

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ І ЗВ'ЯЗКУ

Наталя Московчук

**ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ УКРАЇНСЬКОМОВНОЇ
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНОЗЕМНИХ ФАХІВЦІВ
ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

Монографія

Одеса – 2022

УДК 378:81'24

*Рекомендовано до другу вченою радою Державного університету
інтелектуальних технологій і зв'язку
Протокол № 13 від 28.10.22 р.*

Рецензенти:

доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України
Богущ Алла Михайлівна, Державний заклад «Південноукраїнський
національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»;

доктор педагогічних наук, професор **Княжева Ірина Анатоліївна**,
Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського».

Московчук Н. М. Теоретичні засади українськомовної підготовки
майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей : [монографія].
Н. М. Московчук. Одеса : ФОП Бондаренко М. О., 2022. 150 с.

ISBN

У монографії представлено теоретичний аналіз українськомовної підготовки майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей; обґрунтовано педагогічні умови формування українськомовної професійно-комунікативної компетентності майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей; визначено і обґрунтовано сутність і структуру феноменів «українськомовна підготовка майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей», «українськомовна професійно-комунікативна компетентність майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей».

Основні положення й висновки монографії можуть бути використані під час укладання підручників і навчально-методичних посібників з української мови як іноземної для студентів технічних спеціальностей.

ISBN

© Московчук Н. М., 2022

© ДУІТЗ, 2022

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. Проблема професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти.....	8
1.1. Професійно-мовленнєва підготовка як педагогічна категорія	8
1.2. Іншомовно-мовленнєва підготовка майбутніх фахівців технічних спеціальностей.....	244
РОЗДІЛ 2. Українськомовна підготовка майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей.....	466
РОЗДІЛ 3. Компетентнісний підхід до українськомовної підготовки майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей	62
РОЗДІЛ 4. Педагогічні умови формування українськомовної професійно-комунікативної компетентності майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей	733
ВИСНОВКИ.....	1177
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	120

ВСТУП

На сучасному етапі в Україні відбувається реформування системи освіти у зв'язку з політичними та соціокультурними зрушеннями. Зокрема, зусилля освітян зосереджено на формуванні престижу країни на міжнародному рівні в ситуації інтенсивного розвитку світового ринку освітніх послуг. Найважливішим індикатором конкурентоспроможності української вищої школи на міжнародному рівні є навчання в закладах вищої освіти України іноземних громадян, яка набуває, крім очевидного, стратегічного значення в посиленні міжнародного авторитету України. Прагнення вітчизняної вищої школи залучати іноземних громадян потребує готовності до надання їм освітніх послуг на відповідному рівні. Це стає потужним стимулом до вдосконалення системи професійної підготовки. Розроблення нової стратегії навчання іноземних студентів вимагає посиленої уваги до мови навчання як інструменту професійної підготовки. Професійно-мовленнєва підготовка іноземних студентів, якісне надання їм освітніх послуг державною мовою сприяє поліпшенню міжнародного іміджу української вищої школи.

Кількість іноземних студентів в Україні постійно зростає. У контексті сучасних тенденцій на ринку праці та зважаючи на високу репутацію фахівців технічних спеціальностей, які отримали освіту у вітчизняних закладах вищої освіти, зрозумілою є особлива популярність серед іноземних абітурієнтів технічних спеціальностей.

Аналіз наукових праць засвідчує, що в сучасній лінгводидактиці з проблематики професійно зорієнтованого навчання української мови іноземних студентів технічних спеціальностей представлено дослідження, публікації і лінгвометодичні розробки, які присвячені проблемам соціально-педагогічної, соціокультурної та психологічної допомоги іноземним студентам під час їхньої адаптації до навчання в закладах вищої освіти України (Н. Булгакова, А. Гадамська, Н. Зінонос, Д. Порох, Л. Рибаченко, Сін Чжефу, О. Тетянченко, А. Фурман, Т. Чернявська, І. Шульга); інтеріоризації професійних цінностей іноземних студентів у ЗВО (Т. Фоміна); розвитку пізнавальних потреб іноземних студентів (Т. Дементьєва, О. Євдокімова, В. Коломієць, О. Резван, Л. Хаткова); формування позитивного ставлення іноземних студентів до країни

перебування, нової культури та освітнього середовища (М. Іванова, А. Корміліцин, О. Михайлова, О. Орєхова, Н. Стрельченко, Н. Титкова, А. Черч); інформаційного обслуговування іноземних студентів (Н. Терещенко); визначення принципів навчання української вимови іноземців (Н. Василенко, Т. Кірик); вивчення професійної лексики іноземними студентами закладів вищої освіти технічного профілю (О. Палка); розвиток компетентностей міжкультурної комунікації студентів-іноземців на основному етапі навчання української мови (С. Костюк).

Аналіз цих досліджень дозволив визначити, що у практиці українськомовної підготовки майбутніх іноземних фахівців – бакалаврів технічних спеціальностей – наявна низка суперечностей:

- на методологічному рівні: між потребою розроблення відповідно до мовної політики ЗВО системи якісної професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей і недосконалістю її методологічної бази;
- на теоретичному рівні: між розробленістю окремих напрямів професійно-мовленнєвої підготовки іноземних громадян на різних етапах освітнього процесу ЗВО і відсутністю цілісної науково обґрунтованої концепції українськомовної підготовки майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей з урахуванням досягнень суміжних гуманітарних наук;
- на нормативному рівні: між вимогами державних освітніх стандартів, що регламентують організацію українськомовної професійно-мовленнєвої підготовки іноземних студентів, і фрагментарністю їх реалізації;
- на змістовому рівні: між наявністю уніфікованої системи визначення рівнів володіння українською мовою як іноземною майбутніми іноземними фахівцями на певному етапі навчання, нормативних вимог щодо володіння ними і невідповідності кінцевих результатів українськомовної підготовки іноземних студентів;
- на методичному рівні: між наявністю методичного інструментарію професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх іноземних фахівців на окремих етапах формування в них українськомовної професійно-комунікативної компетентності і не розробленістю цілісної системи

українськомовної підготовки майбутніх фахівців – іноземних бакалаврів;

- на організаційному рівні: між рекомендаціями лінгводидактів щодо організації процесу українськомовної підготовки майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей у ЗВО і факультативністю їх виконання в реальних умовах навчання у вищій школі.

Важливість і актуальність визначеної проблеми, її практична затребуваність і недостатня теоретична розробленість стали підставою обрання теми дослідження

Підґрунтям для аналізу проблеми українськомовної підготовки майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей стало вивчення таких проблем: теоретичні засади навчання української мови (І. Білодід, Л. Булаховський, І. Вихованець, К. Городенська, О. Горошкіна, А. Грищенко, І. Дроздова, М. Жовтобрюх, А. Загнітко, Л. Мацько, І. Огієнко, М. Плющ, В. Русанівський, Л. Тоцька); проблеми лінгводидактики вищої школи (А. Богуш, М. Вашуленко, Ж. Горіна, С. Караман, О. Ковтун, О. Копусь, О. Попова, М. Пентиліук, Т. Симоненко); закономірності формування мовної і мовленнєвої компетенції та компетентності (О. Аршавська, О. Біляєв, А. Богуш, Н. Бібік, М. Вашуленко, М. Вятютнєв, Д. Ізаренков, М. Пентиліук, В. Плахотник), лінгвометодичні засади навчання студентів-нефілологів (О. Гриджук, О. Митрофанова, К. Мотіна, Л. Паламар, Н. Суворова); психологічні засади формування комунікативних умінь і навичок у процесі професійно-мовленнєвої діяльності (Л. Виготський, Н. Гализіна, П. Гальперін, І. Зимня, Г. Костюк, О. Леонтєв, С. Рубінштейн); викладання української мови як іноземної (О. Антонів, З. Бакум, А. Бронська, Л. Дідківська, Т. Донченко, М. Єлісова, Ю. Жлуктенко, Г. Іванишин, І. Кочан, Т. Кудіна, Д. Мазурик, З. Мацюк, Н. Ніколаєва, Л. Паламар, О. Пальчикова, Н. Прсяжнюк, Н. Станкевич, О. Тростинська, О. Туркевич, Н. Ушакова, О. Федорова, В. Чумак, Г. Швець, І. Ющук).

У монографії обґрунтовано педагогічні умови формування українськомовної професійно-комунікативної компетентності майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей (адаптивно-педагогічна підтримка студентів-іноземців в освітньому просторі України; забезпечення позитивної мотивації студентів-іноземців технічних

спеціальностей до вивчення професійно спрямованої української мови; наявність розвивального комунікативно-українськомовного середовища для студентів-іноземців технічного профілю; залучення студентів-іноземців до активної українськомовної мовленнєвої діяльності професійної спрямованості); визначено і обґрунтовано сутність і структуру феноменів «українськомовна підготовка майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей», «українськомовна професійно-комунікативна компетентність майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей»; уточнено поняття «професійне мовлення», «професійно-мовленнєва підготовка», «компетенція», «компетентність».

Матеріали, що подані у монографії, можуть бути використані під час укладання підручників і навчально-методичних посібників з української мови як іноземної для студентів технічних спеціальностей та під час викладання дисципліни «Українська мова як іноземна» на другому освітньому рівні.

РОЗДІЛ 1

ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНО-МОВЛЕННЄВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

1.1. Професійно-мовленнєва підготовка як педагогічна категорія

Педагогічна категорія «професійно-мовленнєва підготовка» є ключовою для започаткованого дослідження. Аналіз феномену «професійно-мовленнєва підготовка» за логікою дослідження вимагає з'ясувати сутність ключового поняття – «підготовка». Звернімося насамперед до термінологічних словників, які тлумачать означене поняття як запас знань, навичок, досвід, набутий у процесі навчання чи практичної діяльності [64, с. 952]; сукупність знань, умінь, навичок, оволодіння якими дає змогу бути спеціалістом у певній галузі [87, с. 145]; формування та збагачення настанов, знань і вмінь, необхідних індивіду для виконання специфічних задач [322, с. 209].

По-різному трактують феномен «підготовка» і вчені, а саме: підготовка є складним соціально-педагогічним та управлінським процесом, пов'язаним з освітньо-пізнавальною діяльністю та організацією (Н. Селіверстова [312, с. 13]); формування й узагальнення настанов, знань і вмінь, необхідних індивіду для адекватного виконання специфічних завдань (Л. Мардахаєв [322, с. 229]); процес, результатом якого є система інтегральних змінних, що включають професійну спрямованість особистості, її теоретичну озброєність, а також наявність професійно-значущих умінь, необхідних для спільної діяльності (Л. Нечаєва [241, с. 7]). Підготовка як процес, що має ознаки будь-якої діяльності, а саме програмно-цільове призначення, розглядається Є. Алексахіною. Основною метою підготовки авторка вважає розвиток мотиваційної готовності, змістового наряду підготовки, який визначається своєрідністю її предмета, та формування умінь [9].

На противагу попереднім визначенням «підготовки» як процесу в науковій літературі існує розуміння означеного поняття як психічного стану та характеристики особистості як результату аналізу її властивостей, як усталеної якості особистості у процесі діяльності (О. Щербаков [389]); процесуального компонента, який включено до змісту терміна

«формування готовності», та результативного компонента, що тлумачать як «рівень готовності»(Т. Тарасова [337]).

