украинскому политехническому словарю. 2005, Зубков Н.
- Большой украинско-английский словарь. 2005, Попов Е., Балла Н.
- Украинско-русский словарь. 2004, Ижакевич Г., Калюжная В., Паламарчук О., Пилинский Н., Скрипник Л., Черторижская Т.
- Орфоэпический словарь украинского языка. ИТФ "Перун", 2008.

Зважаючи на це, ми можемо стверджувати, що даний продукт є ефективним засобом для підвищення рівня комунікативної професійної компетентності, так як він розвиває навички самостійного оволодіння навчальним матеріалом, і як наслідок сприяє підвищенню лінгвопізнавального мотиву та мотиву саморозвитку і самовдосконалення.

Також можна стверджувати, що використання комп'ютера передбачає задіявання усіх рецепторів: зорового (слово зображується на моніторі), кінестетичного (слово потрібно надрукувати), слухового (функція словника передбачає фонетичний супровід слова). Тому рівень запам'ятовування підвищується, а слово відбивається у зоровій, руховій та слуховій пам'яті.

Використання даного продукту мало місце під час вивчення наступних тем з ділового листування (Business Correspondence): "Letter of Invitation", "Letter of Congratulation", "Letter of Application", "E-mail", "Fax".

Компанія ProLing Office розробила комп'ютерні програми, якими користуються у багатьох організаціях для роботи з підготовки та обміну документації українською та російською мовами. ProLing Office включає в себе засоби перевірки правопису (РУТА), електронні словники (УЛІС), перекладач (ПЛАЙ) і засоби повнотекстового пошуку документів (MTSearch). Програма представлена на сайті www.prolingoffice.com.

Описані вище програми використовувались студентами самостійно у вільний від занять час, так як нашою метою було зацікавити студентів до самоосвіти та самовдосконалення.

З метою пошуку інформації останнім часом все частіше використовують мережу Internet. В. Журавський зазначає, що „Інтернет надає винятково широкі можливості для дослідницької роботи і дозволяє реалізувати абсолютно нові підходи до навчання у формі організації системи так званої е-освіти, коли студентам надається доступ в он-лайнному режимі до сайтів з академічними і науковими матеріалами” [94, с. 114]. Нас цікавлять освітні сайти, які сприяють вивченню студентами навчального матеріалу та підвищують їх рівень

комунікативної професійної компетентності. Зважаючи на їх велику кількість, ми розглянемо лише декілька з них:

1. на сайті www.madslinger.com розміщені посилання на Інтернет джерела з вивчення української мови. Серед них: сайти про мову, вивчення української мови, онлайніві словники та довідники, мовні форуми, український софт, мережеві бібліотеки, он-лайніві перекладачі, історія української мови та ін. Кожен студент досить легко може знайти відповідь на мовне питання;

2. На сайті безкоштовної електронної бібліотеки www.chitalka.info розміщені підручники із стилістики ділової української, етика ділового спілкування;

3. <http://www.englishstudydirect.com/OSAC/academiccsol.htm>

На цьому сайті зібрано та структуровано велику кількість навчального матеріалу, а саме:

1) словники та електронні перекладачі;

2) мовні вправи на розвиток:

- аудіювання та говоріння;
- читання та переклад;
- навичок письма;
- граматичних знань, умінь та навичок;
- комбіновані вправи;

3) різні тести:

- IELTS (International English Language Testing System) - міжнародна тестова система англійської мови;

- TOEFL (Test of English as a Foreign Language) тест англійської мови як іноземної;

- CAEL (Canadian Academic English Language Assessment) Канадська оцінка академічних знань англійської мови;

- Cambridge EFL Examinations Кембріджський екзамен з англійської мови як іноземної;

4) газети, відео та аудіозаписи;

5) віртуальна бібліотека.

4. <http://www.english-at-home.com/>

Сайт включає в себе розділи з граматики, лексики, говоріння, читання, знайомить студентів з ідіомами мови, пропонує вправи з читання, виконання пазлів та різні ігри. Також студенти можуть приймати участь у форумі та підписатись на отримання останніх новин або нової інформації для вивчення мови.

5. <http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/>

Крім зазначених у попередніх сайтах структурних частин, даний сайт також має розділ з вивчення „Ділової англійської мови”. Наприклад, розгляд тем: „Влаштування на нову роботу”, „Написання резюме”, „Супровідний лист”, „Співбесіда”, „Робота за кордоном”, „Професійні уміння”, та ін.

6. <http://www.study.ru/lessons/> Английский язык: уроки онлайн

Це російськомовний сайт із вивчення англійської мови. Розробники пропонують вивчення мови на чотирьох рівнях: 1) Elementary, 2) Pre-Intermediate-1, 3) Pre-Intermediate-2, 4) Intermediate. Також є мобільні уроки, уроки щодо швидкісного вивчення мови, репетитори, форуми з обговорення різних тем.

7. <http://www.world-english.org/>

На цьому сайті представлено навчальні та тестові завдання з вивчення англійської мови. Особливістю є лінгвокраїнознавчий акцент та можливість пошуку й листування зі студентами, які також цікавляться вивченням мови.

8. <http://www.englishclub.com/>

Особливістю сайту „Англійський клуб” є величезний ресурс навчальних матеріалів, а також акцент на „Діловій англійській мові”. Розробники пропонують інформацію з таких тем: „Написання ділового листа”, „Проведення ділової зустрічі”, „Написання резюме та супровідного листа”, „Проведення презентацій” та ін.

На нашу думку, використання зазначених сайтів сприяє всебічному розвитку особистості, має значний вплив на мотиваційну та когнітивну сферу студента. Разом з тим, ми погоджуємось із думкою Н. Ничкало, яка підкреслює

необхідність використання сучасних інформаційних технологій разом із традиційними [214, с.78].

Отже, детальніший розгляд визначених нами педагогічних умов, дає можливість стверджувати, що їх використання позитивно впливає на освітній процес, забезпечуючи його навчальну, виховну та розвивальну цілі. Описані технології, завдяки своїм дидактичним можливостям, сприяють підвищенню рівня знань, умінь та навичок студентів, та позитивної навчальної мотивації. Проте варто підкреслити щодо необхідності поєднання традиційних та інноваційних технологій, так як їх поєднання є запорукою формування іншомовної професійної компетентності.

2.4. Забезпечення суб'єктної позиції студентів у процесі професійної комунікативної професійної підготовки

Вираження фахівцем суб'єктної позиції в процесі розв'язання поставлених завдань свідчить про власне, неординарне бачення вирішення проблеми. Такі фахівці характеризуються творчим підходом до виконання своїх обов'язків та відзначаються високим рівнем професійної компетентності загалом і комунікативної професійної компетентності зокрема.

У межах нашої роботи однією із складових формування комунікативної професійної компетентності студентів економічних спеціальностей ми визначили мотиваційний компонент. З метою формування суб'єктної позиції в процесі професійної комунікативної підготовки ми обрали концепцію спільного розв'язання навчальних завдань та теорію самодетермінації та внутрішньої мотивації.

Концепція спільного розв'язання навчальних завдань розроблена дослідницею В. Ляудіс [284]. Поняття „спільна навчальна діяльність” вона трактує як акти обміну діями, операціями між викладачем та учнем, а також між самими учнями в процесі формування освоюваної діяльності.

Метою спільної навчальної діяльності викладача та студента дослідниця визначає побудову механізму саморегуляції учіння, освоєваної предметної діяльності та самих актів взаємодії та позиції особистості в них. Дану взаємодію ми представили схематично (рис.2.3):

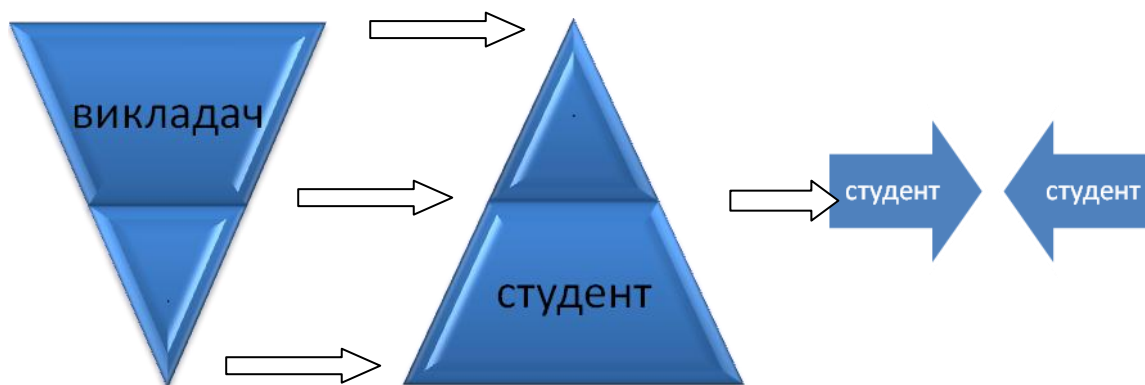


Рис. 2.3 Взаємодія учасників навчального процесу

Спільне розв'язання навчальних завдань передбачає певну етапність взаємодії викладача і студента. На початковому етапі значущість викладача максимальна, потім поступово збільшується самостійна діяльність студента. У кінцевому результаті участь викладача мінімальна, а студенти взаємодіють один з одним.

В. Ляудіс [284] виділяє вісім форм співпраці:

- 1) введення в діяльність;
- 2) розділена дія;
- 3) імітуюча дія;
- 4) підтримана дія;
- 5) саморегулююча дія;
- 6) самоспонукальна дія;
- 7) самоорганізована дія;
- 8) партнерство.

1. Введення в діяльність. Забезпечує особисте включення в нові навчальні завдання на основі актуалізації змісту і цілей, адекватних діяльності, яка формується. Створення єдиного змістового поля.

2. Розділені (між викладачем та студентом) дії. Включає студента в посилене виконання операційно-виконавчої сторони рішення й у виконання деяких, доступних для нього дій, необхідних для досягнення результату – отримання продукту діяльності (максимальна участь викладача в регуляції усіх компонентів діяльності).

3. Імітуючі дії. Просуває учасників до спільного пошуку шляхів розв'язання завдань, до більшої ініціативи в орієнтовно-дослідницькій і операційно-виконавчій сферах, які ведуть до досягнення продуктивного результату.

4. Підтримка дії. Розширяє ініціативу студентів, включаючи сферу контролю, оцінки процесів і результатів розв'язку, і ставить викладача перед вибором цілей і визначенням змісту продуктивних завдань (участь викладача обмежується лише заохоченням і допомогою в деяких операціях контролю).

5. Саморегулюючі дії. Спрямована на досягнення студентами взаємо- та самоконтролю по відношенню до усіх компонентів діяльності, пов'язана з розв'язанням завдань встановлених викладачем.

6. Самоспонукальні дії. Висування, обговорення та прийняття студентами нових цілей, усвідомлене цілепокладання, а також редукція зовнішніх і процесуальних форм контролю за досягненням результатів.

7. Самоорганізуючі дії. Висування та апробація нових способів і стратегій конструктивної співпраці, розширення спектру спілкування і міжособистісних відносин між усіма учасниками розв'язання продуктивних і творчих завдань, активна зміна позицій учасників у взаємодії.

8. Партнерство. Перехід до якісно нових відносин з викладачем і однолітками на основі самоорганізації усіх компонентів в структурі творчої діяльності та взаємодії – організаційно-виконавчих, контрольо-оціночних, інтелектуально-комунікативних і мотиваційно-змістових [284].

Така поетапність сприяє взаємодії всіх учасників навчального процесу, формує внутрішню регуляцію комунікативних, розумових і мотиваційних складових діяльнісної сфери студентів. Змінюється домінантна позиція викладача на партнерську. Завдяки зростанню свободи студентів зростає їх рівень самоорганізації та самомотивації. Зовнішня мотивація до навчальної діяльності змінюється внутрішньою. Це виражається ініціативністю, готовністю до продуктивного спілкування як з викладачем так і з іншими студентами.

В. Ляудіс вважає, що збіг інтересів студента й викладача стає рушійною силою розвитку особистості та її досягнень в самостійному учінні [284, с.25].

Також дослідниця робить акцент на тому, що не самі по собі творчі завдання, а вся ситуація спільних продуктивних дій для їх розв'язання забезпечує формування повноцінної функціональної структури учіння, в якій домінуючу роль здійснює мотиваційно-сміслова сфера [284, с.161].

Як зазначалось вище ми в нашому дослідженні використовували ряд завдань, які були розроблені відповідно до концепції спільного розв'язання навчальних завдань. Серед них, наприклад, студенти отримали завдання, яке виконувалось як під час занять, так і в позаурочний час. Зміст завдання полягав у підготовці двох презентацій. Студенти були розподілені на дві команди, кожна з яких представляла окрему компанію. Для підготовки презентації потрібно було не лише обрати продукцію, а й знайти (або придумати) інформацію про компанію, її продукцію, переваги роботи з нею та визначити представника від компанії для проведення презентації. У процесі роботи над завданням на початковому етапі роль викладача була провідною, з наближенням останнього етапу роботи, роль викладача зменшувалась до мінімуму. Під час презентації студенти спілкувались між собою, а викладач був спостерігачем. Роботи такого плану сприяють розвитку вмінь взаємодії у команді, мотивують студентів до самоорганізації, самовдосконалення та саморозвитку.

Також ми звернули нашу увагу на роботи американської дослідниці П. Ур, дослідження якої пов'язані із дослідженням В. Ляудіс, відносно проблеми викладання мов, зокрема англійської. Досліджуючи мотиваційну сферу студентів,

П. Ур, пропонує наступні поради викладачам стосовно зовнішньої та внутрішньої мотивації [346]:

Зовнішня мотивація.

1. Успіхи та винагороди. Успіх є найбільшим стимулом у підвищенні зовнішньої мотивації. Студенти, які успішно виконали певні завдання з більшим задоволенням будуть виконувати інші завдання з упевненістю у своєму успіхові та будуть більш наполегливі у своїх зусиллях.

2. Невдачі та покарання. Невдач у будь-якому випадку варто уникати.

3. Авторитетні вимоги. Студенти дуже часто вмотивовані тиском викладача, вони можуть краще готувати завдання лише через те, що їх попросив вчитель, приймаючи ваш авторитет та право це вимагати, і довіряючи вашій оцінці.

4. Контроль. Безперечною є мотиваційна сила контролю. Студенти, які знають, що будуть перевірені з певного матеріалу наступного тижня, будуть більш вмотивовані, тобто ретельніше вивчатимуть матеріал, ніж як би вони просто готувались до заняття.

5. Змагання. Студенти завжди є більш вмотивованими, щоб показати свої кращі результати, але не заради процесу навчання, а для перемоги своїх опонентів у змаганні.

Внутрішня мотивація та інтереси.

Деякі шляхи підвищення інтересу студентів:

1. брейншторм. Самостійно чи в групі перерахуйте якомога більше шляхів для підвищення інтересу студентів та складіть їх список;

2. оцінювання. Використовуючи список, подумайте або обговоріть, які пункти, на вашу думку, використовуються частіше, які рідше, і що із зазначеного ви хотіли б використати?

Спади та підйоми інтересу.

Пенні Ур у своїй роботі „A Course in Language Teaching” в розділі „Мотивація студента”, пропонує студентам дати відповідь на наступні питання:

1. Наскільки важливою на вашу думку, є „мотивація” для досягнення успіху у вивченні іноземної мови, порівняно із „ставленням до мови” ?

2. Наскільки важливим для мотивації є попередній успіх у вивченні мови?

3. Які характеристики та поведінку ви співвідносите з іміджем умотивованого студента?

4. Деякі люди вмотивовані бажанням інтегруватись у відповідну мовну культуру (інтегративна мотивація), інші потребою в мовних знаннях для кар’єри чи власного зиску (інструментальна мотивація). Який мотив на вашу думку, є сильнішим?

Бажання включатись у мовну діяльність задля власної мети (внутрішня мотивація) відрізняється від бажання вчитись задля зовнішньої нагороди (зовнішня мотивація). Чи вважаєте ви, що існує різниця між дітьми та дорослими у рівні впливу цих двох видів мотивації?

Теорія самодетермінації та внутрішньої мотивації розроблена американськими психологами Е. Десі та Р. Раян. В її основу покладено твердження, що людина повинна реалізувати свободу вибору незалежно від впливу як зовнішніх, так і внутрішніх (неусвідомлених) факторів.

Термін самодетермінація означає самовизначення, вільне волевиявлення [206, с.705]. Самодетермінація тісно пов’язана з внутрішньою мотивацією.

Дана теорія побудована на дослідженні взаємозв’язку мотивації та діяльності, який отримав назву каузальна атрибуція (вмотивований процес когнітивного плану, спрямований на усвідомлення отриманої інформації про поведінку людини, виявлення причин тих чи інших його вчинків, а головне на розвиток у людини уміння передбачати їх) [212, с.484].

У залежності від особливостей розвитку мотиваційної сфери науковці виділяють три типи локуса каузальності:

- внутрішній локус;
- зовнішній локус;
- безособовий локус (неможливість досягнення бажаного результату).

Теорія Е. Десі та Р. Раяна передбачає, що у людини присутні усі три типи, але в різних співвідношеннях. На думку дослідників, самодетермінація є не лише здатністю особистості, а і її потребою. У дослідженні Е. Десі поняття самодетермінації і внутрішньої мотивації тісно переплітаються з поняттям компетентності. Людина перебуває у стані задоволення тоді, коли впевнена у своїй компетентності. Від рівня компетентності прямо пропорційно залежить і рівень внутрішньої мотивації [325].

Дослідники (Е. Десі та Р. Раян) підкреслюють, що внутрішня мотивація може сформуватись у процесі виконання завдань, складність яких поступово зростає. Це пов'язано з тим, що якщо рівень складності не викликає у людини відчуття власної компетентності, то і не відбувається ніякого росту.

Мотиваційну сферу можна представити наступним чином (за матеріалами Е.Десі (табл. 2.2) [325]

Таблиця 2.2

Структура мотиваційної сфери за Е. Десі

Амотивація	Зовнішня мотивація				Внутрішня мотивація
відсутність навчальної регуляції	зумисна винагорода чи покарання	само-включення	важливість цілей, цінностей і упорядкування	зв'язок між цілями, цінностями і упорядкуванням	інтерес і задоволення від завдання
відсутність мотивації	контрольована мотивація	посередньо контрольована мотивація	посередньо автономна мотивація	автономна мотивація	автономна мотивація

З таблиці видно, що мотиваційна сфера людини включає в себе амотивацію (відсутність мотивації), зовнішню та внутрішню мотивацію. Процес переходу від амотивації до автономної (внутрішньої) мотивації складається з умовних чотирьох етапів зміни зовнішньої мотивації. Показником внутрішньої мотивації дослідник визначає виникнення інтересу та задоволення від виконаного завдання.

Таким чином, внутрішня мотивація, яка є показником творчості, ініціативності буде формуватись за умови створення партнерських відносин між викладачем та студентом, а також за умови підбору завдань, які сприяють розвитку компетентності студента, шляхом поетапного їх ускладнення.

Зазначені концепції формування мотиваційної сфери студента легко поєднуються з обраними нами технологіями формування комунікативної професійної компетентності студентів економічних спеціальностей.

Зокрема, під час використання технології контекстного навчання, ми будували заняття таким чином, щоб забезпечити поступове зростання рівня складності завдань. Це сприяло зменшенню впливу негативної мотивації (мотиву уникнення негативного досвіду, мотиву захисту) та зумовило розвиток комунікативного, пізнавального та професійного мотивів.

Специфіка використання інформаційно-телекомунікаційних технологій дозволила поєднати як концепцію спільного розв'язання навчальних завдань так і теорію самодетермінації та внутрішньої мотивації. Їх взаємодія сприяла формуванню професійної компетентності студентів, яка є безперечним фактором розвитку внутрішньої мотивації

2.5. Організація занять з формування професійної комунікативної компетентності студентів економічних спеціальностей засобами інноваційних технологій

З метою демонстрації методики яку ми застосовували під час експерименту ми пропонуємо до розгляду заняття з теми "Quality" з підручника ProFile 1 (Pre-Intermediate) видавництва Oxford Business English, який ми використовували під

час занять зі студентами 1 курсу. Вивчення теми відбувалось протягом 6 аудиторних годин, умовно поділених нами на три блоки, і під час самостійної роботи.

В темі вивчається професійна лексика яка пов'язана з цінами та ціноутворенням, якістю, ринковим позиціонуванням товарів, системою стандартів ISO. Студенти вивчають спеціальну лексику для опису якості товарів, читають про шляхи збільшення ефективності та зменшення енерговитрат, практикуються у написанні електронного листа-скарги на низьку якість товару. Практикуються в описі процесу.

Блок 1.

Самостійна робота студентів (до вивчення теми): студенти розподіляють між собою назви відомих брендів, які зображені у першому блоці теми. Їх завдання полягає у пошуку додаткової інформації про обраний бренд шляхом використання всесвітньої мережі Internet, зокрема відвідування офіційних сайтів компанії та отримання інформації з електронних online енциклопедій.

У додатку Б представлено фрагменти першого, другого та третього блоків.

Як можна побачити із зображення заняття має комунікативну спрямованість і націлене на вивчення лексики та аудіювання. Важливо також зазначити, що протягом заняття студенти за необхідності використовували електронні перекладачі, зокрема АBBYY Lingvo 12. Також важливо відзначити використання міжпредметних зв'язків в процесі виконання усного завдання яке стосувалось облаштування магазину та існуючих у ньому іпроблем.

Блок 2.

Самостійна робота студентів (підготовка до заняття): студенти повинні були знайти додаткову інформацію про міжнародну організацію із стандартизації шляхом використання пошукової системи Google.

Другий блок теми націлений на розвиток навичок читання, говоріння та вивчення граматичного матеріалу. Важливо відзначити роботу у групах, яка дозволяє знизити емоційне напруження та невпевненість у слабких студентів. Такі види роботи, а також нескладні додаткові завдання на самостійну роботу

студентів сприяють розвиткові мотивації до спілкування, розвивають рефлексивність та бажання до саморозвитку у студентів.

Блок 3. Останній блок спрямований на розвиток навички говоріння, аудіювання та письма. Практикується монологічне мовлення (опис технологічного процесу), розвиток навички письма реалізується в процесі написання електронного листа. Домашнім завданням було виконання вправи на написання власного листа-скарги і відправка домашнього завдання по електронній пошті на адресу викладача.

Вивчення теми із використанням різноманітних інноваційних технологій забезпечує інтерес студентів до начального предмету, сприяє розвитку уміння спілкуватись в групі, доводити власну точку зору, вміння вислухати та вчасно задати запитання. Сприяє легкому засвоєнню граматичного та лексичного матеріалу. Самостійна робота сприяє розвитку творчого підходу до вирішення завдань, забезпечує індивідуалізацію навчального процесу.

Приклад використання технології Case Study може мати таку послідовність:

Студенти можуть бути поділені на дві групи (максимум по шість студентів) для обговорення різних аспектів одного і того ж завдання. Через це доцільно використовувати завдання, які мають дві різні частини. Варто нагадати студентам, що вони не мають усієї потрібної інформації для вирішення завдання, але, використовуючи запропоновані дані, вони можуть створити рекомендації і прийти до попереднього рішення.

Наприклад, під час півторагодинного заняття, час розподіляється наступним чином:

- ознайомлення (30 хвилин) – група А та група Б обговорюють свої частини завдання;
- представлення (15 хвилин на групу) – група А представляє свої результати іншій групі та навпаки;
- обговорення (30 хвилин) – студенти обговорюють та пропонують свої рекомендації.

Для прикладу можна взяти підручник для вивчення ділової англійської мови “ProFile2” [332]. У підручнику представлено дванадцять тем економічного спрямування, кожна з яких поділяється на: вивчення нового лексичного матеріалу, слухання, читання, вивчення граматичного матеріалу, говоріння, письмо, і як підсумок завдання Case Study. Так при вивченні теми „Market research” – дослідження ринку пропонується наступне завдання:

Структура завдання:

Siegfried Farinelli is an Italian fashion designer famous for classic designs for men and women. His main customers have been professionals working in financial services, the media, and the legal and medical professions. A Farinelli classic two-piece suit costs \$800. Ever since he started, his customers have been about 7:3 men and woman.

Task1.

Study the research below.

- What danger does Farinelli Fashion Empire face?
- How could Farinelli:
 - a) make his products more popular with the younger age group?
 - b) Stretch the blend into other areas?
 - c) Increase overall sales?
- What would happen if Farinelli moved downmarket?

Age breakdown of customers			
Age group by %	10 years ago	5 years ago	This year
18-25	25	15	10
26-35	45	40	25
36-50	20	30	45
50+	10	15	20

Recent market research

A large sample of 20-30-year-old men and woman were interviewed. All had finished high school and were either still in higher education, or had successfully completed higher education.

Farinelli is for mum and dad.	Agr ee 60	Disag ree 30	Don't know 10
Farinelli is a symbol of success.	Agr ee 70	Disag ree 25	Don't know 5
Farinelli is a limeless classic.	Agr ee 70	Disag ree 20	Don't know 10
Farinelli is old-fashioned and boring.	Agr ee 45	Disag ree 40	Don't know 15
Farinelli is too expensive for me.	Agr ee 85	Disag ree 10	Don't know 5
Farinelli is for my generation.	Agr ee 30	Disag ree 55	Don't know 15
People look cool and sophisticated in Farinelli.	Agr ee 45	Disag ree 40	Don't know 15
I'd buy other goods with the Farinelli brand.	Agr ee 20	Disag ree 30	Don't know 50

Task 2.

Farinelli has decided to launch a new range of eau de cologne and perfume for men and women. In groups make decision on the following:

1. Price: medium [] high [] luxury []

Name: SF [] Ziggy's [] Fragrances by Siegfried Farinelli []

Image: urban and retro [] outside and sporty [] young and fun-loving []

2. Decide which sales outlets you will use:

- Discount stores [Y] [N]
- Supermarkets [Y] [N]
- Specialist boutiques [Y] [N]

- Airport shops and hotels [Y] [N]
- Department stores [Y] [N]

3. Advertising

- What kind of image do you want to project?
- Which media will you use?
- What will your slogan be?
- What pictures or photographs will you use?
- Will you use famous people or models to advertise the product?

4. Promotion

How do you react to these ideas?

“Why don’t we work together with a hotel chain? We could offer a weekend in a four-star hotel for people who spend 50 euros on our products!”

“I’ve got a great idea – we’ll offer two for the price of one.”

“I think we should have a free gift with every packet. We could give away a shower cap with every packet.”

“We could issue a voucher giving a 20% discount for anything in the Farinelli range, including clothes.”

“I think we should spend the money on advertising and protecting the brand imag.” [332, с.84-85].

У першому завданні студенти досліджують інформацію та обговорюють три питання у малих групах або попарно, перед тим як обговорення перейде на клас.

У другому завданні пропонується розглянути шляхи розширення асортименту компанії та його просування на ринок. Завдання складається з чотирьох частин, і студенти матимуть невелику кількість часу на виконання.

У кінці кожній групі слід представити своє вирішення проблеми, а також можна написати доповідь та представити свої рекомендації компанії [329, с.51].

Зрозумілим є те, що мета навчання із застосуванням Case Study – покращувати можливість людини розв'язувати проблеми, де вирішення є відносним, факти є реалістичними, а структурні взаємозв'язки є залежними від

обставин. Тому навчання з використанням даної технології, в першу чергу, націлене на розвиток розуміння, судження та інтуїції [341, с.23].

Також ми вважаємо за потрібне продемонструвати роботу студентів під час підготовки спеціальних проектів.

Один із таких проектів – це презентація роботи комерційних банків в рамках вивчення теми "Валютний ринок". Студенти були поділені на представників двох комерційних банків. Вибір банку належав студентам. Завдання студентів полягало у пошуку, систематизації та синтезі інформації про обраний банк. Розподіл обов'язків між усіма членами групи стосовно об'єму та строків підготовки відповідної частини інформації. Обрання керівника проекту. Підготовка до виступу. Підготовка наочного матеріалу. Засоби підготовки якими користувались студенти не були обмежені.

Висновки до розділу 2

У процесі дисертаційного дослідження нами було визначено, що процес формування комунікативної професійної компетентності студентів економічних спеціальностей буде проходити ефективніше, коли реалізуються такі педагогічні умови:

- забезпечення контекстного підходу;
- використанні інформаційно-телекомунікаційних технологій;
- формування позитивної навчальної мотивації студентів економічних спеціальностей.

Зроблено висновок, що інноваційні технології, які використовуються в процесі формування професійної комунікативної компетентності студентів економічних спеціальностей будуть ефективнішими за умови поєднання їх з традиційними технологіями навчання.

Технологія контекстного навчання досліджувалася багатьма науковцями. Вона є перспективним та ефективним засобом формування комунікативної професійної компетентності студентів економічних спеціальностей. Її

застосування дозволяє по-новому підійти до процесу засвоєння та використання матеріалу який вивчається. Технологія сприяє розвитку економічного мислення, підвищує мотивацію студентів.

У процесі дослідження інформаційно-телекомунікаційних технологій було виявлено можливості щодо застосування комп'ютерних програм VymovaPro – Ukrainian Speech & Language & Resources & Software, ABBYY Lingvo, РУТА, УЛИС, ПЛАЙ, MTSearch, освітніх навчальних сайтів, електронних бібліотек, електронних словників на різних етапах формування комунікативної професійної компетентності студентів економічних спеціальностей.

Зроблено висновок що застосування цих технологій сприяє підвищенню якості професійної підготовки, розвитку умінь самостійного пошуку, обробки та застосування інформації.

З метою забезпечення суб'єктної позиції студентів та для розвитку їх мотиваційної сфери у процесі комунікативної професійної підготовки нами використовувались концепція спільного розв'язання навчальних завдань та теорію самодетермінації та внутрішньої мотивації.

У розділі наведено приклади занять в процесі яких використовувались зазначені вище інноваційні технології. Зазначені педагогічні умови було покладено в основу експериментального дослідження спрямованого на формування структурних компонентів комунікативної професійної компетентності студентів-економістів.

У процесі дослідження розроблено методичні вказівки щодо застосування інноваційних технологій навчання в процесі формування комунікативної професійної компетентності студентів економічних спеціальностей [103].

Основні наукові результати розділу опубліковані у працях [99, 100, 101, 102, 103, 227, 229].

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Одне із завдань нашого дослідження передбачає визначення фактичного рівня сформованості комунікативної професійної компетентності у студентів економічних спеціальностей. Для реалізації окресленого завдання нами було проведено такі дії:

1. розроблено тестові завдання для проведення констатувального експерименту;
2. проведено контрольні зрізи;
3. виконано математичну обробку й аналіз отриманих даних.

3.1. Діагностика сформованості комунікативної професійної компетентності студентів 1-3 курсів економічних спеціальностей

Аналіз науково-педагогічної та психологічної літератури дозволив нам обрати експеримент – як найефективніший, з огляду на специфіку нашого дослідження, метод отримання, обробки та аналізу даних.

Основна перевага експерименту серед інших методів дослідження полягає в тому, що він дозволяє більш надійно робити висновки про причинно-наслідкові зв'язки досліджуваного явища з іншими феноменами, науково пояснити появу цього явища та його розвиток [212, с. 23].

Проаналізувавши та визначивши структуру комунікативної професійної компетентності студентів економічних спеціальностей, ми виділили чотири компоненти – мотиваційно-цільовий, орієнтаційно-когнітивний, функціонально-діяльнісний, оцінно-корегуючий і рівні їх прояву (високий, середній та низький).

Для одержання даних про рівень сформованості комунікативної професійної компетентності студентів економічних спеціальностей нами було

проведено діагностичне дослідження в п'яти вищих навчальних закладах України, в якому брали участь 427 студентів та 29 викладачів. Студенти були розподілені на експериментальну (210 студентів) та контрольну групи (217 студентів).

Констатувальний етап педагогічного експерименту проводився на початку першого семестру 2006-2007 навчального року.

Для визначення досліджуваної якості нами було розроблено оригінальні та адаптовано окремі валідні діагностичні методики. Метою проведення діагностики комунікативної професійної компетентності студентів економічних спеціальностей було визначення фактичного рівня сформованості мотиваційно-цільового, орієнтаційно-когнітивного, функціонально-діяльнісного та оцінно-корегуючого компонентів структури комунікативної професійної компетентності.

З метою визначення рівня сформованості орієнтаційно-когнітивного компонента, нами було запропоновано виконати ряд завдань, які включали:

- читання тексту англійською мовою та перевірка розуміння прочитаного;
- завдання на використання лексичного матеріалу;
- перевірка граматичної компетенції;
- написання ділового листа.

Для визначення рівня функціонально-діяльнісного компонента ми запропонували студентам роботу з діалогом, а також виконання завдання, метою якого був аналіз проблемної ситуації та визначення шляхів її подолання.

Рівень орієнтаційно-когнітивного та функціонально-діяльнісного компонентів визначався за п'ятибальною шкалою. Для зручності опрацювання отриманих результатів ми скористались коефіцієнтом правильних відповідей, який визначали за формулою (3.1):

$$K_n = \frac{N_{i\ddot{o}}}{N_{\max}} \quad (3.1)$$

Де K_n – коефіцієнт правильних відповідей;

N_{oi} – оцінка отримана в результаті виконання завдання;

N_{max} – максимальна оцінка за виконання завдання.

Для визначення рівня сформованості мотиваційно-цільового компонента ми застосували анкетування спрямоване на визначення системи мотивів професійного спілкування.

Для визначення рівня сформованості оцінно-корегуючого компонента ми використали діагностичну методику спрямовану на визначення рівня розвитку самооцінки у студентів. Рівень знань, якими володіє студент, дозволяє нам робити висновок про рівень його майбутнього професіоналізму.

Першим етапом у нашому дослідженні було визначення рівня сформованості мотиваційно-цільового компонента. Для його перевірки ми використовували методику Б. Басса „Визначення спрямованості особистості”. Студентам було запропоновано обрати одну із трьох відповідей на 27 запитань. Зміст методики наведений у додатку В.

Дана методика дозволила нам визначити співвідношення рівнів орієнтацій студентів. Критерієм оцінки результатів є абсолютна перевага одного з видів спрямованості.

Відповідно до цього, ми керувались наступними розрахунками: максимально можлива кількість балів по кожному із видів спрямованості складає $27 \times 2 = 54$ бали. У випадку отримання по кожному із видів спрямованості однакової кількості балів (18), ми визначали її як показник середнього рівня. Високому рівню відповідатиме перевага спрямованості на спілкування, середньому – спрямованість на справу та низькому – спрямованість на себе.

В результаті дослідження ми отримали наступні результати, які представлені у табл. 3.1.

Таблиця 3.1

Результати дослідження мотивації студентів

рівень мотивації	ЕГ (чол.)	ЕГ (%)	КГ (чол.)	КГ (%)
високий	57	27	52	24
середній	88	42	104	48
низький	65	31	61	28

Аналіз результатів проведеного тестування свідчить, що для більшості студентів властивий середній і низький рівень вмотивованості. Тому, мотиваційна сфера студентів потребує більш детального дослідження та корекції.

З метою визначення вираженості основних мотивів спілкування ми використали анкетування. Зміст анкети наведено у додатку Д. Завдання полягало у присвоєнні мотиву оцінки за десятибальною шкалою – від 1 до 10. Числовий бал відповідав місцю мотиву в загальній ієрархії мотивів вивчення іноземної мови. Середнє арифметичне отриманих даних дозволяє зробити загальний висновок про мотиваційну сферу студентів.

Результати, отримані нами в ході дослідження показали, що мотиваційна сфера студентів економічних спеціальностей представлена як ієрархія таких мотивів як мотив престижу, пізнавальний, професійний, комунікативний, лінгвопізнавальний, інтегративний, мотив співробітництва, мотив самоутвердження, мотив саморозвитку, мотив самовипробування, фінансовий та прагматичний мотиви.

Як видно на рисунку 3.1 у першокурсників переважають професійний, комунікативний, інтегративний, прагматичний та фінансовий мотиви. Позитивним є те, що професійний та комунікативний мотиви займають досить високе положення. Важливий для нас лінгвопізнавальний мотив є одним із останніх у ієрархії. Мотиви престижу та співробітництва також не мають великого впливу на студентів.

Зміни в мотиваційній сфері другокурсників не є суттєвими, хоча до провідних додалися мотиви саморозвитку та професійний. Піднявся у рейтингу лінгвопізнавальний мотив (хоча він продовжує займати найнижчу позицію в ієрархії мотивів) та послабились позиції прагматичного мотиву. Загалом, можна стверджувати, що мотиваційна сфера другокурсників є більш розвиненою, ніж у студентів першого курсу (рис.3.2).