Розгалужене визначення підготовки знаходимо у праці Є. Михайличева, який вважає, що підготовку до діяльності можна трактувати як форму діяльності суб'єкта; активний стан особистості, що викликає діяльність; якість, що визначає настанови на певні ситуації та завдання; результат діяльності та як передумову до цілеспрямованої діяльності, її регуляції, стійкості [209, с. 65].

Незважаючи на деякі розбіжності у трактуванні поняття «підготовка», спільною є характеристика підготовки як форми організаційної діяльності, що є первинною та обов'язковою умовою будь-якої успішної діяльності. Окремі дослідники поняття «підготовка» ототожнюють з готовністю до діяльності (Н. Костіна [157]), хоч у психолого-педагогічних працях терміни «підготовка» і «готовність» не є синонімами, вони взаємопов'язані та взаємозалежні, але не тотожні. Найчастіше трапляється розуміння «готовності» як результату підготовки.

Визначимось із сутністю поняття «професійна підготовка». Закон України «Про вищу освіту» визначає поняття «професійна підготовка» як здобуття кваліфікації за відповідним напрямом підготовки або спеціальністю [282]. Довідкова література подає таке тлумачення поняття «професійна підготовка»: це сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей особистості, трудового досвіду і норм поведінки, що забезпечують можливість успішної праці за обраною професією [66; с. 261]; підготовка людини до трудового життя, завданням якої є забезпечення її достатнім рівнем кваліфікації, який дозволить у майбутньому ефективно працювати [322, с. 230]. Метою професійної підготовки є прискорене набуття майбутніми фахівцями навичок, необхідних для виконання певної роботи, групи робіт [293, с. 363].

Енциклопедично-довідкова література визначає професійну підготовку як систему організаційних і педагогічних заходів, що забезпечують формування в особистості професійної спрямованості знань, умінь, навичок і професійної готовності до такої діяльності [6, с. 46]. Така система містить низку взаємопов'язаних структурних елементів: мету, зміст, методи, засоби та результат. Поширеним також є розуміння професійної підготовки як процесу, що базується на організованій педагогічній діяльності, яка покликана стимулювати активну діяльність

майбутніх фахівців у напрямі набуття досвіду. Це процес формування спеціальних знань, умінь і навичок, які забезпечують успішну роботу в певній професії [104, с. 375].

Сучасні вчені розглядають професійну підготовку майбутніх фахівців із позиції суб'єктів науково-практичної і пізнавальної діяльності, які здатні цілеспрямовано регулювати власні дії, та детально вивчають рівні, структуру, функції, принципи та інші особливості професійної підготовки майбутніх фахівців; як процес формування професійної спрямованості фахівців і системи їхніх професійних знань, умінь і навичок, набуття досвіду, теоретичного і практичного вирішення професійних проблем і завдань (Л. Боднар [42, с. 83]); цілісний процес, який функціонально спрямований на досягнення визначеної мети і охоплює формування професійних умінь і навичок, виховання визначених професійних якостей і цінностей особистості майбутнього фахівця (В. Сластьонін [320, с. 459]); систематичний процес формування фахових знань, умінь і навичок, необхідних для майбутньої професійної діяльності (Є. Нероба [240, с. 10]); складну психолого-педагогічну систему зі специфічним змістом, наявністю структурних елементів, формами відношень, особливостями освітнього процесу, специфічними для кожного фаху знаннями, вміннями та навичками (О. Павлик [252, с. 1]); володіння специфічною для певного фаху системою професійних знань (Н. Волкова [69, с. 477]); процес професійного становлення майбутніх фахівців, мету і результат вищої освіти, необхідність залучення студента до освітньої діяльності (В. Семиченко [314, с. 4]).

Як бачимо, вчені однозначні в тому, що професійна підготовка є цілеспрямованим процесом, відповідною системою з усталеними засобами, формами, методами навчання з урахуванням специфіки майбутньої професії; прищеплення майбутнім фахівцям необхідних професійних якостей особистості.

Результатом аналізу наукових досліджень (О. Абдулліна [2], Г. Беленька [251], О. Буздуган [50], Р. Вайнола [55], Р. Комбекова [154], Т. Танько [314], Г. Троцько [324]) є той факт, що для системи сучасної вищої освіти пріоритетною стає професійна підготовка фахівців, у яких сформовані професійні знання, вміння, навички, світоглядні позиції, переконання, творчі здібності та професійна гнучкість. Орієнтація вищої школи на формування професійної творчої особистості інноваційного

типу, яка спроможна реалізувати освітні стандарти, вимагає ґрунтовної організації цілісної професійної підготовки, оновлення змісту, засобів, методів і форм підготовки майбутніх фахівців.

Отже, професійну підготовку розуміємо як цілісний складний і багатогранний процес, який охоплює систему змістових і організаційних заходів, спрямованих на набуття майбутніми фахівцями професійних знань, умінь і навичок, розвиток у них особистісних якостей (мобільності, комунікабельності, конкурентоспроможності тощо), здатності до безперервного самовдосконалення в процесі набуття професійного досвіду з метою успішного виконання освітніх та професійних завдань.

Звернімося до сутності поняття «професійно-мовленнєва підготовка», яке, у свою чергу, вимагає з'ясування понять «мовлення», «мовленнєва діяльність», «професійне мовлення».

Насамперед схарактеризуємо поняття «мовлення». Термін «мовлення» має три різних значення: по-перше – це процес (мовленнєва діяльність, мовленнєвий акт), по-друге – продукт мовленнєвої діяльності (текст), по-третє – ораторський жанр. У довідкових джерелах «мовлення» потлумачено як спілкування людей між собою за допомогою мови: мовна діяльність [64, с. 682].

У психологічній довідковій літературі «мовлення» визначено як форма спілкування людей засобами мови, що відбувається за правилами цієї мови, яка є системою фонетичних, лексичних, граматичних і стилістичних засобів та правил спілкування; мовлення – це результат довготривалого історичного розвитку людини, завдяки якому відбувається передавання набутого досвіду між поколіннями. Мовлення є засобом вираження думок і механізмом абстрактно-понятійного мислення та тісно пов'язане зі сприйняттям, запам'ятовуванням, осмисленням інформації, усвідомленням емоцій, регулюванням поведінки та іншими психічними процесами [291, с. 334 – 335].

Філософська довідкова література трактує «мовлення» як діяльність людини, що полягає у спілкуванні з іншими людьми, у вираженні та переданні їм думок засобами тієї чи тієї мови. Мовлення – це процес користування мовою. Завдяки мовленнєвому спілкуванню відображення світу у свідомості окремої людини постійно поповнюється та збагачується тим, що відображається в суспільній свідомості. Під час мовлення відбувається постійний обмін думками: пасивне мовлення (сприйняття та

розуміння чужого мовлення) та активне мовлення (висловлювання власних думок, почуттів і бажань) [359, с. 390].

У педагогічних словниках «мовлення» визначено як: функціонування мови в процесах вираження та обміну думок, конкретну форму існування мови як особливого виду суспільної діяльності [87, с. 213]; один з видів комунікативної діяльності, що здійснюється у формі мовленнєвого спілкування; специфічна властивість людини називати поняття подумки (внутрішнє мовлення) та вголос (зовнішнє мовлення) [293, с. 380]; форма спілкування людей за допомогою мови, що охоплює процес породження та сприймання усних і письмових повідомлень. Основними функціями мовлення є комунікативна функція та мислетворча [266, с. 322 – 323].

Психологічний аспект проблеми мовлення розкрито у працях Б. Ананьєва, П. Блонського, Л. Виготського, О. Леонтьєва, О. Лурії, О. Потебні, С. Рубінштейна та ін. Практична та експериментальна площина цього питання висвітлюється в дослідженнях Д. Богоявленського, М. Жинкіна, Г. Люблінської, Н. Морозової, Т. Сторова, О. Соколова, І. Страхова тощо. Серед зарубіжних дослідників проблему мовлення розробляли С. Бейкер, К. Гольдштейн, В. Джонсон, Ф. Кайнц, Л. Харелл та ін. На сучасному етапі мовлення входить до кола наукових інтересів М. Абакумова, В. Андрієвської, Є. Баринової, К. Бархіна, І. Беха, О. Біляєва, А. Богуш, М. Боришевського, В. Добромислова, Г. Іваницької, Т. Ладиженської, М. Львова, С. Максименка, В. Мельничайка, Е. Носенко, Н. Пашковської, М. Пентилук, Т. Піроженко, О. Петрова, М. Рибникової, Н. Рождественського, Л. Симоненкової, Л. Федоренко, Н. Чепелевої, І. Черезової та ін.

Розуміння понять мови як системи й мовлення як форми вияву елементів мови визначило проблему співвідношення мови й мовлення. Ф. де Соссюр тлумачив мовлення як «комбінації, за допомогою яких суб'єкт, який говорить, користується мовним кодексом з метою вираження своєї особистої думки», реалізацію мовної потенції, свого роду «виконання» мови [328, с. 26]. М. Панов, захоплений ідеями синтагмофонемами і парадигмофонемами, доводив, що закономірності існують не лише в мові, а й у мовленні, яке він визначив як конкретність, у якій реалізуються мовні закономірності, парадигматичні й синтагматичні [260, с. 16]. Ідентифікуючи основні ознаки мовлення, В. Звєгінцев вважає, що це

конкретне явище, певна субстанція, яку можна спостерігати, сприймати органами чуття, змінна, індивідуальна система (повідомлення), яка розгортається у часі, реалізується у просторі та характеризується активністю, динамічністю, рухливістю та лінійністю [131, с. 10]. Ф. Березін мовлення трактує як лінійно розміщений набір одиниць (слів, морфем, звуків...), у якому одиниці набувають специфічних ознак, яких вони не мають у мові: трансформування, повторення, розміщення, комбінування тощо [30, с. 21 – 23].

Р. Арутюнова характеризує мовлення без традиційного його протиставлення мові, як от: «Мовлення характеризується певним темпом, тривалістю, тембровими особливостями, ступенем гучності, артикуляційної чіткості, акцентом тощо. Мовлення може бути схарактеризоване через вказівку на психологічний стан мовця, його комунікативне завдання, ставлення до співрозмовника, щирість, за ознаками своєї формальної і смислової структури. До мовлення застосовані естетичні (стилістичні) та етичні (нормативні) оцінки. Індивідуальний характер – найважливіша ознака мовлення... Суб'єктивність мовлення виявляється в тому, що воно має автора, який передає в ньому свої думки й почуття, для вираження яких він вибирає слова і структури речень... Мовленнєва поведінка становить істотну характеристику особистості» [182, с. 414].

На думку М. Бахтіна, мовлення існує у формі висловлювань, що належать тому чи тому суб'єкту і характеризуються адресністю певному співрозмовнику; наявністю чітких меж, що визначаються зміною суб'єктів мовлення; завершеністю висловлювання, що зумовлюється предметно-смисловою вичерпаністю, мовленнєвим задумом чи волею мовця та типовими композиційно-жанровими формами завершення [27, с. 249 – 257]. Аналогічну думку висловила А. Вежбицька, яка вважає, що мовлення – це висловлювання, мовленнєвий акт: фонemi, морфemi, слова, фрази або речення – це одиниці абстрактні і «мертві», живе мовлення складається з «актів», структура яких детермінована безпосередньо їх прагматичною функцією [63].

Спираючись на висновки, яких дійшли в процесі аналізу наукових досліджень, схилиємось до трактування поняття «мовлення» як певної лінійної субстанції, яка є продуктом мовленнєвої діяльності та завдяки якій засобами мови відбувається передання інформації.

Розмежування понять «мовлення» і «мовленнєва діяльність» є досить суттєвим для дослідження і безпосередньо впливає на практичний аспект роботи, оскільки, залежно від того, що є кінцевою метою процесу мовленнєвої підготовки (засвоєння особливостей мовлення як тексту чи формування навичок мовленнєвої діяльності), буде розроблено відповідну методику навчання.

Поняття «мовленнєва діяльність» та «мовлення» не є тотожними, хоча є близькими за змістом і перебувають у певній взаємодії. Водночас із мовою мовлення є одним зі структурних компонентів мовленнєвої діяльності. Мовленнєва діяльність формується на основі біологічних передумов для утворення та оперування знаковою системою – мовою, що є засобом спілкування. Роль мовлення в процесі формування мовленнєвої діяльності полягає в тому, що вона є способом реалізації мови, її кінцевим продуктом [104, с. 274].

Словникові джерела визначають мовленнєву діяльність як специфічну форму психічної діяльності людини, яка забезпечує розуміння мовлення оточуючих і власні висловлювання. Мовленнєва діяльність – це активний, цілеспрямований, мотивований, предметний процес видання та прийому сформованої та сформульованої інформації, спрямованої на задоволення комунікативно-пізнавальної потреби людини в процесі спілкування [104, с. 274 – 275]. З погляду діяльнісного підходу, мовленнєва діяльність – це мовлення у вигляді цілісного акту діяльності (якщо воно має цілісну мотивацію, що не реалізується іншими видами діяльності) або у вигляді мовленнєвих дій, які включено в невербальну діяльність [293, с. 380].

З психологічного погляду «мовленнєву діяльність» схарактеризовано в роботах Л. Виготського, І. Зимньої, О. Леонтьєва та ін.

Засновничим сприйняттям процесу комунікації стало «діяльнісне» сприйняття процесу глобального мовлення, трактування його як певного виду діяльності, а саме «мовленнєвої діяльності», яке започаткував Л. Виготський. У спробі створити новий підхід до аналізу психіки людини Л. Виготський виходив із двох положень. По-перше, з того, що психіка є функцією, властивістю людини як матеріальної тілесної істоти, яка володіє певною фізичною організацією, мозком. По-друге, з того, що психіка людини є соціальною, тобто розгадку її специфічних особливостей слід шукати не в біології людини або її духовності, а в історії суспільства.

Єдність цих двох положень Л. Виготський позиціонував у вченні про опосередкований соціальними засобами характер діяльності людини. Психіка людини формується як свого роду єдність фізіологічних передумов і соціальних засобів. Лише засвоївши ці знаряддя (знаки), зробивши їх частиною своєї особистості і своєї діяльності, людина стає сама собою. Тільки як частина людської діяльності, як знаряддя психологічного суб'єкта – людини – ці засоби, і передусім мова, виявляють свою сутність. Натомість «слово» виникає в процесі суспільної практики, а отже, є фактом об'єктивної дійсності, незалежним від індивідуальної свідомості людини [71, с. 9].

Розвиває «діяльнісне» сприйняття мовленнєвих проявів О. О Леонтьєв. Науковець зосереджує увагу на термінологічній неточності і доходить висновку: «Мовленнєвої діяльності як такої, не існує. Є тільки система мовленнєвих дій, що входять в якусь діяльність – цілком теоретичну, інтелектуальну або частково практичну. З одним мовленням людині робити нічого. Вона не самоціль, а засіб, знаряддя, хоч і може по-різному використовуватись у різних видах діяльності» [178, с. 15]. Проте, незважаючи на цю думку, О. Леонтьєв усе ж продовжує аналіз «мовленнєвої діяльності», оскільки слово «діяльність» нагадує про специфічне «діяльнісне» розуміння мовленнєвих проявів, проте акцентує на тому, що мовлення не заповнює собою всього «діялісного» акту [178].

Двовченню, безвідносно до суб'єкта діяльності схему: «мова → мовлення», тобто «мова реалізується в мовленні», І. Зимня запропонувала замінити на тричленну, менш прямолінійну схему: «мовленнєва діяльність суб'єкта включає мову і мовлення як внутрішні засоби і способи її реалізації» [135, с. 19]. Учена чітко визначає розуміння нею місця і ролі «мовленнєвої діяльності» в комунікативній діяльності людини, в її спілкуванні з іншими людьми. За її словами, «загальна структура діяльності людини (як процесу активної безпосередньої або опосередкованої цілеспрямованої і усвідомлюваної взаємодії суб'єкта з середовищем) поряд із суспільно-виробничою (трудовою) і пізнавальною включає і його суспільно-комунікативну діяльність» [135, с. 22]. Комунікативна діяльність, за І. Зимньою, є складним процесом взаємодії людей, що здійснюється засобами мови як системи одиниць і правил оперування ними, що виявляються в мовленнєвій діяльності тих, хто спілкується, а саме у говорінні, слуханні, а також читанні і письмі.

Вербальне спілкування вчена вважає формою реалізації такої взаємодії, а мовленнєва діяльність розглядається нею як реалізація суспільно-комунікативної діяльності людей у процесі їхнього вербального спілкування. Таким чином, мовленнєва діяльність людей, реалізуючи їхнє спілкування одне з одним, водночас реалізує їхню суспільно-комунікативну діяльність [135, с. 23].

Якщо психологи аналізують мовленнєву діяльність з погляду змісту діяльності відносно до її суб'єктів, то лінгвісти виділяють предмет дослідження в об'єкті, яким є «мовленнєва діяльність». Лінгвістичне бачення поняття «мовленнєва діяльність» знаходимо в роботах В. Гумбольдта, Ф. де Сосюра, Л. Щерби, Р. Якобсона, М. Кожини та ін. Лінгвісти вкладають процес мовленнєвої діяльності у певну схему, яка складається з мовленнєвих актів. Найбільш відомою є схема мовленнєвої діяльності, що була розроблена Р. Якобсоном. Науковець виокремлює такі основні компоненти: хто говорить (адресант), хто слухає (адресат), контекст (обстановка, у якій виробляється висловлення), передана інформація (повідомлення) [393]. Глибокий аналіз поняття «мовленнєва діяльність» здійснив Л. Щерба. Дослідник поряд із системою мови, що визначається як словник і граматичний лад, і мовленням як результатом процесів «говоріння», виокремлює мовленнєву діяльність тих мовців, які спілкуються. Мовленнєва діяльність, за визначенням ученого, – це процеси «говоріння» і «слухання-розуміння», які є посередниками у переході від системи мови до мовленнєвих текстів [388, с. 24 – 39]. В. Гумбольдт розглядав сутність мовленнєвої діяльності як взаємозумовлене співвіднесення двох процесів: 1) формування мовлення – це фаза створення думки та звукової зашифровки; 2) протилежний першому за своїм напрямом процес, який складається з дешифровки і подальшого відтворення думки, спираючись на знання мови і свій особистий досвід [92]. Лінгвістична теорія Ф. де Сосюра у багатьох моментах спирається на напрацювання В. фон Гумбольдта: зокрема, положення В. фон Гумбольдта про відмінність між мовою та мовленням, положення про довільність мовного знаку та про вмотивованість знаків як елементів системи мови детально розроблені у концепції Сосюра. Вирішуючи ці проблеми, Ф. де Сосюр відштовхується від загального поняття мовленнєвої діяльності, складниками якої вважає мову й мовлення. Мовленнєва діяльність, на думку вченого, дуже різноманітна, вона стосується й

індивідуальної, і соціальної сфери, стикається з такими галузями як фізика, фізіологія, психологія, має зовнішній (звуковий) і внутрішній (психічний) боки. Мовленнєва діяльність – це властивість, притаманна людині. Мова й мовлення – це лише частини більш загального феномена, яким є мовленнєва діяльність [329, с. 44 – 53]. Динамічний аспект мовленнєвої діяльності також укладено й у теорію, за якою мовленнєва діяльність є процесом, складниками якого є мовленнєвий акт та мовленнєвий жанр, які пов'язуються між собою як ланки за допомогою мови при творенні тексту (М. Кожина [151]).

Слід зазначити, що мовленнєва діяльність була і є предметом досліджень багатьох учених (А. Богущ, Н. Бабич, І. Білодід, І. Вихованець, М. Дороніна, І. Зимня, А. Коваль, І. Кочан, П. Мовчан, Н. Обозов, О. Пазяк, Л. Паламар, О. Паламар, М. Пентилук, О. Пономарів, В. Русанівський, О. Сербенська, Л. Струганець, С. Шевчук та ін.), у змісті яких враховано умови спілкування, що впливають на безпосередній процес засвоєння мови та подальшу її реалізацію у професійній діяльності, оскільки науково-технічний прогрес сприяє не тільки постійному оновленню змістового наповнення процесу навчання фахових дисциплін, а й підвищує вимоги до володіння професійним мовленням. Саме високий рівень професійного мовлення є головною метою професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх фахівців у немовних ЗВО та його ключовим компонентом. У зв'язку з цим зупинимося на аналізі поняття «професійне мовлення».

Довідкова література дає таке визначення: «професійне мовлення» – «спеціальне мовлення», що входить до літературної мови, а саме в ті його сфери, «які відбивають вузьку мовну практику людей тих або тих спеціальностей» [307, с. 43].

Аналізуючи особливості комунікативних процесів, учені не оминають увагою такий різновид спілкування як професійне мовлення. Питання сутності, структури та методів формування професійного мовлення стають важливим компонентом сучасних наукових розвідок дослідників, які трактують поняття «професійне мовлення» як: спілкування між фахівцями в межах професійної тематики незалежно від того, відбувається воно в письмовій чи усній формах, в офіційній чи неофіційній обстановках; особливий, допоміжний вид комунікативної діяльності, що забезпечує здійснення основної професійної діяльності

(М. Гарбовський [82, с. 38]); сформованість умінь спілкуватися в типових умовах професійної діяльності, володіти потенціалом професійного дискурсу (Н. Безгодова [28, с. 16]); процес обміну думками у певній галузі знань, у якому б вигляді воно не здійснювалось; функційна дійсність мови в усіх її матеріальних і ситуативних формах; один із різновидів літературного мовлення, що знаходить свою реалізацію у процесі комунікації, яка здійснюється за допомогою різних форм мовлення (усного-писемного, діалогу-монологу), і забезпечує потреби спілкування між представниками одного фаху у сфері виробничих відносин, допомагає краще орієнтуватися у складній професійній ситуації (І. Пахненко [265]); мовленнєву діяльність, що передбачає вільне володіння спеціальною фаховою термінологією в умовах навчання, наближених до мовленнєвої професійної діяльності (Л. Романова [300, с. 6]); «цілісне утворення, складниками якого є знання норм літературної мови, фахової термінології, вміння розуміти усні та письмові тексти, вміння створювати власні висловлювання професійного характеру» (Л. Вікторова [67, с. 62]).