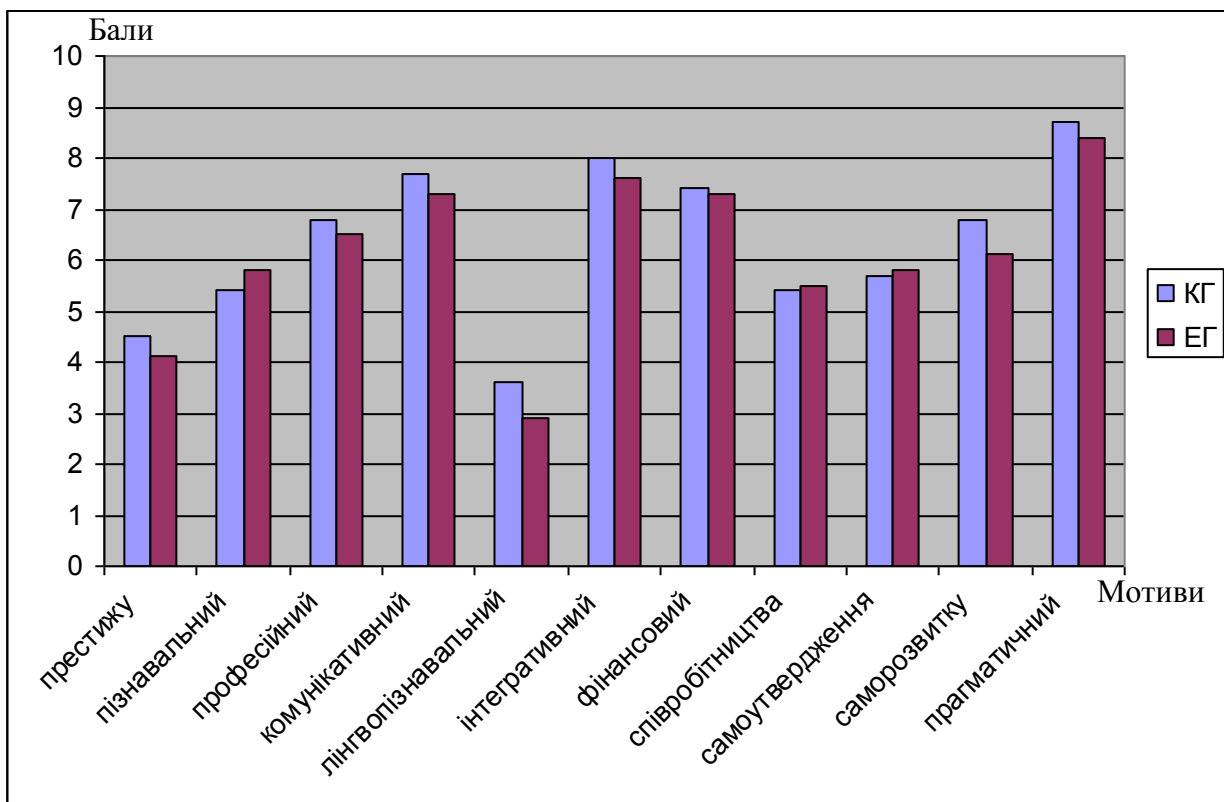


Рис. 3.1 Змістово-динамічна структура мотивації вивчення іноземної мови у студентів – 1 курсу

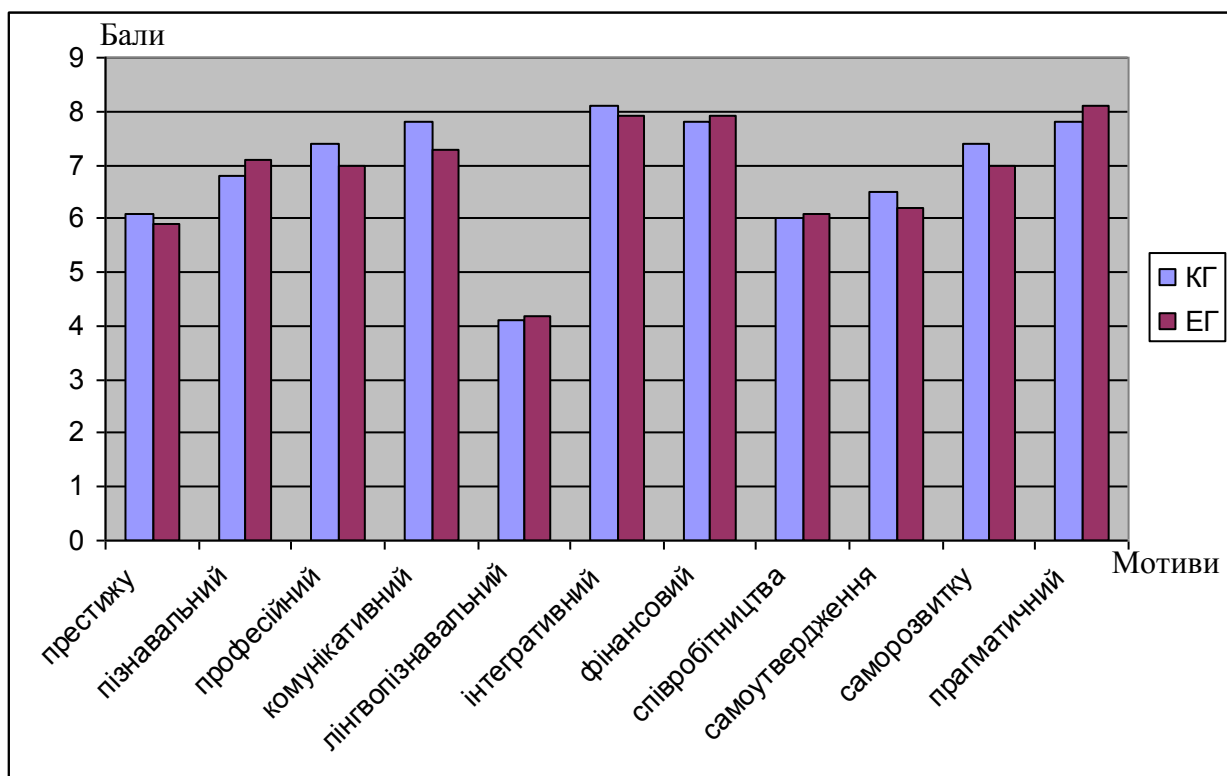


Рис. 3.2 Змістово-динамічна структура мотивації вивчення іноземної мови у студентів – 2 курсу

Третьокурсники вважають головними мотивами вивчення іноземної мови: професійний, комунікативний, інтегративний, фінансовий, а також мотиви саморозвитку та самоутвердження. Значення лінгвопізнавального мотиву також зросло (рис. 3.3).

Отже, провідними мотивами у вивченні іноземної мови студентами економічних спеціальностей є комунікативний, інтегративний, фінансовий та прагматичний мотиви. Загалом мотиваційна сфера студентів різних курсів має не надто значні відмінності. Водночас варто зазначити, що протягом навчання збільшення інтересу студентів до інтеграції знань з мови та фахової діяльності свідчить про професійний ріст особистості студента.

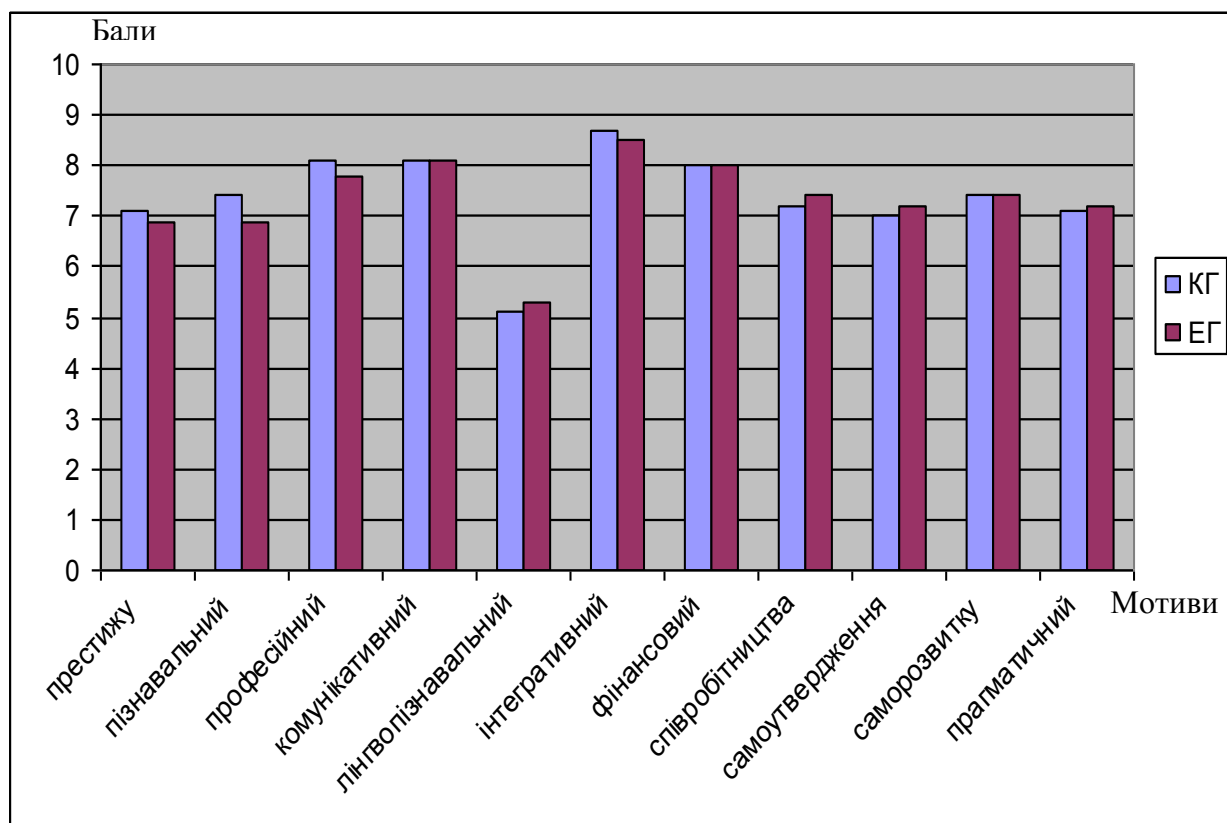


Рис. 3.3 Змістово-динамічна структура мотивації вивчення іноземної мови у студентів – 3 курсу

Орієнтаційно-когнітивний компонент, який ми виділили як складову комунікативної професійної компетентності, розглядається нами як сукупність

ряду компетенцій: лексичної, граматичної, семантичної, фонологічної, орфографічної, орфоепічної, соціолінгвістичної, прагматичної та дискурсивної. Щоб виявити рівень володіння студентів навичками читання та розуміння тексту фахового спрямування, нами було запропоноване завдання, яке передбачало: прочитання тексту та відповідь на десять запитань по ньому, користуючись трьома варіантами відповідей.

(T) true – правда; (F) false – неправда; (DS) not enough information to say – недостатньо інформації.

Для того, щоб мати уявлення про складність запропонованого тексту для читання, наводимо його уривок:

You can say there are two kinds of fake products. The first is the product which lies about what it is, for example, sunglasses with Armani written on them but not made by Armani. A few years ago these kinds of fakes were usually very poor quality. Some 21st century fakes, however, are of a much higher standard. (Повна версія тексту із завданням наведена у додатку Е.1)

Загальні результати дослідження представлені на рис. 3.4. Як ми й очікували, серед досліджуваних переважають студенти з низьким (37%) та середнім рівнем (37%) розвитку навичок читання. Високий рівень - показали 26% усіх досліджуваних.

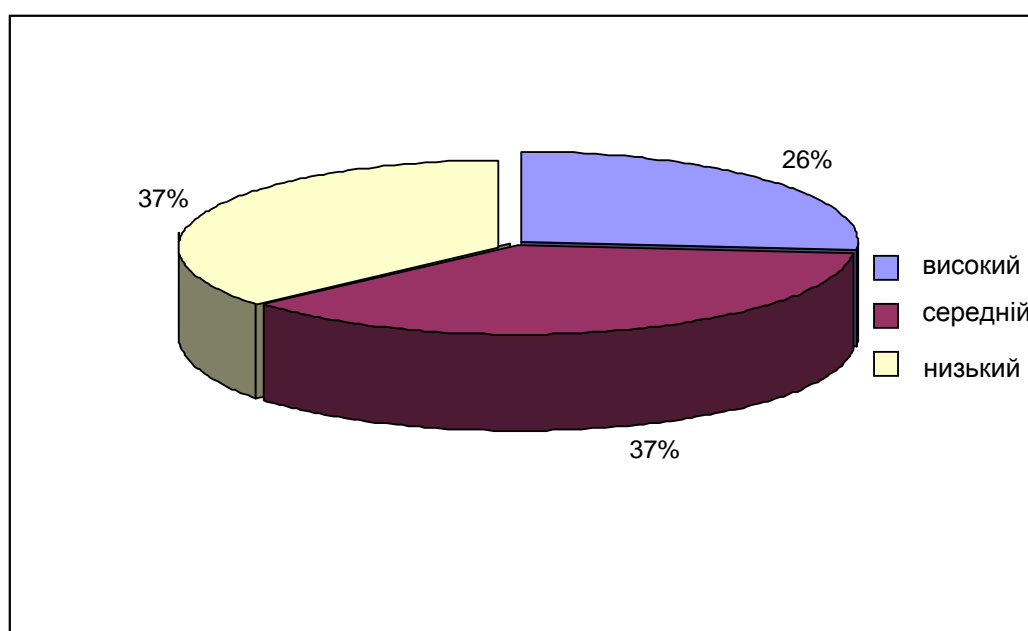


Рис. 3.4 Рівні розвитку навички читання усіх досліджуваних студентів

Також, отримані результати показали, що навички читання та розуміння прочитаного, покращуються в залежності від курсу, відповідно рівень першокурсників нижчий ніж друго-, та третьокурсників. Це видно на рис.3.5.

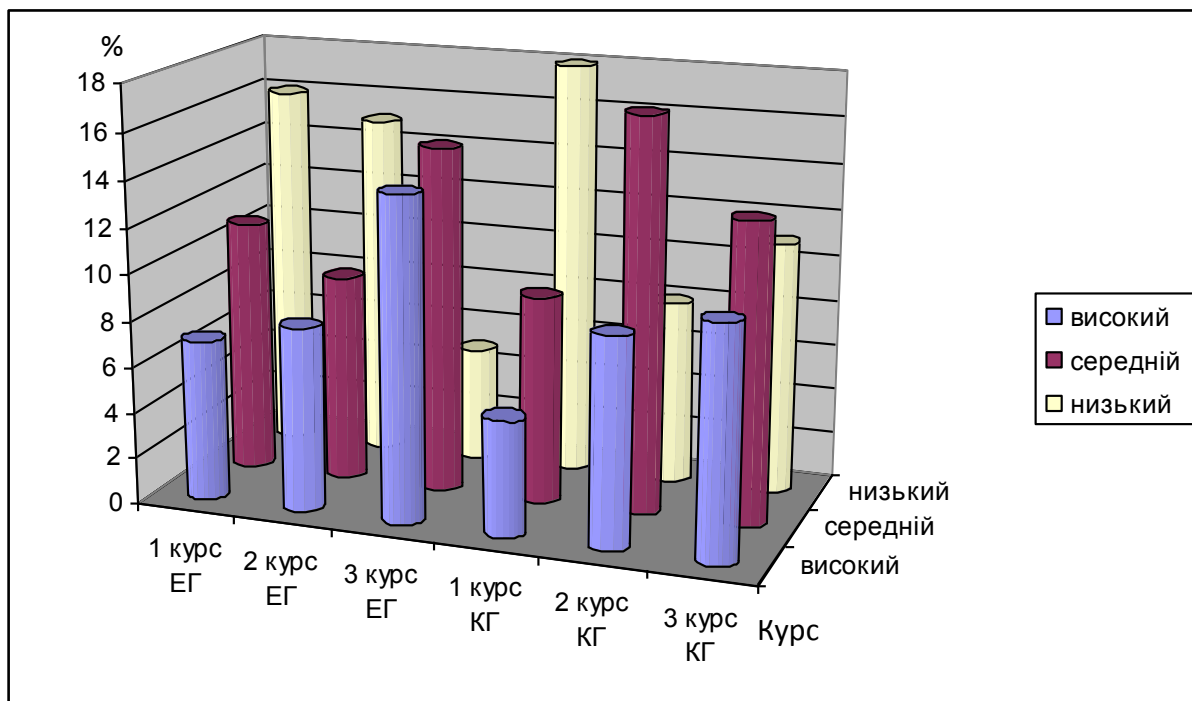


Рис. 3.5 Рівні розвитку навички читання

На діаграмі прослідковується наступна динаміка розвитку навичок читання. Наприклад, позитивна динаміка прослідковується у розвитку високого рівня. Так, - перший курс налічує 7% студентів експериментальної групи і 5% контрольної групи з високим рівнем, другий курс – 8% в експериментальній групі та 9% в контрольній, і третій – 14% в експериментальній та 10% у контрольній. Середньому рівню відповідають такі показники експериментальної групи: 1 курс – 11%, 2 курс – 9% та 3 курс – 15%, у контрольній групі: 1 курс – 9%, 2 курс – 17% і 3 курс – 13%. Показники низького рівня зменшуються в залежності від курсу в експериментальній групі, а саме: 1 курс – 16%, 2 курс – 15%, 3 курс – 5%, на противагу контрольній групі, де показник другого курсу є нижчим, ніж у третьокурсників – відповідно 8% (2 курс) та 11% (3 курс).

Під час вивчення іноземної мови дуже важливим є засвоєння достатньої кількості лексичних одиниць, які дозволять студенту як розуміти прочитане або почуте змістове повідомлення, так і дати адекватну відповідь.

Зокрема, науковці виділяють активний та пасивний лексичний словник у кожної особистості. До активної лексики належать ті лексичні одиниці, які ми часто чуємо, розуміємо їх значення та самі використовуємо у своєму мовленні. Пасивний лексичний словник – слова, які ми можемо розуміти, проте рідко або взагалі не використовуємо.

Також, варто звернути вашу увагу на виділення специфічної лексики, якою користуються спеціалісти різних спеціальностей. Цю специфічну лексику називають професійною або підмвою спеціальності.

З метою полегшення роботи спеціалістів різних спеціальностей видаються спеціалізовані словники. Для ВУЗів економічного спрямування можна використовувати словники таких видавництв, як Longman, Macmillan, Oxford University Press. Більшість із словників зазначених видавництв також доступні в електронному форматі, що дає можливість їх використання при роботі на комп'ютері.

З метою визначення рівня володіння підмвою спеціальності нами було запропоноване виконання завдання, метою якого було визначення розуміння студентом семантики схожих слів. Зміст завдання полягав у виборі одного із двох варіантів запропонованого пропущеного у тексті слова чи словосполучення. Для того, щоб мати уявлення про складність запропонованого завдання, наводимо його частину:

Large or small?

Experience of large and small companies is useful in different ways. I was just a ¹ *graduate trainee /graduate trainer* when I started work at EMCO with lots of other ² *new workers / new recruits*. EMCO is a ³ *subsidiary / parent company* of a US company. Повний текст завдання представлено у додатку Е.2.

Результати виконання завдання наведені на рисунку 3.6.

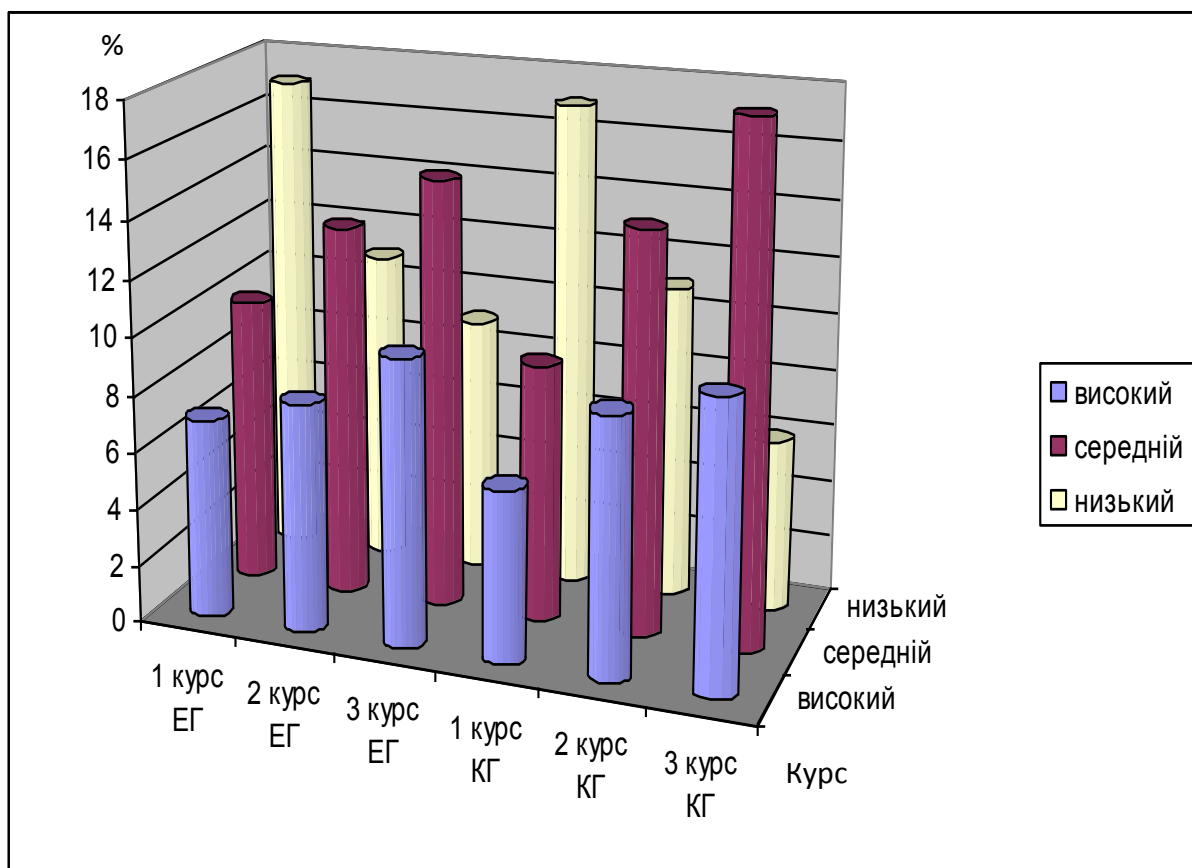


Рис. 3.6 Рівні розвитку лексичної навички

З результатів видно, що 29% студентів експериментальної та 24% студентів контрольної груп показали високий рівень знань. Середній рівень володіння професійною лексикою був визначений у 35% студентів експериментальної групи та 39% контрольної групи, в той час як 36% експериментальної групи та 37% контрольної групи має низький рівень знань. На нашу думку, це можна пояснити непрофесійним відбором лексики активного, пасивного словникового запасу, і як наслідок – низькою частотністю використання іншомовної професійної лексики як під час занять з іноземної мови, так і поза ними.

Для аналізу загальної картини ми визначили середнє арифметичне за трьома показниками та отримали дані, які представлені на рис. 3.7.

З діаграми чітко видно перевагу низького та середнього рівня знань, хоча відсоток студентів з високим рівнем, який складає четверту частину усіх досліджуваних, є більшим, ніж ми сподівались визначити.

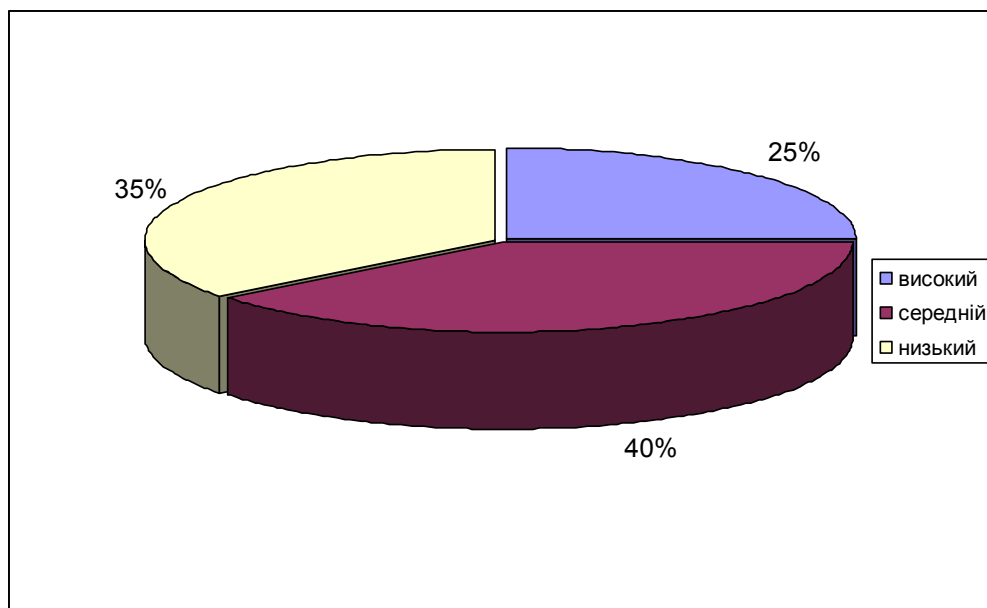


Рис. 3.7 Рівні розвитку лексичних умінь та навичок досліджуваних студентів

„Знання іноземної мови асоціюється із знанням слів, в той час як володіння мовою – з лексичними навичками, які саме й забезпечують функціонування лексики у спілкуванні” [197, с.92].

Одна із головних проблем, яка постає перед викладачем, це відбір лексичних одиниць. До основних вимог, які ставляться при такому відборі відносять:

- сполучуваність лексичної одиниці з іншими одиницями у мовленні;
- семантична цінність;
- стилістична необмеженість (слово не залежить від стилю мовлення) [197, с.93].

Для перевірки рівня володіння студентами граматичною системою мови, нами було запропоновано виконання досить легкого завдання, зміст якого полягав у виборі одного із двох варіантів граматичних структур. Зміст завдання наведено у додатку Е.3.

Як і передбачалося, навіть відносно нескладне граматичне завдання виявилось важким для виконання. Із результатів даного завдання, які представлені на рис. 3.8 видно, що 48% усіх респондентів показали низький рівень володіння граматичною системою мови, 33% - середній, і лише 19% - високий.

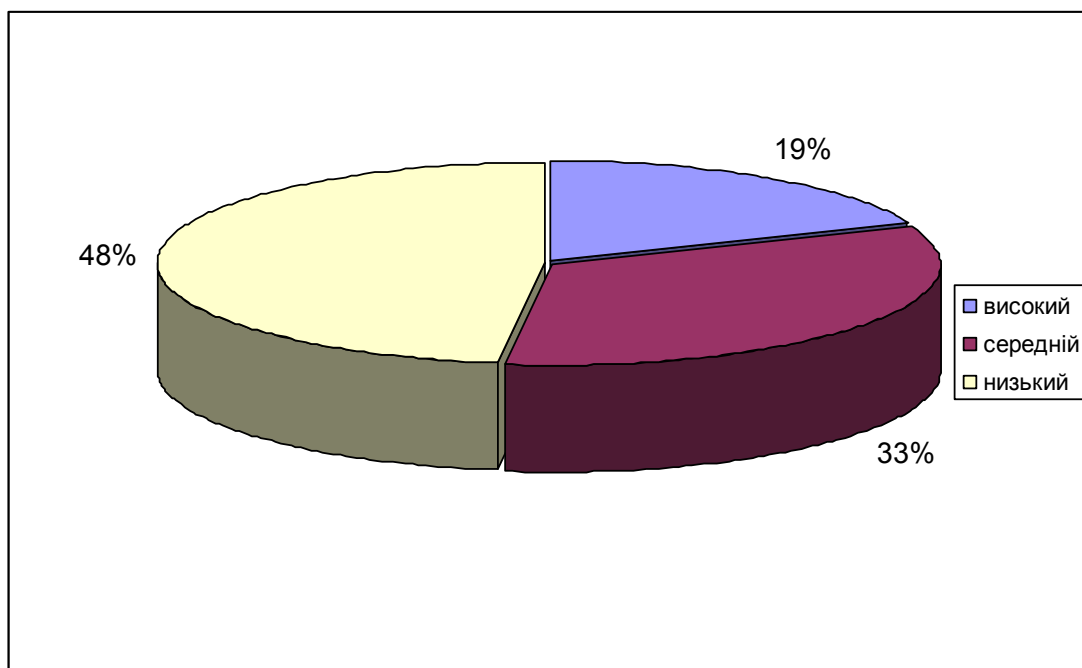


Рис. 3.8 Рівні розвитку граматичних навичок усіх досліджуваних студентів

Рівень знань на першому і другому курсах значно не відрізняється. Третьокурсники ж володіють вищим рівнем граматичних знань. На рис. 3.9 представлено рівень володіння граматичними нормами мови в контрольній та експериментальній групах в залежності від курсу.

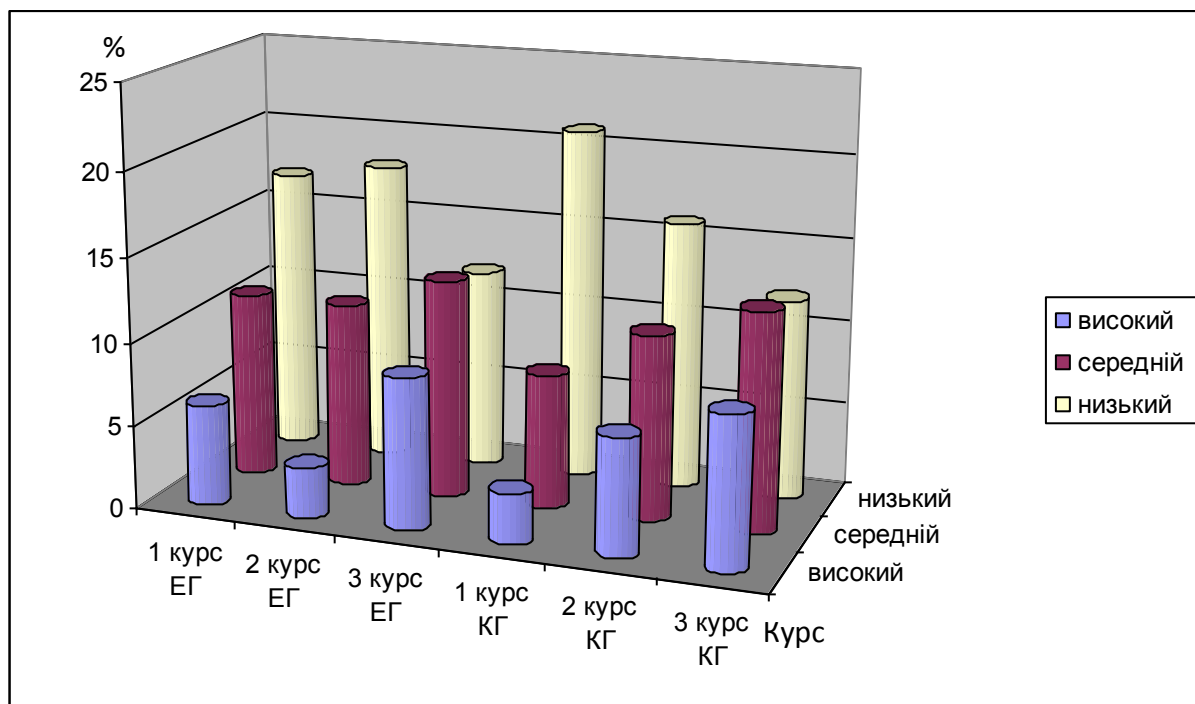


Рис. 3.9 Рівні розвитку граматичних навичок

На нашу думку, такі відсотки як 36% в експериментальній групі та 37% в контрольній, які відповідають низькому рівню володіння студентами граматичними нормами є неприйнятними.

Серед головних причин низької грамотності студентів можна зазначити такі:

- великий обсяг граматичного матеріалу потрібно вивчати за короткий проміжок часу;
- низька мотивація студентів;
- низький рівент навчально-методичної забезпеченості.

С. Ніколаєва зазначає, що граматичні навички мовлення повинні характеризуватись такими ознаками як автоматизованість, гнучкість та стійкість і формуватися поетапно [197, с.73].

Останнім завданням для перевірки рівня сформованості орієнтаційно-когнітивного компонента структури комунікативної професійної компетентності студентів економістів було написання листа. Дане завдання дозволило нам перевірити знання студентів норм та правил написання ділової документації. Також ми мали змогу перевірити орфографічну і лексичну грамотність. Зміст завдання представлено у додатку Е.4.

Загальні результати виконання завдання представлено на рис. 3.10.

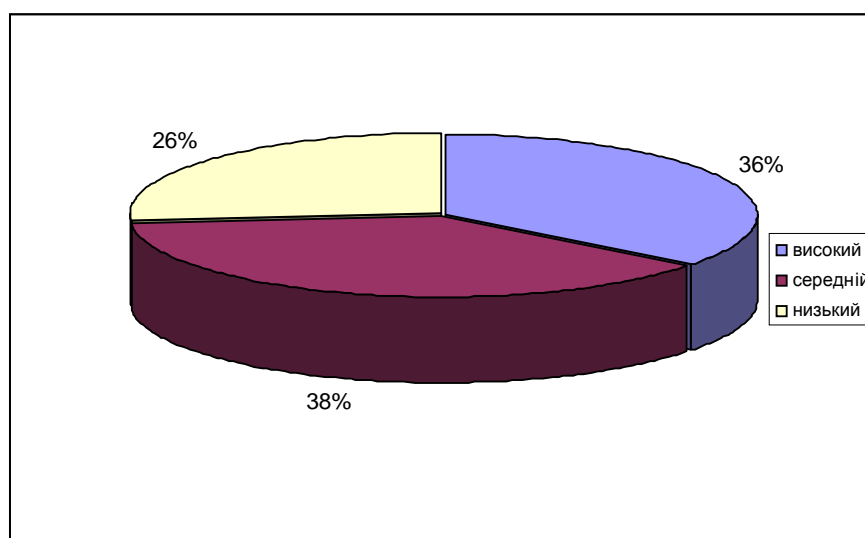


Рис. 3.10 Рівні розвитку навички письма

З діаграми 3.10 видно, що 36% усіх студентів виконали завдання на високому рівні, 38% - на середньому і 26% на низькому.

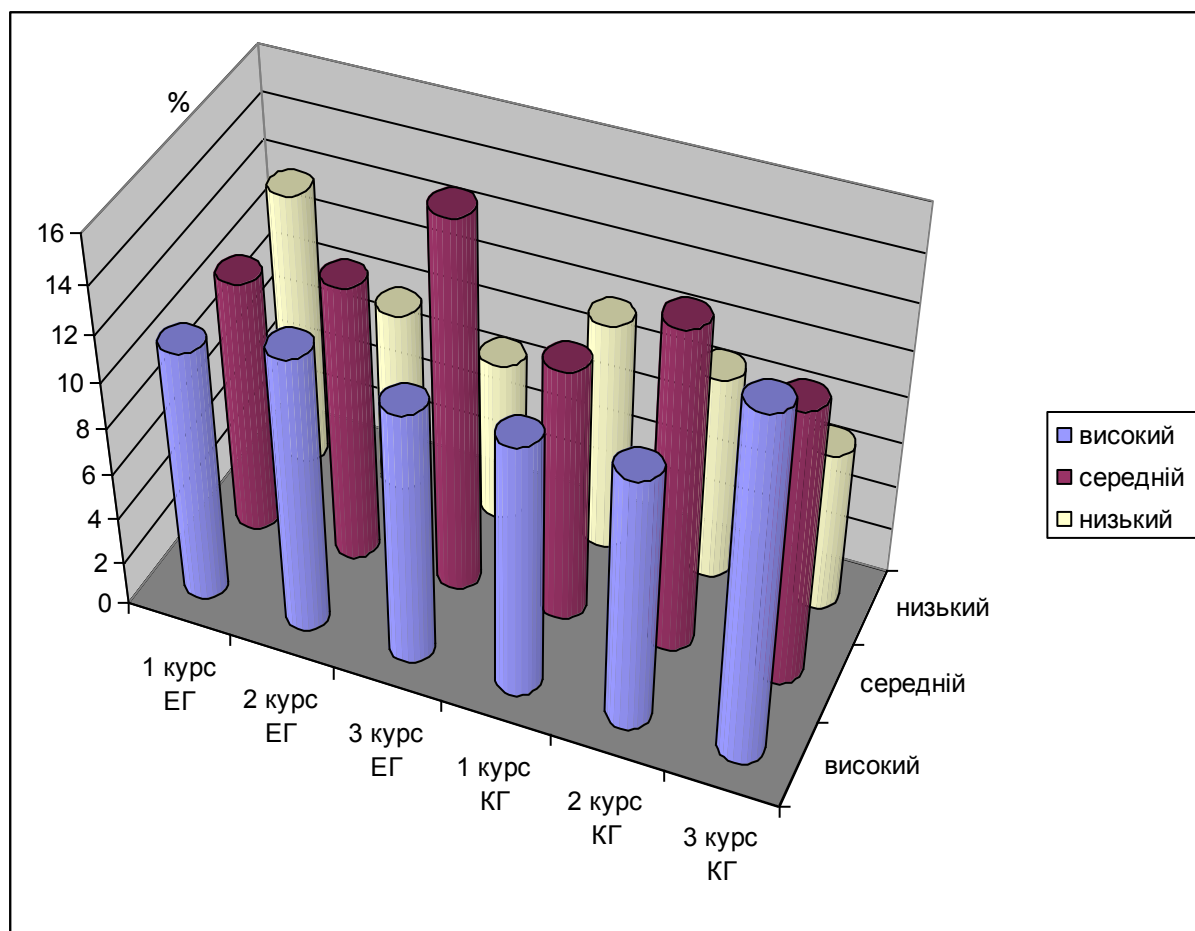


Рис. 3.11 Рівні розвитку навички письма

На рис. 3.11 представлено детальні дані дослідження в контрольній та експериментальній групах. З діаграми видно, що рівень розвитку навички письма в обох групах не має значних відмінностей. Також прослідковується незначне покращення розвитку навички в залежності від курсу.