Професійне мовлення в дослідженні М. Лісового щодо мовлення медичних працівників визначається як володіння нормами літературної мови, фаховою термінологією і стандартизованими мовленнєвими конструкціями медичної галузі, здатність використовувати мовні засоби відповідно до мети й ситуації спілкування. Вищим рівнем професійного мовлення, його зразком є культура професійного мовлення. Дослідник визначає структуру сформованого професійного мовлення, що містить три основних компоненти: по-перше – знання норм літературної мови (мовна компетенція); по-друге – сформованість механізмів сприйняття й продукування мовлення (мовленнєва компетенція); спроможності вибирати й реалізовувати програми мовленнєвої поведінки залежно від здатності людини орієнтуватися в різноманітних ситуаціях, тобто її вміння оцінювати ситуації, враховуючи тему, завдання, комунікативні настанови, що виникають в учасників до й під час бесіди (комунікативна компетенція). Підпорядковуючи собі мовну та мовленнєву компетенції, комунікативна компетенція є головним складником професійного мовлення і становить кінцеву мету у процесі його формування [189, с. 17].

Інший підхід до структурування системи сформованого професійного мовлення у науковій розвідці Г. Онкович, яке, на її думку, складається із трьох компонентів: мотиваційного, діяльнісного та

особистісного. Дослідниця вважає, що досягнення такої цілісності фахового мовлення можливе за умови ефективного застосування дидактичного матеріалу із масовокомунікаційних джерел, використання текстової основи в навчанні мови, раціонального поєднання форм, методів, видів і прийомів навчальної роботи студентів, вправ і завдань комплексного характеру, спрямованих на вдосконалення усного й писемного мовлення, вироблення вмінь і навичок професійно спрямованого висловлювання [246].

Домінуювальним компонентом професійного мовлення, на думку Н. Костриці, є необхідність його постійного вдосконалення із урахуванням усього різноманіття мовленнєвих ситуацій, які становлять мовленнєвий дискурс певної галузі. Дослідниця зауважує, що поняття «професійне мовлення» ширше, ніж «мова фаху» і розглядається нею як вид діяльності людей окремої галузі знань, що знаходить вияв у користуванні мовою конкретної галузі в усній і писемній формах [158]. Аналогічне визначення «професійного мовлення» дає і В. Пасинок, володіння яким, на її думку, передбачає вільне використання необхідних слів і виразів у конкретній ситуації, влучний вибір і вільне володіння лексикою свого фаху, відсутність стильового і стилістичного дисонансу, вільне вираження своєї думки тощо. Вчена також наголошує на тому, що навички професійного спілкування є вагомим компонентом професійної підготовки і вдосконалюються протягом усього життя [261].

Заслуговує на увагу думка вчених (Л. Шутак, І. Собко) про те, що фахове мовлення є частиною загальнонаціональної мови, а всі професійні галузі діяльності – частиною національної культури, які перебувають у постійній взаємодії та є взаємозалежними [387].

Як бачимо, вчені (Н. Безгодова, Л. Вікторова Н. Гарбовський, Н. Костриця М. Лісовий, І. Пахненко, Л. Романова та ін.) розглядають поняття «професійне мовлення» у різних проекціях. З наведених визначень випливає, що «професійне мовлення» – обізнаність фахівця з нормативними вимогами літературної мови, мовленнєвим етикетом, засобами виразності (мовними і немовними), специфікою термінології та вміння їх використовувати в професійному дискурсі.

Проблему професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх фахівців досліджено в різних напрямках: теоретичні засади професійно-мовленнєвої підготовки (Н. Бібік, А. Богуш, О. Горошкіна, О. Ковтун, О. Копусь,

О. Овчарук, О. Оліяр, О. Савченко); професійна підготовка фахівців негуманітарних спеціальностей (В. Андрущенко, П. Атутов, Н. Бідюк, С. Білевич, І. Зязюн, І. Козловська, В. Кремень, О. Літікова, Н. Ничкало, В. Сидоренко, С. Сисоєва); обґрунтування засад компетентнісного підходу до професійної підготовки майбутніх фахівців (Н. Бібік, А. Богуш, В. Ісаєв, Я. Кодлюк, О. Овчарук, О. Пошетун, В. Серіков, О. Смолянинова, Г. Терещук, А. Хуторської, Л. Черній, Н. Чурляєва, В. Шаронін); теоретико-методологічні аспекти комунікативної компетенції (М. Вятютнев, Н. Гез, Д. Ізаренков, Д. Крістела, С. Савіньон, Д. Хаймс); теорія мовленнєвої діяльності (М. Жинкін, І. Зимня, О. Леонтьєв, І. Синиця); переорієнтація кінцевої мети мовленнєвої підготовки з гносеологічної на комунікативно-прагматичну (А. Богуш); розгляд вузькопрофільної спеціалізації у формуванні лінгвістичної компетенції (Н. Ізорія, С. Кіржнер, О. Шевченко); розробка новітніх технологій навчання професійного мовлення (О. Артем'єва, Т. Асламова, З. Корнєва, М. Макєєва); формування міжкультурної компетенції фахівця (Н. Губіна, Л. Сікорська, І. Томарьова) тощо.

Необхідно зазначити, що професійна діяльність має безліч варіацій, а кожний окремий фах є специфічним за своїм змістом і метою. Дослідники, які працюють у межах проблеми професійно-мовленнєвої підготовки, обов'язково враховують галузь діяльності майбутнього фахівця, оскільки особливістю професійного мовлення є розгалуження його за структурною та функційною ознакою на окремі професійні різновиди. Зокрема, вчені досліджували професійне мовлення медичних працівників (М. Лісовий, Л. Русалкіна, В. Хейлік), фахівців-економістів (Л. Личко, Л. Романова), менеджерів (І. Каменська, О. Юдіна), педагогів (Н. Бабич, Н. Головань, Горська, О. Жигилій, Л. Зінченко, О. Іванова, С. Климчук, К. Левітан), психологів (І. Левчик), фахівців безпеки життєдіяльності (В. Терещук), журналістів (Г.-Н. Ахмед), фахівців технічних спеціальностей (В. Александров, О. Старостенко, Л. Бондар, О. Любашенко) тощо.

Професійно-мовленнєва підготовка складає вагомий сегмент професійної підготовки майбутніх фахівців. Учені акцентують на важливості формування якісного професійного мовлення для всіх без винятку фахівців – філологів та представників інших професій. На думку вчених (Б. Антоненко-Давидович, Н. Бабич, І. Вихованець, С.

Караванський, Г. Кацавець, А. Коваль, І. Маруніч, Л. Паламар, М. Пентилюк, М. Пилинський, О. Пономарів, С. Шевчук та ін.), відповідного рівня професійного мовлення можна досягти шляхом засвоєння й дотримування норм сучасної української літературної мови в межах професійного спілкування, постійного вдосконалення професійної мовної компетенції, тренуванням вільного усного й письмового спілкування поряд зі студіюванням особливостей фахової мови, підвищенням культури мовлення (доречність, правильність, точність, логічність, різноманітність, виразність, емоційність).

На думку А. Дорофєєва, результатом професійно-мовленнєвої підготовки випускників ЗВО має бути володіння рідною й іноземними мовами, зокрема здатність застосовувати понятійний апарат, лексику базових і суміжних наук і галузей, володіння комунікативною технікою і технологією, знання ділової етики професійного спілкування й управління колективом, вміння вести дискусію, мотивувати і захищати свої рішення [109, с. 31].

О. Ковтун вважає, що професійно-мовленнєва підготовка майбутніх фахівців у ЗВО «повинна спрямовуватися на формування таких компонентів комунікативної компетенції: мовного (лексика, граматики, фонетика), предметного (обізнаність у предметі комунікації), дискурсивного (побудова усних текстів), прагматичного (успішне досягнення комунікативної мети), стратегічного (подолання труднощів комунікації), соціокультурного (відповідність соціокультурним нормам)» [149, с. 81].

У дисертаційному дослідженні М. Вахницької подано визначення професійно-мовленнєвої підготовки як важливого компонента підготовки майбутнього фахівця, процесу навчання, що має відбуватися з урахуванням специфіки обраної студентом спеціальності, результату, що визначається ступенем розвитку особистості фахівця та рівнем сформованості його професійно-мовленнєвих умінь і навичок. Дослідницею було створено прогностичну модель професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх фахівців, що містить чотири компоненти (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-змістовий, діяльнісно-оцінний, практико-технологічний) і відтворює єдність і взаємозв'язок професійної та професійно-мовленнєвої підготовки майбутнього фахівця, передбачає цілі, зміст, одиницю навчання професійного мовлення для студентів

нефілологічних спеціальностей, дозволяє розширити як теоретичні, так і практичні досягнення методичної науки в сенсі впровадження нових технологій у практику ЗВО [60].

В. Пасинок визначає професійно-мовленнєву підготовку як процес (система педагогічно вмотивованих навчальних і виховних впливів), стан (певна стабільність, визначеність у виборі засобів, усвідомлення рівня оволодіння мовленням) і як результат (сформованість відповідного рівня мовленнєвої підготовки і визначення можливих шляхів її удосконалення). Дослідниця вважає, що «мовленнєва підготовка враховує основні функції мовленнєвої діяльності будь-якого індивіда: інтегративну (поєднання біологічних і соціальних процесів); комунікативну; формувальну (сприяє покращенню знань та вмінь, саморозвитку, самовдосконаленню); освітню; культурологічну (культура мислення, культура почуття, культура мовлення тощо); розвивальну (орієнтація на індивідуально-особистісний підхід, спрямований на самореалізацію); соціальну (передання і формування соціального досвіду особистості, що практично можна здійснити за умови організації реальної і ситуативної діяльності студентів); інформативну (охоплює широке коло питань, які розкривають об'єктивні закономірності світу, систему знань, оцінок тощо); спонукальну (забезпечує активне ставлення до засвоєння знань, готовність кваліфікувати інформацію на рівні її необхідності й доцільності, створення емоційного комфорту); еталонно-показову функцію (виховання у процесі своєї діяльності і самою особистістю, а не лише адекватно дібраними методами і засобами); пристосувальну (пристосування форми, якостей мовлення до ситуації – за А. Макаренком, К. Станіславським, В. Сухомлинським) [262].

М. Алексєєва-Вовк виокремлює основні рівні професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх фахівців: 1) репродуктивний (характеризується наслідуванням зразків професійного мовлення інших мовців залежно від ситуації, схильністю до ігнорування окремих «невідпрацьованих» якостей мовлення, недостатністю лексичного запасу, недостатньою поінформованістю про мовлення як інструмент професійної діяльності); 2) продуктивно-перетворювальний (характеризується усвідомленням студентами значення не лише спеціальних умінь, знань та навичок, а й професійно-мовленнєвих із проявом позитивного ставлення до цього компонента, застосуванням мовленнєвих умінь у практичній

діяльності, умінням прогнозувати результати мовленнєвої діяльності, володінням лексичним запасом тощо); 3) творчий рівень (характеризується високим розвитком особистісних мовленнєвих умінь студентів як компонента їхньої професійної майстерності, усвідомленням їх ролі і позитивним до них ставленням, виразним проявом спеціальних знань і вмінь у професійній діяльності, оперативним застосуванням тих чи тих умінь відповідно до ситуації і мети дії, активним застосуванням професійно-спрямованої лексики, термінології, мотивацією до вдосконалення мовлення в різних формах роботи, досить високим рівнем володіння лексикою і логікою мовлення) [10].

На погляд І. Дроздової, яка керується професійно зорієнтованим підходом до формування професійного мовлення майбутніх фахівців, професійно-мовленнєва підготовка ґрунтується на таких чинниках професійного спілкування: 1) особистісний чинник у професійному спілкуванні (формування таких професійних якостей майбутнього фахівця, як самостійний і креативний тип мислення; орієнтація в мовній ситуації; спрямованість на співрозмовника; мовна пам'ять; правильний і доречний добір мовних засобів; правильна побудова висловлювання (дискурсу); прогнозування реакції співрозмовника; належна дикція, уміння слухати тощо); 2) мова як засіб професійного спілкування, розвиток професійного мовлення (актуалізація здобутих раніше мовних знань з акцентом на особливості функціонування у сфері професійної діяльності); 3) текст або дискурс як мовне втілення інформації під час професійного спілкування (з'ясування поняття тексту або дискурсу, їх побудови, оскільки взаєморозуміння протягом професійного спілкування залежить від способу подання інформації, власне – від особливостей тексту в єдності з позамовними чинниками (прагматичними, соціокультурними, психологічними, професійними тощо) в аспекті подій чи мовлення як цілеспрямованої соціальної дії або компонента взаємодії людей і механізмів їхньої свідомості) [111, с. 145 – 146].

Спираючись на визначення професійного мовлення, професійної підготовки та наукову літературу, присвячену професійно-мовленнєвій підготовці, доходимо висновку, що професійно-мовленнєва підготовка – це специфічний багатокомпонентний процес набуття мовної та комунікативної компетентностей, які у взаємодії з необхідними

професійними навичками та особистісними якостями забезпечують досягнення результату в межах визначеного фаху.

1.2. Іншомовно-мовленнєва підготовка майбутніх фахівців технічних спеціальностей

Вимоги до результатів професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх фахівців поступово зростають у зв'язку з глобалізацією сучасного суспільства, зі стрімким розвитком новітніх інформаційних технологій і проєктів. У межах професійної лінгводидактики постає як першочергове питання іншомовно-мовленнєвої підготовки майбутніх фахівців, оскільки формування саме вторинної мовної особистості фахівця на відповідному рівні сприяє наближенню системи вищої освіти України до досягнення її основної мети, а саме «міжнародної інтеграції та інтеграції системи вищої освіти України в Європейський простір вищої освіти, за умов збереження і розвитку досягнень та прогресивних традицій національної вищої школи» [282, р. I, ст. 3]. У контексті політичних орієнтирів, якими керуються автори Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, Міністерство освіти і науки України сприяє досягненню майбутніми фахівцями комунікативної компетентності. У зв'язку із цим окреслюється мета навчання іноземної мови – «розвивати лінгвістичний репертуар, у якому присутні всі мовні здібності» [122, с. 19].

Філософським підґрунтям для дослідження проблеми іншомовно-мовленнєвої підготовки майбутніх фахівців слугують: філософія освіти XXI століття (Б. Гершунський [83]); концепція діалогу культур (М. Бахтін [27]); безальтернативна філософія співіснування культур у сучасних полікультурних спільнотах (В. Біблер [32]); концепція розвитку постіндустріального суспільства, що пов'язана із загальним процесом формування єдиної планетарної цивілізації, спрямованої на відродження самоцінності кожного індивіда, самоактуалізації людини, формування її як особистості, яка здатна чинити супротив життєвим труднощам; принцип формування всебічно розвиненої особистості, яка гармонійно поєднує загальні цінності та високий професіоналізм із власними інтересами (В. Андрущенко [14], І. Зязюн [136], В. Кремінь [112]); принцип поетапного формування розумових дій (П. Гальперін [81]), принцип

самостійного навчання в умовах інформаційно-комп'ютерної освіти (Є. Полат [275], І. Роберт [299]), теорія діяльності (Л. Виготський [73], О. Леонтьєв [177], С. Рубінштейн [303]) та ін.

Слушним для започаткованого дослідження є роботи В. Асмуса [21], Є. Ільєнкова [137], В. Купрія [168], А. Лосєва [192], що підтверджують об'єктивну гіпотезу, яка полягає в тому, що іншомовно-мовленнєва підготовка має бути пов'язана із формуванням надсвідомості майбутнього фахівця: мають бути відображені та пізнані відсутні, натомість можливі зв'язки та відношення. Цей процес базується на певних схемах, моделях, розумових програмах дій, які стають орієнтиром для наступних мовленнєвих дій і створюють умови для ефективного засвоєння іноземної мови та сприяють розвитку особистості в процесі професійної підготовки у ЗВО.

В. фон Гумбольдт [93] зазначає, що опанування іноземної мови можна порівняти із засвоєнням нової позиції в колишньому баченні світу: «І тільки тому, що ми певною мірою переносимо на іноземну мову своє власне світорозуміння й, навіть більше, своє власне уявлення про мову, ми не усвідомлюємо виразно й повною мірою, чого нам тут пощастило досягти» [93, с. 80 – 81]. Така обставина розглядається автором як недолік. Німецький філософ Г. Гадамер убачає в цьому спосіб здійснення герменевтичного дослідження. У своїй праці філософ акцентує на тому, що не засвоєння мови, а саме її застосування (спілкування з іноземцями, робота з автентичною літературою тощо) стає перехідною ланкою у формуванні нового світобачення, що навіть за умови повного занурення в іноземну культуру зберігає власні первинні особливості та власне розуміння мови. «Вивчення іноземної мови є розширенням сфери того, що ми взагалі можемо вивчити», – вважає автор [76, с. 511 – 512]. Засновничим для подальших досліджень є його твердження, що в мові виявляє себе сам світ. «Мовний досвід світу, – зазначає вчений, – здійснюється над усіма відношеннями буттєустановлення (Relativitäten von Seinssetzung), оскільки охоплює собою кожне в-собі-буття, хоч би в яких зв'язках (відношеннях) воно поставало перед нами» [76, с. 520]. Учений переконаний, що «мовний характер нашого досвіду світу передує всьому, що ми спроможні пізнати й висловити як суще. Тому засновничий зв'язок між мовою і світом не означає, ніби світ перетворюється на предмет мови.

Натомість те, що становить предмет пізнання й висловлювання, завжди вже оточено світовим горизонтом мови» [76, с. 520].

На думку психологів (М. Берліц [396], Г. Ведель [62; 61], І. Зимня [135] та ін.), навчання іноземної мови є однією з найбільш суперечливих і дискусійних проблем. За Г. Веделем [61], основними проблемами іншомовно-мовленнєвої підготовки на сучасному етапі є такі: з'ясування механізмів мислення в першій і другій мовах, виникнення та функціонування цих механізмів, прогнозоване прогресуюче оволодіння іноземною мовою (знання – здібності, вміння, навички), роль механічної пам'яті, вікових особливостей, різних способів читання та особливостей засвоєння граматики [61, с. 4]. Цей неповний список може очолити думка М. Берліца про те, що оволодіти іноземною мовою означає початок мислення цією мовою [396]. Означена думка підтверджує необхідність дослідження навчання іноземної мови майбутніх фахівців, враховуючи як психологічні закономірності оволодіння іноземною мовою, так і культурні особливості та соціальні вимоги сучасності до знання іноземної мови як до засобу успішної взаємодії у глобалізованому світі.

Увагу багатьох учених (Н. Арістова [18], Г. Барабанова [26], І. Зимня [135], Р. Мартинова [203], В. Петрук [271], В. Тітова [342], О. Хоменко [366] та ін.) привертає такий психологічний аспект іншомовно-мовленнєвої підготовки майбутніх фахівців, як мотивація до навчання та спілкування іноземною мовою. Сухе декламування аргументів щодо необхідності знання іноземної мови в сучасному світі не дає змоги активізувати роботу студентів та підтримувати постійний інтерес до цієї дисципліни. Найкращий освітній результат студенти демонструють за умови формування у них стійкої мотивації до вивчення іноземної мови. О. Леонтьєв виокремив три основні функції мотивації (спонукальну, спрямовувальну і ту, що визначає ставлення людини до дійсності), визначив її вирішальне значення у будь-якій діяльності (і в навчанні, зокрема) [176]. Шляхи формування мотивації у сучасного студента в процесі вивчення іноземної мови були предметом дослідження багатьох учених. Так, Р. Асєєв розрізняв мотивацію, що формується в процесі вивчення іноземної мови в результаті зміни зовнішніх умов, і мотивацію, яку пропонують студенту у вигляді сформульованого аргументу. Ці зовнішні враження поступово закріплюються і функціонують як внутрішні механізми. Сучасні навчальні технології (метод проєктів, рольові ігри,

тренінги тощо) сприяють підсиленню мотивації у процесі іншомовної підготовки [20, с. 142]. Крім того, підвищенню мотивації, на думку Є. Маслика, сприяє формування мовного чуття, наявність якого залежить від успішності оволодіння іноземною мовою у її когнітивній функції, та незамінність мови в задоволенні студентами власних пізнавальних інтересів [204, с. 53 – 56].

Вдало демонструє ефективність умотивованих дій з боку студента його потреба в підвищенні професійної кваліфікації і задоволення її шляхом аналізу іноземної літератури. Успішне виконання роботи такого типу викликає в студента відчуття задоволення і формує більш прихильне ставлення до іноземної мови. Якість тексту в такому випадку набуває особливого значення. Викладачі іноземних мов ЗВО у змозі досягти високого рівня іншомовної підготовки студентів, залучаючи їх до опрацювання автентичних текстів різних рівнів складності, що відповідають єдиній європейській шкалі компетенцій. Досить продуктивним є комплектування навчальних матеріалів у вигляді автентичних текстів, аудіо- та відеоматеріалів, що значно збільшує ефективність навчання аудіювання, діалогічного та монологічного мовлення (І. Черемис [373], Т. Петрова [268]). Зауважимо, що складність полягає в тому, що робота такого типу потребує належного рівня володіння професійним іноземним мовленням. Відповідно, залучення таких текстів можливе лише на просунутих етапах вивчення іноземної мови. Роботі над автентичними текстами на початкових етапах навчання іноземної мови також перешкоджає проблема різного рівня знань з іноземної мови у студентів перших курсів, яка, у свою чергу, тісно пов'язана з психологічною проблемою тривожності, що виникає найчастіше через недооцінку власних можливостей студентами. Природно, що перші наукові розвідки з цієї проблеми з'явилися досить давно. Ще в 1986 році зарубіжні дослідники (Е. Horwitz [398]) запропонували своєрідну анкету, опрацювання студентами якої сприяло виявленню у них стану лінгвістичної тривожності та його подоланню. Швидке усунення тривожності і страху в процесі реального спілкування стало підґрунтям методики інтенсивного навчання, заснованій на базі сугестивного методу Г. Лозанова [191].

Методичний аспект специфіки навчання іноземних мов майбутніх фахівців подано в працях І. Зимньої [135], О. Леонтьєва [175; 177], С. Ніколаєвої [242] та ін.