Найпоширенішими помилками під час виконання даного завдання були:

- зміщення реквізитів документа;
- орфографічні помилки;
- помилки при вживанні артиклів;
- помилки при оформленні таких реквізитів, як "адресат" та "адресант".

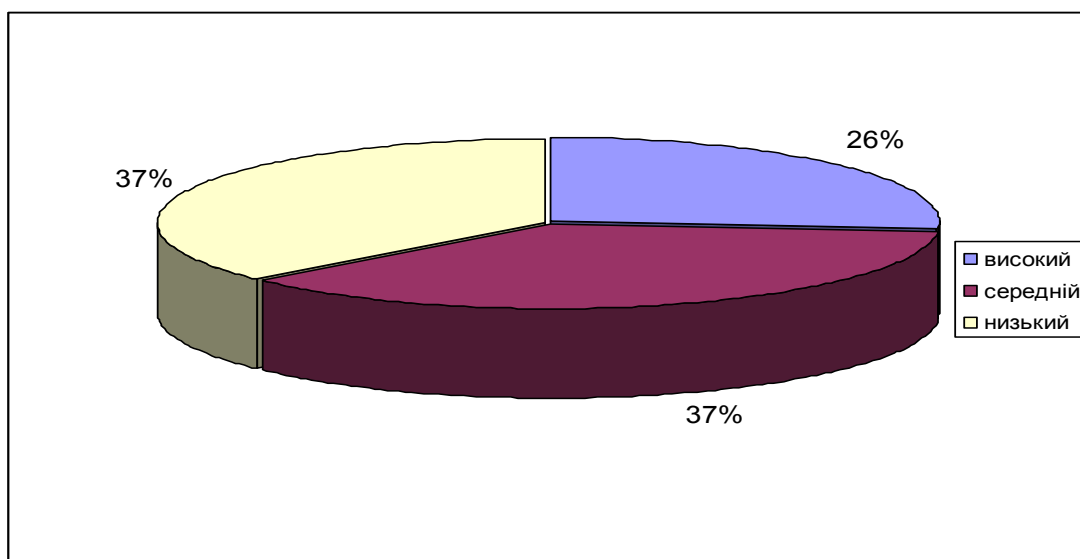


Рис. 3.12 Загальні показники рівня розвитку орієнтаційно-когнітивного компонента

Узагальнені дані, отримані внаслідок дослідження когнітивного компонента (рис. 3.12) свідчать, що високий рівень знань притаманний 113 (26%) студентам, середній – 158 (37%) та низький – 156 (37%) студентам.

Таким чином, після проведення першого етапу констатувального експерименту ми отримали дані, які свідчать про досить низький рівень лексичної, граматичної, семантичної, фонологічної, орфографічної, орфоепічної, соціолінгвістичної, прагматичної та дискурсивної компетенції студентів.

Рівень функціонально-діяльнісного компонента ми визначали шляхом аналізу та вибору оптимальних шляхів розв'язання ситуацій професійного спрямування. Завдання такого типу отримали назву „Кейс стаді” (Case study), метою якого є дослідження ситуації чи проблеми та пошук раціональних шляхів її розв'язання. У процесі вирішення поставлених завдань ми аналізували комунікативні, перцептивні та інтерактивні якості кожного студента.

Вміння сприймати співрозмовника належним чином є запорукою роботи не лише економістів, а й працівників усіх інших галузей. Міжособистісне сприймання (або перцепція) є невід'ємною складовою комунікативного процесу, тому важливим для нас, на даному етапі, є визначення його фактичного рівня. Для реалізації цього завдання ми запропонували студентам виконання завдань, які

проводились у формі роботи у групах. Під час виконання завдань дані фіксувались у протоколі спостереження. Так, під час вирішення проблемної ситуації (зміст ситуації наведено у додатку Ж), ми мали змогу оцінити вміння студентів аналізувати ситуацію, слухати співрозмовника, шукати спільне рішення. Таким чином, ми визначили рівень розвитку перцептивних, комунікативних та інтерактивних умінь студентів на трьох рівнях: високому, середньому та низькому. Результати тестування студентів 1-3 курсів подано у діаграмах 3.13, 3.14 та 3.15.

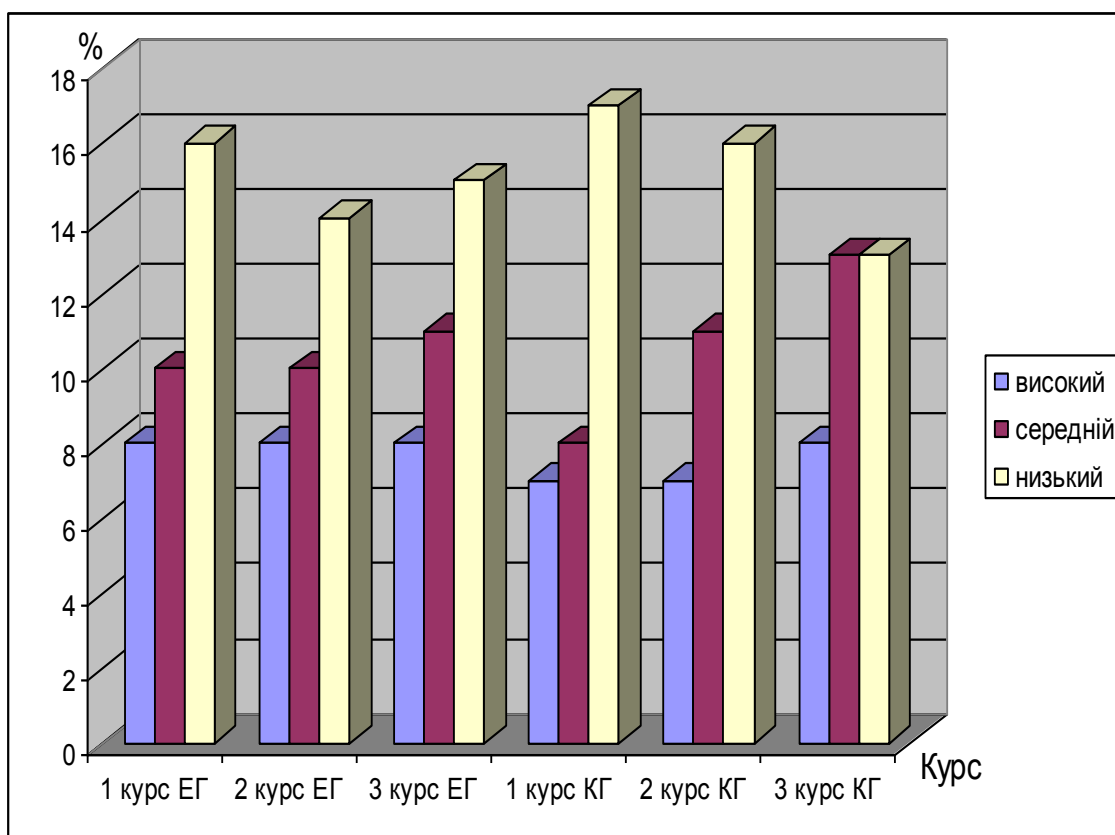


Рис. 3.13 Рівень розвитку перцептивного компонента

Аналіз результатів роботи в групах засвідчив, що для більшості студентів першого курсу властивий досить низький рівень сформованості перцептивного компонента комунікативної професійної компетентності. Такий низький показник можна пояснити тим, що першокурсники ще не навчились дослухатись до своїх співрозмовників, та не мають витримки дослухати повідомлення до кінця.

Динаміка розвитку даної якості у студентів другого та третього курсів значно не відрізняється. Проте у студентів з'являється вміння уважно слухати та проявляти тактовність у спілкуванні.

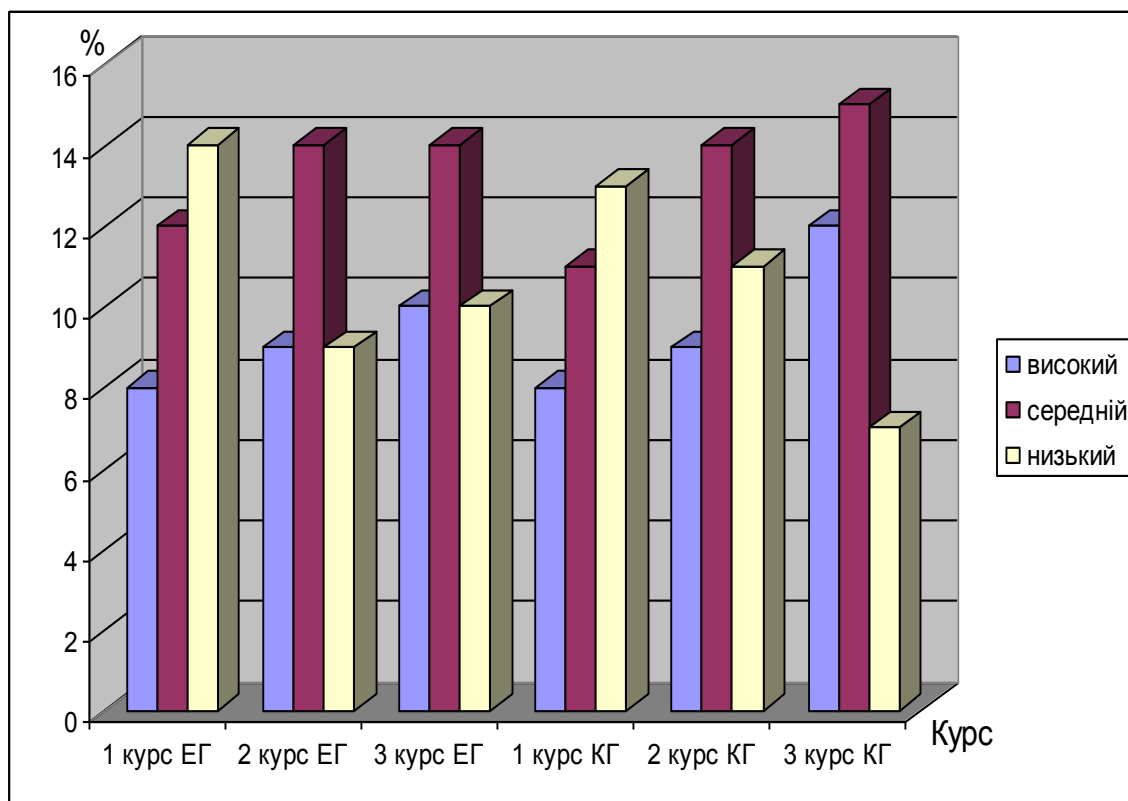


Рис. 3.14 Рівень розвитку комунікативного компонента

Рівень комунікативних умінь студента залежить від культури мовлення, яка характеризується правильністю, доречністю, логічністю, точністю, виразністю та відповідністю стилю мовлення. Виконання запропонованого нами завдання дало можливість оцінити рівень комунікативних умінь. Результати виконання завдань показали, що студентам першого курсу властивий високий рівень – 24,2%, середній – 35% та низький – 40,9%. Другокурсникам відповідає - високий рівень – 27,3%, середній – 42%, та низький – 30,3%. Третьюкурсникам відповідає - високий рівень – 32,4%, середній – 43%, та низький – 25%. Таким чином, можна стверджувати, що усне мовлення студентів характеризується в більшості випадків середнім і низьким рівнем.

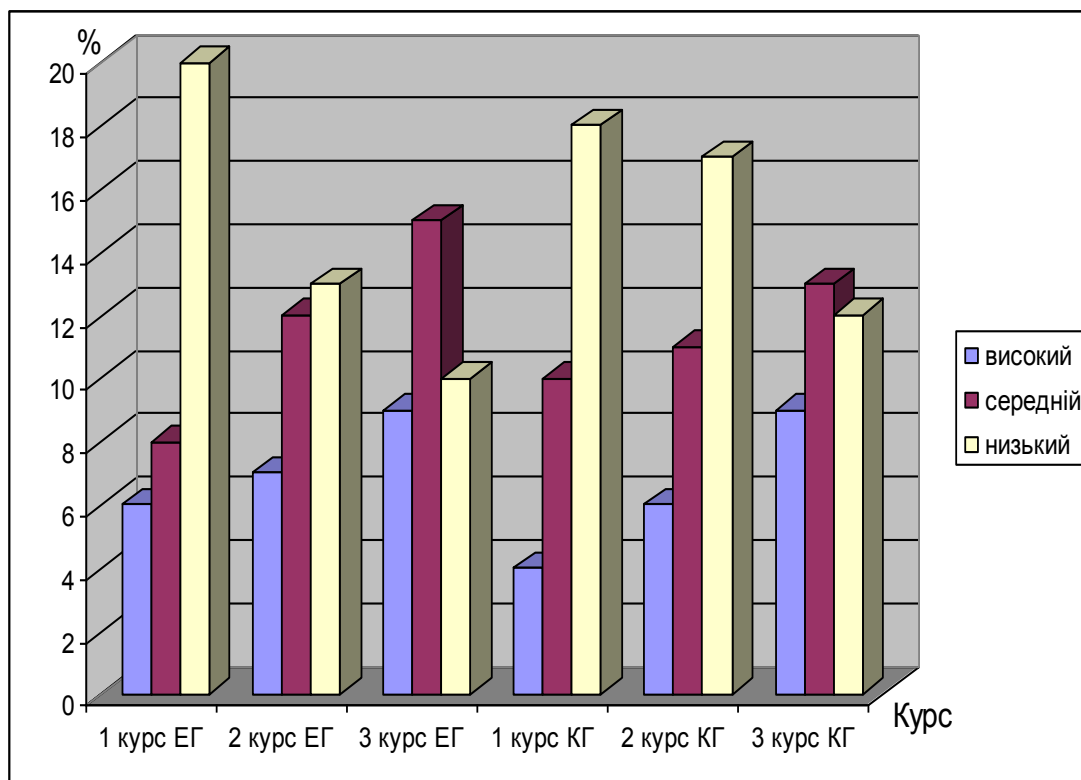


Рис. 3.15 Рівень розвитку інтерактивного компонента

Третьою складовою функціонально-діяльнісного компоненту є інтерактивний компонент. Він визначається у способах та прийомах впливу, тактиках та стратегіях взаємодії. Показниками інтерактивного компоненту є доброзичливість, критичність, домінантність, залежність, формальність та особистісність. Результати, отримані нами в ході дослідження, свідчать про збільшення даного показника зі зростанням курсу в позитивну сторону.

Останнім компонентом дослідження якого ми проводили під час констатувального етапу експериментального дослідження був оцінно-корегуючий компонент. Рівень його розвитку ми співвідносили з рівнем розвитку самооцінки студентів. В процесі дослідження ми використали "Шкалу самооцінки". Зміст методики наведено у додатку 3.

Результати дослідження показали, що рівень розвитку самооцінки як в контрольній так і в експериментальній групах значно не відрізняється. Переважній кількості студентів властивий низький та середній рівень розвитку самооцінки. Результати дослідження представлені у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Рівень розвитку самооцінки у студентів економічних спеціальностей

Група Рівні	ЕГ		КГ	
	%	чол.	%	чол.
Високий	27	57	28	61
Середній	35	74	37	80
Низький	38	80	35	76

З метою отримання узагальнених даних проведеного нами констатувального етапу дослідження ми визначили середнє арифметичне по чотирьом структурним компонентам (табл.3.3).

Таблиця 3.3

Узагальнені результати щодо сформованості комунікативної професійної компетентності майбутніх економістів

Компоненти комунікативної професійної компетентності студентів економічних спеціальностей	Рівні сформованості компонентів	Розподіл студентів за рівнями			
		ЕГ		КГ	
		210 ст.	%	217 ст.	%
1	2	3	4	5	6
Мотиваційно-цільовий	високий	57	27	52	24
	середній	88	42	104	48
	низький	65	31	61	28
Орієнтаційно-когнітивний	високий	56	26	57	26
	середній	77	37	81	37
	низький	77	37	79	36
Функціонально-діяльнісний	високий	50	24	52	24
	середній	76	36	76	35
	низький	84	40	89	41

Продовж. табл. 3.3

1	2	3	4	5	6
Оцінно-корегуючий	високий	57	27	61	28
	середній	74	35	80	37
	низький	80	38	76	35

Узагальнені результати констатувального етапу дослідження представлені на рис. 3.16.

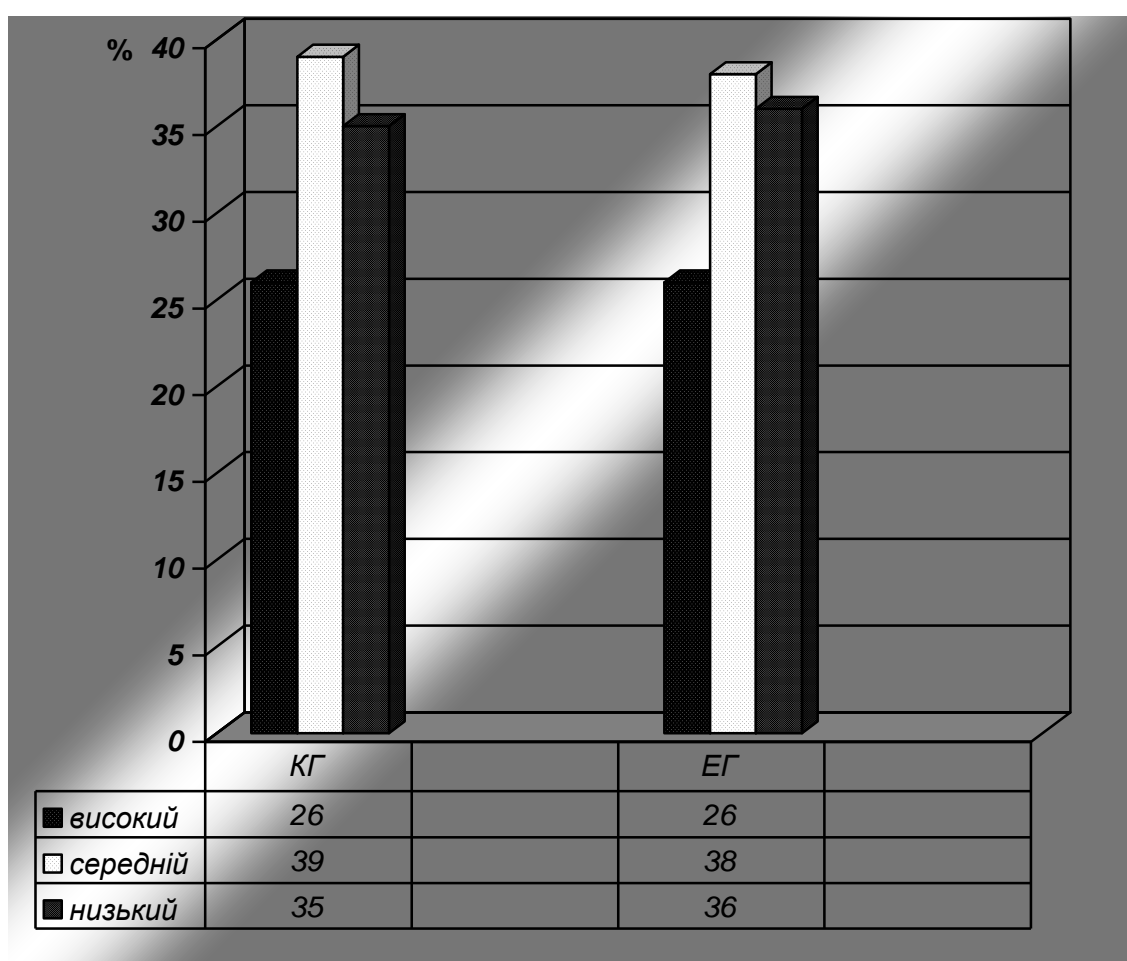


Рис. 3.16 Узагальнені результати констатувального етапу експерименту

Результати констатувального етапу дослідження дають підстави зробити висновок, що фактичний рівень комунікативної професійної компетентності студентів економічних спеціальностей є низьким. У зв'язку з цим виникає

необхідність в науковому обґрунтуванні педагогічних умов і визначення шляхів підвищення ефективності формування у майбутніх економістів комунікативної професійної компетентності під час їхнього навчання у ВНЗ.

3.2. Аналіз результатів експериментального дослідження

Формувальний етап педагогічного експерименту проводився з метою перевірки ефективності та доцільності використання обраних нами інноваційних технологій для формування комунікативної професійної компетентності студентів економічних спеціальностей. У результаті проведеного експериментального дослідження ми очікували отримати позитивний результат. По закінченню формувального етапу експерименту нами було проведено моніторинг мотиваційно-цільового, орієнтаційно-когнітивного, функціонально-діяльнісного та оцінно-корегуючого компонентів структури комунікативної професійної компетентності студентів економічних спеціальностей. Даний етап проводився у 2007-2008 навчальному році. Його метою було визначення:

- рівня знань, умінь та навичок студентів з іноземної мови;
- сформованості мотиваційної сфери студентів;
- уміння використовувати знання з української та іноземної мов в ситуаціях з професійним контекстом.

Формувальний етап експериментального дослідження проводився упродовж 2005-2007 навчальних років. На даному етапі дослідженням було охоплено 427 чоловік: 210 студентів експериментальної та 217 студентів контрольної груп.

Рівень мотиваційно-цільового компонента ми визначали за анкетуванням спрямованим на визначення системи мотивів професійного спілкування та методикою Б. Басса.

Для перевірки рівня сформованості орієнтаційно-когнітивного компонента ми запропонували студентам виконати ряд завдань. Вони включали в себе:

- роботу з текстом;
- вправи на роботу з лексичним матеріалом;

- вправи на роботу з граматичним матеріалом;
- перевірка навичок письма.

Для перевірки рівня сформованості функціонально-діяльнісного компонента студентам було запропоновано завдання з діалогами на розв'язок проблемних ситуацій, що мали професійну спрямованість.

Оцінювання орієнтаційно-когнітивного компонента та функціонально-діяльнісного компонентів проводилось за п'ятибальною шкалою. Для зручності отриманих результатів ми застосували коефіцієнт правильних відповідей. Високому рівню відповідали показники – 0,8-1; середньому – 0,5-0,7; низькому – 0,2-0,4.

Перевірка оцінно-корегуючого компонента здійснювалась з використанням методики для визначення рівня сформованості самооцінки студентів.

Першим етапом нашого дослідження було визначення рівня сформованості мотиваційної сфери студентів економічних спеціальностей. Педагогічні умови, які були використані нами в процесі підготовки фахівців сприяли зростанню спрямованості студентів на спілкування. Це свідчить про позитивний вплив використання колективних видів роботи під час розгляду case ситуацій, підготовки презентацій, роботи в групах на мотиваційну сферу студентів.

З метою визначення спрямованості студентів після проведення експериментального дослідження, ми використали методику Б. Басса „Визначення спрямованості особистості”. Методика представлена у додатку В.

Технологія контекстного навчання сприяла не лише засвоєнню підмови спеціальності, а й поглибив знання студентів з обраної ними професії. Під час навчання дана технологія дозволила студентам попрактикуватись у вирішенні професійних завдань, чим збільшив інтерес до професії, а також вмотивував їх до більш глибокого вивчення спеціальних предметів. Ці фактори позначились на розвитку професійного мотиву, мотивів самовдосконалення та самоствердження.

Побудовані з урахуванням концепції спільного розв'язання завдань та теорії самодетермінації та внутрішньої мотивації сприяли зменшенню впливу мотиву

уникнення негативного досвіду, що в свою чергу підвищило рівень активності студентів під час занять шляхом зняття бар'єру у спілкуванні.

Бажання студентів брати участь в обговореннях, підготовці презентацій, опрацюванні навчального матеріалу сприяло розвитку пізнавального та лінгвопізнавального мотивів.

Внаслідок експерименту ми отримали наступні результати, які представлені у табл. 3.4.

Таблиця 3.4

Показники розвитку рівня мотивації після експериментального дослідження

Рівень/група	КГ (%)	КГ (чол.)	ЕГ (%)	ЕГ(чол.)
Високий	25	55	32	68
Середній	49	106	44	92
Низький	26	56	24	50

Порівняльний аналіз отриманих результатів на початку та в кінці дослідження свідчить про позитивну динаміку росту високого рівня мотивації студентів.

Для аналізу зміни мотиваційної сфери студентів, а також для визначення провідних мотивів вивчення мови після впровадження сукупності педагогічних умов, ми скористались анкетуванням спрямованим на визначення системи мотивів професійного спілкування (зміст анкетування наведено у додатку Д).

Результати дослідження мотиваційної сфери студентів в експериментальній групі свідчить про стійке зростання інтересу до вивчення іноземної мови. Важливим фактором є збільшення ваги внутрішніх мотивів над зовнішніми, зростання комунікативного, інтегративного, пізнавального та лінгвопізнавального мотивів. Зменшилась вага прагматичного мотиву. У студентів контрольної групи також спостерігались позитивні зрушення, проте вони не були такими показовими як в експериментальній групі.

Результати, отримані нами в ході дослідження, можна пояснити використанням в експериментальній групі комплекту технологій, які сприяють розвитку позитивної мотивації та забезпечують зменшення стресових ситуацій у навчальному процесі. Можна стверджувати, що внаслідок використання колективних видів роботи під час розгляду case ситуацій, підготовки презентацій, роботи в групах було досягнуто позитивного психологічного клімату на заняттях з іноземної мови.

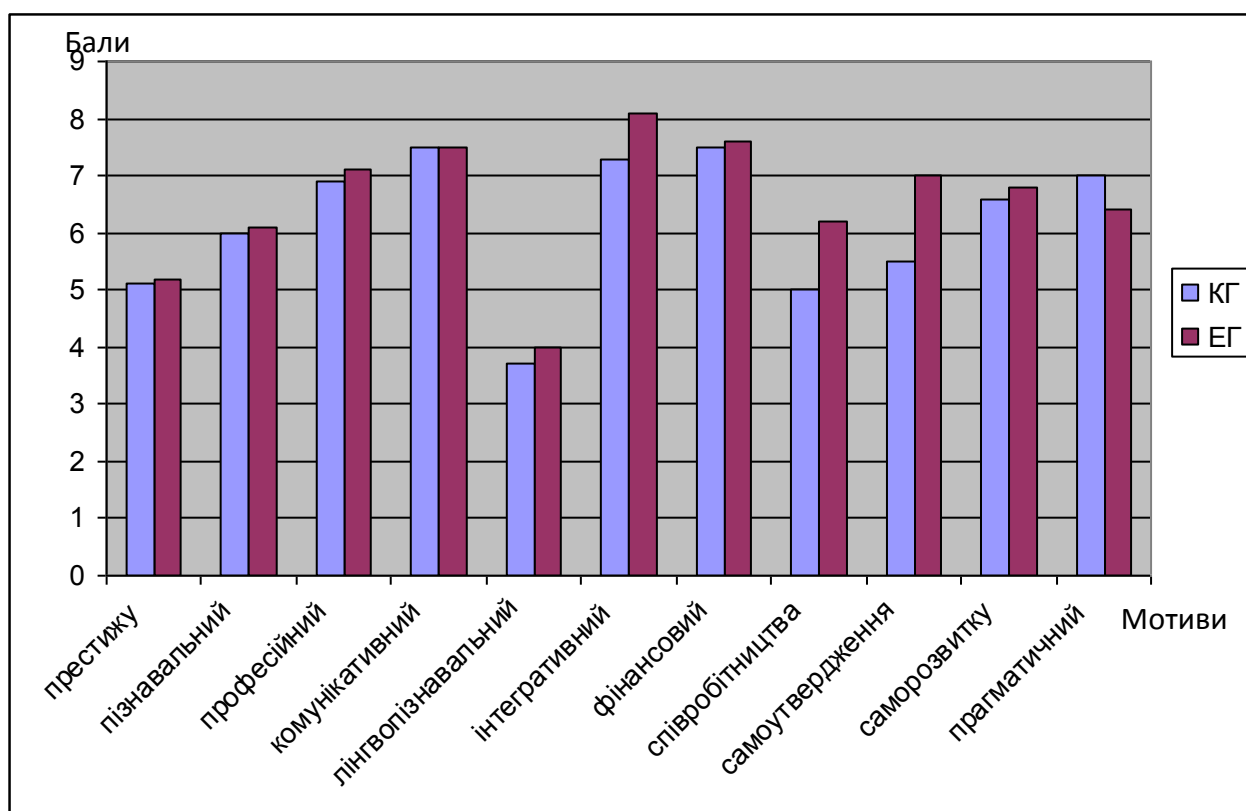


Рис. 3.17. Змістово-динамічна структура мотивації вивчення іноземної мови у студентів 1 курсу після експерименту

Внаслідок експерименту у студентів сформувалась така сукупність мотивів, які сприяють кращому засвоєнню навчального матеріалу, сприяють подальшому професійному та особистісному розвитку. Результати дослідження мотиваційної сфери студентів представлені на рис. 3.17, 3.18, 3.19.

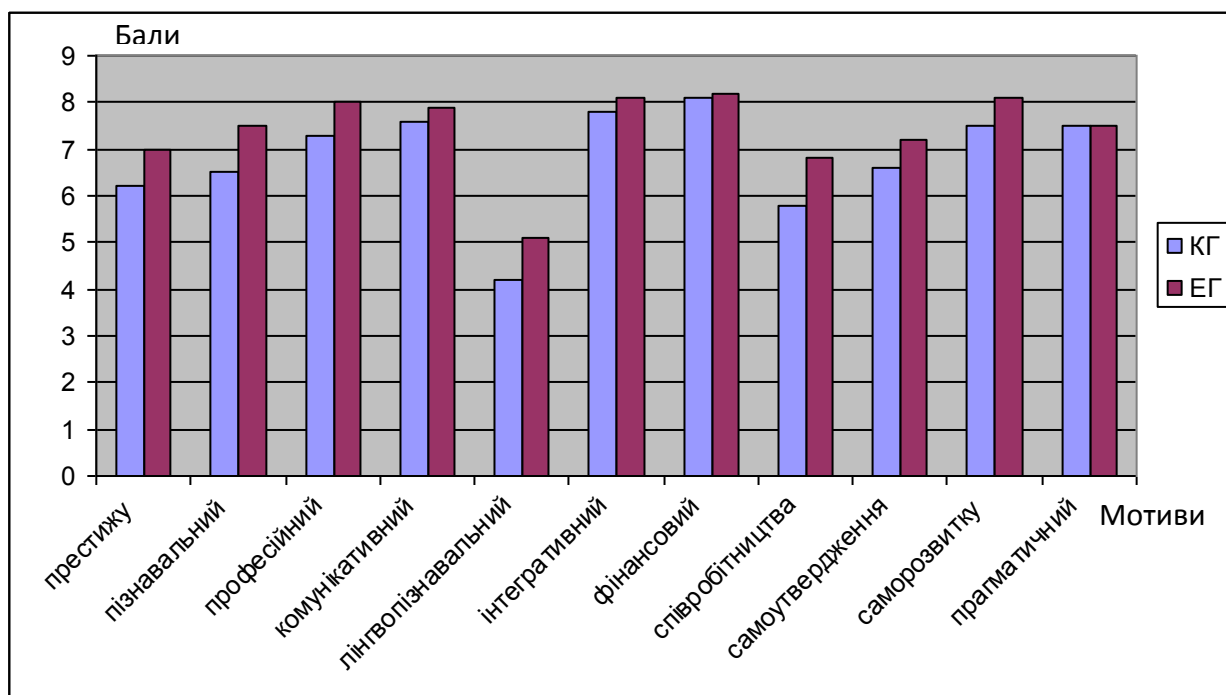


Рис. 3.18. Змістово-динамічна структура мотивації вивчення іноземної мови у студентів 2 курсу після експерименту

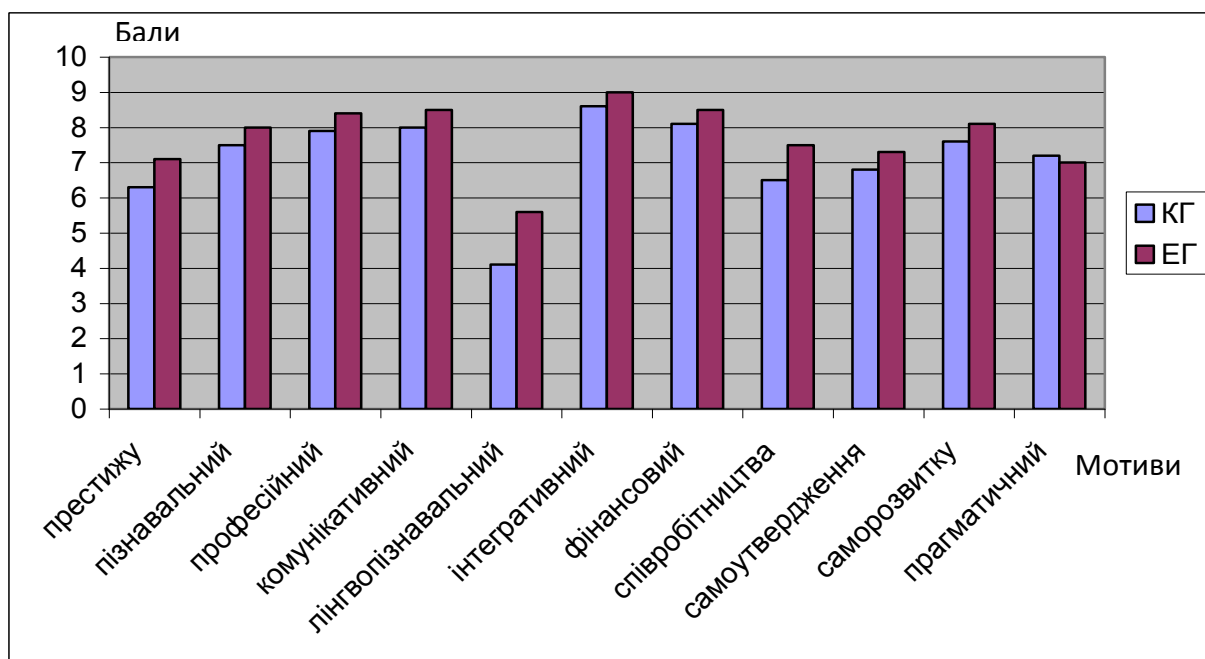


Рис. 3.19. Змістово-динамічна структура мотивації вивчення іноземної мови у студентів 1 курсу після експерименту

Визначення рівня сформованості орієнтаційно-когнітивного компонента включало чотири етапи. Метою першого етапу було визначення рівня володіння

студентами навичками читання та розуміння тексту фахового спрямування. Текст завдання представлений у додатку И.1.

Результати дослідження навичок читання та розуміння тексту наведено на рис. 3.20. Як видно із рис. 3.20, після проведення формувального експерименту зросла кількість студентів з високим і середнім рівнем та знизилась кількість студентів із низьким. Результати показують, що навички читання та розуміння тексту іноземною мовою розвинуті на високому рівні у 41% (86 осіб) студентів експериментальної групи. Середній рівень складає 42% (88 осіб) та низький – 17% (36 осіб). Привертає увагу істотне зменшення студентів із низьким рівнем. Якщо до початку використання обраних нами технологій, кількість студентів із низьким рівнем складала 29% , то після навчання – 41%. Порівнявши результати контрольної та експериментальної груп, можна побачити, що кількість студентів з високим рівнем є більшою в експериментальній групі незалежно від курсу. Кількість студентів із середнім рівнем виявилась однаковою, проте низький рівень більш виражений у контрольній групі 31% осіб, у той час як в експериментальній він складає 17% осіб.

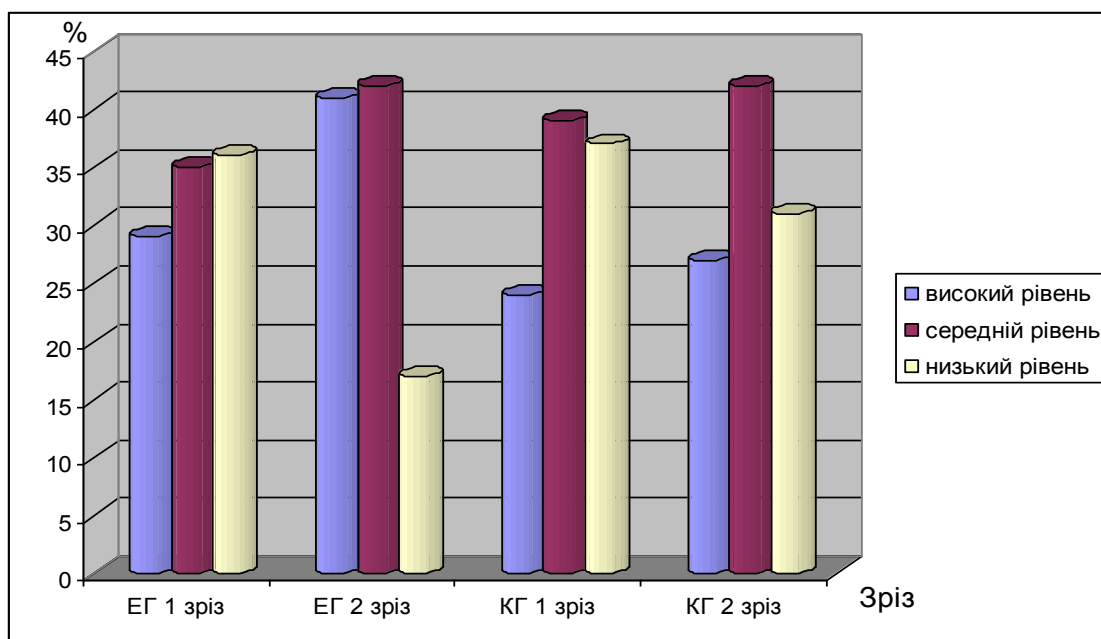


Рис. 3.20. Рівень розвитку навички читання до та після проведення експерименту

Відмінності у розвитку навичок читання та розуміння тексту фахового спрямування ми можемо пояснити тим, що в експериментальній групі студенти частіше використовували завдання, пов'язані з роботою над текстом, в той час як у контрольній групі працювали лише з одним текстом до кожної розмовної теми.