Аналіз досліджень останніх років засвідчив, що більшість науковців розуміють сутність іншомовно-мовленнєвої підготовки майбутніх фахівців як набуття ними комплексу комунікативних компетентностей, серед яких, погоджуючись із С. Ніколаєвою, основними можемо назвати такі: мовна компетентність (знання мовного матеріалу, рецептивні та продуктивні навички його застосування); мовленнєва компетентність (низка компетентностей в аудіюванні, читанні, письмі, говорінні, перекладі), лінгвосоціокультурна компетентність (соціолінгвістична, соціокультурна та соціальна компетентності) [242, с. 11–17]. Це викликає необхідність модифікації змісту іншомовно-мовленнєвої підготовки майбутніх фахівців як обов'язкової умови її удосконалення та розробки цілісної моделі змісту іншомовно-мовленнєвої підготовки, обґрунтування яких, зокрема, знаходимо в дослідженні Р. Мартинової [203]. І. Зимня, у свою чергу, пропонує діяльнісний підхід до навчання іноземної мови і визначає як основний об'єкт навчання саме іншомовно-мовленнєву діяльність і ставить за мету навчання засобів і способів формування думки у всіх видах мовленнєвої діяльності, а не перекодуванню з однієї мови на іншу [135, с. 39].

Сучасний етап розвитку методики іншомовно-мовленнєвої підготовки майбутніх фахівців пов'язаний зі зверненням до міжнародної парадигми дослідження процесів навчання іноземних мов, що зумовлює необхідність переосмислення понятійно-категоріального апарату, сутності сучасних підходів, цілей, змісту, принципів, технологій і засобів навчання. Логічним проявом роботи в цьому напрямі є оновлення навчальних планів, типових програм, посібників і різноманітних методик викладання іноземних мов, яке сьогодні зорієнтоване на Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти [122], що є серйозним кроком до розвитку міжнародної освітньої мобільності. Відповідно до цих рекомендацій вітчизняні науковці прагнуть до впровадження таких методів і засобів іншомовно-мовленнєвої підготовки майбутніх фахівців, які б максимально відповідали специфічним професійним потребам різних напрямів навчання. На сучасному етапі розвитку лінгводидактики це питання вимагає своєчасного вирішення, оскільки з активізацією інтеграції системи

освіти України в міжнародний простір збільшилися вимоги до іншомовної підготовки фахівців у рамках певної галузі.

Зауважимо, що міркування про необхідність навчання іноземної мови з урахуванням професійної сфери майбутнього фахівця у вітчизняній методиці з'явилися досить давно. Так, ще Ю. Жлуктенко (1971 р.) констатував необхідність поділу програми з дисципліни «Іноземна мова» у ЗВО на три етапи, з яких лише менша частина третього етапу була б присвячена засвоєнню граматичних моделей та основної фахової термінології. А інша частина цього етапу, що мала факультативний характер, була спрямована на підготовку до самостійного опрацювання фахової літератури [206, с. 7 – 8].

Сьогодні вимоги до професійно зорієнтованої іншомовно-мовленнєвої підготовки майбутніх фахівців значно зросли. У дисертаційних дослідженнях українських учених представлено різні аспекти іншомовно-мовленнєвої підготовки у ЗВО з урахуванням великого переліку особливостей цього процесу для мовних (Г. Ахмед, І. Беженар, Н. Бершадська, О. Бірюк, О. Бігич, О. Бочкарьова, Р. Вікович, А. Долина, О. Конотоп, А. Кордонова, І. Корейба, Б. Кукса, І. Лук'янченко, О. Середа, Ю. Сищенко, Т. Стеченко, О. Українська, С. Шукліна та ін.) та немовних (В. Александров, Л. Бондар, Ю. Бубнова, І. Вереїтіна, Т. Горпініч, Ю. Дегтярьова, О. Демиденко, Н. Жданова, І. Каменська, Т. Караєва, О. Ковтун, Т. Король, З. Корнєва, Г. Кравчук, І. Левчик, Л. Личко, М. Метьюлкіна, Я. Окопна, С. Радецька, Л. Русалкіна, Ю. Семенчук, О. Синєкоп, Г. Скуратівська, О. Старостенко, В. Стрілець, В. Терещук, І. Чірва, О. Юдіна та ін.) спеціальностей. Тематика досліджень цієї проблеми досить широка.

Так, ученими проведено компонентний аналіз педагогічної системи іншомовної підготовки державних службовців шляхом встановлення взаємозв'язків між її компонентами на трьох рівнях: прикладному, теоретичному й методологічному (С. Опрятний [249]); розглянуто проблему іншомовно-мовленнєвої підготовки майбутніх журналістів щодо застосування під час освітнього процесу англомовних мас-медійних видань і запропоновано вдосконалені форми, методи та прийоми роботи з іншомовними періодичними виданнями (І. Черемис [373]); розкрито сутність жанрового підходу в навчанні англійського ділового писемного мовлення майбутніх менеджерів туризму та визначено номенклатуру

необхідних жанрів писемного мовлення, послідовність методичної роботи з ними та оволодіння стратегіями і тактиками утворення текстів різних типів (Л. Шевніна [381]); обґрунтовано необхідність використання візуальних опор на старших курсах економічних ЗВО у процесі іншомовно-мовленнєвої підготовки та проведено аналіз специфіки їх застосування для навчання професійно-спрямованого монологічного мовлення на стратегічному, тактичному та оперативному рівнях (Н. Драб [110]), розглянуто інтерактивний метод викладання дисципліни «Іноземна мова» та розроблено науково-методичні рекомендації, спрямовані на модернізацію іншомовно-мовленнєвої підготовки, проаналізовано способи активізації особистості майбутнього фахівця та її продуктивної самостійної роботи під час навчання з метою естетичного виховання засобами іноземних мов (В. Вертегел [65]) та ін.

Звернімо увагу й на роботу Л. Личко [185], в якій розроблено методику формування англомовної професійно спрямованої комунікативної компетенції в говорінні та модель її формування в майбутніх менеджерів-економістів. Дослідниця дійшла висновку, що іншомовна професійно спрямована комунікативна компетенція в говорінні майбутнього менеджера є його комунікативною здатністю (сукупність знань, умінь і навичок) вирішувати професійно спрямовані завдання в непідготовленому усному акті спілкування [185, с. 6]. До аналізу іншомовної професійно спрямованої комунікативної компетенції у говорінні науковець підходить досить структуровано, умовно розділяючи її на лінгвістичну (термінологічність та обмеженість граматичних явищ), соціолінгвістичну (вплив на висловлювання професійної спрямованості, ритуальний характер деяких ситуацій і етикетна поведінка учасників спілкування) і прагматичну (дискурсивна та функціональна компетенції) компетенції, які у спілкуванні реалізуються за допомогою стратегічної компетенції. Л. Личко зауважує, що розв'язання професійної проблеми розгортається за сценарієм відповідно до контексту ситуації, що склалася. Для ефективного спілкування дослідницею було виділено найбільш типові для визначеного фаху сценарії [185, с. 6 – 7].

Розроблення моделей професійно-комунікативних ситуацій з урахуванням типової тематики спілкування для курсантів військових закладів освіти було здійснено О. Бернацькою [31]. Вагомим внеском дослідниці у вирішення проблеми іншомовно-мовленнєвої підготовки

майбутніх фахівців вважаємо теоретичний аналіз психолого-педагогічних досліджень з питань використання моделювання у процесі навчання та обґрунтування значення сюжетно-рольової гри як ефективного засобу використання моделі ситуацій професійної діяльності у процесі навчання іноземної мови.

Важливими для підвищення ефективності іншомовно-мовленнєвої підготовки майбутніх фахівців мають дисертаційні дослідження, в яких представлено оригінальні методики навчання іноземної мови з використанням комп'ютерних технологій (Т. Каменєва [144], О. Каменський [145], Т. Петрова [268], Ю. Романюк [301], О. Синєкоп [317], В. Стрілець [334], І. Чірва [376], Б. Шуневич [386] та ін.). Зокрема, О. Каменський удосконалив зміст навчальної дисципліни «Англійська мова», обґрунтувавши педагогічні умови використання комп'ютерних технологій у процесі іншомовно-мовленнєвої підготовки майбутніх фахівців економічних спеціальностей. У дослідженні науковець детально розглядає змістову і процесуальну єдність навчання на основі поєднання колективної та самостійної форм роботи, інтеграції комунікативних та інформаційно-когнітивних умінь; описує технологію забезпечення свідомого засвоєння навчального матеріалу шляхом упровадження в освітній процес комунікативно зорієнтованої системи вправ [145]. Т. Каменєва розробила методику навчання майбутніх менеджерів ділового писемного спілкування англійською мовою з використанням електронного підручника [144]. У роботі Б. Шуневич презентовано дидактичну модель іншомовно-мовленнєвої підготовки майбутніх фахівців на основі авторської універсальної класифікації моделей дистанційного навчання [386].

Професійно зорієнтований компонент представлено в роботах з іншомовно-мовленнєвої підготовки майбутніх фахівців різного напрямку за кількома спеціальностями за освітньо-кваліфікаційними рівнями спеціаліста та магістра. Так, О. Тарнопольський [338] вважає, що для реалізації та вдосконалення перебудови іншомовно-мовленнєвої підготовки у закладах вищої освіти потрібна сучасна методика формування мовленнєвих компетенції у всіх видах іншомовно-мовленнєвої діяльності, що відповідатиме всім сучасним вимогам та досягненням. Ученим розроблена сучасна методика навчання іншомовного говоріння, читання, аудіювання та письма для майбутніх фахівців мовних спеціальностей, що

відповідає вимогам Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти, новітнім досягненням методики, педагогіки, педагогічної психології, психолінгвістики та соціолінгвістики, хоча означена методика спрямована передусім на підготовку майбутніх викладачів іноземних мов. Уважаємо, що розглянуті в дослідженні О. Тарнопольського питання та запропоновані шляхи їх вирішення будуть слушними і для розробки методики іншомовно-мовленнєвої підготовки майбутніх фахівців немовних спеціальностей, зокрема й технічних спеціальностей, оскільки запропоновані автором методики іншомовно-мовленнєвої підготовки є універсальними для розробки варіативних методик іншомовно-мовленнєвої підготовки за всіма напрямками: професійна орієнтація навчання, пріоритетність комунікативного підходу в навчанні видів іншомовно-мовленнєвої діяльності, домінування мовленнєвої практики над мовленнєвим тренуванням, опора на розвиток процесуальної внутрішньої мотивації майбутніх фахівців, надання максимальних можливостей для автономізації, самоствердження, творчої діяльності студентів та їхню взаємодію одне з одним, багатофункціональне використання технічних засобів, чітка орієнтація навчальних завдань на можливості студента на певному етапі навчання, зміна ролі викладача з авторитарної на контролювальну тощо [338, с. 243 – 244].

Ю. Дегтярьова [96] розвиває ідею О. Тарнопольського щодо концентрування іншомовно-мовленнєвої підготовки на вдосконаленні взаємопов'язаного навчання всіх видів мовленнєвої діяльності. Розроблена нею методика спрямована на навчання читання іноземною мовою для ділового спілкування у немовному ЗВО та базується на принципі інтегрованого навчання. У центрі уваги дослідниці також перебуває питання підготовки студентів до самостійної роботи. На думку авторки, «сформувати таку здатність означає озброїти студента навичками й вміннями самостійної діяльності, навчити його самостійно поповнювати, уточнювати, критично переоцінювати свої знання з метою їх подальшого розвитку та використання в професійних інтересах» [96, с. 2].

Особливу роль читанню як виду мовленнєвої діяльності в оволодінні іноземною мовою відводить Г. Барабанова [26]. Завдяки таким перевагам читання порівняно з іншими продуктивними видами мовленнєвої діяльності, як стійкість і тривалість збереження здобутих навичок і доступність іншомовних текстів завдяки технічним засобам, дослідниця

переконана в успіху іншомовно-мовленнєвої підготовки майбутніх фахівців немовних спеціальностей. Учена комплексно підходить до створення авторської методики навчання професійно зорієнтованого читання у немовному ЗВО шляхом синтезу варіантів взаємодії читача з професійно зорієнтованими іншомовними текстами і спектру когнітивних читацьких стратегій, аналізу наявних теоретичних моделей читання і їх застосування в іншомовному контексті. У роботі розглянуто компоненти комунікативної компетенції у професійно зорієнтованому читанні іноземної мови студентів немовних вишів та запропоновано шляхи її формування через втілення в життя основних принципів когнітивно-комунікативного підходу (застосування автентичних текстів, особистісне залучення читача до контексту, інтерактивна взаємодія студента-читача з автентичним матеріалом, активне володіння базовою термінологією, використання текстової інформації в подальшій професійній діяльності тощо) [26, с. 96 – 120].

У праці О. Хоменка [366] визначено роль і місце іншомовно-мовленнєвої підготовки в сучасному інформаційному глобальному суспільстві і змодельовано відкриту нелінійну систему іншомовної підготовки в немовному ЗВО, що враховує введення у освітній процес полілінгвізму, інформаційно-комунікаційних технологій та інноваційних тенденцій. Автор наголошує на оновленні змісту сучасної парадигми іншомовно-мовленнєвої підготовки, що формується під впливом політичних, соціальних та економічних чинників: відбувається переоцінка ставлення до іншомовно-мовленнєвої підготовки у ЗВО, що стає здатною здійснити додатковий внесок у розвиток людини як індивідуальності та суб'єкта культури іноземних мов; формується студентоцентризований підхід, орієнтований на результати навчання з використанням комунікативних методів і сучасних інноваційних технологій навчання іноземної мови та інформаційно-комунікаційних технологій; у зв'язку із впливом на вищу освіту глобалізаційних процесів та участю України в Болонському процесі виникає потреба у збільшенні конкурентоспроможності вітчизняних вишів, мобільності студентів, ефективному міжнародному спілкуванні, легшому доступі до світових інформаційних ресурсів та покращенні взаєморозуміння [366, с. 7]. Суголосно з автором, вважаємо, що зусилля українських науковців, які розробляють стратегію та релевантні до неї процедури, спрямовані на безперервне забезпечення якості та

загальноєвропейських стандартів освіти, дозволять досягти бажаної конкурентоспроможності та мобільності.

Виявивши домінуючі психолого-педагогічні чинники та умови формування мотивації вивчення іноземної мови, Н. Арістова розробила модель організації іншомовно-мовленнєвої підготовки майбутніх фахівців, що ґрунтується на технології формування мотивації вивчення іноземної мови у студентів нелінгвістичних закладів вищої освіти [18]. Психологічний аспект проблеми також досліджено О. Демиденко, яка підкреслює, що адаптація людини до іншомовного соціуму залежить не тільки від володіння іноземною мовою професійного спрямування, вікових і психологічних особливостей цільової аудиторії, але й від її готовності до міжособистісної міжкультурної комунікації на повсякденному, побутовому рівні. Подоланню психологічного дискомфорту внаслідок впливу нового культурного середовища сприяє соціокультурна компетенція, формуванню якої у процесі навчання іноземної мови студентів немовних спеціальностей присвячена робота дослідниці. Її методика базується на опануванні певних культурних стандартів мовленнєвої і немовленнєвої поведінки носіїв мови в різноманітних комунікативних ситуаціях [99].

Проаналізувавши основні тенденції іншомовно-мовленнєвої підготовки у немовних ЗВО, підкреслимо, що одне з головних завдань вищої школи у контексті сучасних освітніх тенденцій – покращання якості іншомовно-мовленнєвої підготовки – набуває особливого значення під час роботи з майбутніми фахівцями саме технічних спеціальностей, увага до комунікативного потенціалу яких в останні роки значно зростає.

Важливим теоретичним підґрунтям дослідження в означеному напрямі вважаємо роботу В. Петрук [271], яка присвячена аналізу основних аспектів проблеми формування фахової компетентності випускників технічних закладів вищої освіти. На думку дослідниці, для підготовки конкурентоспроможного фахівця технічної спеціальності викладачі спеціальних дисциплін мають формувати у студентів молодших курсів такі ключові компетенції: мотиваційну, когнітивно-творчу, комунікативну. Комунікативна компетенція трактується як складник професійної компетентності майбутніх фахівців технічних спеціальностей, що базується на здатності спілкування, комунікабельності, знанні методів взаємодії та їх ефективного використання в процесі роботи за фахом. В аспекті актуалізації інтегрованого навчання у ЗВО особливо привертає

увагу визначення науковцем трьох концептуальних положень до процесу формування у студентів базових професійних компетенцій фахівців технічних спеціальностей, які мають бути враховані під час іншомовно-мовленнєвої підготовки як складника процесу формування комунікативної компетенції:

- професійна спрямованість викладання фундаментальних дисциплін (забезпечення фундаментальної підготовки студентів з урахуванням стандарту теоретичних знань, умінь і навичок з предметів циклу; формування підсистеми теоретичних знань і вмінь, які сприяють засвоєнню спеціальних дисциплін, оволодінню професією, застосуванню цих знань у різних умовах майбутньої практичної діяльності з урахуванням зміни науково-технічних процесів; сприяння розвитку у студентів ціннісного ставлення до обраної професії, формування інтересу до спеціальності і діяльності в обраній галузі виробництва, до подальшого розвитку інтелектуальних якостей і моральних рис);

- використання першокурсниками раціональних прийомів розумової й освітньої діяльності та формування навичок самостійної діяльності студентів, що вимагає творчого використання засвоєної сукупності знань, умінь, навичок;

- застосування модульно-рейтингової системи організації освітнього процесу, що забезпечує регулярний контроль процесу навчання, мотивацію успішної роботи студента в аудиторії і самостійної позааудиторної роботи за допомогою введення елементів змагання, своєчасну корекцію освітнього процесу тощо [271, с. 26].

На основі аналізу різноманіття принципів іншомовно-мовленнєвої підготовки, які виділяють прихильники комунікативного підходу, Д. Бубнова [48] пропонує класифікацію лінгвометодичних принципів навчання майбутніх інженерів-ядерників ділового спілкування англійською мовою, як от:

- принципи, пов'язані зі змістом навчання (принцип урахування потреб студентів як майбутніх фахівців (відбір кола типових комунікативних ситуацій); принцип комунікативної достатності рівня розвитку комунікативної компетенції; принцип автентичності матеріалів для навчання майбутніх фахівців;

- принципи, пов'язані з моделлю навчання (навчання спілкування через спілкування (означає, що навчання має відбуватися в умовах,

максимально наближених до умов, за яких функціонуватиме мова); спрямованість навчального спілкування на передання змісту, на подальше продукування власних висловлювань іноземною мовою; систематична організація спілкування іноземною мовою в комунікативних ситуаціях; зростання складності й евристичності мовленнєвих завдань; доцільність спілкування студентів іноземною мовою (розглядається як адекватне реагування на репліки співрозмовника, використання відповідного стилю мовлення, дотримання етикету, демонстрація країнознавчих знань, без яких навчальне спілкування не може бути доречним));

- принципи, пов'язані з організацією процесу навчання (інтерактивність, тобто спілкування студентів один з одним, а не тільки з викладачем іноземною мовою; недомінантна роль викладача; толерантність викладача до помилок у мовленні студента іноземною мовою) [48, с. 7 – 8].

В умовах науково-технічного прогресу, коли фахівці змушені досягати результатів у максимально короткі терміни, запропонований В. Александровим [8] поетапно-концентричний принцип організації процесу навчання іноземної мови заслуговує на особливу увагу теоретиків та практиків навчання іноземної мови.

У дослідженні проблеми інтенсивного корпоративного навчання інженерів професійно зорієнтованої англійської мови науковець виокремлює основні принципи активізації навчальної діяльності, зокрема інтенсифікації процесу оволодіння іноземною мовою. До таких принципів віднесено принцип особистісного спілкування; особистісно-рольовий принцип (демонструє значні потенційні можливості та доцільність використання в інтенсифікації корпоративного навчання рольового спілкування); принцип концентрованої організації навчального матеріалу освітнього процесу (сприяє засвоєнню максимально можливого матеріалу в мінімальний термін); принцип колективної взаємодії (уможливорює вдосконалення навичок і вмінь та розкриття потенціалу кожного слухача за рахунок активізації обміну інформацією); принцип поліфункціональності вправ (забезпечує одночасну спрямованість вправ на спілкування та на засвоєння конкретного мовного матеріалу); загальні принципи навчання іноземної мови для фахового спілкування (принцип забезпечення мотиваційної достатності, мінімізації змісту навчання, смислового структурування мовного матеріалу, поетапно-концентричної організації

освітнього процесу, організації особистісного різнопланового спілкування, організації колективного професійного спілкування та творчої співпраці, інтеграції навчання усіх видів мовленнєвої діяльності, використання ділових ігор та проєктної методики, практичної реалізації комунікативної компетенції в навчанні) [8, с. 9].

Автор обґрунтовує необхідність вивчення специфіки діяльності конкретного виробництва з метою створення максимально однорідних студентських груп для іншомовно-мовленнєвої підготовки та наголошує на тому, що вдосконалення комунікативних умінь спеціалістів відбувається в процесі трудової діяльності, а формування мотивації до вивчення професійно зорієнтованої іноземної мови можливе лише на конкретному робочому місці, де приходить чітке розуміння умов та змісту професійної діяльності [8, с. 8]. Останнє твердження, на нашу думку, є суперечливим, оскільки зусилля багатьох сучасних учених спрямовані на розробку методик, які дозволяють мотивувати майбутніх фахівців та надавати їм найефективніші умови для формування професійно зорієнтованої комунікативної компетенції саме в період навчання у ЗВО.

Зокрема, Л. Бондар [44] зауважує, що процес оволодіння мовою професійного спрямування пов'язаний із психо- та лінгвокогнітивними особливостями, характерними для представників певного фаху, що відображається у специфіці передання, сприймання та оброблення інформації. Ці особливості, на думку авторки, є результатом впливу певних навчальних стилів, які знаходять своє відображення в реалізації навчальних стратегій у процесі мовленнєвої підготовки. Дослідниця встановила кореляцію між навчальними стратегіями студентів технічних спеціальностей та пропонує застосування означених стратегій як засобу адаптації до виявлення їхніх психо- та лінгвокогнітивних особливостей з метою підвищення ефективності іншомовно-мовленнєвої підготовки. У дослідженні виділено прямі (когнітивні та мнемічні) та непрямі (метакогнітивні, соціальні та афективні) стратегії і розроблено типологію, яка ґрунтується на когнітивних, соціальних та афективних процесах, що є основою навчальних стилів студентів технічних спеціальностей. Розроблена типологія містить дві групи: групу А – навчальні стратегії, адаптовані до особливостей домінантних навчальних стилів студентів технічних спеціальностей, метою застосування яких є адаптація навчальних завдань до особливостей майбутніх фахівців технічних

спеціальностей, та групу Б – навчальні стратегії, спрямовані на актуалізацію суміжних навчальних стилів, недостатній рівень розвитку яких гальмує процес іншомовно-мовленнєвої підготовки [44, с. 9].