Другий етап передбачав перевірку знань лексичного матеріалу. З цією метою студенти виконували завдання, в якому було запропоновано доповнити речення поданими словами. Зміст завдання представлений у додатку И.2. За кожні три правильні відповіді студенти отримували 1 бал. У завданні була представлена лексика з тем: „Market research”, „Investment”, „Ethics”.

На рисунку 3.21 наведено порівняльні дані, отримані нами до початку та після завершення дослідно-експериментальної роботи.

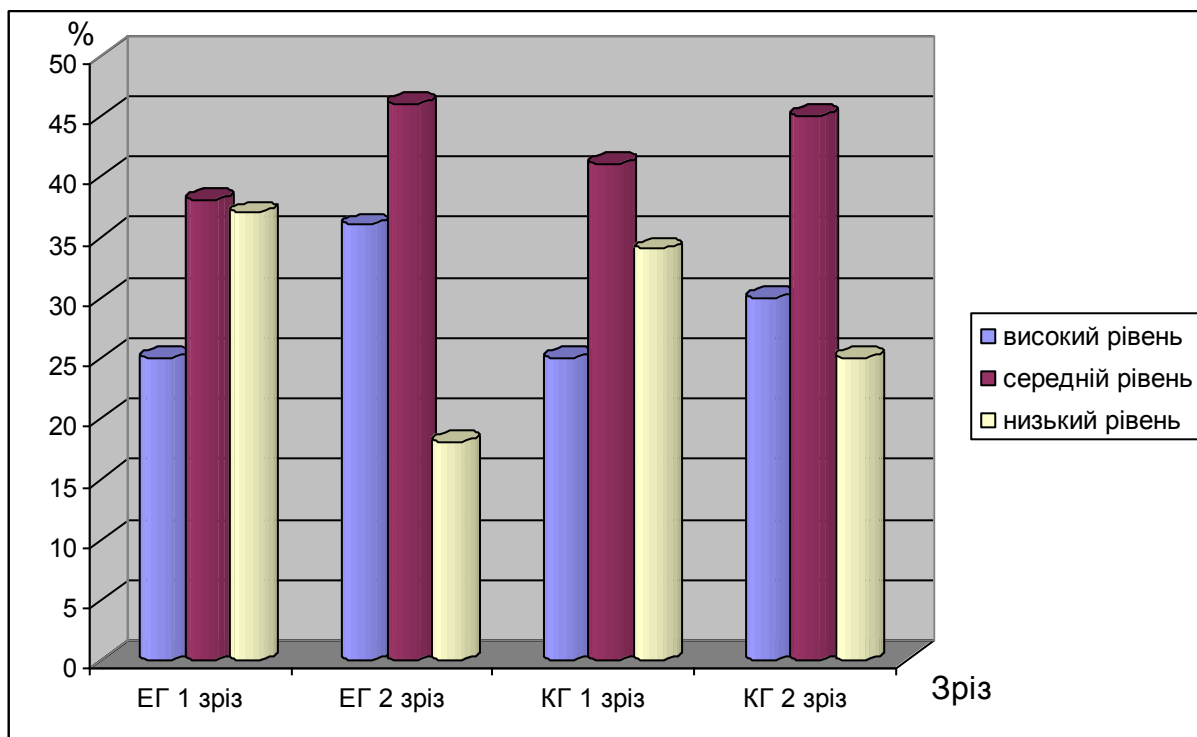


Рис. 3.21. Рівень розвитку лексичних навичок до та після проведення експерименту

Як ілюструють дані рис. 3.21, після проведення формувального експерименту зросла кількість студентів з високим рівнем. Якщо на початку в експериментальній групі студентів з високим рівнем було 25% (52 особи), то після – 36% (75 осіб). Студентів з середнім рівнем на початку дослідження було

38% (80 осіб), то після – 46% (97 осіб). Варто відмітити зменшення кількості осіб з низьким рівнем знань 37% (78 осіб) до, і 18% (38 осіб) після.

У контрольній групі також спостерігаються зміни, проте вони є не такими значущими, як в експериментальній.

Отже, отримані нами дані в ході перевірки лексичних знань студентів дають підстави зробити висновок, що використання обраних нами технологій сприяє кращому засвоєнню лексичного матеріалу та формуванню у студентів як пасивного, так і активного лексичного мінімуму.

Щоб перевірити рівень засвоєння граматичних норм мови, студенти виконували ряд вправ. Їх зміст представлений у додатку И.3.

Кількісні дані про рівні сформованості граматичних норм мови представлено на рис. 3.22.

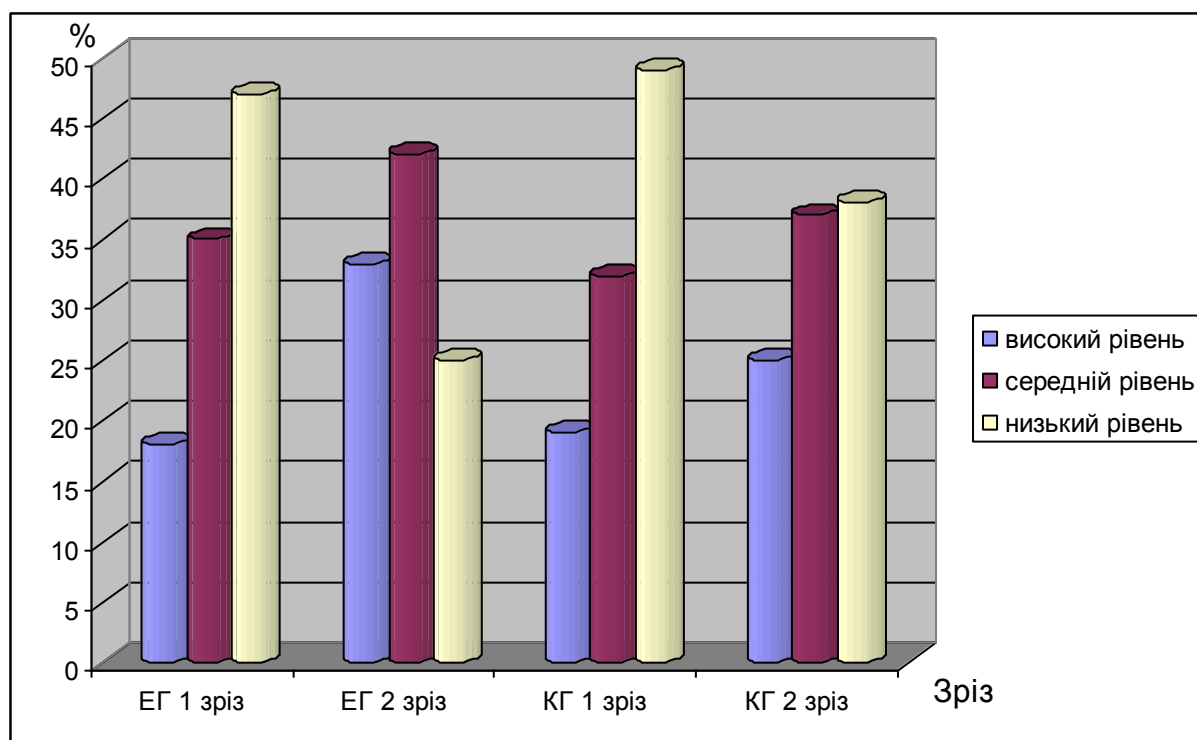


Рис. 3.22. Рівень розвитку граматичних навичок до та після проведення експерименту

Виходячи з отриманих нами результатів, можемо стверджувати, що використані нами технології навчання позитивно вплинули також і на формування граматичної компетенції. Студенти експериментальної групи

показали достойні знання граматичних норм та правил англійської мови. Зокрема, під час виконання запропонованих завдань продемонстрували знання з синтаксису, використання прямої та непрямої мови, побудови умовних речень, використання модальних дієслів та сталих структур.

Якщо до формувального експерименту високий рівень граматичних знань в експериментальній групі складав 18% (38 осіб), то після – 33% (70 осіб), середній рівень продемонстрували 35% (73 особи) до і – 42% (88 осіб) після експериментального дослідження. Разом з тим дали менше, ніж 14 правильних відповідей студенти з низьким рівнем знань, тобто 25% (52 особи) після, і 47% (99 осіб) до експерименту.

Позитивна динаміка також спостерігається і в контрольній групі. Проте переважають студенти з середнім та низьким рівнем, хоча кількість студентів з низьким рівнем зменшилась із 49% до 38%.

В ході перевірки сформованості навичок письма ми отримали дані, які свідчать про позитивну динаміку її росту як у контрольній, так і в експериментальній групах (рис.3.23). Зміст завдання яке було запропоноване студентам, представлено у додатку И.4. Якісні показники свідчать про більш інтенсивний розвиток даної навички в експериментальній групі. Це підтверджують такі кількісні показники: до проведення експерименту високий рівень був притаманний 34% (71 студенту), то після – 48% (101 студенту), середній рівень показали 39% (82 студенти) - до і 43% (90 студентів) - після експерименту, низький рівень був у 27% (57студентів) до і у 9% (19 студентів) після експерименту. Відповідно - у контрольній групі ми зафіксували наступні результати: високий рівень - 37% (80 студентів) до і 39% (85студентів) після, середній рівень – 37% (80студентів) до, і 42% (91 студент) - після, низький рівень – 26% (56 студентів) до, і 19% (41студент) після проведення експерименту.

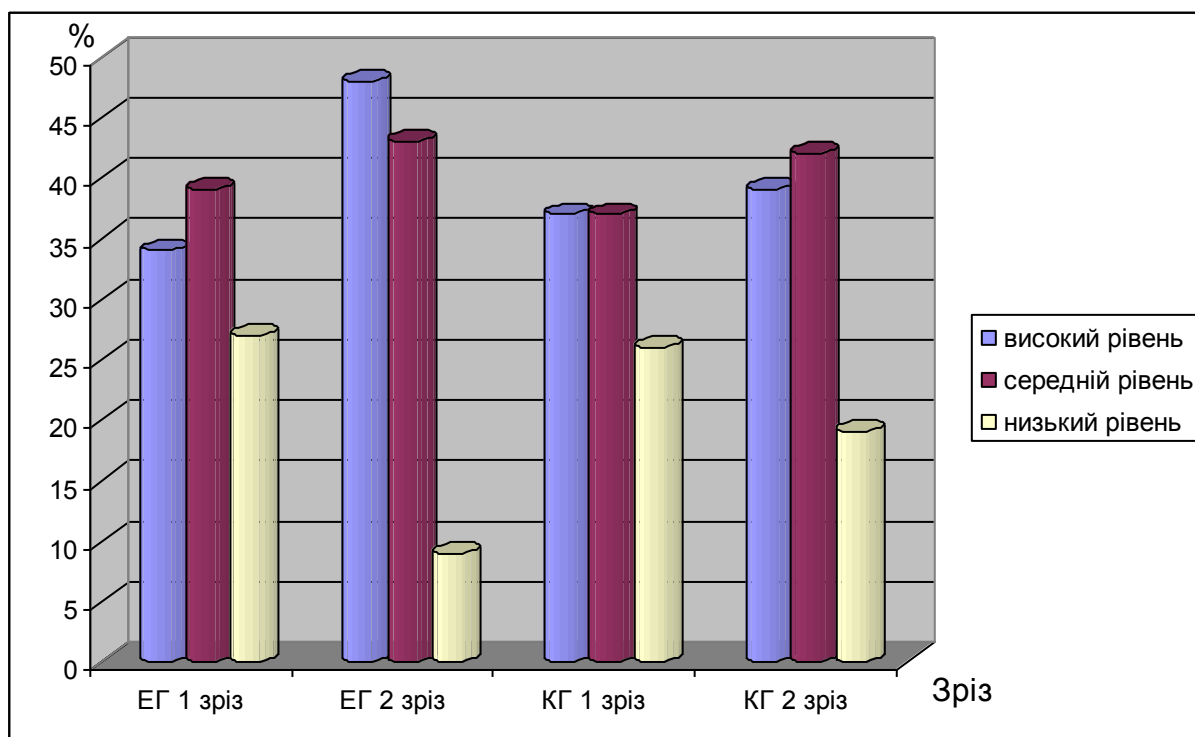


Рис. 3.23. Рівень розвитку навички письма до та після проведення експерименту

Після проведення експерименту в експериментальній групі студенти почали припускатися менше помилок у писемному мовленні. Це пояснюється тим, що в експериментальній групі частіше застосовувались завдання, які передбачали письмові відповіді, підготовку презентацій, аналіз проблемних ситуацій з застосуванням фахової термінології.

Результати дослідження свідчать про доцільність використання в навчальному процесі завдань, пов'язаних з писемним мовленням, оскільки це сприяє підвищенню грамотності студентів, а також допомагає у засвоєнні підмови спеціальності, покращує знання граматичних та синтаксичних норм мови.

Для отримання загальної картини рівня сформованості орієнтаційно-когнітивного компонента структури комунікативної професійної компетентності ми обчислили середнє арифметичне значення по чотирьох компонентах. Отримані нами результати представлено на рис. (3.24; 3.25).

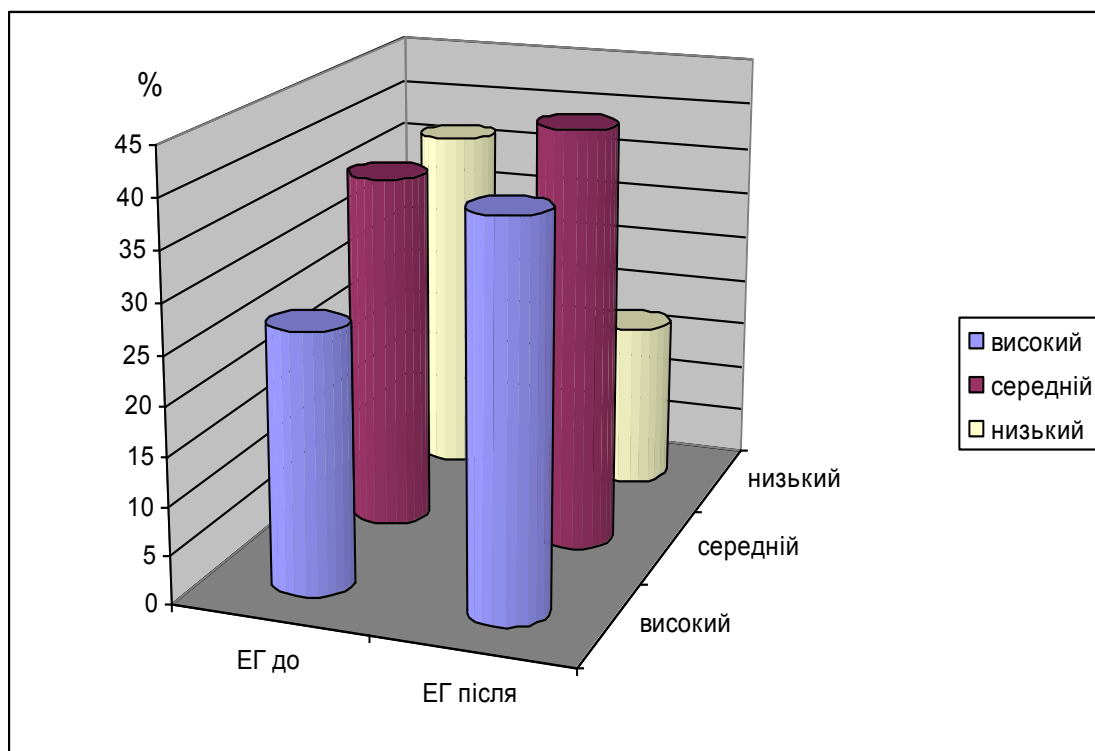


Рис. 3.24. Порівняльні дані до та після проведення експерименту в ЕГ

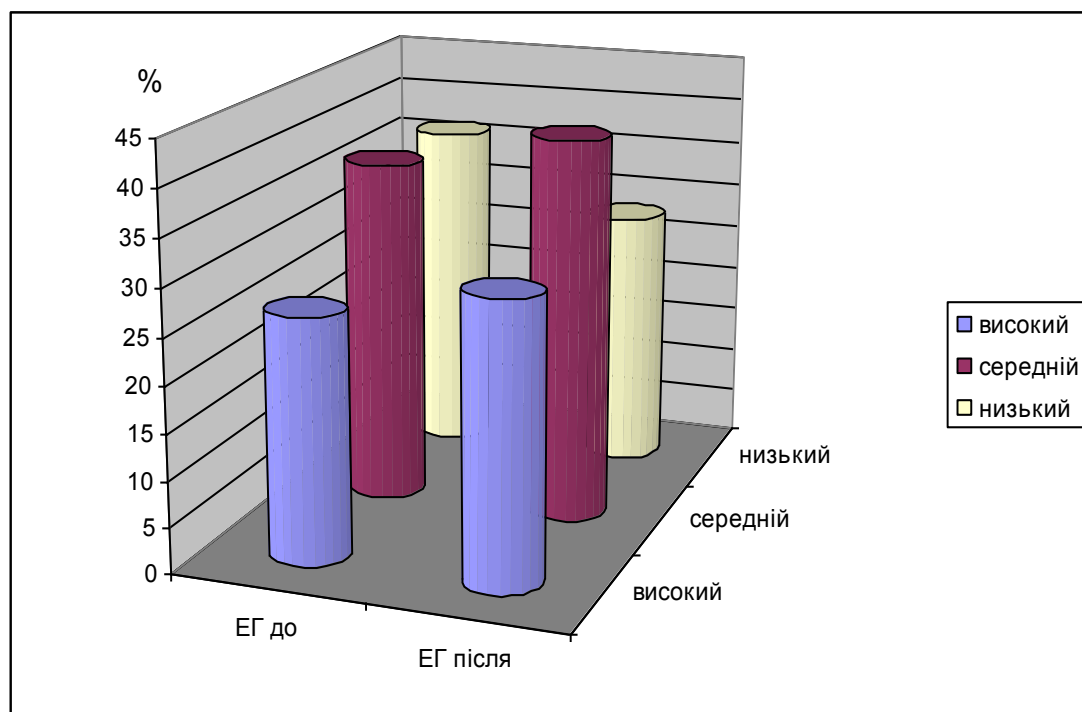


Рис. 3.25. Порівняльні дані до та після проведення експерименту в КГ

Таким чином, після навчання з використанням інноваційних педагогічних технологій в експериментальній групі переважають студенти з високим та середнім рівнем сформованості комунікативної професійної компетентності.

Наступним завданням нашого дослідження був аналіз сформованості функціонально-діяльнісного компонента структури комунікативної професійної компетентності студентів економічних спеціальностей. У процесі дослідження ми аналізували комунікативні, перцептивні та інтерактивні якості студентів. З цією метою ми використовували аналіз контекстних ситуацій, в рамках яких були задіяні як діалоги, так і монологи. Оцінювання відбувалось за п'ятибальною шкалою та за допомогою коефіцієнта правильних відповідей.

Результати показали, що, якщо до проведення експерименту низький рівень перцептивного компонента у першокурсників був виявлений у 46% студентів контрольної та у 45% студентів експериментальної груп, то після дослідження низький рівень був притаманний 38% студентам контрольної та 23% експериментальної груп. У свою чергу, середньому рівню відповідали 32% студентів контрольної та 31% експериментальної груп до проведення дослідження і 35% та 38% студентів відповідно – після. Високий рівень був виявлений у 22% студентів контрольної групи до проведення дослідження і 27% після, та у 24% студентів експериментальної групи до і у 39% після дослідження. Виходячи з результатів дослідження, можна простежити позитивну динаміку розвитку перцептивного компонента у першокурсників. Така ж ситуація спостерігається і на другому та третьому курсах. Динаміка розвитку перцептивного компонента представлена на рис. 3.26.

Виходячи із отриманих результатів, можна стверджувати, що використані нами в процесі дослідження технології позитивно сприяли розвитку умінь студентів об'єктивно сприймати один одного у процесі спілкування. На відміну від контрольної групи, де також спостерігається динаміка розвитку перцепції у студентів, в експериментальній групі можна виділити зростання кількості студентів із середнім та високим рівнями.

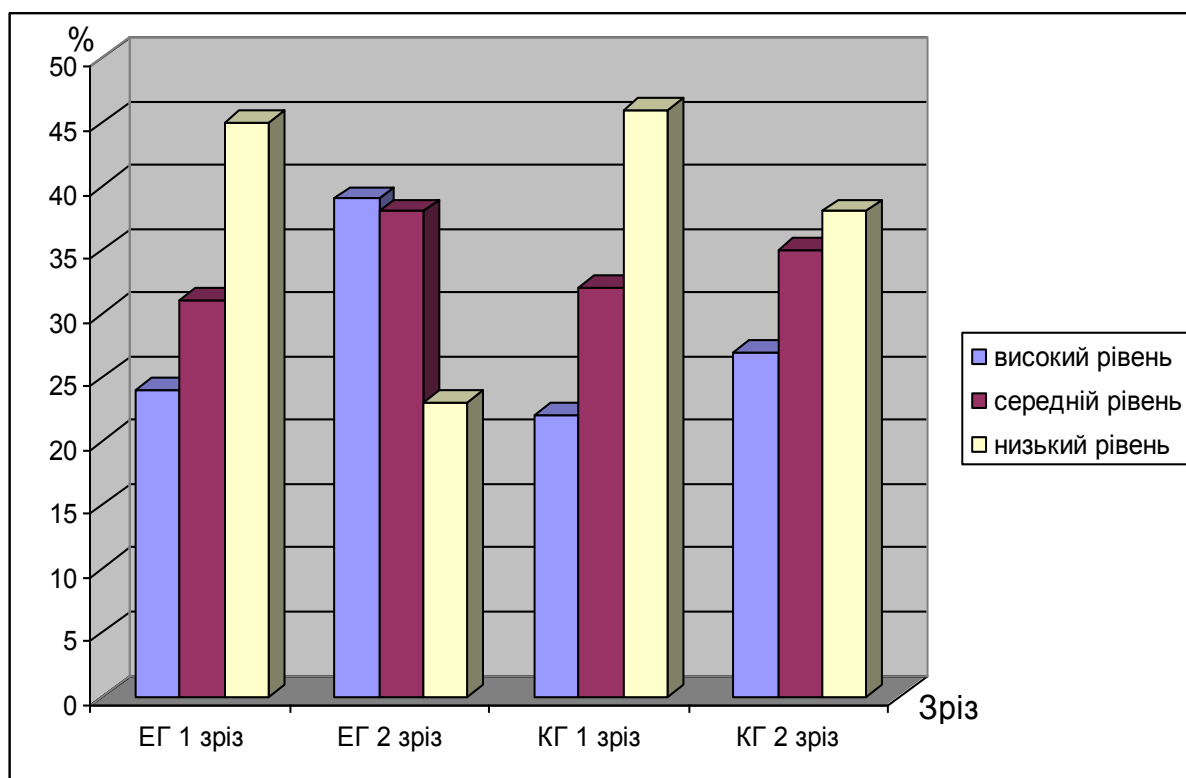


Рис. 3.26. Рівень розвитку перцептивного компонента до та після дослідження

Дослідження комунікативного компонента показало, що студенти розвинули такі якості, як уміння чітко та послідовно висловлювати свої думки, уміння відстоювати свою точку зору та проявляти терпіння і тактовність слухаючи своїх співрозмовників, уміння використовувати різноманітні засоби мовлення, стимулювати активність співрозмовника, а також слухати співрозмовника.

Дослідження показало розвиток у студентів уміння доречно і відповідно до вимог стилю висловлювати свої думки з урахуванням граматичних, лексичних, синтаксичних та стилістичних норм мови. З даних, представлених на рис.3.27 видно, що кількість студентів експериментальної групи з низьким рівнем значно зменшилась у порівнянні з даними, отриманими до проведення експерименту. Значно зросли кількість студентів із середнім та високим рівнем розвитку комунікативних умінь, на противагу студентам з контрольної групи, де також можна відмітити ріст. Проте він є не таким значущим, як в експериментальній

групі. Отримання таких результатів ми пов'язуємо з використанням завдань, які передбачали висловлення думок студентів, аналіз даних, проведення презентацій. Традиційні методи, які використовувались у контрольній групі, також дали свої результати. Проте ці методи виявились не такими дієвими.

Динаміка розвитку комунікативних умінь студентів представлена на рис. 3.27.

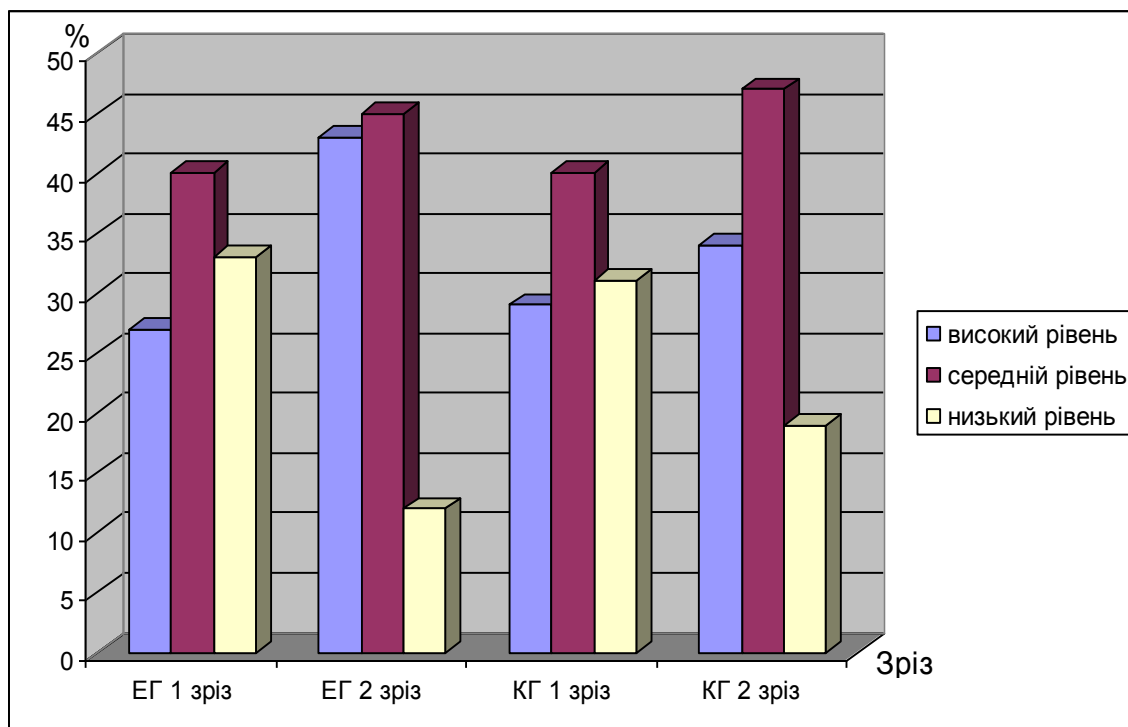


Рис. 3.27. Рівень розвитку комунікативного компонента до та після експериментального дослідження

Дослідження інтерактивного компонента було спрямовано на визначення способів та прийомів впливу студентів під час мовленнєвої взаємодії, на вибір стратегії та тактики у процесі спілкування. Результати дослідження показали, що студенти стали більш терпимими до своїх співрозмовників у суперечках, навчились стримувати свої емоції та розвинули вміння двосторонньої співпраці. Опиняючись у конфліктних ситуаціях, студенти намагаються уникнути суперечки шляхом пошуку компромісу.

Під час визначення рівня інтерактивного компонента (рис. 3.28) до проведення експериментального дослідження в ЕГ переважав низький рівень,

який показали 43% усіх досліджуваних студентів, 35% - був притаманний середній рівень, високому рівню відповідало 22% студентів. Після проведення експериментального дослідження в ЕГ студентів з високим рівнем стало – 37%, з середнім рівнем – 44%, та з низьким – 19%. В контрольній групі студентів з високим рівнем стало – 28% з 19%, з середнім – 39% з 34%, та з низьким – 33% з 47%. Ці дані свідчать про ефективність застосованих нами технологій.

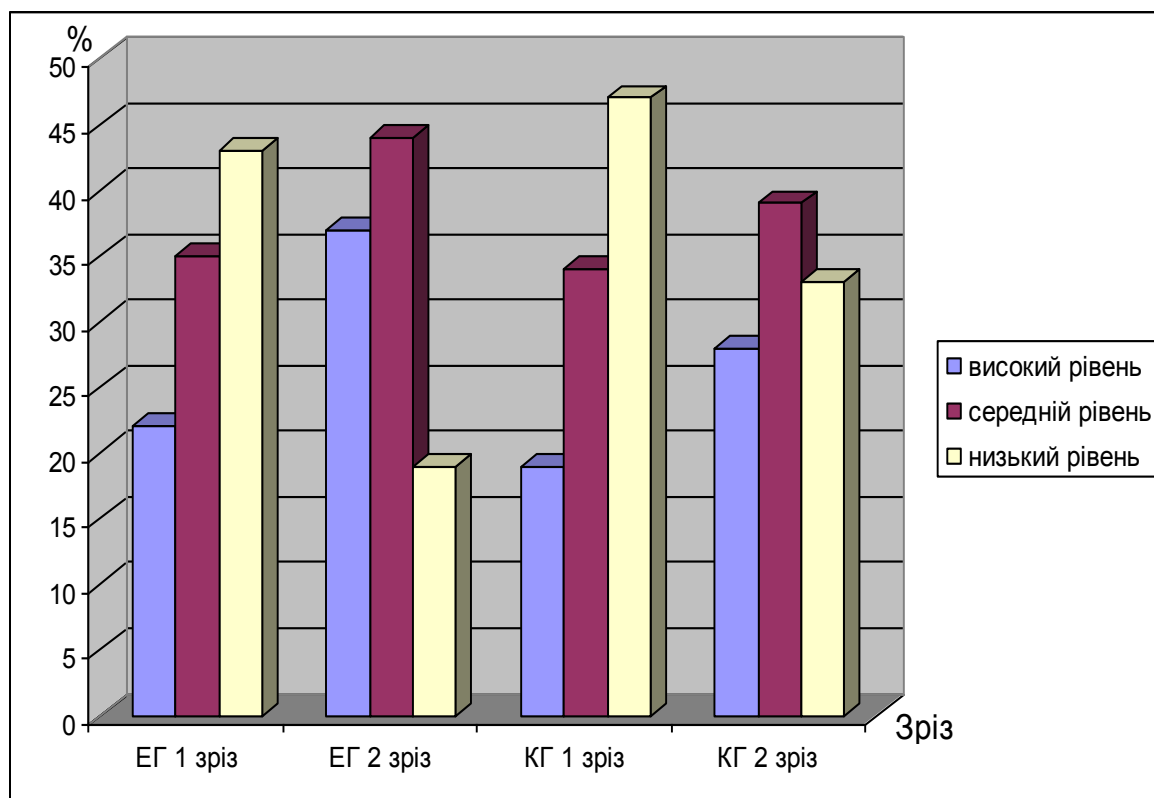


Рис. 3.28. Рівень розвитку інтерактивного компонента до та після дослідження

Для визначення загальної картини сформованості рівня функціонально-діяльнісного компонента ми визначили середнє арифметичне по трьох показниках. Результати дослідження рівня сформованості функціонально-діяльнісного компонента представлені у таблиці 3.5. Дані таблиці свідчать про зростання кількості студентів з високим та середнім рівнем в експериментальній групі. Варто відмітити позитивні зміни і в контрольній групі, проте вони є не такими значущими, як в експериментальній.

Таблиця 3.5

**Результати сформованості функціонально-діяльнісного компонента
комунікативної професійної компетентності студентів економічних
спеціальностей**

Рівні	ЕГ до експерименту	ЕГ після експерименту	КГ до експерименту	КГ після експерименту
Високий	24	40	24	30
Середній	36	42	35	40
Низький	40	18	41	30

Рівень розвитку оцінно-корегуючого компонента ми визначали з допомогою методики "Шкала самооцінки". Зміст методики наведено у додатку 3.

Результати дослідження показали, що рівень розвитку самооцінки як в контрольній так і в експериментальній групах значно не відрізняється, показники високого і середнього рівнів розвитку самооцінки дещо вищі у експериментальній групі. Результати дослідження представлені у таблиці 3.6.

Таблиця 3.6

**Рівень розвитку самооцінки у студентів економічних спеціальностей
після експериментального дослідження**

Група Рівні	ЕГ		КГ	
	%	чол.	%	чол.
Високий	33	69	32	69
Середній	42	88	40	87
Низький	25	53	28	61

Динаміка рівнів сформованості мотиваційно-цільового, орієнтаційно-когнітивного, функціонально-діяльнісного та оцінно-корегуючого компонентів представлена у табл. 3.7.

Таблиця 3.7

Динаміка рівнів сформованості мотиваційно-цільового, орієнтаційно-когнітивного, функціонально-діяльнісного та оцінно-корегуючого компонентів структури комунікативної професійної компетентності студентів економічних спеціальностей

Компоненти комунікативної професійної компетентності студентів економічних спеціальностей	Рівні сформованості компонентів	Розподіл студентів за рівнями							
		Констатувальний етап (кількість осіб, %)				Контрольний етап (кількість осіб, %)			
		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
		210 ст.	%	217 ст.	%	210 ст.	%	217 ст.	%
Мотиваційно-цільовий	високий	57	27	52	24	68	32	55	25
	середній	88	42	104	48	92	44	106	49
	низький	65	31	61	28	50	24	56	26
Орієнтаційно-когнітивний	високий	56	26	57	26	83	40	66	30
	середній	77	37	81	37	91	43	90	42
	низький	77	37	79	37	36	17	61	28
Функціонально-діяльнісний	високий	50	24	52	24	84	40	65	30
	середній	76	36	76	35	88	42	87	40
	низький	84	40	89	41	38	18	65	30
Оцінно-корегуючий	високий	57	27	61	28	69	33	69	32
	середній	74	35	80	37	88	42	87	40
	низький	80	38	76	35	53	25	61	28

У студентів експериментальної групи відбулись позитивні зміни мотиваційно-цільового, орієнтаційно-когнітивного, функціонально-діяльнісного та оцінно-корегуючого компонентів структури комунікативної професійної компетентності. Результати дослідження мотиваційної сфери студентів в

експериментальній групі свідчить про стійке зростання інтересу до вивчення професійного спілкування. Важливим фактором є збільшення ваги внутрішніх мотивів над зовнішніми, зростання комунікативного, інтерактивного, пізнавального та лінгвопізнавального мотивів. Зменшилась вага мотивів уникнення негативного досвіду, прагматичний та мотив ідентифікації з іншою людиною. Високий рівень мотивації показали 32% студентів експериментальної групи, середній – 44% та 24% низький. У студентів контрольної групи також спостерігались позитивні зрушення, проте вони не були такими показовими як в експериментальній групі.

Рівень розвитку орієнтаційно-когнітивного компонента зріс в позитивний бік - в експериментальній групі переважають студенти з високим 40% та середнім 43% рівнем знань. Показники високого рівня розвитку функціонально-діяльнісного компонента в експериментальній групі зросли з 24% (до експерименту) до 40% (після експерименту); середній рівень розвитку до експерименту складав 36%, а після експерименту – 42%. Значно зменшилась кількість студентів з низьким рівнем розвитку з 40% до 18% після експерименту. В контрольній групі також спостерігаються зміни проте вони є не такими значущими.

Показники оцінно-корегуючого компонента в ЕГ показали позитивну динаміку. Показник високого рівня зріс з 27% під час першого зрізу до 33% під час другого, середній рівень розвитку зріс з 35% до та 42% після експериментального дослідження. Відповідно показники низького рівня знизились із 38% до 25%. У контрольній групі також спостерігались позитивні зміни. Показники високого рівня розвитку зросли з 28% до 32% після експериментального дослідження, показники середнього рівня зросли з 37% до 40%.

Загальна картина результатів сформованості комунікативної професійної компетентності студентів економічних спеціальностей представлена на рис. 3.29.

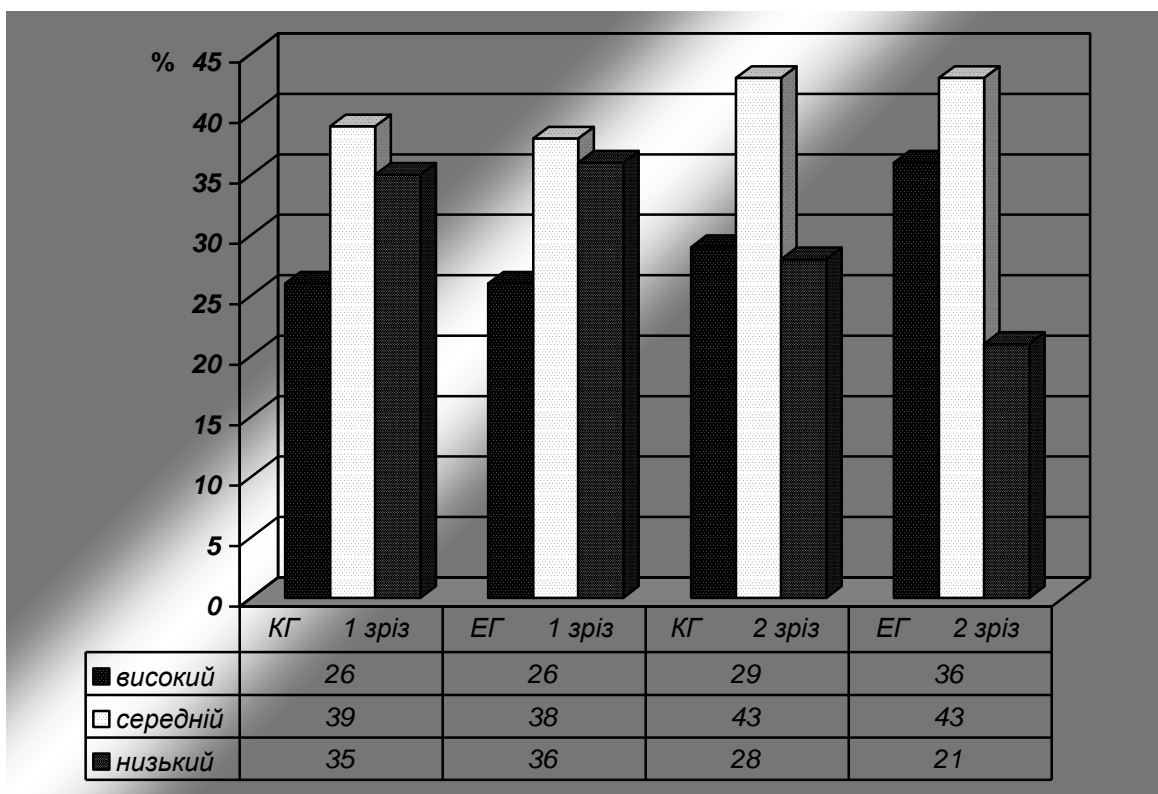


Рис. 3.29. Динаміка результатів сформованості комунікативної професійної компетентності студентів економічних спеціальностей

З метою перевірки ефективності використання обраних нами інноваційних технологій для формування комунікативної професійної компетентності студентів економічних спеціальностей було створено дві вибірки студентів - 20 студентів контрольної та 20 студентів експериментальної груп. Групи створено так, що за успішністю, яка оцінювалася за середнім балом, їх можна вважати однорідними за складом. Для перевірки були взяті показники мотиваційно-цільового, орієнтаційно-когнітивного, функціонально-діяльнісного та оцінно-корегуючого компонентів.

Достовірність гіпотез перевірялась за допомогою T – критерію Вілкоксона, який дозволяє співставити показники, визначені в двох різних умовах на одній і тій же вибірці досліджуваних. Обмеженням при використанні даного критерію є кількість вибірки: $\min 5$ чоловік – $\max 50$ чоловік; а також при аналізі даних відкидаються нульові зрушення, а кількість вибірки n зменшується на кількість результатів з нульовим зрушенням [268, с. 89-90].

Перевірка проводилась у чотири етапи: на першому ми перевіряли розвиток рівня сформованості мотиваційно-цільового компонента, на другому орієнтаційно-когнітивного компонента та на третьому рівень сформованості функціонально-діяльнісного компонента та на останньому рівень розвитку оцінно-корегуючого компонента у студентів експериментальної та контрольної груп.

Першим етапом нашого дослідження була перевірка значущості отриманих результатів рівня сформованості мотиваційно-цільового компонента структури комунікативної професійної компетентності студентів економічних спеціальностей в контрольній та експериментальній групах. Дослідження проводилось на тій самій вибірці досліджуваних: n експериментальної групи = 20, контрольної груп = 20.

Для перевірки було сформульовано дві гіпотези:

H_0 – Інтенсивність зрушення в напрямі погіршення рівня мотиваційно-цільового компонента не перевищує інтенсивності зрушення в напрямі його покращення.

H_1 – Інтенсивність зрушення в напрямку погіршення рівня мотиваційно-цільового компонента не перевищує інтенсивності зрушення в напрямку його покращення.

В додатку К.1 наведено результати перевірки статистичних гіпотез в експериментальній групі.

Так як ми отримали два нульових зрушення, то за вимогами Т-критерію ми їх відкидаємо, і вибірка зменшується до 18 студентів.

$$\sum_{i=1}^n R_i = \frac{18 \times (18 + 1)}{2}$$

Тепер відмітимо нетипові зрушення, в нашому випадку – від'ємні. Сума рангів нетипових зрушень складає емпіричне значення Т критерію.

$$T = \sum_{i=1}^n R_r$$

В нашому випадку

$$T_{\text{емп.}} = 7.5 + 7.5 = 15$$

З таблиці додатку Л визначаємо критичне значення T для $n=18$.

$$T = \begin{cases} 47 (p \leq 0.05) \\ 32 (p \leq 0.01) \end{cases}$$

Побудуємо „вісь значущості” (рис. 3.30)

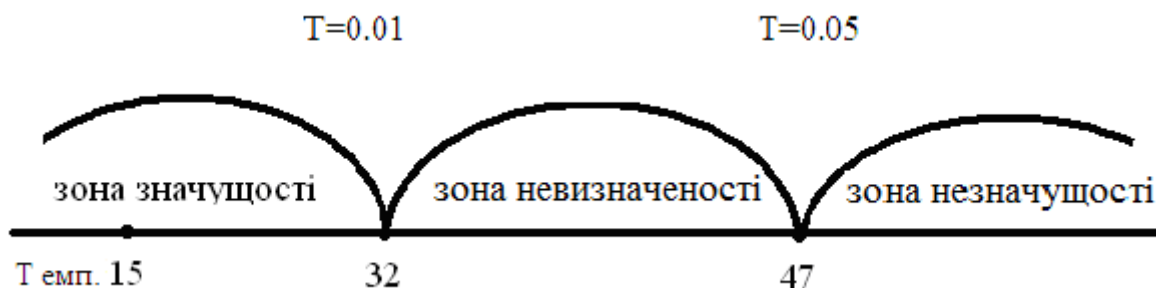


Рис. 3.30. Вісь значущості для експериментальної групи

Емпіричне значення потрапило в зону значущості. $T_{\text{емп.}} < T_{\text{крит.}}$, тому ми відкидаємо H_0 гіпотезу і можемо стверджувати про позитивний вплив використаних технологій.

Наступним етапом нашого дослідження є перевірка статистичних гіпотез для контрольної групи, її результати наведені в додатку К.2.

Вибірка студентів складає $n=17$, так як в процесі дослідження ми отримали один нульовий результат.

$$\sum_{i=1}^n R_i = \frac{17 \times (17 + 1)}{2} = 153$$

Тепер відмітимо нетипові зрушення, в нашому випадку – від’ємні. Сума рангів нетипових зрушень складає емпіричне значення T -критерію.

$$T = \sum_{i=1}^n R_r$$

В нашому випадку

$$T_{\text{емп.}} = 8 + 8 + 16.5 = 32.5$$

З таблиці додатку Л визначаємо критичне значення T для $n=17$.

$$T = \begin{cases} 41(p \leq 0.05) \\ 27(p \leq 0.01) \end{cases}$$

Побудуємо „вісь значущості” (рис. 3.31)

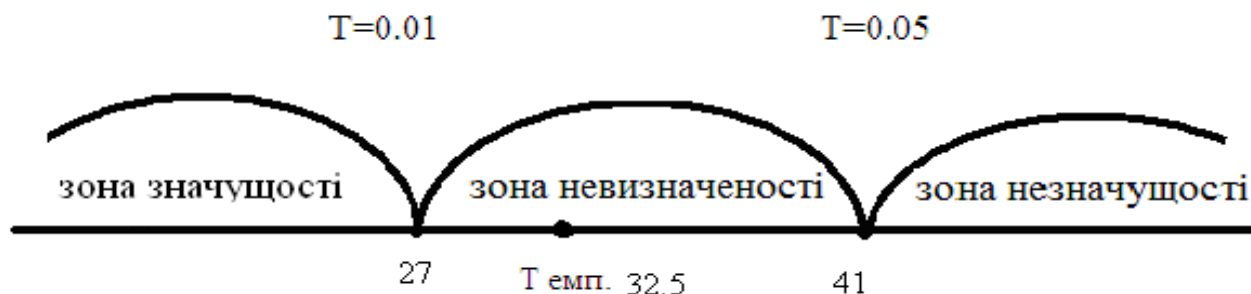


Рис. 3.31. Вісь значущості для контрольної групи

Зона значущості розташовується вліво. В даному випадку емпіричне значення T потрапляє в зону невизначеності. $T_{\text{емп.}} > T_{\text{крит.}}$, тому ми також відкидаємо H_1 гіпотезу.

Другим кроком було визначення показників рівня орієнтаційно-когнітивного компонента до проведення експериментального дослідження та після його завершення. В додатку М.1 ці дані представлені в другому та третьому стовпчиках.

Для перевірки статистичної значущості отриманих даних стосовно рівня орієнтаційно-когнітивного компонента нами було сформульовано дві гіпотези:

H_0 – Інтенсивність зрушення в напрямі погіршення рівня орієнтаційно-когнітивного компонента не перевищує інтенсивності зрушення в напрямі його покращення.

H_1 – Інтенсивність зрушення в напрямі погіршення рівня орієнтаційно-когнітивного компонента не перевищує інтенсивності зрушення в напрямку його покращення.

Наступним кроком було визначення різниці між отриманими результатами після дослідження та до (після – t до). У п'ятому стовпчику представлені абсолютні значення різниці отриманих даних. Наступним етапом стало

ранжування зрушень щодо їх вираженості. Меншому значенню відповідає менший ранг. При цьому сума рангів рівна 210, що відповідає розрахунку за формулою 3.2:

$$\sum_{i=1}^n R_i = \frac{N \times (N + 1)}{2} \quad (3.2)$$

$$\sum_{i=1}^n R_i = \frac{20 \times (20 + 1)}{2} = 210$$

Тепер відмітимо нетипові зрушення, в нашому випадку – від’ємні. Сума рангів нетипових зрушень складає емпіричне значення Т критерію (3.3).

$$T = \sum_{i=1}^n R_r \quad (3.3)$$

Де R_r - рангове значення зрушень з більш рідкісним знаком.

В нашому випадку

$$T_{\text{емп.}} = 9,5 + 4,5 = 14$$

З таблиці додатку Л визначаємо критичне значення Т для $n=20$.

$$T_{\text{кр.}} = \begin{cases} 60 (p \leq 0.05) \\ 43 (p \leq 0.01) \end{cases}$$

Побудуємо „вісь значущості” (рис. 3.32)

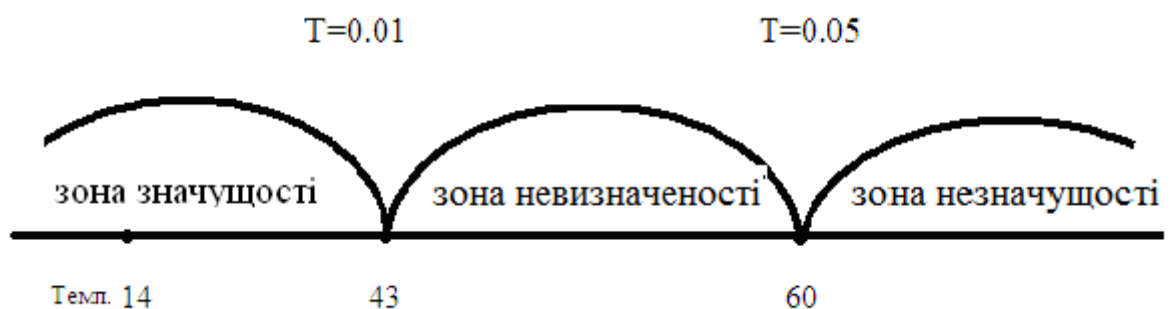


Рис. 3.32. Вісь значущості для експериментальної групи

Емпіричне значення потрапило в зону значущості. $T_{\text{емп.}} < T_{\text{кр.}}$, тому ми відкидаємо H_0 гіпотезу і можемо стверджувати про позитивний вплив використаних технологій з вірогідністю більше ніж 95%.

Наступним етапом нашого дослідження є перевірка розвитку орієнтаційно-когнітивного компонента у студентів контрольної групи. Результати представлені в додатку М.2.

Серед обмежень використання Т-критерію є відкидання нульових результатів, в нашому випадку таких результатів було 3, тому кількість вибірки зменшиться на 3 і буде складати 17 осіб.

$$\sum_{i=1}^n R_i = \frac{17 \times (17 + 1)}{2} = 153$$

Тепер відмітимо нетипові зрушення, у нашому випадку – від’ємні. Сума рангів нетипових зрушень складає емпіричне значення Т критерію.

$$T = \sum_{i=1}^n R_r$$

$$\text{Темп.} = 4,5 + 4,5 + 11 + 4,5 + 14,5 = 55,5$$

З таблиці додатку Л визначаємо критичне значення Т для n=17.

$$T = \begin{cases} 41 & (p \leq 0.05) \\ 27 & (p \leq 0.01) \end{cases}$$

Побудуємо „вісь значущості” (рис. 3.33)

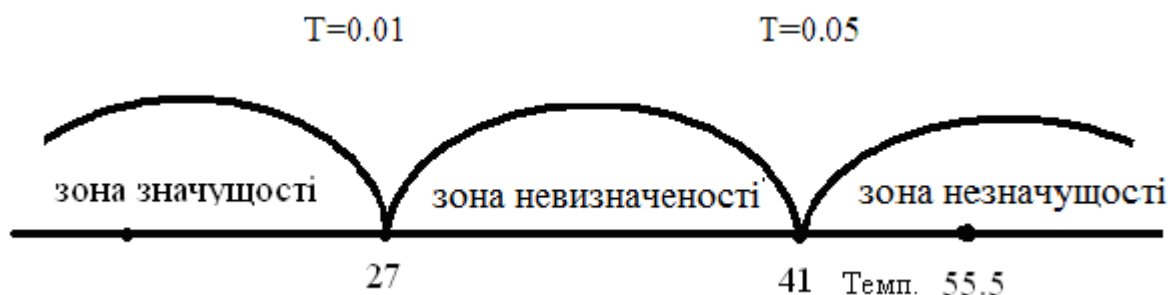


Рис. 3.33 Вісь значущості для контрольної групи

Зона значущості розташовується уліво і емпіричне значення Т потрапляє в зону невизначеності. Темп. > Ткрит. (0,05), тому ми відкидаємо Н1 гіпотезу і

приймаємо H_0 гіпотезу, що дає підстави стверджувати, що позитивних зрушень в обраній вибірці не відбулося.

Третім кроком була перевірка значущості отриманих результатів рівня сформованості функціонально-діяльнісного компонента структури комунікативної професійної компетентності студентів економічних спеціальностей як у контрольній, так і в експериментальній групах. Дослідження проводилось на тій самій вибірці досліджуваних: n експериментальної групи = 20, n контрольної групи = 20.

Для перевірки було сформульовано дві гіпотези:

H_0 – Інтенсивність зрушення в напрямі погіршення рівня функціонально-діяльнісного компонента не перевищує інтенсивності зрушення в напрямі його покращення.

H_1 – Інтенсивність зрушення в напрямі погіршення рівня функціонально-діяльнісного компонента не перевищує інтенсивності зрушення в напрямі його покращення.

В додатку Н.1 наведено результати перевірки статистичних гіпотез в експериментальній групі.

Так як ми отримали одне нульове зрушення, то за вимогами Т-критерію ми його відкидаємо, і вибірка зменшується до 19 студентів.

$$\sum_{i=1}^n R_i = \frac{19 \times (19 + 1)}{2} = 190$$

Тепер відмітимо нетипові зрушення, в нашому випадку – від'ємні. Сума рангів нетипових зрушень складає емпіричне значення Т критерію.

$$T = \sum_{i=1}^n R_r$$

В нашому випадку

$$T_{emp.} = 5.5 + 8 = 13.5$$

З таблиці додатку Л визначаємо критичне значення Т для $n=19$.

$$T = \begin{cases} 53 & (p \leq 0.05) \\ 37 & (p \leq 0.01) \end{cases}$$

Побудуємо „вісь значущості” (рис. 3.34)

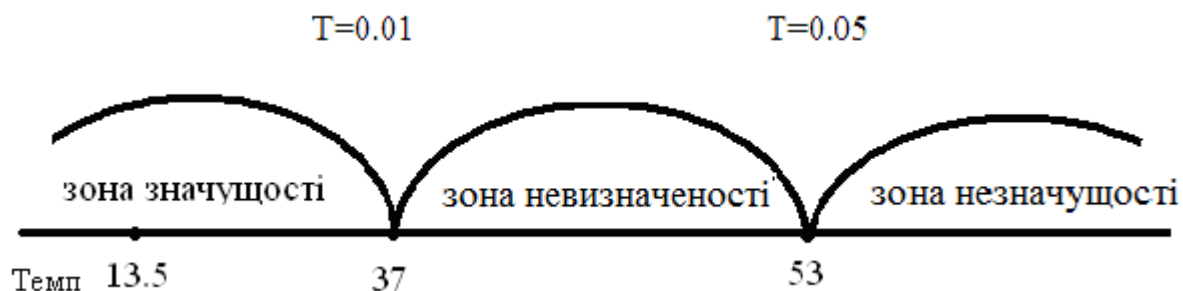


Рис. 3.34 Вісь значущості для експериментальної групи

Емпіричне значення потрапило в зону значущості. Темп. < T крит., тому ми відкидаємо H_0 гіпотезу і можемо стверджувати про позитивний вплив використаних технологій.

Наступним етапом нашого дослідження є перевірка статистичних гіпотез для контрольної групи. В додатку Н.2 наведено результати перевірки статистичних гіпотез.

Вибірка студентів складає $n=19$, так як в процесі дослідження ми отримали один нульовий результат.

$$\sum_{i=1}^n R_i = \frac{19 \times (19 + 1)}{2} = 190$$

Тепер відмітимо нетипові зрушення, в нашому випадку – від’ємні. Сума рангів нетипових зрушень складає емпіричне значення T-критерію.

$$T = \sum_{i=1}^n R_r$$

В нашому випадку

$$\text{Темп.} = 4.5 + 4.5 + 13 + 18 + 15 = 55$$

З таблиці додатку Л визначаємо критичне значення T для $n=19$.

$$T = \begin{cases} 53 (p \leq 0.05) \\ 37 (p \leq 0.01) \end{cases}$$

Побудуємо „вісь значущості” (рис. 3.35)

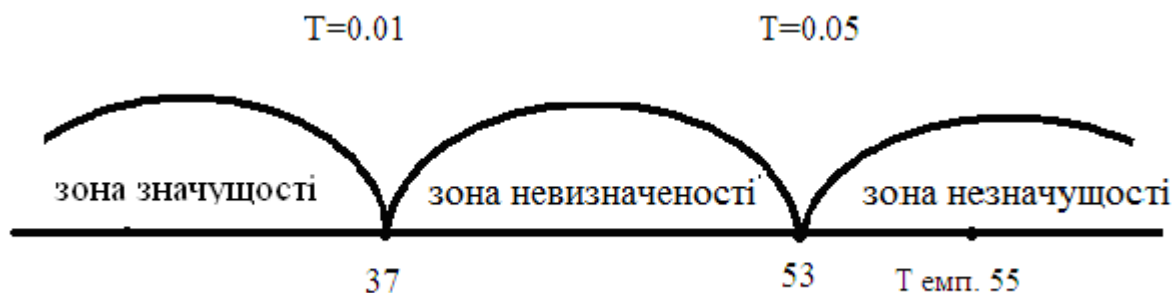


Рис. 3.35 Вісь значущості для контрольної групи

Зона значущості розташовується вліво. В даному випадку емпіричне значення T потрапляє в зону невизначеності. $T_{\text{емп.}} > T_{\text{крит.}}$, тому ми також відкидаємо H_1 гіпотезу.

Таким чином, отримані результати в ході формувального експерименту повністю підтвердили ефективність запропонованих педагогічних умов формування комунікативної професійної компетентності студентів економічних спеціальностей.

Четвертим кроком була перевірка значущості отриманих результатів рівня сформованості оцінно-корегуючого компонента структури комунікативної професійної компетентності студентів економічних спеціальностей як у контрольній, так і в експериментальній групах. Дослідження проводилось на тій самій вибірці досліджуваних: n експериментальної групи = 20, n контрольної групи = 20.

Для перевірки було сформульовано дві гіпотези:

H_0 – Інтенсивність зрушення в напрямі погіршення рівня оцінно-корегуючого компонента не перевищує інтенсивності зрушення в напрямі його покращення.

H_1 – Інтенсивність зрушення в напрямі погіршення рівня оцінно-корегуючого компонента не перевищує інтенсивності зрушення в напрямі його покращення.

В додатку П.1 наведено результати перевірки статистичних гіпотез в експериментальній групі.

Так як ми отримали одне нульове зрушення, то за вимогами T-критерію ми його відкидаємо, і вибірка зменшується до 19 студентів.

$$\sum_{i=1}^n R_i = \frac{20 \times (20 + 1)}{2} = 210$$

Тепер відмітимо нетипові зрушення, в нашому випадку – додатні. Сума рангів нетипових зрушень складає емпіричне значення T критерію.

$$T = \sum_{i=1}^n R_r$$

В нашому випадку

$$\text{Темп.} = 5 + 2 = 7$$

З таблиці додатку Л визначаємо критичне значення T для n=20.

$$T_{\text{ед.}} = \begin{cases} 60 (p \leq 0.05) \\ 43 (p \leq 0.01) \end{cases}$$

Побудуємо „вісь значущості” (рис. 3.36)

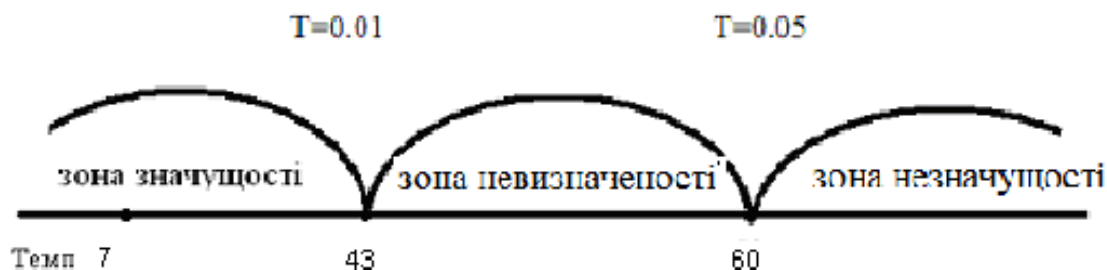


Рис. 3.36. Вісь значущості для експериментальної групи

Емпіричне значення потрапило в зону значущості. Темп. < T крит., тому ми відкидаємо H_0 гіпотезу і можемо стверджувати про позитивний вплив використаних технологій.

Наступним етапом нашого дослідження є перевірка статистичних гіпотез для контрольної групи. В додатку П.2 наведено результати перевірки статистичних гіпотез.

Вибірка студентів складає n=19, так як в процесі дослідження ми отримали один нульовий результат.

$$\sum_{i=1}^n R_i = \frac{19 \times (19 + 1)}{2} = 190$$

Тепер відмітимо нетипові зрушення, в нашому випадку – додатні. Сума рангів нетипових зрушень складає емпіричне значення Т-критерію.

$$T = \sum_{i=1}^n R_r$$

В нашому випадку

$$\text{Темп.} = 3+9+9+17+3=41$$

З таблиці додатку Л визначаємо критичне значення Т для n=19.

$$T = \begin{cases} 53 (p \leq 0.05) \\ 37 (p \leq 0.01) \end{cases}$$

Побудуємо „вісь значущості” (рис. 3.37)

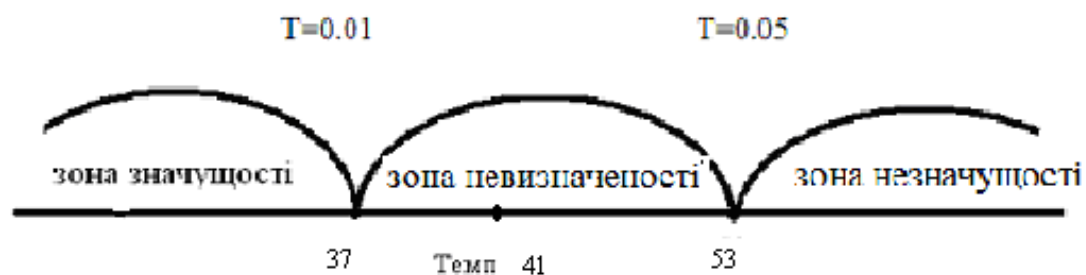


Рис. 3.37. Вісь значущості для контрольної групи

Зона значущості розташовується вліво. В даному випадку емпіричне значення Т потрапляє в зону невизначеності. Темп. > Ткрит., тому ми також відкидаємо H1 гіпотезу.

Таким чином, отримані результати в ході формувального експерименту повністю підтвердили ефективність запропонованих педагогічних умов формування комунікативної професійної компетентності студентів економічних спеціальностей.

Висновки до розділу 3

Педагогічний експеримент проводився у п'ятьох вищих навчальних закладах (Бердянському державному педагогічному університеті, Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського, Вінницькому інституті економіки Тернопільського національного економічного університету, Волинському національному університеті імені Лесі Українки, Хмельницькому державному університеті).

Педагогічний експеримент проводився за такими етапами: констатувальний та формувальний.

На констатувальному етапі дослідження мотиваційно-цільового компонента студентів ми визначили, що внутрішні прагнення студентів до навчальної діяльності досить обмежені. Цей факт зумовлений різними факторами, такими як не сформованість лінгвопізнавального мотиву, відсутність внутрішньо організованої мотивації, низький рівень мотиву досягнення, саморозвитку та самовдосконалення.

Внаслідок дослідження рівня розвитку орієнтаційно-когнітивного компонента підтвердило переважно низький та середній рівні. Знання норм та правил мови є недостатнім для ефективної комунікативної взаємодії.

Функціонально-діяльнісний компонент структури комунікативної професійної компетентності передбачає уміння майбутніх спеціалістів використовувати спеціальні знання, уміння та навички з іноземної мови при вирішенні економічних завдань, вміння аналізувати інформацію та шукати шляхи вирішення задач як самостійно, так і в команді використовуючи різні тактики та стратегії у спілкуванні.

На констатувальному етапі дослідження виявлено переважно низький та середній рівень комунікативної професійної компетентності студентів економічних спеціальностей. Високий рівень показали 26% студентів експериментальної групи та 25% контрольної; середній рівень показали 38% студентів експериментальної та 40% контрольної групи і низький рівень був

відмічений у 36% студентів експериментальної та 35% контрольної груп. У зв'язку з цим існує необхідність у більш глибокому дослідженні педагогічних умов та обґрунтуванні ефективних шляхів комунікативної професійної компетентності студентів економічних спеціальностей.

Формувальний етап експерименту підтвердив ефективність обраних педагогічних умов формування комунікативної професійної компетентності студентів економічних спеціальностей засобами інноваційних технологій. У студентів експериментальної групи відбулись позитивні зміни мотиваційно-цільового, орієнтаційно-когнітивного, функціонально-діяльнісного та оцінно-корегуючого компонентів структури комунікативної професійної компетентності. Мотиваційна сфера студентів представлена сукупністю мотивів, які сприяють кращому засвоєнню навчального матеріалу та сприяють професійному й особистісному зростанню. Показники високого рівня мотиваційно-цільового компонента зросли в експериментальній групі на 6% (з 26% до 32%), середнього рівня на 2% (з 42% до 44%) та знизилась на 7% показники низького рівня (з 31% до 24%). Рівень розвитку орієнтаційно-когнітивного компонента зріс в позитивний бік: в експериментальній групі переважають студенти з високим (40%) та середнім (43%) рівнями знань. Показники високого рівня розвитку функціонально-діяльнісного компонента в експериментальній групі зросли з 24% (до експерименту) до 40% (після експерименту); середній рівень розвитку функціонально-діяльнісного компонента до експерименту складав 36%, а після експерименту – 42%. Значно зменшилась кількість студентів з низьким рівнем розвитку функціонально-діяльнісного компонента із 40% до 18% після експерименту. Показники високого рівня оцінно-корегуючого компонента зросли в експериментальній групі на 6%, середнього на 7%, а показник низького знизився на 7%. У контрольній групі також спостерігаються зміни, проте вони є не такими значущими.

Таким чином, проаналізувавши визначені нами педагогічні умови, ми можемо стверджувати, що їх використання позитивно впливає на освітній процес, забезпечуючи його навчальну, виховну та розвивальну цілі. Обрані нами

технології (технологія контекстного навчання, інформаційно-комунікаційні технології та технології забезпечення суб'єктної позиції студентів), завдяки своїм дидактичним можливостям сприяють підвищенню рівня знань, умінь та навичок студентів, сприяють розвитку мотивації.

Перевірка ефективності формування комунікативної професійної компетентності студентів економічних спеціальностей засобами інноваційних технологій відбувалася шляхом проведення діагностичних зрізів. Статистично перевірка здійснювалася за допомогою T-критерію Вілкоксона. Результати підтвердили позитивний якісний вплив використання засобів інноваційних технологій на формування комунікативної професійної компетентності студентів економічних спеціальностей.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

1. Комунікативна професійна компетентність студентів економічних спеціальностей є важливою складовою фахової підготовки. У нашому дослідженні під комунікативною професійною компетентністю студентів економічних спеціальностей ми розуміємо сукупність лінгвістичної, фонетичної, морфологічної, синтаксичної та лексикологічної компетенцій, що визначають правила вербальної та невербальної взаємодії й соціолінгвістичної доцільності, які є необхідними та достатніми для засвоєння як вітчизняного, так і закордонного досвіду в професійній (економічній) сфері. Від рівня сформованості комунікативної професійної компетентності залежить уміння фахівця розв'язувати професійні завдання, а також знаходити раціональні шляхи їх вирішення. Аналіз науково-педагогічних джерел свідчить, що питанню формування комунікативної професійної компетентності приділяється недостатня увага, а деякі її аспекти взагалі малодосліджені. В науковців відсутня єдність у поглядах щодо визначення понять „компетентність”, „компетенція”, „педагогічна технологія”, „освітня технологія”, не розглядалася структура комунікативної професійної компетентності студентів економічних спеціальностей. Нами був встановлений низький рівень розвитку комунікативної професійної компетентності у студентів економічних спеціальностей. Розв'язання даної проблеми потребує підбору педагогічних технологій, з більш високим рівнем ефективності, є легко впроваджуваними та інноваційними.

2. Дослідження структури комунікативної професійної компетентності показало, що остання складається з чотирьох взаємопов'язаних компонентів: мотиваційно-цільового, орієнтаційно-когнітивного, функціонально-діяльнісного та оцінно-корегуючого. *Мотиваційно-цільовий компонент* включає в себе *внутрішню* та *зовнішню* мотивацію, що відображаються у спрямованості особистості: на себе (мотив самоствердження), на спілкування (комунікативний мотив) та спрямованість на справу (мотиви досягнення, саморозвитку, фінансовий та прагматичний). *Орієнтаційно-когнітивний компонент* представлений нами, як

сукупність знань про професійну діяльність, знань про спілкування та про мову. *Функціонально-діяльнісний компонент* представлений сукупністю умінь використовувати економічну термінологію, уміння спілкуватись (інтеракція, перцепція та комунікація) та вміннями нормативно використовувати засоби мови у спілкуванні. *Оцінно-корегуючий компонент* розглядається як здатність особистості до адекватної самооцінки.

3. На основі виділеної структури та показників нами були визначено три рівні сформованості комунікативної професійної компетентності студентів економічних спеціальностей: високий, середній та низький.

Високому рівню відповідають студенти, які готові до професійного спілкування, є високо вмотивованими, розуміють професійну важливість знань з мови (рідної та іноземної), готові до самоосвіти, прагнуть до вдосконалення своїх знань, умінь та навичок, здатні оперативно працювати як у стандартних, так і в нестандартних ситуаціях. Ці студенти вміють сприймати та критично аналізувати отриману інформацію. Вони мають глибокі та міцні знання з граматики, лексики, орфографії, орфоєпії, синтаксису мов, вміння застосовувати дані знання на практиці, здатні вести ділове листування, мають навички діалогічного та монологічного мовлення. Такі студенти володіють лінгвістичними маркерами соціальних стосунків, правилами ввічливості, виразами народної мудрості, відмінностями у реєстрах мовлення, вільно використовують загальну та професійну лексику. Такі студенти є наполегливими у досягненні поставлених задач, вони спрямовані на пошук оригінальних, нестандартних рішень поставлених завдань.

Середній рівень – студенти розуміють важливе значення іноземної мови для майбутньої професійної діяльності. Під час мовлення можливі незначні відхилення від фонетичних, орфоєпічних, орфографічних, лексичних та пунктуаційних норм іноземної та української мови. Вміння встановлювати і підтримувати зворотній зв'язок у спілкуванні розвинені на достатньому рівні. Цей рівень визначається виключно теоретичними знаннями з граматики, лексики, фонетики, орфографії, орфоєпії та синтаксису. Мовлення студентів включає

помилки та неточності, проте вони не спотворюють загальний зміст. Під час діалогічного та монологічного мовлення іноді виникають труднощі пов'язані з обмеженістю активного словникового запасу. Здатні розуміти носія мови в найбільш уживаних ситуаціях. Володіють навичками перефразу. Переважає інструментальна мотивація.

Характерними особливостями *низького рівня* є володіння елементарними знаннями з граматики, лексики, фонетики, орфографії, орфоєпії та синтаксису. У студентів спостерігається низький рівень вмотивованості. Студент погано орієнтується у ситуаціях мовлення, має низький рівень володіння професійною лексикою, часті орфографічні, орфоєпічні, пунктуаційні, лексичні, фонетичні помилки. Недостатньо розвинено вміння встановлювати та підтримувати контакт у процесі спілкування. У свідомості домінують страх перед невдачами, бажання уникати труднощів. Такі студенти постійно потребують сторонньої допомоги. Вони не схильні до наполегливої і сумлінної праці. Причини своїх невдач перекладають на викладачів, колег, родичів, друзів, виправдовуються обставинами. Мають низьку самооцінку. Кожен наступний провал ще більше погіршує їх стан.

4. Для ефективного формування комунікативної професійної компетентності студентів економічних спеціальностей нами були визначені та обґрунтовані педагогічні умови, серед яких: 1) моделювання у навчальному процесі комунікативних ситуацій майбутньої професійної діяльності. Реалізація даної умови в дослідженні відбувалась шляхом застосування технології контекстного навчання; 2) професійно-комунікативна спрямованість інформаційно-комунікаційних технологій (в нашому дослідженні це: електронні словники, перекладачі, довідники, спеціалізовані сайти з вивчення української та англійської мов); 3) забезпечення суб'єктної позиції студентів у процесі професійної комунікативної підготовки (забезпечувалась шляхом використання концепції спільного розв'язання навчальних завдань та теорії Е.Десі та Р. Раяна).

5. Формувальний етап експериментального дослідження довів ефективність обраних та обґрунтованих нами педагогічних умов формування

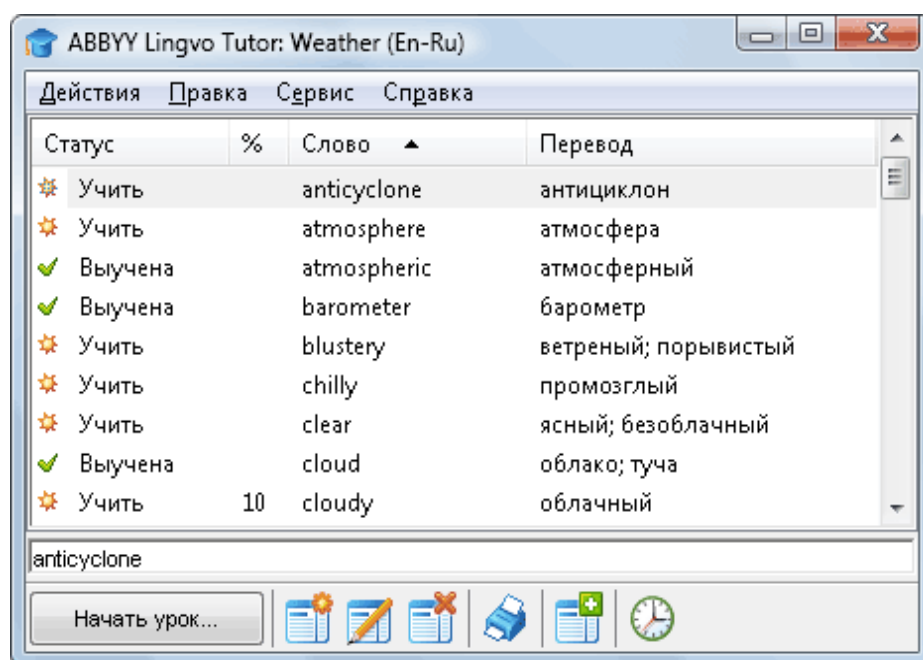
комунікативної професійної компетентності студентів економічних спеціальностей. Підтвердженням цього є результати експериментального навчання: в експериментальній групі рівень сформованості комунікативної професійної компетентності вищий, ніж в контрольній. Зокрема, в експериментальній групі студентів з високим рівнем 36%, середнім рівнем 43%, низьким – 21%; в контрольній групі показники високого рівня складають 29%, середнього – 43%, низького – 28%.

Проведене нами дослідження не претендує на повне розв'язання проблеми формування комунікативної професійної компетентності студентів економічних спеціальностей засобами інноваційних технологій. Подальшого вивчення потребують проблема застосування обраних нами інноваційних технологій в рамках фахових дисциплін, а також проблема поєднання традиційних та інноваційних технологій навчання в процесі підготовки студентів економічних спеціальностей.

ДОДАТКИ

Додаток А

Зразок роботи програми Lingvo Tutor



Додаток Б

Фрагменти теми "Quality" першого, другого та третього навчального блоків.

3
Quality
19

3 We stayed in a hotel in Vancouver but it was terrible. It had really ; we asked Reception for coffee and waited for forty-five minutes!

4 When I go to Scotland, I prefer the coach to the train. The train is always late but the coach is almost always on time. The coach is more

5 I always stay at the Ritz when I travel for business. The staff are really helpful and you have everything you need. The is very high.

6 I never buy clothes in that boutique. Everything is so expensive, and the quality isn't high – I think the clothes are really

7 The stereo I bought from the market was only €20. I thought it was a bargain, but when I got home, the CD player didn't work! It was, so the next day I took it back.

YOUR TURN!

Work in pairs. Look at the picture below. This supermarket wants to go upmarket. Say what the problems are and suggest changes it could make to improve its business, as in the example.

It's cold. They should improve the heating.

LISTENING

1 In your country are there upmarket and downmarket supermarkets? What are the differences?

Think about:

■ the way they look	■ quality of service
■ price	■ quality of goods

2 Listen to an interview with Jane Milton, a journalist for a European trade journal called *Retail Marketing*. She is talking about the British supermarket, Waitrose. According to Jane, which of the following sentences is true? Write T or F.

- 1 The most important thing at the supermarket is to keep prices low.
- 2 The supermarket sells local goods.
- 3 The quality is high but the service is poor.

3 Listen again and answer these questions.

- 1 How do Waitrose want their stores to look?
- 2 How is each store different?
- 3 Who takes the annual profit?
- 4 Complete Jane's sentence: *If the customer's happy,, as well as for the supermarket.*

GRAMMAR

present simple and continuous

1 Match the examples of present tenses (1–3) with the definitions (a–c) below.

- 1 Are you still talking on that phone?
 - 2 Every time I come home all the lights are on.
 - 3 Delphi is now increasing its efforts and computerizing the energy-monitoring system.
- a general information
 - b something that is happening in this period (around now)
 - c something that is happening at the moment of speaking



2 Which sentence in 1 uses the present simple? Which sentences use the present continuous?

Grammar guide page 108

3 Make sentences from the table below.

Do	is holding	want to buy it?
Is	are	losing a lot of money.
I	am reading	\$100,000 a year.
The head office	earns	a big meeting today.
The sales manager	starts	working from home today?
Our subsidiaries	she	a 2000 page report.
My secretary	they	work at 8.

4 James Hudson is a computer programmer in Perth, Western Australia, but at the moment he's not working. He's on holiday in New Zealand with his girlfriend. Look at the photograph. What is he doing?

5 Look at the list of activities below and say what you think James usually does and what he's doing this week on holiday, as in the example.

He's staying at The Wellington Hotel while he's on holiday. He usually has lunch with colleagues.

- stay Wellington Hotel
- have lunch with colleagues
- go home after work
- spend a lot of time relaxing
- write software programmes / go to meetings
- visit the North and South Islands
- take the train to work
- walk in mountains / ride bike



YOUR TURN

- 1 Write sentences using the present continuous or present simple and compare them with a partner.
- I usually ...
 - Today I ...
 - Right now I ...
 - This week I ...
 - I often ...
 - At the moment I ...
- 2 Write the names of five or six of your friends, colleagues, or members of your family on a piece of paper (some singles and couples). Give the list to your partner. Now ask each other some questions about these people using the present simple and present continuous.
- Examples:
 Who's Clare?
 What does she do?
 What do you think she's doing now?

WRITING

- 1 How much writing do you have to do for study / work?
- 2 Read the text below. Why do you think it is important not to make mistakes in business writing?

Too many mistakes!

'More and more organizations are now approaching us to teach grammar and business writing to their staff', says Julian Watts, from the Better English Group, which runs grammar courses for companies nationwide.

There are different reasons for this: Senior staff no longer ask secretaries to prepare their business documents. Also, communication has got faster, and staff send emails without checking them first.



- 3 Look at the common mistakes (1–6) and choose the correct answers in italics.
 - 1 We do not have *there* / *their* address.
 - 2 Can you give me *your* / *you're* new number?
 - 3 What is *it's* / *its* name? *It's* / *its* called the Vectra.
 - 4 *Whose* / *Who's* is this mobile phone? Can I ask *who's* / *whose* calling?
 - 5 They lost the order *because of* / *because* their products were overpriced.
 - 6 They lost the order *because of* / *because* their overpriced products.
- 4 Kim Girton is Director of Carlton Home Electrics. He is an important customer for Miguel Gonzalez, Director of Gonzalez Madrid, a supplier of electronic goods.
 - 1 What problem is there with delivery 4291/JK?
 - 2 What does Kim want Miguel to do?
 - 3 Check the email below. There are six mistakes. Find them, and re-write the email.

Mail

Dear Mr Gonzalez,

I am writing to inform you that you're delivery 4291/JK of 4 April for personal stereos and headphones arrived at our factory on Monday morning. However, we cannot accept them because of our quality control department has found several problems with the headphones. It's tests showed over 20% are faulty – some of them broke into three pieces after only a very short time, and sometimes there left earphone did not work. The purchase price of €4 a pair is low but it is not a question of price; they are simply very bad made.

Because these problems, we would ask you to stop any further deliveries of these goods until you have spoken to our Purchasing Manager. She will contact you in the next few days.

Yours sincerely,
Kim Girton

- 5 You are the Purchasing Manager of a chain of hardware shops. You have just received 200 keyboards, which you ordered from EX90 Electronics. However, after testing a number of the keyboards, your quality control department found a large percentage of the keyboards were faulty. Write an email to Julie Marston, Head of Sales at EX90 Electronics. Explain the situation and what you want them to do about this problem.

Додаток В

Визначення спрямованості особистості за методикою Б. Басса
(орієнтаційна анкета)

Інструкція: Опитувальний лист складається із 27 пунктів. По кожному із них можливі три варіанти відповіді А, Б, В.

1. З відповідей на кожний із пунктів оберіть ту, яка найкраще відображає Вашу точку зору з даного питання. Можливо, що деякі з варіантів відповідей будуть Вам здаватись рівноцінними. Проте, ми просимо Вас вибрати з них лише один, який в найбільшій мірі відповідає Вашій точці зору і є для Вас найбільш цінним.

Літеру, яка відповідає відповіді (А, Б, В), напишіть на листку для запису відповідей поряд із номером відповідного пункту (1-27), в стовпчику під рубрикою "більш всього".

2. Потім із відповідей на кожний пункт виберіть той, який знаходиться найдалі від Вашої точки зору, є для Вас найменш цінним. Літеру, якою визначена відповідь, знову запишіть на листку поряд із номером відповідного пункту, у стовпчику під рубрикою "найменш всього".

3. Таким чином, для відповідь на кожне із питань Ви використаєте дві літери, які і запишите у відповідні стовпчики. Решта відповідей ніде не записується.

Намагайтесь бути максимально правдиві. Серед варіантів відповідей нема ні "хороших" ні "поганих", тому не намагайтесь вгадувати, яка із відповідей є "привильною" або "кращою для Вас".

Час від часу контролюйте себе, чи правильно Ви записуєте відповіді та чи у правильному місці. У випадку виявлення помилки, виправте її, але так, щоб виправлення було чітко видно.

Тестовий матеріал.

1. Найбільше задоволення я отримую від:

- А. Від схвалення моєї роботи.
- Б. Усвідомлення того, що робота виконана добре.
- В. Усвідомлення того, що мене оточують друзі.

2. Якби я грав у футбол (волейбол, баскетбол), то я хотів би бути:

- А. Тренером, який розробляє тактику гри.
- Б. Відомим гравцем.
- В. Обраним капітаном команди.

3. На мою думку, найкращим педагогом є той, хто:

- А. Виявляє інтерес до учнів і до кожного має індивідуальний підхід.
- Б. Викликає інтерес до предмету так, що учні із задоволенням поглиблюють свої знання з цього предмету.
- В. Створює в колективі таку атмосферу, при якій ніхто не боїться висловити свою точку зору.

4. Мені подобається коли люди:

- А. Радіють виконаній роботі.
- Б. З задоволенням працюють у колективі.
- В. Прагнуть виконати свою роботу краще за інших.

5. Я хотів би, щоб мої друзі:

- А. Були чуйними і допомагали людям, коли це є можливим.
- Б. Були вірними і відданими мені.
- В. Були розумними і цікавими людьми.

6. Найкращими друзями я вважаю тих:

- А. З ким складаються гарні взаємовідносини.
- Б. На кого завжди можна покластися.
- В. Хто може багато чого досягти у житті.

7. Більш усього я не люблю:

- А. Коли у мене щось не виходить.
- Б. Коли псуються відносини з товаришами.
- В. коли мене критикують.

8. На мою думку, гірше всього, коли педагог:

А. Не приховує, що деякі учні йому не симпатичні, кепкує і жартує з них.
Б. Викликає дує суперництва в колективі.

В. недостатньо добре знає свій предмет.

9. В дитинстві мені більш всього подобалось.

А. Проводити час із друзями.

Б. Відчуття виконаних справ.

В. Коли мене за що-небудь хвалили.

10. Я хотів би бути схожим на тих, хто:

А. Досяг успіху у житті.

Б. По-справдньому захоплений своєю справою.

В. Відрізняється приязністю та доброзичливістю.

11. В першу чергу школа повинна:

А. Навчити розв'язувати задачі, які ставить життя.

Б. Розвивати перш за все індивідуальні здібності учня.

В. Виховувати якості, які допомагають взаємодіяти з людьми.

12. Якби у мене було більше вільного часу, я б використовував його:

А. Для спілкування з друзями.

Б. Для відпочинку та розваг.

В. Для своїх улюблених справ та самоосвіти.

13. Найбільших успіхів я досягаю, коли:

А. Працюю з людьми які мені симпатичні.

Б. У мене цікава робота.

В. Мої зусилля добре винагороджуються.

14. Я люблю, коли:

А. Інші люди мене цінують.

Б. Відчуваю задоволення від виконаної роботи.

В. Приємно проводжу час із друзями.

15. Якби про мене вирішили написати у газеті, мені б хотілось, щоб:

А. Розповіли про яку-небудь цікаву справу, пов'язану з роботою, навчанням, спортом і т.п., в якому я приймав участь.

Б. Написали про мою діяльність.

В. Обов'язково розповіли про колектив, в якому я працюю.

16. Найкраще всього я навчаюсь, коли викладач:

А. Має до мене індивідуальний підхід.

Б. Зможе викликати у мене цікавість до предмету.

В. Влаштує колективне обговорення проблем, які вивчаються.

17. Для мене немає гіршого, ніж:

А. Ображення власної гідності.

Б. Невдача при виконанні важливої справи.

В. Втрата друзів.

18. Найбільш усього я ціную.

А. Успіх.

Б. Можливість хорошої спільної роботи.

В. Здоровий практичний розум та винахідливість.

19. Я не люблю людей, які:

А. Вважають себе гірше інших.

Б. Часто сваряться і конфліктують.

В. Заперечують проти усього нового.

20. Приємно коли:

А. Працюєш над важливою для усіх справою.

Б. Маєш багато друзів.

В. Викликаєш захоплення і усім подобаєшся.

21. На мою точку зору, керівник в першу чергу повинен бути:

А. Доступним.

Б. Авторитетним.

В. Вимогливим.

22. У вільний час я б із задоволенням прочитав би книги:

А. Про те, як заводити друзів і підтримувати з ними гарні стосунки.

Б. Про життя знаменитих та цікавих людей.

В. Про останні досягнення науки та техніки.

23. Якби у мене були здібності до музики, я б хотів бути:

А. Диригентом.

Б. Композитором.

В. Солістом.

24. Мені б хотілось:

А. Придумати цікавий конкурс.

Б. Перемогти у конкурсі.

В. Організувати конкурс і керувати ним.

25. Для мене важливіш усього знати:

А. Що я хочу зробити.

Б. Як досягти мети.

В. Як організувати людей для досягнення мети.

26. Людина повинна прагнути до того, щоб:

А. Інші були нею задоволені.

Б. Перш за все виконувати своє завдання.

В. Її не потрібно було б докоряти за виконану роботу.

27. Найкраще я відпочиваю у вільний час:

А. У спілкуванні із друзями.

Б. Переглядаючи розважальні фільми.

В. Займаючись своєю улюбленою справою.

Ключ

№	Я	О	Д	№	Я	О	Д
1	А	В	Б	15	Б	В	А
2	Б	В	А	16	А	В	Б
3	А	В	Б	17	А	В	Б
4	В	Б	А	18	А	Б	В
5	Б	А	В	19	А	Б	В
6	В	А	Б	20	В	Б	А

7	В	Б	А	21	Б	А	В
8	А	Б	В	22	Б	А	В
9	В	А	Б	23	В	А	Б
10	В	В	Б	24	Б	В	А
11	Б	А	В	25	А	В	Б
12	Б	А	В	26	В	А	Б
13	В	А	Б	27	Б	А	В
14	А	Б	В				

Додаток Д

Анкетування спрямоване на визначення системи мотивів професійного спілкування.

Інструкція.

Як Ви вважаєте, що спонукає Вас до професійного спілкування? За 10-бальною шкалою оцініть мотиви, які спонукають Вас до професійного спілкування.

(min. 1, max. 10).

Спілкуюсь, тому що...

1. маю потребу у спілкуванні; у висловленні власних думок, поглядів, позицій;
2. бажаю пізнати співрозмовника, отримати нову користну інформацію, знання;
3. бажаю вдосконалити знання з мови (як рідної так і іноземної);
4. маю інтерес до професійного досвіду співрозмовника, хочу розвивати свої професійні комунікативні вміння;
5. маю гострий інтерес до мовних знань, необхідних для продуктивної професійної діяльності;
6. маю потребу у самовдосконаленні та саморозвитку;
7. маю потребу реалізувати моделі толерантної поведінки, потребу у визнанні (або не визнанні) можливостей співрозмовника, потребу у погодженні (або не погодженні) з думкою співрозмовника;
8. маю потребу у визнанні свого статусу, в самоутвердженні як професіонала у своїй справі;
9. володіння мовою на високому рівні додає мені престижу в очах оточуючих;
10. маю потребу в отриманні фінансового прибутку як результату продуктивного спілкування;
11. вміння гарно спілкуватись допоможе мені з легкістю вийти із проблемних для мене ситуацій.

Аналіз результатів.

Кожне судження представлено вище відповідає аналогічному за порядковим номером мотиву професійного спілкування:

1. комунікативний мотив;
2. пізнавальний мотив;
3. лінгвопізнавальний мотив;
4. професійний мотив;
5. інтегративний мотив;
6. мотив самовдосконалення та саморозвитку;
7. мотив співробітництва;
8. мотив самоутвердження;
9. мотив престижу;
10. фінансовий мотив;
11. прагматичний мотив.

Ключ до обробки результатів.

Числовий бал, наданий кожному з видів мотивів, визначає його місце в індивідуальній ієрархії мотивів професійного спілкування. Сумарні числові результати у вигляді середнього арифметичного дозволяють зробити висновок про домінування окремих мотивів в регуляції мотивів професійного спілкування.

Додаток Е.1

Завдання для визначення володіння студентами навичками читання.

Read the newspaper article and answer questions 1-10 below.

You can say there are two kinds of fake products. The first is the product which lies about what it is, for example, sunglasses with Armani written on them but not made by Armani. A few years ago these kinds of fakes were usually very poor quality. Some 21st century fakes, however, are of a much higher standard. Ken Pearton, a police officer who is responsible for investigating these goods in Nottingham, England, says, 'The quality of some work on clothes is especially good - I sometimes need to ask people from the clothing industry if they're real or not.' The problem for the big name producers is that the only big difference between some of the fakes and the real product is the price.

The second kind of fake is the one called a "pass off" and it's more usual in eastern countries than in the west. It has a name and a package which is nearly the same as a big brand but with just that little difference. Some real examples of these: Colgate toothpaste changed to Goldgate, SONY to SQNY and Channel perfume instead Shanel. If you are the customer, it is again possible to get good value for money, and anyway it's not the end of the world if you buy the wrong shampoo. One thing to remember, though – be careful about buying unreliable technical goods – even if you didn't pay much, you won't be very happy if your new Philips television breaks down after two weeks.

(fake: something which isn't genuine)

Decide if the following statements about the article are true (T), false (F) or not enough information to say (DS).

(1 mark for each correct answer)

1. The article talks about the quality of big brand manufacturers' products.
2. In the past the standard of fakes was much higher.

3. Ken Pearton deals with investigating fake products in Nottingham.
4. The price of fakes and real products is now about the same.
5. Some big name producers have gone out of business because of fakes.
6. You're more likely to find a "pass off" fake in Thailand than in England.
7. "Pass off" fakes look very similar to big brand products.
8. According to the article you never spend your money well when you buy a "pass off".
9. The police don't investigate "pass offs".
10. It's always a good idea to buy "pass off" technical goods.

Додаток Е.2

Завдання для визначення розуміння студентами семантики слів.

Before starting work for a company with fifty employees, Paul Martinez worked for a large multinational. Underline the correct word or phrase in *italics*.

(1 mark for each correct answer)

Large or small?

Experience of large and small companies is useful in different ways. I was just a ¹ *graduate trainee / graduate trainer* when I started work at EMCO with lots of other ² *new workers / new recruits*. EMCO is a ³ *subsidiary / parent company* of a US company. The marketing department ⁴ *hired / fired* me and they decided I should work in sales. I learnt a lot about how to sell but it wasn't difficult. The market was very specialized, our products were very ⁵ *trustable / reliable* and we provided them with a ⁶ *high standard / high score* of service.

Working for JYG is completely different – I still work in the marketing ⁷ *sector / department* but I have to do everything – at the moment I'm working on quality problems – trying to make sure our customers get ⁸ *value for money / value for cash*. I'm visiting the ⁹ *factory / farm* tomorrow and next week I'm going to help with ¹⁰ *the accounts / research and development* on future products. In a company this size, there's always something different to do.

Додаток Е.3

Завдання для визначення володіння студентами граматичною системою
МОВИ.

Read the passage about a typical working day of Rosita Pearl, a web designer who works from home. Underline the correct verb form in *italics*.

(1 mark for each correct answer)

I get up at half past seven, I ¹ *have got / have* a quick shower and wake up my daughter. At half past eight my husband takes my daughter to school then he ² *drive / drives* to work. After breakfast ³ *it's / its* time for me to start work at my computer. This is in the bedroom at the moment, although I ⁴ *like / would like* my own work room. The first thing I do is check my emails and write replies, then I start work. I ⁵ *design / 'm designing* websites and my main employer is a newspaper group – this week I ⁶ *'m working / work* on a database and some banner advertisements. I ⁷ *work usually / usually work* till eleven then have a coffee break and I might do some vacuum cleaning. Then it's back to the computer till lunchtime when I have an hour off and do some shopping. In the afternoon, I work till four then ⁸ *go to / for* get my daughter from school. My husband ⁹ *doesn't come / comes not* home till seven thirty ¹⁰ *so / because* we don't eat till quite late.

Додаток Е.4

Завдання для перевірки знань норм та правил ділової документації.

You have seen the following advertisement for a job in the newspaper. Write a letter and include the following points:

- why you are writing
- you are sending your CV with the letter
- you hope to hear from Mr.Gretzky

(10 marks in total)

INTERNATIONAL TIMES

7th August

Vacancies

We have a temporary vacancy for a qualified accountant in our Vancouver office from 1st Oct to 22nd Dec. Experience of tourist industry preferred. If you think you are the right person and would like to apply for this position, please e-mail or write us a letter for an application form:

pgretzky@snowgo.ca

Mr. Paul Gretzky

Snowgo Inc.

152 Kenwood Ave,

Vancouver, British Columbia

Canada

Додаток Ж

Завдання для перевірки рівня сформованості функціонально-діяльнісного
компонента

Case Study

Harwood New Town is a new town, 50 km from London. Ten years ago, there were just 5,000 Inhabitants living in and around the old town centre. Now there are forty thousand, and the town is still growing. You work for Sami's supermarkets. Sami's has a network of small town-based supermarkets.

The Harwood New Town branch of Sami's has been failing. You and your colleagues have been sent there to turn the business around. Head office has promised you Its full support.

I. in groups, decide what to do about these problems and how you would change the layout of the supermarket below.

1. Shoplifting (especially CDs and books) and stealing by staff are common. How can you stop this?
2. It is difficult for customers to park in your small free car park because people who aren't customers leave their cars there instead of in the expensive station car park nearby.
3. There is no effective queuing system at the cold-meat and cheese counter, and there are often arguments between customers, and customers and staff.
4. Customers have three main complaints:
 - a. they can't get the products they want in your shop;
 - b. it takes them too long to find what they want;
 - c. they spend too much time queuing at the checkout.

II. Bellamy's (see notes below) has a small branch between you and the station. Although it is smaller than your store it seems to be much more successful How can you compete against it successfully?

III. Your changes at the Harwood New Town supermarket were so successful that you have been given a job at Sami's head office. Sami's has decided to move from small supermarkets (250 square metres) into the large-supermarket sector. Study the information about Sami's main rivals below and discuss the following:

1. How should Sami's position itself in the market, i.e. what kind of customer should it target?
2. How can Sami's differentiate itself from its competitors? One of the following would be possible:
 - home deliveries
 - self-checkout
 - loyalty card
 - your own suggestions.

Lidar is a discount store which only stocks brands exclusive to its stores. Its small supermarkets (1,000 square metres) only keep 500 own-label items in stock. As well as cheap prices, Lidar provides quality too. There is not much fresh produce. Queues at checkouts are long. Stores look like warehouses. No other store can beat it on price. It has opened a store every month for the past three years.

Rosco's is the market leader with over 20% of the market. It has 30,000 items in its stores (5,000 square metres) and carries most well-known brands. It has 400 own-name products which carry the Rosco's label. It has good value fresh produce and a meat and cheese counter. It promises that if there is one customer waiting it will open another checkout. Its loyalty card, where customers earn points every time they spend money, has been very popular.

Bellamy's carries 8,000 own-label items but in addition has a high quality delicatessen counter for cooked meats and cheeses, and top quality fresh produce not usually found in other stores. Bellamy's ready meals are well known for their quality and high prices! It also sells fine wines and good quality cakes. For everyday goods its prices are a little higher than Rosco's. Bellamy's has small city branches of 1,000 square metres and out-of-town stores of 3,000 square metres.

Додаток 3

методика "Шкала самооцінки"

(Киршева Н.В., Рябчикова Н.В./ Психология личности. Тесты, опросники, методики. – М. – 1995.)

Визначити самооцінку можливо з допомогою тесту-опитувальника. Він включає в себе 32 твердження, відносно яких можливо п'ять варіантів відповідей, кожен з яких кодується балами: дуже часто - 4 бали, часто – 3 бали, іноді – 2 бали, рідко – 1 бал, ніколи – 0 балів.

№. Судження	Дуже часто	Часто	Іноді	Рідко	Ніколи
1. Мені хотілося б, щоб мої друзі підбадьорювали мене.					
2. Постійно відчуваю свою відповідальність за роботу.					
3. Я хвилююсь стосовно свого майбутнього.					
4. Багато людей мене ненавидять.					
5. Я володію меншою ініціативою ніж інші.					
6. Я хвилююсь стосовно свого психічного стану.					
7. Я боюсь виглядати дурним.					
8. Зовнішній вигляд інших кращий ніж мій.					
9. Я боюсь виступати із доповіддю перед чужими людьми.					
10. Я часто припускаюсь помилок.					
11. Шкода, що я не вмю говорити так, як потрібно говорити з людьми.					
12. Шкода, що мені не вистачає впевненості в собі.					
13. Я б хотів, щоб мої дії схвалювались іншими.					
14. Я занадто скромний.					
15. Моє життя марне.					
16. Багато хто мають хибну думку про мене.					
17. Мені немає з ким поділитись своїми думками.					
18. Люди багато від мене чекають.					

<p>19. Люди не особливо цікавляться моїми досягненнями.</p> <p>20. Мене легко збентежити.</p> <p>21. Я відчуваю, що багато людей не розуміють мене.</p> <p>22. Я не відчуваю себе у безпеці.</p> <p>23. Я часто хвилююсь і даремно.</p> <p>24. Я почуваюсь незручно коли входжу до кімнати де вже сидять люди.</p> <p>25. Я почуваюсь скуто.</p> <p>26. Я відчуваю, що люди говорять поза моєю спиною.</p> <p>27. Я впевнений, що люди майже все сприймають легше ніж я.</p> <p>28. Мені здається, що зі мною має трапитись якась неприємність.</p> <p>29. Мене хвилює думка про те, як люди відносяться до мене.</p> <p>30. Шкода, що я не такий товариський.</p> <p>31. У суперечках я висказуюсь тільки тоді, коли впевнений у своїй правоті.</p> <p>32. Я думаю про те, що чекає від мене суспільство.</p>					
--	--	--	--	--	--

Для того, щоб визначити рівень самооцінки необхідно скласти бали по всім 32 судженням.

Інтерпретація балів.

Сума балів від 0 до 43 свідчить про високий рівень самооцінки, при якому людина, як правило, є необтяженою комплексом "неповноцінності", правильно реагує на зауваження інших та рідко сумнівається у своїх діях.

Сума балів від 43 до 86 свідчить про середній рівень самооцінки, при якому людина рідко страждає від комплексу "неповноцінності" і лише час від часу намагається підлаштовуватись під точки зору інших.

Сума балів від 86 до 128 вказує на низький рівень самооцінки, при якому людина хворобливо переносить критичні зауваження на свою адресу, намагається завжди рахуватись із точками зору інших і часто страждає від комплексу "неповноцінності".

Додаток И.1

Завдання для визначення володіння студентами навичками читання.

READING

Read the extracts from different newspaper articles.

Match the headlines below to the correct article.

(1 mark per correct answer)

1. Three month bull market warning.
2. SpeedAir soars.
3. Negative publicity contaminates profits.
4. Insider trading allegations denied.
5. Promotion has them queuing.
6. Employer accused of 'heightism'.
7. Company to compensate after publicity blunder.

A

To see so many people waiting for flights, you'd think airlines had never had it so good. But the £50m mistake by the company who offered too many tickets has so far cost the jobs of two executives and left many still waiting to receive their £400 tickets to America.

B

The head of the London Stock Exchange told reporters yesterday that the record increases cannot continue and that investors should prepare for a period of slower growth and even recession. Nevertheless trading today continued to rise as normal.

C

An offer of 'two for the price of one' led to hundreds of people waiting outside the fast food chain's shops across America. Customers were waiting for up to two hours for the chance to save two dollars on a burger. In one case roads were closed when hungry drivers blocked the freeway.

D

The low cost airline announced record sales and promised to expand its services across Europe. This marks the end of five years of unstoppable growth. Chief Executive Brian O'Halloran said he could see no reason why it wouldn't continue.

E

What had been expected to be a good year ended on a low with the events of the summer. The company had hoped that the glass in the cans of dog food would be quickly forgotten but customers have neither forgotten nor forgiven. Other pet food manufacturers have clearly gained by the attempts to cover up the problem.

F

The court case of the man, Neil Rogers, who sold information on a takeover and encouraged share prices in the company to double continued today with Rogers saying, 'I didn't know anything about the takeover. I simply suggested to friends and family that the company was a good investment. It was coincidence.'

G

The court case begins today of the man who says he lost his job because he was too tall. In the first ever case of its kind, the firm says it was within its rights as its policy of not employing people over 1 m 80 cm is designed to protect the backs and necks of workers on the production line.

Додаток И.2

Завдання для визначення розуміння студентами семантики слів.

I. Word partners.

Use a word from each box to complete the sentences.

(1 mark per correct answer)

focus, pension, dustbin, advertising, market, blind, life, stock;

survey, campaign, groups, research, insurance, testing, market, fund;

1. I think this TV commercial for..... should show a family and have images of a safe home.
2. The results from our.....all show that people want politicians to focus on health, education, and the police.
3. I've never done before. I had to close my eyes and decide which drink I preferred.
4. I found lots of fast food in their cupboard but the didn't tell me anything new.
5. We have selected you to be the first to take advantage of a new kind of..... which combines planning for later life with the knowledge that you have given ethical firms a helping hand.
6. It's been a busy day on the.....with a record number of shares traded.
7. I like their new.....for chocolate. The slogan is really memorable.
8. Hello. I'm carrying out.....for the train station and I was wondering if I could ask you a few questions?

Prepositions.

Underline the correct preposition in italics in each sentence.

(1 mark per correct answer)

9. The market jumped *by / on / in* 5% in one day.
10. A record number of shares were traded *in / on / over* the US stock market.
11. The number of commuters using our trains fell *against / at / to* the lowest level ever last month.
12. The value of shares has stayed *by / at / to* the same level for three days now.
13. I think she was discriminated *against / for / of* at the interview but I can't prove it.
14. I was fined *by / with / for* speeding again!
15. He's been charged *with / of / against* racism.

Додаток И.3

Завдання для визначення володіння студентами граматичною системою
МОВИ.

I. Relative pronouns and clauses.

Reorder the remaining seven sentences to make a complete text about a company.

(1 mark per correct answer)

- ...1.. The company,
-It has a factory, also in Switzerland,
-whose headquarters are in Bern,
-which is assembled in northern Italy.
-Martina,
-where they manufacture components to be used in their main product,
-has been operating for thirty years.
-who joined the company three years ago,
- ...9.. showed me round.

2 Reported speech.

Transform the following sentences.

10. Rachel: 'Don't believe everything they tell you about this investment.'
Rachel warned us
11. Reporter: 'What is your advice to shareholders?'
The reporter wanted to know.....
12. Bank Manager: 'How much money do you want to deposit?'
The Bank Manager asked us.....
13. Megan: 'I think that housing prices will keep going up.'
Megan said that
14. Friend: 'You should take the job.'
My friend suggested.....

3 Third conditional.

Change the verbs in brackets to make sentences in the third conditional.

(1 mark per correct answer)

15. If they (tell) consumers straightaway, there..... (not be) a problem.

16. If the government (not impose) these tariffs, we..... (export) twice as many.

17. If I (wear) a suit, I (get) the job.

4 Correct the sentences.

Each sentence contains a mistake. Rewrite the sentence correctly. See the example.

(1 mark per correct answer)

Yes, I'm agree.

Yes, I agree.

1 As you can know, there are six items on the agenda.

.....

2 Would you mind telling me what do you think of the shopping mall?

.....

3 Could you telling me how you think access might be improved?

.....

4 I think we should do a start.

.....

5 Lets get in to business.

.....

6 I was wondering if could you spare me a few minutes?

.....

7 How do you think?

.....

8 Do you mind if I can ask you a few questions?

.....

9 Do anyone have anything to add?

.....

5 Regrets and criticisms.

Complete this conversation with the words and phrases in the box.

(1 mark per correct answer)

- ought shouldn't have couldn't
- hadn't taken wish I should've

Linda: Hi Julia. How did the interview go?

Julia: Not well. First of all I (10) been late. If only I (11)..... the bus. I (12)..... taken a taxi to the company.

Linda: I'm sorry. I (13) to have given you a lift in my car.

Julia: No, it's OK. It isn't your fault. It wasn't just that. They asked me questions I (14) answer. I (15) 'd prepared more.

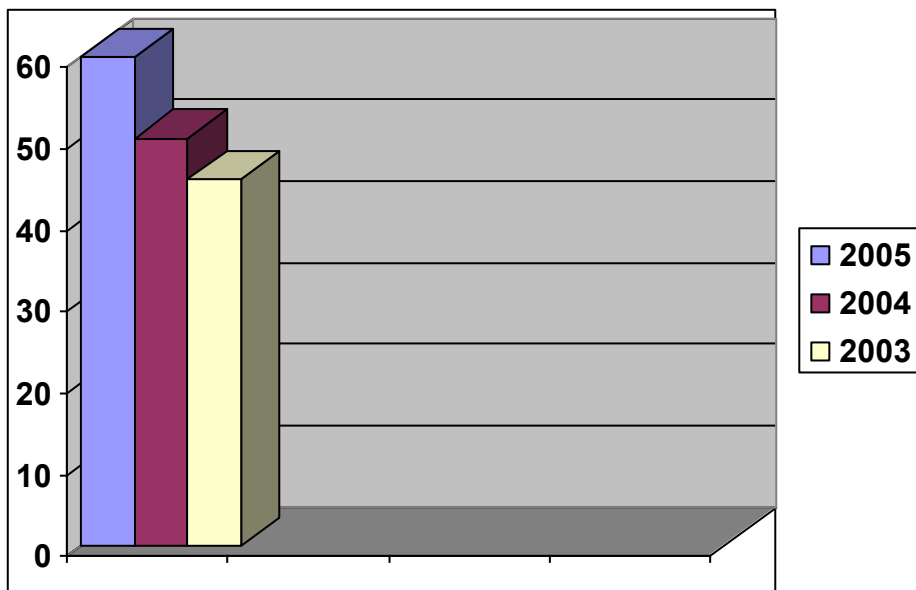
Додаток И.4

Завдання для перевірки знань норм та правил ділової документації.

WRITING

1 Study the following information from a recent study into how many hours people are working and how many days are taken for illness. There are also three quotes by people who were interviewed.

(16 marks in total)



AVERAGE NUMBER OF	DAYS OFF	FOR SICKNESS
	2004	2005
Administrative	7	9
Management	6	7

Quotes

Doctor: ‘If something is not done to reduce working hours by companies, stress levels will continue to rise and employees will need even more days off for sickness.’

Union representative: ‘There seems to be a belief in some companies that holidays are for lazy workers.’

Manager of a company: ‘All our employees have the choice. They don't have to work overtime.’

Complete this report using the information above.

A recent survey shows that many workers are working longer hours and taking more days for sickness. One doctor even warned that

Results show that the average employee worked 45 hours per week in 2003. The figure rose and in 2005 the number of hours

A union representative criticized companies by saying that

The increase in working hours seems to have increased the number of days taken for sickness. In 2004

In 2005 the number of days.....

In reply to these findings, one manager of a company involved in the survey said that.....

Додаток К.1

Результати перевірки статистичних гіпотез
(мотиваційно-цільовий компонент)

Табл. К.1.1

Експериментальна група					
№п.п.	Результат до проведення формувального експерименту	Результат після проведення формувального експерименту	Різниця після – тдо	Абсолютне значення різниці	Ранговий номер різниці
1	0.6	0.7	0.1	0.1	7.5
2	0.8	0.9	0.1	0.1	7.5
3	0.2	0.4	0.2	0.2	16.5
4	0.8	0.9	0.1	0.1	7.5
5	0.4	0.5	0.1	0.1	7.5
6	0.5	0.6	0.1	0.1	7.5
7	0.3	0.4	0.1	0.1	7.5
8	0.6	0.7	0.1	0.1	7.5
9	0.8	0.9	0.1	0.1	7.5
10	0.7	0.7	0	0	Відкидаємо
11	0.2	0.4	0.2	0.2	16.5
12	1	1	0	0	Відкидаємо
13	0.5	0.7	0.2	0.2	16.5
14	0.3	0.2	-0.1	0.1	7.5
15	0.9	1	0.1	0.1	7.5
16	0.2	0.3	0.1	0.1	7.5
17	0.5	0.6	0.1	0.1	7.5
18	0.7	0.6	-0.1	0.1	7.5
19	0.9	1	0.1	0.1	7.5
20	0.6	0.8	0.2	0.2	16.5

Додаток К.2

Результати перевірки статистичних гіпотез
(мотиваційно-цільовий компонент)

Табл. К.2.1

Контрольна група					
№п.п.	Результат до проведення формувального експерименту	Результат після проведення формувального експерименту	Різниця після – тдо	Абсолютне значення різниці	Ранговий номер різниці
1	0.8	0.7	-0.1	0.1	8
2	0.5	0.6	0.1	0.1	8
3	0.5	0.6	0.1	0.1	8
4	0.6	0.7	0.1	0.1	8
5	0.3	0.4	0.1	0.1	8
6	0.8	0.7	-0.1	0.1	8
7	0.3	0.5	0.2	0.2	16.5
8	0.7	0.7	0	0	Відкидаємо
9	0.6	0.7	0.1	0.1	8
10	0.3	0.4	0.1	0.1	8
11	0.8	0.8	0	0	Відкидаємо
12	0.5	0.6	0.1	0.1	8
13	0.3	0.4	0.1	0.1	8
14	0.4	0.5	0.1	0.1	8
15	0.6	0.7	0.1	0.1	8
16	0.9	0.9	0	0	Відкидаємо
17	0.7	0.8	0.1	0.1	8
18	0.7	0.5	-0.2	0.2	16.5
19	0.8	0.9	0.1	0.1	8
20	0.2	0.3	0.1	0.1	8

Додаток Л

**Критические значения критерия Т Вилкоксона для уровней статистической
значимости $p \leq 0,05$ и $p \leq 0,01$**

"Типичный" сдвиг является достоверно преобладающим по интенсивности, если $T_{\text{эмп.}}$ ниже или равен $T_{0,05}$, и тем более достоверно преобладающим, если $T_{\text{эмп.}}$ ниже или равен $T_{0,01}$ (по Wilcoxon F, et al., 1963).

Табл. Л. 1

n	p		n	p	
	0.05	0.01		0.05	0.01
1	2	3	4	5	6
5	0	-	28	130	101
6	2	-	29	140	110
7	3	0	30	151	120
8	5	1	31	163	130
9	8	3	32	175	140
10	10	5	33	187	151
11	13	7	34	200	162
12	17	9	35	213	173
13	21	12	36	227	185
14	25	15	37	241	198
15	30	19	38	256	211
16	35	23	39	271	224
17	41	27	40	286	238
18	47	32	41	302	252
19	53	37	42	319	266
20	60	43	43	336	281
21	67	49	44	353	296
22	75	55	45	371	312

1	2	3	4	5	6
23	83	62	46	389	328
24	91	69	47	407	345
25	100	76	48	426	362
26	110	84	49	446	379
27	119	92	50	466	397

Додаток М.1
 Результати перевірки статистичних гіпотез
 (орієнтаційно-когнітивний компонент)

Табл. М.1.1

Експериментальна група					
№п.п.	Результат до проведення формувального експерименту	Результат після проведення формувального експерименту	Різниця після – тдо	Абсолютне значення різниці	Ранговий номер різниці
1	0.87	0.9	0.03	0.03	9.5
2	0.2	0.25	0.05	0.05	12
3	0.72	0.8	0.08	0.08	17
4	0.87	0.92	0.05	0.05	12
5	0.3	0.32	0.02	0.02	4.5
6	0.82	0.87	0.05	0.05	12
7	0.65	0.62	-0.03	0.03	9.5
8	0.5	0.52	0.02	0.02	4.5
9	0.8	0.82	0.02	0.02	4.5
10	0.22	0.3	0.08	0.08	17
11	0.7	0.8	0.1	0.1	20
12	0.6	0.62	0.02	0.02	4.5
13	0.4	0.42	0.02	0.02	4.5
14	0.5	0.57	0.07	0.07	14
15	0.32	0.4	0.08	0.08	17
16	0.92	0.9	-0.02	0.02	4.5
17	0.3	0.32	0.02	0.02	4.5
18	0.62	0.7	0.08	0.08	17
19	0.42	0.5	0.08	0.08	17
20	0.55	0.57	0.02	0.02	4.5

Додаток М.2
 Результати перевірки статистичних гіпотез
 (орієнтаційно-когнітивний компонент)

Табл. М.2.1

Контрольна група					
№п.п.	Результат до проведення формувального експерименту	Результат після проведення формувального експерименту	Різниця тпісля – тдо	Абсолютне значення різниці	Ранговий номер різниці
1	0.52	0.5	-0.02	0.02	4.5
2	0.3	0.32	0.02	0.02	4.5
3	0.82	0.8	-0.02	0.02	4.5
4	0.22	0.3	0.08	0.08	15.5
5	0.6	0.6	0	0	відкидаємо
6	0.4	0.42	0.02	0.02	4.5
7	0.5	0.52	0.02	0.02	4.5
8	0.37	0.4	0.03	0.03	11
9	0.8	0.8	0	0	відкидаємо
10	0.37	0.4	0.03	0.03	11
11	0.67	0.67	0	0	відкидаємо
12	0.32	0.4	0.08	0.08	15.5
13	0.7	0.72	0.02	0.02	4.5
14	0.9	0.87	-0.03	0.03	11
15	0.4	0.42	0.02	0.02	4.5
16	0.62	0.52	-0.1	0.1	17
17	0.92	0.9	-0.02	0.02	4.5
18	0.27	0.3	0.03	0.03	11
19	0.57	0.52	-0.05	0.05	14
20	0.87	0.9	0.03	0.03	11

Додаток Н.1

Результати перевірки статистичних гіпотез
(функціонально-діяльнісний компонент)

Табл. Н.1.1

Експериментальна група					
№п.п.	Результат до проведення формувального експерименту	Результат після проведення формувального експерименту	Різниця після – тдо	Абсолютне значення різниці	Ранговий номер різниці
1	0.4	0.52	0.12	0.12	18
2	0.8	0.82	0.02	0.02	2
3	0.2	0.2	0	0	відкидаємо
4	0.5	0.52	0.02	0.02	2
5	0.47	0.5	0.03	0.03	5.5
6	0.9	0.92	0.02	0.02	2
7	0.42	0.5	0.08	0.08	12.5
8	0.6	0.67	0.07	0.07	9
9	0.72	0.8	0.08	0.08	12.5
10	0.4	0.57	0.17	0.17	19
11	0.92	1	0.08	0.08	12.5
12	0.3	0.27	-0.03	0.03	5.5
13	0.72	0.82	0.1	0.1	16.5
14	0.37	0.32	-0.05	0.05	8
15	0.27	0.3	0.03	0.03	5.5
16	0.87	0.9	0.03	0.03	5.5
17	0.62	0.7	0.08	0.08	12.5
18	0.52	0.6	0.08	0.08	12.5
19	0.22	0.3	0.08	0.08	12.5
20	0.7	0.8	0.1	0.1	16.5

Додаток Н.2

Результати перевірки статистичних гіпотез
(функціонально-діяльнісний компонент)

Табл. Н.2.1

Контрольна група					
№п.п.	Результат до проведення формувального експерименту	Результат після проведення формувального експерименту	Різниця після – тдо	Абсолютне значення різниці	Ранговий номер різниці
1	0.2	0.22	0.02	0.02	4.5
2	0.72	0.7	-0.02	0.02	4.5
3	0.4	0.42	0.02	0.02	4.5
4	0.62	0.6	-0.02	0.02	4.5
5	0.8	0.82	0.02	0.02	4.5
6	0.37	0.3	-0.07	0.07	13
7	0.22	0.3	0.08	0.08	15
8	0.52	0.57	0.05	0.05	11.5
9	0.42	0.5	0.08	0.08	15
10	0.87	0.9	0.03	0.03	9.5
11	0.3	0.4	0.1	0.1	18
12	0.6	0.6	0	0	відкидаємо
13	0.4	0.42	0.02	0.02	4.5
14	0.9	0.8	-0.1	0.01	18
15	0.67	0.7	0.03	0.03	9.5
16	0.5	0.52	0.02	0.02	4.5
17	0.52	0.57	0.05	0.05	11.5
18	1	0.92	-0.08	0.08	15
19	0.7	0.8	0.1	0.1	18
20	0.3	0.32	0.02	0.02	4.5

Додаток П.1

Результати перевірки статистичних гіпотез
(оцінно-корегуючий компонент)

Табл. П.1.1

Експериментальна група					
№п.п.	Результат до проведення формувального експерименту	Результат після проведення формувального експерименту	Різниця після – тдо	Абсолютне значення різниці	Ранговий номер різниці
1	92	85	-7	7	4
2	40	39	-1	1	19
3	88	80	-8	8	2.5
4	45	42	-3	3	13.5
5	100	95	-5	5	7.5
6	25	24	-1	1	19
7	110	105	-5	5	7.5
8	83	80	-3	3	13.5
9	31	33	2	2	16
10	44	40	-4	4	11
11	101	96	-5	5	7.5
12	69	65	-4	4	11
13	95	90	-5	5	7.5
14	42	40	-2	2	16
15	50	51	1	1	19
16	54	50	-4	4	11
17	115	107	-8	8	2.5
18	38	36	-2	2	16
19	89	80	-9	9	1
20	71	65	-6	6	5

Додаток П.2
 Результати перевірки статистичних гіпотез
 (оцінно-корегуючий компонент)

Табл. П.2.1

Контрольна група					
№п.п.	Результат до проведення формувального експерименту	Результат після проведення формувального експерименту	Різниця після – тдо	Абсолютне значення різниці	Ранговий номер різниці
1	30	31	1	1	3
2	45	44	-1	1	3
3	123	122	-1	1	3
4	98	100	2	2	9
5	80	72	-8	8	18
6	54	50	-4	4	14
7	89	87	-2	2	9
8	41	40	-1	1	3
9	121	119	-2	2	9
10	63	61	-2	2	9
11	28	28	0	0	відкидаємо
12	103	101	-2	2	9
13	75	60	-15	15	19
14	92	90	-2	2	9
15	13	15	2	2	9
16	70	65	-5	5	16
17	82	89	7	7	17
18	29	25	-4	4	14
19	87	83	-4	4	14
20	35	36	1	1	3

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Азимов Э.Г. Компьютерные текстовые редакторы на уроке иностранного языка / Э.Г. Азимов // Иностр. яз. в шк. – 1997. – № 1. – С.54-58.
2. Акімова О. В. Формування мотивації творчого мислення майбутнього вчителя / О.В. Акімова // Наук. зап. Вінниц. держ. пед. ун-ту ім. Михайла Коцюбинського. – Вінниця, 2003. – Вип. 8. – С. 19-23. – (Сер. « Педагогіка і психологія»).
3. Актуальні проблеми викладання іноземної мови у вищій школі / за ред. Г.І. Мостового ; Укр. акад. держ. упр. при Президентові України, Харків. філ. – Х., 1999. –107 с.
4. Ананьев А. М. Визуальная психодиагностика эмоциональных проявлений у учащихся : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Антон Михайлови Ананьев ; Южноукр. пед. ун-т им. К.Д.Ушинского. – О., 1996. – 280 с.
5. Англійська мова : комунікатив. аспект : підруч. для студ. юрид. і гуманітар. спец. / за ред. Л.В. Мисик. – К.: Атіка, 2000. – 368 с.
6. Аренков И.А. Бенчмаркинг и маркетинговые решения / И.А. Аренков, Е.Г. Багиев – СПб., 1997. – 218 с.
7. Архангельський С.И. Роль и функции дидактической подготовки студентов / С.И. Архангельський // Формирование социально активной личности учителя – М., 1984. – С. 60-79.
8. Архангельський С.И. Учебный процесс в высшей школе. Его закономерные основы и методы : учеб.-метод. пособ. / С.И. Архангельський. – М.: Высш. шк., 2001. – 368 с.
9. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения : общедидакт. аспект / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1997. – 251 с.
10. Бабенко Т.В. Методика викладання англійської мови в початковій школі : навч. посіб. / Т.В. Бабенко. – [2-ге вид.]. – К.: Арістей, 2006. – 220 с.

11. Бабін І. Формування системи забезпечення якості освіти // Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу : док. і матеріали : трав.-груд. 2004 р. / І. Бабін ; упоряд. : М.Ф.Степко, М.Ф. Болюбаш, В.Д. Шинкарук та ін. – Т., 2005. – Ч.2. – С. 109-117.
12. Бажал Ю. М. Економічна теорія технологічних змін : навч. посіб. / Ю.М. Бажал. – К.: Заповіт, 1996. – 240 с. – (Міжнар. фонд «Відродження». Трансформація гуманітар. освіти в Україні).
13. Бакшаева Н.А. Психология мотивации студентов : учеб. пособ. для студ. вузов / Н. А. Бакшаева, А. А. Вербицкий. – М. : Логос, 2006. – 183 с.
14. Балл Г.О. Професійна діяльність і підготовка до неї у контексті розвитку особистості та становлення її духовності / Г.О. Балл // Творча особистість у системі неперервної професійної освіти: матеріали Міжнар. наук. конф. / за ред. С.О. Сисоєвої і О.Г. Романовського. – Х., 2000. – С. 34-39.
15. Балл Г.О. Психолого-педагогічні засади організації профільної допрофесійної підготовки школярів / Г.О. Балл, П. Перепелиця // Педагогіка і психологія проф. освіти. – 1998. – № 5. – С. 149-151.
16. Баранов О.А. Інтернет та інформаційне суспільство / О.А. Баранов // Комп'ютер у шк. та сім'ї. – 2000. – № 4. – С. 3-7.
17. Барановська Л. Дидактичний аспект професійного вербального спілкування // Педагогіка і психол. проф. освіти. - 2000. - № 1. - С. 140 - 145.
18. Барановська Л.В. Теоретико-методичні основи навчання професійного спілкування студентів вищого аграрного навчального закладу: Автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Лілія Володимирівна Барановська; Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. — К., 2005. — 43с.
19. Баркасі В. В. Формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Баркасі Вікторія Володимирівна; Південноукр. держ. пед. ун- т ім. К.Д.Ушинського. – О., 2004. – 252 с.
20. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин ; сост. С.Г. Бочаров. – М. : Искусство, 1979.– 424 с.

21. Бахтін М.М. [Зб. наук. ст.] / М.М. Бахтін ; ред. Ю.Г. Медюк. – К. : Гнозис, 1997. – 214 с. : іл. – (Ars vetus – Ars nova / [редкол.: В.А.Роменець (голова) та ін.]).
22. Бебех В.В. Організація навчального процесу при вивченні курсу «Ділова англійська мова» з використанням інформаційних технологій / В.В. Бебех // Теоретичні питання культури, освіти та виховання : зб. наук. пр. – К., 2002. – № 21. – С. 217.
23. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
24. Бернацька О. В. Моделювання ситуацій професійної діяльності у навчанні іноземної мови у вищому навчальному закладі військового профілю : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Олена Володимирівна Бернацька; Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 2004. – 19 с.
25. Бех І.Д. Особистісно-зорієнтоване виховання : наук.-метод. посіб. / І.Д. Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.
26. Бігич О.Б. Мультимедійне забезпечення лекцій як комплекс засобів активізації пізнавальної діяльності студентів / О.Б. Бігич // Інозем. мови. – 2006. – № 1. – С. 18-21.
27. Білоусова Л.І. Засоби інформаційних технологій як впливовий фактор навчальної діяльності / Л.І. Білоусова // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи: зб. наук. пр. / Л.І. Білоусова, О.Г. Колганін ; за заг. ред. В.І. Євдокимова, О.М. Микитка. – Х., 2000. – Вип.14. – С. 145-150.
28. Близнюк О. І. Ігри у навчанні іноземних мов: посіб. для вчителів / О.І. Близнюк, Л.С. Панова. – К. : Освіта, 1997. – 64 с.
29. Богданов В.В. Коммуникативная компетенция и коммуникативное лидерство / В.В. Богданов // Язык, дискурс и личность. – Тверь, 1990. – С. 26-31.
30. Боголюбов В.И. Педагогическая технология : эволюция понятия // Сов. педагогика. – 1991. – № 3. – С. 123-128.
31. Богомолова Н.Н. О методах активной социально-психологической подготовки / Н.Н. Богомолова, Л.А. Петровская // Вестн. Моск. ун-та. – 1977. –

№1. – С. 51-62 – (Сер. 14 « Психология»).

32. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Избр. психол. тр. : пробл. формирования личности / Л.И. Божович ; под ред. Д.И. Фельдштейна. – М., 1995. – С.20-55.

33. Болотов В.А. Компетентностная модель : от идеи к образоват. программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8-14.

34. Бондар В.І. Дидактика : ефектив. технології навчання студ. / В.І. Бондар. – К.: Вересень, 1996. – 129 с.

35. Бондарчук Е.И., Бондарчук Л.И. Основы психологии и педагогики: Курс лекций. – 3-е изд., стереотип. – К.: МАУП, 2002. – 168с.

36. Брилін Б. А. Педагогічні основи музично-творчого розвитку учнів старших класів у сучасних формах дозвілля : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Борис Андрійович Брилін; АПН України, Ін-т педагогіки. – К., 1998. – 40 с.

37. Бугерко Я. Дослідження психологічних особливостей розвитку рефлексивності освітньої діяльності // Психологія і суспільство. – 2008. – №3. – С. 67-92.

38. Буркова Л. Технології в освіті / Л. Буркова // Рід. шк. – 2001. – № 2 – С. 18-20.

39. Бутенко Н.Ю. Комунікативні процеси у навчанні : підруч. / Н.Ю. Бутенко. – К.: КНЕУ, 2004. – 384 с.

40. Васильева М.М. Условия формирования мотивации при изучении иностранного языка / М.М. Васильева // Иностран. яз. в шк. – 1981. – № 2. – С.41-45.

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

42. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе : контекст. подход : метод. пособ. / А.А. Вербицкий. – М. : Высш. шк., 1991. – 207 с.

43. Вербицкий А.А. Проблема трансформации мотивов в контекстном обучении / А.А. Вербицкий, Н.А. Бакшаева // Вопр. психологии. – 1997. – № 3. – С.12-20.

44. Вербицкий А.А. Формирование познавательной и профессиональной мотивации студентов / А.А. Вербицкий, Т.А. Платонова. – М.: НИИВШ, 1986. – 40 с.
45. Вечер Л.С. Секреты делового общения / Л.С. Вечер. – Минск : Выш. шк., 1996. – 282 с.
46. Винославська О.В. Розвиток практичної компоненти комунікативної компетентності студентів технічного університету / О.В. Винославська, Н.Г. Андрійченко // *Практ. психологія та соц. робота.* – 2004. – № 12. – С.65-69.
47. Виховання національно свідомого, патріотично зорієнтованого молодого покоління, створення умов для його розвитку як чинник забезпечення національних інтересів України : аналіт.-інформ. матеріали / О.В. Бабак, І.Д. Бех, Т.Е. Василевська та ін. ; голова ред. кол. В.І. Довженко ; Держ. ком. України у справах сім'ї та молоді ; Держ. ін-т пробл. сім'ї та молоді. – К., 2003. – 191 с.
48. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи : метод. посіб. для студ. магістратури / С.С. Вітвицька. – К.: ЦНЛ, 2003. – 316 с.
49. Волобуєва О.Ф. Формування професійно- комунікативної спрямованості у слухачів мовної спеціальності військових вузів : (психол.-лінгв. аспект) : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 20.02.02 / Олена Федорівна Волобуєва; Акад. прикордон. військ України ім. Б.Хмельницького. – Хмельницький, 1999. – 18 с.
50. Волченко О. М. Формування комунікативної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах: дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ольга Михайлівна Волченко; АПН України; Інститут педагогіки. — К., 2006. — 264с.
51. Вчитель: Самооцінювання / Упоряд. Н. Мурашка. – К.: Шк. світ, 2007. – 128с.
52. Галузинський В. М. Основи педагогіки та психології вищої школи в Україні : навч. посіб. для викл. та аспірантів вузів / В.М. Галузинський, М.Б. Євтух ; ІСДО ; Київ. лінгв. ун-т. – К. : ІНТЕЛ, 1995. – 168 с.

53. Галузяк В.М. Педагогіка : навч. посіб. / В.М. Галузяк, М.І. Сметанський, В.І. Шахов. – 4-е вид., випр. і доп. – Вінниця: Держ. картограф. ф-ка, 2007. – 400 с.
54. Галузяк В.М. Педагогіка : навч. посіб. / В.М. Галузяк, М.І. Сметанський, В.І. Шахов. – 2-е вид., випр. і доп. – Вінниця : Книга-Вега, 2003. – 416 с.
55. Гальперин П. Я. Введение в психологию: учеб. пособ. для студ. вузов, обуч. по гуманитар. спец. / П.Я. Гальперин ; ред., предисл. и коммент. А.И. Подольский. – М. : Университет, 1999. – 332 с.
56. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам : пособ. для учителя / Н.Д. Гальскова – М.: АРКТИ, 2000. – 165 с.
57. Галянт В.М. Деякі аспекти формування економічного мислення / В.М. Галянт // Наук. зап. Вінниц. держ. пед. ун-ту ім. Михайла Коцюбинського : зб. наук. пр. / редкол. : М.І. Сметанський (голова) та ін. – Вінниця, 2007. – Вип. 21. – С. – 176– 179. (Сер. «Педагогіка і психологія»).
58. Гапонова С.В. Сучасні методи викладання іноземних мов за рубежом / С.В. Гапонова // Інозем. мови. – 1998. – №1. – С. 24-31.
59. Гатальська В.І. Дистанційні методи викладання : комп'ютеризов. технології викладання англ. мови / В.І. Гатальська // English. – 2000. –Feb. (№ 8). – Р. 6.
60. Герасимова І. Г. Гуманізація професійної підготовки майбутніх менеджерів виробничої сфери : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ірина Геннадіївна Герасимова; Київ. нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2002. – 19с.
61. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века : (в поисках практ.-ориентир. образовател. концепций) / Б.С. Гершунский. – М.: Совершенство, 1998. – 636 с.
62. Гинецинский В.И. Знание как категория педагогики : опыт пед. когнитологии / В.И. Гинецинский. – Л.: Изд-во Ленинград. ун-та, 1989. – 144 с.
63. Гільбух Ю.З. Інноваційний експеримент у школі : на допомогу початкуюч. дослідникам / Ю.З. Гільбух, М.І. Дробнохід. – К. : ІЗМН, 1994. – 214 с.

64. Годлевська Д. М. Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах педагогічного університету: дис... канд. пед. наук: 13.00.05 / Дана Миколаївна Годлевська; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. — К., 2007. — 287с.
65. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. — К.: Либідь, 1997. — 376 с.
66. Гребенюк Г.Є. Загальна характеристика ступеневої системи професійної освіти України / Г.Є. Гребенюк // Неперервна професійна освіта : пробл., пошуки, перспективи : моногр. / за ред. І.А. Зязюна. — К., 2000. — С. 204-228.
67. Гребенюк О.С. Проблемы формирования мотивации учения и труда у учащихся средних профтехучилищ: дидакт. аспект / О.С. Гребенюк ; под ред. М.М. Махмутова. — М.: Педагогика, 1985. — 152 с.
68. Грецька О.О. Використання електронних енциклопедій у навчанні іноземних мов / О.О. Грецька // Інозем. мови. — 2002. — № 2. — С. 38-40.
69. Григорьева Т.В. Компьютеры в преподавании иностранных языков / Т.В. Григорьева, О.А. Мерцалова // Иностр. яз. в шк. — 1991. — № 3. — С. 99.
70. Гузеев В.В. Образовательная технология: от приема до философии / В.В. Гузеев. — М. : Сентябрь, 1996. — 112 с.
71. Гузенко О.А. Формування мотивації навчання молодших школярів в умовах особистісно орієнтованої освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Олена Анатоліївна Гузенко; Київ. нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. — Луцьк, 2002. — 21 с.
72. Гуревич Р.С. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі та наукових дослідженнях: навч. посіб. для студ. пед. вищ. навч. закл. і слухачів ін-тів післядиплом. пед. освіти / Р.С. Гуревич, М.Ю. Кадемія. — К. ; Вінниця : Планер, 2005. — 366 с.
73. Гуревич Р.С. Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах: Автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Роман Семенович Гуревич; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. — К., 1999. — 33с.

74. Демин В.А. Профессиональная компетентность специалиста : понятие и виды / В.А. Демин // Мониторинг образовател. процесса. – 2000. – № 4. – С. 35-37.
75. Державний класифікатор України 003-95. Класифікатор професій : (із змінами і доп. – К.: Держстандарт України, 2001. – 592 с.
76. Державний освітній стандарт з іноземної мови : (загал. серед. освіта, 5-9 кл.) : проект / за ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 1998. – 32с.
77. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти : (освіт. галузь «Мова і література» : інозем. мови) // Інозем. мови в навч. закл. – 2004. – № 1. – С. 10-19.
78. Десятов Т.А. Сучасне наукове бачення неперервної професійної освіти : стратегія розвитку в масштабах геополіт. регіонів / Т.А. Десятов // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2002. – № 2. – С. 9-23.
79. Дистерверг А. Избр. пед. соч. / А. Дистерверг ; сост. Б.А. Ротсберг ; общ. ред. Е.Н. Медынского. – М: Учпедгиз, 1956. – 374 с.
80. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
81. Долгопол И.И. Современные образовательные технологии / И.И. Долгопол, Т.А. Ивкова. – Симф. : Ната, 2006. – 336 с.
82. Дороніна М.С. Культура спілкування ділових людей : посіб. для студ. гуманітар. ф-тів вищ. навч. закл. / М.С. Дороніна. – К. : Academia, 1997. – 192 с.
83. Драб Н.Л. Навчання майбутніх економістів іншомовного професійно спрямованого монологічного мовлення : (монологу-презентації німец. мовою) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Драб Наталія Леонідівна ; Київ. нац. лінгв. ун-т. – К., 2005. – 21 с.
84. Друзь Ю. М. Педагогічні умови використання ділової гри в підготовці студентів до іншомовного спілкування : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Друзь Юрій Миколайович ; Криворіз. держ. пед. ун-т. – Кривий Ріг, 2000. – 186 с.
85. Дубровин М.И. Мотивация при обучении иностранному языку и учебные материалы / М.И. Дубровин // Иностр. яз. в шк. – 1978. – № 1. – С. 28-33.

86. Дьюї Дж. Моральні принципи в освіті : наук. вид. / Дж. Дьюї ; пер. з англ. М. Олійник. – Л. : Літопис, 2001. – 32 с.
87. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю.Н. Емельянов. – Л. : Изд-во Ленинград. ун-та, 1985. – 167 с.
88. Євдокимов О.В. Ефективність нових технологій організації навчання студентів / О.В. Євдокимов // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 2. – С. 161 -170.
89. Європейська культурна конвенція. – Режим доступу : <http://www.coe.kiev.ua/docs/cets/cets018.htm>. – Назва з екрану.
90. Ємельянова О. В. Мовленнєве вираження статусу адресата в англomовному художньому дискурсі закоханих : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04 / Ємельянова Олена Валеріанівна ; Сум. держ. ун-т. – Суми, 2006. – 221 с.
91. Жадан І.В. Психологічні умови формування учбово-пізнавальних мотивів: на матеріалі труд. навчання підлітків : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. / І.В. Жадан. – К., 1993. – 138 с.
92. Життєва компетентність особистості : наук.-метод. посіб. / за ред. Л.В.Сохань, І.Г.Єрмакова та ін. – К. : Богдана, 2003. – 520 с.
93. Жуков Ю.М. Диагностика и развитие компетентности в общении / Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, П.В Растянников. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1991. – 96 с.
94. Журавський В.С. Вища освіта як фактор державотворення і культури в Україні / В.С. Журавський. – К.: Ін Юре, 2003. – 416 с.
95. Загальноєвропейський простір вищої освіти – досягнення цілей : комюніке конф. країн Європи, відвідал. за сферу вищ. освіти (м. Берген, 19-20 трав. 2005р.) // Вища шк. – 2005. – № 4. – С.20-25.
96. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти : вивч., викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид. С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
97. Загвязинский В.И. Теория обучения : современ. интерпретации : науч. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Загвязинский. – М. : Академия, 2001. – 192 с.

98. Загородна О.Ю. Аналіз стану сформованості комунікативної професійної компетентності студентів економічних спеціальностей / О.Ю. Загородна // Наук. зап. Вінниц. держ. пед. ун-ту ім. Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія – Вінниця, 2009. – Вип. 28. – С.166-171.
99. Загородна О.Ю. Використання інтерактивних технологій у формуванні іншомовної професійної компетентності студентів економічних спеціальностей / О.Ю. Загородна // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: зб. наук. пр. Уман. держ. пед. ун-ту ім. Павла Тичини / ред. кол.: Побірченко Н.С. та ін. – Умань, 2008. – Вип. 27. – С. 141-147.
100. Загородна О.Ю. Використання технології Case Study на заняттях з іноземної мови / О.Ю. Загородна // Наук. зап. Кіровоград. держ. пед. ун-ту ім. В. Винниченка. Серія: Педагогічні науки – Кіровоград, 2009. – Вип. 83. – С. 95-98.
101. Загородна О.Ю. Використання технології Case-Study у процесі викладання іноземної мови / О.Ю. Загородна // Матеріали VII Міжвуз. конф. молодих учених. – Донецьк, 2009. – С. 80-81.
102. Загородна О.Ю. Висхідний метод у вивченні іноземної мови / О.Ю. Загородна // Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. – Суми, 2009. – С. 34-35.
103. Загородна О.Ю. Застосування інноваційних технологій навчання (в процесі формування комунікативної професійної компетентності студентів економічних спеціальностей : метод. вказівки / О.Ю. Загородна . – Вінниця: ВДПУ, 2009. – 40 с.
104. Загородна О.Ю. Напрямки аналізу структури комунікативної професійної компетентності студентів економічних спеціальностей / О.Ю. Загородна // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методолог., теорія, досвід, пробл. : зб.наук. пр. – К. ; Вінниця, 2009. – Вип. 21. – С. 381-385.
105. Зайцева І. В. Формування мотивації учіння студентів вищих економічних навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Зайцева Інна

Веніамінівна ; Тернопіл. держ. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. – Т., 2001. – 20 с.

106. Закон України «Про освіту» : за станом на 8 груд. 2006 р. / Верхов. Рада України. – Офіц. вид. – К. : Парламент. вид-во, 2006. – 40 с.

107. Замкова Н.Л. Формування професійних якостей майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності у процесі вивчення іноземних мов : дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Наталія Леонідівна Замкова; Київ. нац. торговел.-екон. ун-т, Вінниц. торговел.-екон. ін-т. – К., 2005. – 269 с.

108. Занюк С.С. Психологія мотивації : навч. посіб / С.С. Занюк. – К. Либідь, 2002. – 304 с.

109. Зарубінська І.Б. Шляхи та методи формування мотивів професійного досягнення в процесі викладання англійської мови / І.Б. Зарубінська // Наук. зап. Вінниц. держ. пед. ун-ту ім. Михайла Коцюбинського. – Вінниця, 2004. – Вип. 10. – С. 123-127. – (Сер. «Педагогіка і психологія»).

110. Захаров Н.Н. Профессиональная ориентация школьников / Н.Н. Захаров. – М.: Просвещение, 1988. – 270 с.

111. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / Захарова Ирина Гелиевна. – 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2005. – 192 с.

112. Зварич І. Об'єктивність у процесі оцінювання знань студентів / І. Зварич // Рід. шк. – 2005. – № 9/10. – С.19-21.

113. Зерна педагогічної інновації : хрестоматія / уклад. : Л.В.Буркова, Н.Ф.Федорова. – К. : Київ. правда, 2001. – 120с.

114. Зимняя А.И. Психология обучения иностранному языку / А.И. Зимняя. – М., 1989. – 184 с.

115. Зимняя А.И. Психология обучения иностранным языкам в школе / А.И.Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 219 с. – (Б-ка учителя иностр. яз.).

116. Зимняя И.А. Лингвopsихология речевой деятельности / И.А. Зимняя ; Моск. психол.-соц. ин-т. – М. ; Воронеж : МОДЭК, 2001. – 432 с.

117. Зінуківа Н. В. Навчання студентів-економістів написання англійською мовою довідково- інформаційної документації : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Наталія Вікторівна Зінуківа; Київ. нац. лінгв. ун-т. – К., 2004. — 296 с.
118. Злобіна Е.Г. Общение как фактор развития личности / Е.Г. Злобіна. – К. : Наук. думка, 1982. – 113 с.
119. Иванов Д. О ключевых компетенциях и компетентностном подходе в образовании / Д.Иванов // Шк. технологии. – 2007. – № 5. – С.51-61.
120. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2000. – 512 с.
121. Ильина Т.А. К вопросу о профессиональной ориентации и профессионального отбора в педагогических учебных заведениях / Т.А. Ильина // Сов. педагогика. – 1978. – № 12. – С. 87-92.
122. Ильина Т.А. Педагогика : курс лекцій : учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов / Т.А. Ильина. – М. : Просвещение, 1984. – 496 с.
123. Инновационные технологии в гуманитарном вузе / В.И.Носков, А.В.Кальянов, О.В. Мирошніченко и др.; науч. ред. В.И. Носков ; Донецк. ин-т упр. – Донецк : Лебедь, 2002. – 288 с.
124. Іванушкін К.Ю. Інформаційні технології в навчальному процесі / К.Ю. Іванушкін // Наук. зап. Вінниц. держ. пед. ун-ту ім. Михайла Коцюбинського. – Вінниця, 2004. – Вип. 1. – С. 35-37. – (Сер. «Педагогіка і психологія»).
125. Інноваційні методики навчання у професійно-технічній освіті / О.І. Джулик, І.М. Козловська, А.В. Литвин та ін. ; ред. І.М. Козловська ; АПН України; Львів. наук.-практ. центр ПТО. – Л. : Сполом, 2006. – 172 с.
126. Кадемія М.Ю. Методика професійного навчання з інформаційних технологій : навч. посіб. / М.Ю. Кадемія, О.В. Шестопалюк ; Вінниц. держ. пед. ун-т ім. Михайла Коцюбинського. – Вінниця, 2007. – 313 с.
127. Калінін В. О. Педагогічна технологія «діалог культур» як засіб формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови : моногр. /

В.О. Калінін ; Житомир. держ. ун-т ім. Івана Франка. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2007. – 267с.

128. Канюк С.С. Психологія мотивації : навч. посіб. / С.С. Канюк. – К.: Либідь, 2002. – 304 с.

129. Капська А.Й. Формування комунікативних умінь у студентів в системі професійної підготовки / А.Й. Капська, А.І Годлевська // Професійна підготовка студентів педагогічних інститутів до виховної діяльності : зб. наук. пр. – К., 1996. – С.44-52.

130. Карась Л.В. Використання комп'ютерних програм на уроках англійської мови / Л.В. Карась // Комп'ютер у шк. та сім'ї. – 2000. – № 4. – С. 36.

131. Каргин М.И. Влияние контекста на усвоение студентами учебного материала как средства регуляции профессиональной деятельности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / М.И. Каргин. – М., 1998. – 135 с.

132. Киршева Н.В., Рябчикова Н.В./ Психология личности. Тесты, опросники, методики. – М. – 1995. – 85 с.

133. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе (анализ зарубеж. опыта) / М.В. Кларин. – М. Знание, 1989. – 80 с. – (Новое в жизни, науке, технике. «Педагогика и психология», 6).

134. Климова К.Я. У пошуках ефективних технологій навчання : (роздуми викл.-словесників) / К.Я. Климова // Освітні інноваційні технології у процесі викладання навчальних дисциплін : зб. наук.-метод. пр. / за ред. О.А. Дубасенюк ; Житомир. держ. ун-т ім. Івана Франка. – Житомир, 2004. – С. 61.

135. Клочко В. І. Застосування нових інформаційних технологій навчання при вивченні курсу вищої математики у технічному вузі : навч.-метод. посіб. / В.І. Клочко ; Вінниц. держ. техніч. ун-т. – Вінниця, 1997. – 63 с.

136. Клочко В.І. Система задач як засіб формування професійно значущих знань з інформатики студентів економічних спеціальностей : моногр. / В.І. Клочко, Н.І. Праворська ; Вінниц. нац. техніч. ун-т. – Вінниця : УНІВЕРСУМ-Вінниця, 2008. – 140 с.

137. Коваленко Ю. Використання інформаційних технологій у навчанні іноземної мови / Ю. Коваленко // Інозем. мови. – 1999. – № 4. – С.37-41.
138. Коджаспирова Г.М. Технические средства обучения и методика их использования : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / Г.М.Коджаспирова, К.В. Петров. – М.: Академия, 2003. – 256 с.
139. Козак С.В. Формування іномовної комунікативної компетенції майбутніх фахівців морського флоту : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Світлана Василівна Козак; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К.Д.Ушинського. – О., 2001. – 20 с.
140. Козловська І.М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно- технічної школи : (дидакт. основи) / І.М. Козловська ; ред. С.У. Гончаренко ; АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. – Л. : Світ, 1999. – 301с.
141. Козяр М. М. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки особового складу підрозділів з надзвичайних ситуацій : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Козяр Михайло Миколайович ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2005. – 41с.
142. Коломієць А.М. Презентація навчального матеріалу за допомогою комп'ютерних технологій / А.М. Коломієць // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, пробл. : зб. наук. пр. – К. ; Вінниця, 2002. – Ч.2. – С.278-284.
143. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світов. досвід та укр. перспективи : колектив. моногр. / під заг. ред. О.В. Овчарук ; М-во освіти і науки України ; Програма розвитку ООН у рамках проекту «Освітня політика та освіта «рівний – рівному». – К. : К.І.С, 2004. – 112 с. – (Б-ка з освіт. політики).
144. Кондрашова Л. В. Процесс обучения в высшей школе : учеб. пособ. / Л.В. Кондрашова ; Криворож. гос. пед. ун-т. – Кривой Рог, 2007. – 318с.
145. Концепція гуманізму в становленні та розвитку професійної освіти: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., 1-2 жовт. 1997 р. / ред. І.А. Зязюн ; Ін-т

- педагогіки і психології проф. освіти АПН України . – О. : АстроПринт, 1998. – 212с.
146. Концепція педагогічної освіти // Інформ. зб. М-ва освіти і науки України. – 1999. – № 8. – С. 9-25.
147. Концепція розвитку професійно-технічної (професійної) освіти в Україні : проект / АПН України. – [Б. м.], 2003. – 23 с.
148. Коць М. О. Психологія педагогічної взаємодії у вищому навчальному закладі / М.О. Коць ; Волин. держ. ун-т ім. Лесі Українки – Луцьк : Вежа, 2006. – 348 с.
149. Коць М.О. Комунікативна компетентність як складова професіоналізму майбутнього педагога / М.О. Коць // Практ. психологія та соц. робота. – 2007. – №1. – С. 52-55.
150. Коць М.О. Комунікативна підготовка майбутнього вчителя інтеракційними методиками : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Коць Михайло Онисимович ; Київ. нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 1997. – 219 с.
151. Кремень В.Г. Освіта і наука України : шляхи модернізації : (факти, роздуми, перспективи) / В.Г. Кремень. – К. : Грамота, 2003. – 216 с. : портр. – Бібліогр. : с. 202-213.
152. Кремень В.Г. Система освіти в Україні – інноваційні аспекти : Стратегія. Реалізація. Результати / В.Г. Кремень. – К.: Грамота, 2005. – 448 с.
153. Кремень В.Г. Система освіти в Україні : сучас. тенденції і перспективи / В.Г. Кремень // Професійна освіта : педагогіка і психологія / за ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Никало. – К. ; Ченстохова, 2000. – С.11-31.
154. Кремень В.Г. Якомога більше громадян України зможуть здобути кваліфіковану вищу освіту, бо саме від рівня інтелектуалізації залежить майбутнє / В.Г. Кремень // Освіта. – 2000. – 25 жовт. – 1 листоп. (№47/48).
155. Кристопчук Т. Є. Педагогічні умови застосування інформаційних технологій у професійній підготовці землевпорядників в аграрному коледжі :

- дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Кристопчук Тетяна Євгенівна; Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України. – К., 2008. – 293с.
156. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : наук.-метод. зб. / Всеукр. фонд «Крок за кроком» та ін.; [редкол.: Софій Н. (голова) та ін.] – К.: Контекст, 2000. – 333 с. : табл.
157. Крылова Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста / Н. Б. Крылова. – М. : Высш. шк., 1990. – 142 с.
158. Кузовлева Н.Е. Профессиональная ориентация как один из факторов формирования мотивации в обучении иностранного языка / Н.Е. Кузовлева // Иностр. яз. в шк. – 1986. – № 4. – С. 22-26.
159. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения в ПТУ / Н.В. Кузьмина. – М. : Высш. шк., 1989. – 167 с.
160. Куприянов М. Дидактический инструментарий новых образовательных технологий / М. Куприянов, О. Околелов // Высш. образование в России. – 2001. – № 1. – С. 124-126.
161. Курілець М. Проблеми і перспективи іншомовної підготовки майбутніх економістів / М. Курілець // Економіст. – 2006. – № 4. – С.35-37.
162. Курмишева Н. Мотивація і результативність навчання майбутніх економістів : тотожність чи розбіжності? / Н. Курмишева // Вища шк. – 2008. – № 1. – С.75-81.
163. Кушнір В.А. Системний аналіз педагогічного процесу: методологічний аспект : моногр. / В.А. Кушнір ; Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В.Винниченка. – Кіровоград: Вид. центр КДПУ, 2001. – 338 с.
164. Лаврентьева Н.Б. Педагогические основы разработки модульной технологии обучения : моногр. / Н.Б. Лаврентьева. – Барнаул: Изд-во АГТУ и ААЭП, 1998.– 252 с.
165. Лапин Н.И. Актуальные проблемы исследования нововведений / Н.И. Лапин // Социальные факторы нововведений в организационных системах : тр. семинара. – М., 1980. – С. 58.

166. Ларионова О. Компетентность – основа контекстного обучения / О. Ларионова // Высш. образование в России. – 2005. – № 10. – С. 118-122.
167. Левина М.М. Технологии профессионального педагогического образования: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / М.М. Левина. – М. : Академия, 2001, –272 с.
168. Левківська Г. П. Адаптація першокурсників в умовах вищого закладу освіти : навч. посіб. для вищ. навч. закл. / Г.П. Левківська, В.Є. Сорочинська, В.С. Штифурак ; М-во освіти і науки України, Наук.-метод. центр вищ. освіти. – К., 2001. – 128 с.
169. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 302 с.
170. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики : учеб. для студ. вузов, обуч. по спец. «Психология» / А.А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1997. – 287 с.
171. Леонтьев А.А. Психологическое общение : пособ. для доп. образования / А.А. Леонтьев. – 2-е изд. – М. : Смысл, 1997. – 365 с.
172. Лернер И.Я. Проблемное обучение / И.Я. Лернер. – М. : Знание, 1974. – 64 с.
173. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 186 с.
174. Лещенко Г.А. Формування позитивної мотивації школярів до систематичних занять фізичними вправами : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Лещенко Геннадій Анатолійович ; Київ. нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2001. – 193 с.
175. Ливківський М. Освітні інноваційні технології у процесі викладання дисциплін / М. Ливківський // Інноваційні технології формування компетентності майбутніх учителів : зб. наук.-метод. пр. / за ред. О.А. Дубасенюк ; Житомир. держ. ун-т ім. Івана Франка. – Житомир, 2004. – С. 49-55.

176. Ли́ла М. В. Психологічні фактори успішного засвоєння учнями сьомих-дев'ятих класів іноземної мови : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Магдалина Василівна Ли́ла; Укр. держ. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 1996. – 151с.
177. Линдсей П. Переработка информации у человека / П. Линдсей, Д. Норман. – М. : Мир, 1974. – 552 с.
178. Лівенцова В.А. Формування комунікативної компетентності студентів у процесі вивчення іноземної мови / В.А. Лівенцова // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, пробл. : зб.наук. пр./ редкол. : І.А.Зязюн (голова) та ін. – К. ; Вінниця, 2005. – Вип.7 – С. 361–365.
179. Лісовий М.І. Формування професійного мовлення майбутніх мед. працівників у вищих медичних навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Микола Іванович Лісовий; Вінниц. держ. пед. ун-т ім. Михайла Коцюбинського. – Вінниця, 2006. – 192 с.
180. Логутіна Н. В. Формування готовності до професійного іншомовного спілкування у майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Наталія Володимирівна Логутіна; Вінниц. держ. пед. ун-т ім. Михайла Коцюбинського. – Вінниця, 2006. – 20 с.
181. Ломов Б.Ф. Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии / Б.Ф. Ломов. – М. : Педагогика, 1991. – 296 с.
182. Лузик Э. В. Новые педагогические технологии общенаучной подготовки в инженерном вузе : учеб.-метод. пособ. для слушателей ФПК / Э.В. Лузик ; Киев. междунар. ун-т граждан. авиации. – К., 1996. – 27с.
183. Лурия А. Р. Язык и сознание / А.Р. Лурия ; ред. Е.Д. Хомская. – 2-е изд. – М. : Изд-во МГУ, 1998. – 336 с.
184. Люшук К. Ю. Дидактичні засади застосування інноваційних педагогічних технологій у процесі вивчення науково-природничих дисциплін у медичних коледжах : дис... канд. пед. наук: 13.00.09 / Катерина Юріївна Люшук; Волинський держ. ун-т ім. Лесі Українки. - Луцьк, 2005.

185. Мазнев О. Новий інформаційний вік : пробл. навчання й освіти / О. Мазнев // Рід. шк. – 2005. – № 3/4 – С. 6-9.
186. Максименко С. Д. Психологія особистості : підруч. для студ. вищ. навч. закл. / С.Д. Максименко, К.С. Максименко, М.В. Папуча ; ред. С.Д. Максименко. – К. : КММ, 2007. – 296 с.
187. Максименко С.Д. Експериментальна психологія : (дидакт. тезаурус) : навч. посіб. / С.Д. Максименко, Е.Л. Носенко ; МАУП. – К. : МАУП, 2002. – 128 с.
188. Малихіна О. В. Навчальна мотивація : експеримент. дослідж. : наук.-метод. посіб. / О.В. Малихіна, Л.В. Москалюк ; Одес. обл. ін.-т удоскон. вчителів. – О., 2007. – 115 с.
189. Малышева А.Н. Профессионально ориентированное преподавание иностранного языка в общеобразовательной школе: цель, задачи и орг. обучения / А.Н. Малышева // Иностр. яз. в шк. – 1992. – № 1. – С. 20-22.
190. Маргвелашвили Е. О месте «кейса» в российской бизнес-школе / Е.О. Маргвелашвили // Відкрит. урок : розробки, технології, досвід – 2003. – № 17/18. – С. 82-83.
191. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетенции учителя / А.К.Маркова // Сов. педагогика. – 1990. – № 8. – С.82-88.
192. Маркова А.К. Формирование мотивации учения : кн. для учителя / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М. Просвещение, 1990. –191 с.
193. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу ; пер. с англ. А.М.Талыбаевой ; вступ. ст. Н.Н. Чубарь. – СПб. : Евразия, 2001. – 478 с.
194. Матюшина М.В. Мотивация учения младших школьников / М.В. Матюшина. – М. : Педагогика, 1984. – 144 с.
195. Махмутов М.И. Проблемное обучение : основные вопр. теории / М.И. Махмутов. – М. : Педагогика, 1975. – 367с.
196. Махмутов М.И. Современный урок / М.И. Махмутов. – М. : Педагогика, 1991. – 240 с.
197. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підруч. / кол. авт. під кер. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 1999. – 320 с.

198. Методика навчання іноземної мови в середніх навчальних закладах у таблицях / О.Б. Бігич, Н.О. Бражник, С.В. Гапонова та ін. ; ред. С.В. Гапонова ; Київ. держ. лінгв. ун-т. – К. : Ленвіт, 1999. – 63 с.
199. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал / Л.М. Митина. – М.: Педагогика, 1994. – 227с.
200. Міхеєва Л. В. Формування мотивації вивчення педагогічних дисциплін майбутніми вчителями праці і професійного навчання: Дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Людмила Василівна Міхеєва; Хмельницький національний ун-т. — Хмельницький, 2005. — 226с.
201. Мойсеюк, Н. Є. Педагогіка : навч. посіб. / Н.Є. Мойсеюк. – 5-е вид., доп. і перероб. – К., 2007. – 656 с.
202. Моніторинг якості освіти : світ. досягнення та укр. перспективи / за заг. ред. О.І. Локшиної ; М-во освіти і науки України ; Програма розвитку ООН в Україні у рамках проекту «Освітня політика та освіта «Рівний – рівному». – К. : К.І.С, 2004. – 128 с.
203. Морська Л.І. Інформаційні технології у навчанні іноземних мов : навч. посіб. / Л.І. Морська. – Т. : Астон, 2008. – 350 с.
204. Мудрик А.В. Учитель : мастерство и вдохновение : кн. для старшеклас. / А.В. Мудрик. – М. : Просвящение, 1986. – 160 с.
205. Муратов С.О. Психологія педагогічної комунікації : теор.-методолог. аналіз : моногр. / С.О. Муратов ; АПН України, Ін-т психології ім. Г.С.Костюка – К.; Рівне : Ліста - М, 2003. – 176 с.
206. Мюллер В.К. Новый англо-русский словарь : ок. 170000 сл. и словосоч. / В.К. Мюллер. – М. : Рус. яз. : Медиа, 2003. – 946 с.
207. Набока Л. Я. Науково-методична робота у вищому закладі освіти I-II рівня акредитації : метод. рек. / Л.Я. Набока ; АПН України, Центр. ін-т після диплом. пед. освіти, каф. теорії і методики післядиплом. освіти. – К. : Міленіум, 2003. – 52с.

208. Набока Л. Я. Основи педагогічної майстерності : (навч.-метод. комплекс) / Л.Я. Набока ; АПН України, Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти, ф-т менеджменту та психології. – К. : Міленіум, 2003. – 31с.
209. Навчальний процес у вищій педагогічній школі : навч. посіб. / О.Г. Мороз, В.О. Сластьонін, Н.І. Філіпенко та ін. ; ред. О.Г. Мороз ; Київ. нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова ; Ін-т вищ. освіти АПН України. – К., 2001. – 338 с.
210. Науково-методичний супровід модернізації початкової освіти : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., 3-4 груд. 2002 р. / ред. О.Я. Савченко; Луган. ін-т після диплом. пед. освіти ; Луган. держ. пед. ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ : Знання, 2002. – 236 с.
211. Національна доктрина розвитку освіти України в ХХІ ст. // Освіта України. – 2001. – 18 лип. (№ 29). – С. 4-6.
212. Немов Р.С. Психология : учеб.для студ.высш.пед.учеб.заведений : в 3 кн. Кн.1: Общие основы психологии / Р.С. Немов. – 4-е изд. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 688 с.
213. Нечволода С.М. Мотивації у процесі вивчення іноземної мови / С.М. Нечволода // Англ. мова та л-ра. – 2006. – № 26. – С.9.
214. Ничкало Н.Г. Неперервна професійна освіта : міжнар. аспект / Н.Г. Ничкало // Творча особистість у системі неперервної освіти : матеріали Міжнар. наук. конф. / за ред. С.О.Сисоєвої, О.Г.Романовського. – Х., 2000. – С.54-80.
215. Ничкало Н.Г. Профессионально-техническое образование в Украине : пробл. исслед. / Н.Г. Ничкало ; АПН Украины, Нац. наблюдател. центр. – К. : Наук. світ, 1999. – 28 с.
216. Нісімчук А.С. Сучасні педагогічні технології : навч. посіб. / А.С. Нісімчук, О.С. Падалка, О.Т. Шпак. – К. : Просвіта, 2000. – 365 с.
217. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования учеб. пособ. для студ. пед. вузов и системы повышения квалификации пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю Бухаркина, М.В. Моисеева и др. ; ред. Е. С. Полат. – М. : Academia, 2001. – 271 с.

218. Олійник А. І. Інформаційні технології як основа і засіб реалізації інноваційних процесів в сучасній освіті: дис... канд. філос. наук: 09.00.10 / Анатолій Іванович Олійник; Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. — К., 2008. — 191с.
219. Онушкин В.Г. Образование взрослых: междисциплинар. слов. терминологии / В.Г. Онушкин, Е.И. Огарёв – СПб. ; Воронеж, 1995. – 312 с.
220. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін. ; за заг.ред. О.М.Пехоти. – К. : А.С.К., 2001. – 256 с.
221. Основы теории коммуникации : учеб. для студ. вузов / под ред. М.А. Василика. – М. : Гардарики, 2006. – 615 с.
222. Осовська Г.В. Комунікації в менеджменті: Курс лекцій. / Г.В.Осовська, – К.: Кондор, 2003. – 218 с.
223. Павленко О.О. Теорія і практика навчання ділової комунікації / О.О. Павленко ; Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 2003. – 261 с.
224. Панова Л. С. Методика навчання іноземної мови в школі : навч.-метод. посіб. для студ. ф-ту інозем. мов / Л.С. Панова ; Ніжин. держ. пед. ун-т ім. Миколи Гоголя. – Ніжин, 1999. – 108 с.
225. Паридуха О.Ю. «Ейдетика» – інноваційна технологія навчання / О.Ю. Паридуха // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців : методолог., теорія, досвід, пробл. : зб. наук. пр. – К. ; Вінниця, 2005. – Вип. 7. – С.32-36.
226. Паридуха О.Ю. Використання економічної термінології в контексті євро інтеграційних процесів / О.Ю. Паридуха // Розвиток фінансової системи України в умовах ринкових трансформацій : зб. матеріалів III Всеукр. наук.-практ. конф. вчених, викл. та практ. працівників. – Вінниця, 2006. – Т.2. – С. 127-129.
227. Паридуха О.Ю. Інноваційна технологія – невід’ємна складова освітнього процесу / О.Ю. Паридуха // Наук. зап. Вінниц. держ. пед. ун-ту ім. Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія – Вінниця, 2005. – Вип. 16. - С. 101-103.

228. Паридуха О.Ю. Особистісно орієнтований підхід до навчання як педагогічна проблема / О.Ю. Паридуха // Наук. зап. Вінниц. держ. пед. ун-ту ім. Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія – Вінниця, 2006. – Вип. 17.- С. 39-41.
229. Паридуха О.Ю. Технологія контекстного навчання при вивченні іноземної мови студентами економічних спеціальностей / О.Ю. Паридуха // Наук. зап. Вінниц. держ. пед. ун-ту ім. Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія – Вінниця, 2007. – Вип. 21.– С. 242-246.
230. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование : готовим к диалогу культур : пособ. для учителей учреждений, обеспеч. получение общ. сред. образования / Е.И. Пассов. – Минск : Лексис, 2003. – 184 с.
231. Педагогическая деятельность как творческий процесс : обзор. информ. / подгот. В.А. Кан-Калик ; НИИ пробл. высш. шк., отд. науч. информ. – М., 1977. – 64 с.
232. Педагогічна творчість: методологія, теорія, технології / В.П. Андрущенко, С.О.Сисоева, Н.В. Гузій та ін. ; Київ. нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова ; Ін-т історії та філософії пед. освіти, каф. пед. творчості. — К., 2005. – 183 с.
233. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті / С.О. Сисоева, А.М. Алексюк, П.М. Воловик та ін. ; ред. С.О. Сисоева ; АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. – К. , 2001. – 502 с. – Бібліогр. : с. 485-502.
234. Перспективні освітні технології : наук.-метод. посіб. / А.М. Алексюк, І.Д. Бех, Т.Ф. Демків та ін. ; заг. ред. Г.С. Сазоненко – К. : Гопак, 2000. – 560 .
235. Песталоцци И.Г. Избр. пед. соч. : в 2 т. / И.Г. Песталоцци ; под ред. В.А. Ротенберг, В.М. Кларина. – М.: Педагогика, 1981.
236. Петровкая Л.А. Компетентность в общении : соц.-психол. тренинг / Л.А. Петровская. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.
237. Пехота Е.Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя: моногр. / Е. Н. Пехота ; под общ. ред. И.А.Зязюна. – К. Вища шк., 1997. – 281с.

238. Підласий А. Оптимізація навчально-виховного процесу : пед. інновації / А. Підласий // Освіта і упр. – 1999.– Т. 3, № 4. – С. 59-68.
239. Підласий І.П. Педагогічні інновації / І.П. Підласий, А.І. Підласий // Рід. шк. – 1998. – № 12. – С. 3-17.
240. Підручна З. Ф. Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх перекладачів у процесі фахової підготовки: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Зінаїда Федорівна Підручна; Тернопільський національний педагогічний ун-т ім. Володимира Гнатюка. — Т., 2008. — 22 с.
241. План дій Україна-Європейський Союз : освіта, навчання та молодь. – Режим доступу : http://www.kmu.gov.ua/control/uk/publish/article?art_id=12853472&cat_id=12852714. – Назва з екрану.
242. Подзигун О.А. Використання ресурсів мережі Інтернет на заняттях з іноземної мови / О.А. Подзигун // Іноземні мови у вищому навчальному закладі : теор. засади та приклад. аспекти : матеріали Всеукр. наук.-теор. конф. / голов. ред. Т.І. Ямчинська ; Вінниц. держ. пед. ун-т ім. Михайла Коцюбинського. – Вінниця, 2008. – С. 47–49.
243. Подмазін С. Сутність особистісно орієнтованої освіти / С. Подмазін, О. Ковальчук // Упр. освітою. – 2005. – № 17. – С. 6-7. ; № 18. – С. 8–9.
244. Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності // Директор шк. – 2001. – № 4. – С. 7-10.– (Перше вересня).
245. Поляков О.Г. Профильно-ориентированное обучение английскому языку и лингвистические факторы, влияющие на проектирование курса / О.Г. Поляков // Иностр. яз. в шк. – 2004. – № 2. – С. 6-11.
246. Прадівлянний М. Г. Формування професійно спрямованої іншомовної компетентності фахівців технічних та економічних спеціальностей засобами сучасних інформаційних технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Прадівлянний Микола Григорович ; Вінниц. нац. техніч. ун-т. – Вінниця, 2006. – 274 с.

247. Практический курс методики преподавания иностранных языков : учеб. пособ. для студ. вузов / П.К. Бабинская, Т.П. Леонтьева, И.М. Андреасян и др. – 3-е изд., доп. и перераб. – Минск : Тетра Системс, 2005. – 288 с.
248. Пригожин А. И. Инноватика – зачем она? / А.И. Пригожин // Пробл. теории и практ. упр. – 1988. – № 2. – С. 12-16.
249. Про затвердження Довідника кваліфікаційних характеристик професій працівників. Вип.1 : (Професії працівників, які є загальними для всіх видів економічної діяльності) : затв. наказом М-ва праці та соц. політики України від 16 лют. 1998 р. №24. – Режим доступу : http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/ed_2004_12_29/FIN5308.html. – Назва з екрану.
250. Професійна психологія: методологія, методи та практика: [зб. наук. пр.] / Ж.П. Вірна, Л.В. Засєкіна, А.Б. Заремба та ін. ; за заг. ред. Ж.П. Вірної ; Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки. – Луцьк : Вежа, 2008. – 139 с.
251. Райгородская Д.Я. Психодиагностика персонала. Методика и тесты. / Д.Я. Райгородская. – Бахрам – М., 2007. – 440с.
252. Рембач О. О. Формування культури ділового спілкування майбутніх міжнародників- аналітиків у вищих навчальних закладах: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ольга Олександрівна Рембач; Кіровоградський держ. педагогічний ун-т ім. Володимира Винниченка. — Кіровоград, 2005. — 20с.
253. Рибалка В. В. Теорії особистості у вітчизняній психології : навч. посіб. / В.В. Рибалка ; АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. – К., 2006. – 530 с.
254. Рогов Е.И. Психология общения / Е.И. Рогов. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 336с.
255. Рогульська О.О. Основні компоненти професійної компетентності майбутнього перекладача в системі сучасної освіти / О.О. Рогульська // Наук. зап. Вінниц. держ. пед. ун-ту ім. Михайла Коцюбинського : зб. наук. пр. / редкол.: М.І. Сметанський (голова) та ін. – Вінниця, 2007. – Вип. 21. – С. 259-262. – (Сер. «Педагогіка і психологія»).

256. Родигіна І.В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання / І.В. Родигіна. – Х. : Основа, 2005. – 96 с. – (Б-ка журн. «Управління школою» ; вип.8).
257. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000. – 720 с.
258. Рувинский Л.И., Соловьева А.Е. Психология самовоспитания: Учеб. пособие для студ. пед. ин-тов. – М.: Просвещение. – 1982. – 143с.
259. Руденский Е.В. Коммуникативная компетентность личности / Е.В. Руденский // Социальная психология : курс лекций / Е.В. Руденский. – М.; Новосибирск, 1998. – С. 18.
260. Савенков А. И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению : учеб. пособ. для студ. вузов, обуч. по спец. «Педагогика и психология» / А.И. Савенков. – М. : Ось-89, 2006. – 479 с.
261. Савенков А.И. Аспекты компетентности / А.И. Савенков // Директор шк. Украина. – 2004. – № 6/7. – С.61-69.
262. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підруч. для студ. пед. ф-тів / О.Я. Савченко. – К. : Абрис, 1997. – 416 с.
263. Селевко Г. Современные образовательные технологии : учеб. пособ. / Г. Селевко. – М.: Нар. образование, 1998. – 256 с.
264. Сердюк О.П. Основи управління комунікативним процесом / О.П. Сердюк. – К., 1998. – 239 с.
265. Семиченко В.А. Пріоритети професійної підготовки: діяльнісний чи особистісний підхід? // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: (Монографія) / за ред. І.А. Зязюна. – К., 2000. – С. 176-203.
266. Сердюков П. І. Теоретичні основи навчання іноземних мов у мовному вузі з використанням інформаційних технологій: Автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Петро Ігорович Сердюков; Київський держ. лінгвістичний ун-т. — К., 1997. — 32с.
267. Сериков, В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологи : моногр. / В.В. Сериков. – Волгоград : Перемена, 1994. – 152 с.

268. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 1996. – 350 с.
269. Сидоренко Е.В. Мотивационный тренинг / Е.В. Сидоренко . – СПб.: Речь, 2000. – 234 с.
270. Скалій Л.І. Використання інформаційних технологій у формуванні професійної компетенції майбутнього вчителя іноземних мов / Л.І. Скалій // Інозем. мови. – 2003. – № 4. – С. 5-9.
271. Скалкин В.Л. Обучение диалогической речи / В.Л. Скалкин. – К.: Рад. шк., 1989. – 158 с.
272. Скуратівська Г.С. Сучасні підходи до викладання іноземних мов / Г.С. Скуратівська // Інозем. мови. – 2001. – № 1. – С. 27-32.
273. Слостєнин В.А. Педагогика: инновац. деятельность / В.А. Слостєнин, Л.С. Подымова. – М.:Магистр, 1997. – 224 с.
274. Соловова Е.Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка : интегр.-рефлекс. подход : моногр. / Е.Н. Соловова. – М. : ГЛОССА-ПРЕСС, 2004. – 336 с.
275. Сучасний вчитель як суб'єкт педагогічної комунікації : кн. для вчителя : наук.-метод. посіб. для слухачів системи післядиплом. освіти вчителів / ред. С.О. Муратова ; АПН України, Ін-т психології ім. Г.С.Костюка. – К. : Наук. думка, 2003. – 96 с.
- Т.1. – 656 с;
- Т.1. – 336 с.
- Т.2. – 576 с.
- Т.2. – 416 с.
276. Тарасенко Г.С. Професійна культура вчителя : досвід дефінітив. аналізу / Г.С. Тарасенко // Культура і вчитель : зб. наук. пр. / авт. кол. під кер. А. Щербо. – Вінниця, 2003. – С.28-33.
277. Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования :

- матеріали ко второму засіданню методолог. семінара / Ю.Г. Титур. – М., 2004. – 17 с.
278. Тверезовська Н.Т. Теоретичні та методичні основи створення і використання навчальних експертних систем у підготовці фахівців вищих навчальних закладів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Тверезовська Ніна Трохимівна ; Київ. славіст. ун-т. – К., 2002. – 632 с.
279. Тимошенко В. М. Психологічні особливості формування мотивації досягнення майбутніх учителів : (на матеріалі вивчення інозем. мови) : дис... канд. психол. наук : 19.00.07 / Тимошенко Вікторія Миколаївна ; Київ. нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2001. – 252 с.
280. Титченер Э. Б. Очерки психологи / Э.Б. Титченер. - СПб., 1898. –С. 1-13, 20-21, 15-32, 117-129, 150-159.
281. Тихомиров О.К. Психология мышления : [учеб. пособ. для вузов по спец. «Психология»] / О.К. Тихомиров. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – 272 с.
282. Фаенова М.О. Обучение культуре общения на английском языке / М.О. Фаенова. – М. : Высш. шк., 1991. – 144 с.
283. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. : Л.Ф.Ильичев, П.Н.Федосеев, С.М.Ковалев и др. – М. : Сов. энцикл., 1983. – 840 с.
284. Формирование учебной деятельности студентов / под ред. В.Я.Ляудис. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1989. – 240 с.
285. Хачумян Т. І. Формування критичного мислення студентів вищих навчальних закладів засобами інформаційних технологій: дис... канд. пед. наук: 13.00.09 / Тетяна Іванівна Хачумян; Харківський національний педагогічний ун-т ім. Г.С.Сковороди. — Х., 2005. — 221 с.
286. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность : [в 2 т. : пер. с нем.]. Т.1 / Х. Хекхаузен. – М. : Педагогика, 1986. – 408 с.
287. Херрид К. Кейсовое обучение в науке / К. Херрид // Шк. технологии. – 2007. – № 6. – С.112-116.
288. Хидекель С.С. Трудности английского словоупотребления / С.С. Хидекель, М.Р. Кауль, Е.Л. Гинзбург. – М. : Астрель : Аст, 2002. – 587 с.

289. Холод Б. Навчання ділової англійської мови та вища освіта в Україні / Б. Холод, О. Тарнопольський, С. Кожушко // Вища шк. – 2006. – № 4. – С. 46–50.
290. Хрестоматія з української класичної педагогіки : К. Ушинський, С. Русова, А. Макаренко, Г. Ващенко, В. Сухомлинський : навч. посіб. / уклад. В.П. Кравець, О. І. Мешко. – К. : Грамота, 2008. – 768 с.
291. Чаусова Т.В. Психологічні особливості мотивації навчальної діяльності майбутніх інженерів-педагогів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Татьяна Владимировна Чаусова; Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти АПН України. – К., 2004. – 22 с.
292. Чемерис І. Нові вимоги до спеціаліста: поняття компетентності й компетенції / І. Чемерис // Вища освіта України. – 2006. – № 2. – С. 84-88.
293. Черевко Валентина Петрівна. Формування комунікативної компетентності майбутнього менеджера у процесі професійної підготовки: Дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Валентина Петрівна Черевко; Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. — К., 2001. — 247с.
294. Чернилевский Д.В. Технология обучения в средней школе : учеб. пособ. / Д.В. Чернилевский . – К.: Вища шк., 1990. – 198 с.
295. Черних О.В. Освіта як комунікативний процес / О.В. Черних. – К. : Поліграф Консалтинг, 2004. – 40 с.
296. Чобітько М. Г. Особистісно орієнтована професійна підготовка майбутнього вчителя : теор.-методол. аспект / М.Г. Чобітько ; АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. – Черкаси : Брама-Україна, 2006. – 560 с.
297. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения : метод. пособ. – М.: Нар. образование, 1996. – 157 с. : ил., табл. – (Б-чка журн. «Нар. образование»; N 2).– Библиогр.: с. 152-156.
298. Шапар В.Б. Психологічний тлумачний словник : (бл. 2500 термінів). – Х.: Прапор, 2007. – 640 с.
299. Шахов В.І. Наукові засади педагогічних технологій / В.І. Шахов // Наук. зап. Вінниц. держ. пед. ун-ту ім. Михайла Коцюбинського. – Вінниця, 2006. – Вип. 17. – С. 16-22. – (Сер. «Педагогіка і психологія»).

300. Шахов В.І. Теоретико-методологічні основи базової педагогічної освіти майбутніх учителів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Володимир Іванович Шахов. – Т., 2008. – 43 с.
301. Штифурак А. В. Формування професійних інтересів студентів педагогічних училищ в процесі вивчення іноземних мов : дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Анатолій Володимирович Штифурак ; Київ. нац. лінгв. ун-т. – К., 2005. – 289 с.
302. Якиманська І. Особистісно-орієнтована система навчання / І. Якиманська // Завуч. – 1999. – № 7. – С.2. – (Перше вересня).
303. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека / М.П. Якобсон . – М.: Просвещение, 1969. – 317 с.
304. Якубовська Л. П. Використання навчально-рольових ігор професійної спрямованості у процесі навчання іноземної мови майбутніх офіцерів-прикордонників : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 20.02.02 / Лариса Павлівна Якубовська; Нац. акад. прикордон. військ України ім. Богдана Хмельницького. – Хмельницький, 2002. – 18 с.
305. Яцишин О.М. Формування мотивації вивчення іноземної мови студентами економічних спеціальностей : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Олег Михайлович Яцишин ; Вінниц. держ. пед. ун-т ім. Михайла Коцюбинського. – Вінниця, 2004. – 242 с.
306. Tsui, Amy B. M. Understanding Expertise in Teaching: Case Studies of Second Language Teachers / Tsui. Amy B. M.– [БМ]: Oxford University Press, 2003. – 303 p. – (United Kingdom).
307. Bent Flyvbjerg. Five Misunderstandings about Case-Study Research. Qualitation Inquiry. – Volume 12. – Number 2. – April 2006, P. 219-245. Режим доступу : <http://flyvbjerg.plan.aau.dk/Publications2006/0604FIVEMISPUBL2006.pdf>. – Назва з екрану.
308. [Електронна бібліотека]. – Режим доступу : <http://www.kmu.gov.ua>. – Назва з екрану.
309. [Сайт із вивчення англійської мови] . – <http://www.world-english.org/>. – Назва з екрану.

310. [Сайт із вивчення англійської мови]. – Режим доступу : <http://www.english-at-home.com/>. – Назва з екрану.
311. [Сайт із вивчення англійської мови]. – Режим доступу : <http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/>. – Назва з екрану.
312. [Сайт із вивчення англійської мови]. – Режим доступу : <http://www.englishclub.com/>. – Назва з екрану.
313. [Сайт із вивчення англійської мови]. – Режим доступу : <http://www.englishstudydirect.com/OSAC/academiccsol.htm>. – Назва з екрану.
314. [Сайт із вивчення англійської мови]. – Режим доступу : <http://www.kitaygorodskaya.ru>. – Назва з екрану.
315. [Сайт із вивчення англійської мови]. – Режим доступу : <http://www.study.ru/lessons/>. – Назва з екрану.
316. [Сайт із програмним забезпеченням]. – Режим доступу : <http://www.lingvo.ru/lingvox3/>. – Назва з екрану.
317. Bialystok E. The Competence of Processing: Classifying Theories of Second-Language Acquisition / Bialystok, E. // TESOL Quarterly. – Alexandria ; Virginia, 1990. – Vol. 24, № 4. – P. 635-649.
318. Brandes D. A Guide to Student-Centred Learning : / Brandes Donna, Ginnis Paul. – [БМ] : Simon & Schuster Education. – 1986. – 280 p. – (United Kingdom).
319. Canale V. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing / Canale V., Swain M. – [БМ]: Applied Linguistics, 1980. – Number 1. – P. 1– 47.
320. Cohen Louis. NetLibrary, Inc. : Research Methods in Education / Cohen Louis, Manion Lawrence, Morrison Keith R. B. . – Fifth edition. – [БМ] : Routledge, 2003. – 446 p. – (Great Britain).
321. Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations. – Режим доступу : <http://www.deseco.admin.ch/>. – Назва з екрану.
322. Dimant G.S. Case study for the economics students : наук. зап. Т. 34. : Філологічні науки. – Режим доступу : www.library.ukma.kiev.ua/e-lib/NZ/NZV34_2004_philol/18_dimant_gs_abstract_eng.pdf. – Назва з екрану.

323. English Dictionary for Advanced Learners : International Student Edition.– [BM]: A&C Black Publishers Ltd, 2006.- 1692 p. – (Macmillan).
324. Feather N. Values, valences, expectations and actions / Feather, N. // J. of social ps. – 1992. – Vol. 48, № 2. – P.109 – 124.
325. Gagne M. Self-determination theory and work motivation / Gagne M., Deci E. // Journal organizational of behavior. – 2005. – № 26. – P. 331-362. – Режим доступа : www.interscience.wiley.com. – Назва з екрану.
326. Hadfield Jill. Classroom Dynamics Oxford English Resource Books for Teachers / Hadfield Jill. – [BM]: Oxford University Press. – 2006. –180 p. – (Oxford).
327. Hippel E. User's role in industrial innovation / Hippel, E. // Management of research and innovation. – Amsterdam, 1980. – P.18.
328. Honan James P. Using cases in higher education: a guide for faculty and administrators / Honan James P., Rule Cheryl Sternman. – [BM]: John Wiley and Sons, 2002. – 93 p. – (USA).
329. Hughes John. ProFile 2 : Teacher's Book / Hughes John. – [BM]: Oxford University Press, 2006. – 96 p. –(Spain).
330. Hutchinson Tom. English for Specific Purposes. A learning-centred approach / Hutchinson Tom, Waters Alan. – [BM] : Cambridge University Press, 1991. – 250 p. – (Glasgow).
331. John Naunton. ProFile 1 : Workbook / Naunton John – [BM]: Oxford University Press, 2006. – 80 p. – (Spain).
332. John Naunton. ProFile2. Student's Book / Naunton John – [BM]: Oxford University Press. 2006. – 176p. – (China).
333. John Naunton. ProFile2. Workbook/ Naunton John. – [BM]: Oxford University Press. 2006. – 80 p. – (China).
334. John Naunton. ProFile3. Student's Book / Naunton John. – [BM]: Oxford University Press. 2006. – 168 p. – (Spain).
335. Longman Language Activator : Helps you write and speak natural English. – Second edition. – [BM]: Longman, 2002. – 1530 p. – (Spain).

336. Many tongues, one family. Languages in the European Union / European Commission. – Brussels, 2004. – 25 p.
337. Mark Tulip. ProFile1. Teacher's Book / Mark Tulip – [БМ]: Oxford University Press. 2006. – 86 p.
338. Mark Tulip. ProFile3. Workbook / Mark Tulip – [БМ]: Oxford University Press. 2006. – 80 p.
339. Naunton John. ProFile 1 : Student's Book / Naunton John, Tulip Mark – [БМ]: Oxford University Press, 2006. – 144 p. – (China).
340. Richards Jack C. Reflective Teaching in Second Language Classrooms / Richards, Jack C., Charles Lockhart – [БМ] : Cambridge University Press, 1996. – 216 p. (United Kingdom).
341. Scholz Roland W. Embedded case study methods: integrating quantitative and qualitative knowledge / Scholz Roland W., Tietje Olaf. – [БМ]: SAGE, 2002. – 392 p.
342. Soy Susan K. The case study as a research method. Unpublished paper, University of Texas at Austin. – Режим доступа: <http://www.ischool.utexas.edu/~ssoy/usesusers/l391d1b.htm>. – Назва з екрану.
343. Spolsky B. Conditions for Second Language Learning / Spolsky B. – [БМ] : Oxford University Press, 1989. – 265 p. – (Hong Kong).
344. Swadesh Morris. The Origin and Diversification of Language / Swadesh, Morris, Sherzer Joel, Hymes Dell. – [БМ]: Taylor & Francis, 1972, – 350 p. – (Great Britain).
345. The Case Study Method. ICMR Case Studies and Management Resources. – Режим доступа : http://www.icmrindia.org/Case%20Study%20Method.htm#Case_Study_33. – Назва з екрану.
346. Ur Penny. A Course in Language Teaching. Practice and Theory / Ur Penny. – [БМ] : Cambridge University Press. – 2005. – 146 p. – (Cambridge).
347. Volpe Guglielmo. «Can you please give us an example?»: the use of Case Study in the teaching of business economics?/ – Режим доступа : http://www.economicsnetwork.ac.uk/showcase/volpe_case.htm. Назва з екрану.

348. Waters A. English for Specific Purposes / Waters A., Hutchinson T. – [БМ] : Cambridge University Press. 1991. – 183 p. – (Cambridge).

349. William Martin Davies. Writing a Case Study. Teaching and Learning Unit Faculty of Economics and Commerce University of Melbourne : Learning skills helpsheets/. – Режим доступу : <http://tlu.ecom.unimelb.edu.au/pdfs/writingacasestudy.pdf>. – Назва з екрану.