У вітчизняній методиці навчання іноземної мови майбутніх фахівців технічних спеціальностей мають місце дослідження, присвячені розвитку окремих видів мовленнєвої діяльності: говоріння [110; 48], письма [208; 317], аудіювання [48] та читання [301; 162].

Так, Г. Кравчук [162] обґрунтовує методику взаємопов'язаного навчання майбутніх фахівців технічних спеціальностей іншомовного професійно зорієнтованого читання і говоріння, зокрема діалогічного мовлення. В дисертаційному дослідженні закріплено поширену в методиці думку (О. Славгородська, О. Тарнапольський), що письмовий текст є стимулом для розвитку подальших продуктивних умінь. Створення умов для ефективного навчання англomовного діалогічного мовлення дослідниця вбачає у використанні одного з підстилів науково-технічних текстів, а саме науково-технічної реклами (каталог, специфікація, анотація, стаття, проспект) з урахуванням типових ситуацій спілкування та комунікативних намірів майбутніх фахівців технічних спеціальностей. Вибір саме цього різновиду професійно зорієнтованих текстів авторка пояснює інформаційною цінністю та новизною, наявністю аргументації та екстралінгвістичних засобів, термінонасиченістю, представленням фонових знань та інформації із суміжних галузей, мультифункційністю, жанровим різноманіттям та гетерогенністю стилю науково-технічної реклами [162, с. 7].

М. Метьюлкіна [208] досліджувала письмо як різновид іншомовно-мовленнєвої діяльності майбутніх фахівців технічних спеціальностей. Учена обґрунтувала методику навчання студентів-логістів англomовної писемної комунікації на матеріалі документів міжнародних вантажоперевезень, уточнила зміст професійно зорієнтованої іншомовної компетенції майбутніх логістів, схарактеризувала типологічні й мовні особливості та критерії відбору документів для професійно зорієнтованого навчання іноземної мови студентів-логістів, а також уклала типологію документів транспортної логістики, визначила цілі й зміст етапів формування в майбутніх логістів фахових знань і професійно зорієнтованих англomовних навичок і вмінь писемної комунікації. Дослідниця приділила увагу й такому питанню, актуалізованому кредитно-

модульною системою організації освітнього процесу, як самостійна робота студента й розробила мультимедійний навчальний посібник «Документація транспортної логістики англійською мовою». Значна автономізація студента під час роботи з посібником передбачає набуття ним декларативних і процедурних знань і оволодіння відповідними фаховими навичками й вміннями. В умовах активного впровадження у процес іншомовно-мовленнєвої підготовки майбутніх фахівців мультимедійних засобів навчання доречним є проведений науковцем розвідувальний експеримент, мета якого полягала в порівнянні ефективності друкованого й електронного варіантів навчального посібника. Результати дослідження підтвердили гіпотезу авторки про доцільність паралельного використання друкованого й електронного варіантів посібника і дали змогу оцінити рівень сформованості у студентів професійної свідомості та їхню готовність до продуктивної роботи з електронними засобами навчання [208, с. 17 – 18].

В епоху інформатизації завдяки використанню Інтернет-ресурсів стає доступною велика кількість автентичних текстів, використання яких під час іншомовно-мовленнєвої підготовки якнайкраще сприяють розвитку в майбутніх фахівців такого різновиду мовленнєвої діяльності, як читання. Так, Ю. Романюк [301] вважає, що на основі закладених на першому курсі іншомовно-мовленнєвих навичок в обсязі необхідному для сприйняття та обробки професійно зорієнтованої інформації, починаючи з другого курсу, доцільно розпочинати формування у майбутніх фахівців технічних спеціальностей читацької англомовної компетенції з використанням Інтернет-ресурсів. Автор у розробленій ним методиці поєднує переваги аудиторного (постійний прямий контакт студентів із викладачем та один з одним) та дистанційного (використання комп'ютерних технологій) навчання, структурує компоненти змісту формування читацької англомовної компетенції майбутніх фахівців технічних спеціальностей (позамовний, методичний, лінгвістичний, лінгвосоціокультурний) та виокремлює якісні критерії відбору англомовних гіпертекстів (предметно-наукові, лінгвостилістичні, методичні, особистісно орієнтовані, кількісні). Керуючись цими узагальненнями, Ю. Романюк розробив систему вправ із використанням навчального веб-сайту, впровадження та поетапне виконання якої сприяє досягненню належного рівня сформованості читацьких умінь і навичок, які, згідно з мінімально прийнятим рівнем

володіння іноземною мовою для бакалавра інженерно-технічних наук (B2), виявляються у розумінні автентичних текстів, пов'язаних з навчанням і спеціальністю, текстів з підручників, Інтернет-джерел, популярних і спеціалізованих видань; здійсненні читання неадаптованих технічних текстів для отримання інформації; накопичуванні інформації з різних джерел для подальшого використання в академічному освітньому середовищі та в науковій роботі [301, с. 67 – 99].

На необхідності формування у майбутніх фахівців технічних спеціальностей навичок науково-дослідної роботи іноземною мовою наполягає О. Синєкоп [317]. Для цього дослідниця також запропонувала використовувати комп'ютерні технології: авторка розробила методику інтерактивного навчання англійського писемного мовлення з використанням комп'ютерної інтелект-карти, блога і Вікіпедії. У роботі підтверджено думку про користь використання комп'ютера під час іншомовно-мовленнєвої підготовки, зокрема, використання Інтернет-ресурсів для пошуку професійно зорієнтованих текстів, що дозволяє студентам збагатити їхній професійний досвід, навчитися цитувати і робити посилання в дослідницькій роботі. Студент може використовувати комп'ютерні технології на всіх етапах навчання іншомовної науково-дослідної діяльності: дотекстовий етап (програмування наукового проблемно-тематичного повідомлення за допомогою комп'ютерної інтелект-карти), текстовий етап (використання блогу як лабораторії для творчого написання, коментування, редагування наукового повідомлення), післятекстовий етап (здійснення остаточного редагування, оцінювання та опублікування роботи за допомогою вікіпедії). Ґрунтуючись на процесуальному, текстовому, жанровому, соціальному та особистісно-жанровому підходах, науковець визначає інтерактивне навчання писемного мовлення з комп'ютерною підтримкою як «процес учіння студентів за допомогою інформаційних технологій у режимі комунікації між усіма його учасниками та створення тематичного контенту з метою оволодіння знаннями, формування навичок і розвитку вмінь писемного мовлення» [317, с. 6].

Застосування комп'ютерних технологій під час іншомовно-мовленнєвої підготовки покращує ефективність такого різновиду нових педагогічних технологій, як проєктна методика. Підтвердження цього знаходимо в роботах М. Бухаркіної [275], І. Зимньої [135], В. Моїсєєвої

[275], Є. Полат [275], О. Тарнопольського [338] та ін. В. Стрілець [334] дослідила переваги проєктної методики, підкріпленої телекомунікаційними технологіями, для реалізації цілей іншомовно-мовленнєвої підготовки майбутніх фахівців технічних спеціальностей, а саме програмістів, та створила власну методику навчання іноземної мови, враховуючи потреби майбутніх фахівців, вимоги до володіння ними іноземною мовою, психолого-педагогічні передумови навчання іноземної мови за проєктною методикою (комплексна мотивація, автономія, принципи проблемності і співробітництва) та техніко-дидактичні можливості сучасних інформаційних технологій. На думку дослідниці, результати, які дає змогу досягти саме ця методика, відповідають конкретним академічним і професійним потребам студентів, забезпечують формування мовної, мовленнєвої, соціолінгвістичної, прагматичної та стратегічної компетенцій. Погоджуємось з автором в тому, що залучення до іншомовно-мовленнєвої підготовки інформаційних технологій дозволяє створити специфічне освітнє інформаційно-комунікаційне середовище, що здатне забезпечити майбутніх фахівців доступом до широких інформаційних масивів, можливістю здійснювати професійну комунікацію, ресурсами для творення та презентації кінцевого продукту [334].

Інші вчені (В. Тітова [342], Н. Саєнко [309]) також надають важливого значення необхідності підвищення ефективності навчання студентів технічних закладів вищої освіти професійно зорієнтованого спілкування іноземною мовою шляхом розробки проєктної методики. На думку В. Тітової [342], інтегративна модульно-проєктна методика забезпечує комплексний розвиток у студентів технічних спеціальностей комунікативної компетенції в основних видах професійно зорієнтованої іншомовної мовленнєвої діяльності (читання, говоріння, аудіювання, письмо) і таким чином найкраще відповідає умовам і цілям навчання іноземної мови у технічних ЗВО. Крім того, в роботі вирішується проблема реалізації модульного підходу до побудови цілісної іншомовно-мовленнєвої підготовки майбутніх фахівців технічних спеціальностей, здійснюється розробка теоретичних і практичних основ впровадження цього підходу до професійно зорієнтованого навчання іноземної мови та демонструється повна відповідність модульного підходу вимогам до цільового, змістового та організаційно-діяльнісного компонентів навчання, що створює умови для задоволення вимог до результативного компонента

навчання іноземної мови в технічних закладах вищої освіти. Дослідниця наполягає на професійно зорієнтованому навчанні іноземної мови фахівців технічних спеціальностей уже з першого курсу і пропонує тримодульну структуру побудови освітнього процесу (І модуль – повсякденне спілкування, II модуль – професійно зорієнтоване читання, III модуль – проектна діяльність). У третьому модулі передбачається комплексний і взаємопов'язаний розвиток усіх основних видів мовленнєвої діяльності та робота з навчальними матеріалами, які ґрунтуються на фаховій спеціалізації. Навчальний професійно зорієнтований проєкт виступає тут стрижневим елементом, навколо якого концентрується вся освітня діяльність. Відповідно науковець приділяє велику увагу його детальній характеристиці: подано основні типи проєктів і проєктних завдань, визначено спільні та відмінні риси з діловими та рольовими іграми, пропонуються різноманітні форми презентації проєктів студентами [342, с. 81 – 160]. Н. Саєнко [309] вважає, що участь студентів технічних ЗВО у творчих проєктах сприяє самореалізації їхньої особистості та набуттю знань і вмінь, формує здатність самостійно і відповідально керувати своєю навчальною діяльністю.

Дослідниця пропонує впроваджувати в освітньо-пізнавальну діяльність різноманітні форми роботи (диспути, бесіди за «круглим столом», дидактичні ігри, публічні захисти рефератів, вирішення проблемних завдань, дискусійний клуб, театр, тематичні стінгазети, ділові ігри тощо), що ґрунтуються на використанні періодичної друкованої літератури. Такий підхід сприяє розвитку загальної культури майбутніх фахівців, забезпечує їхнє знайомство з останніми науковими досягненнями в розвинених країнах і формує якості інформованих громадян, які здатні критично мислити та аналізувати суспільні проблеми. У запропонованій методиці визначальною є роль викладача, на якого покладено відбір варіантів змісту газетної інформації з урахуванням читацьких і професійних інтересів студентів, обробка газетних статей з метою конструювання їх як навчальних текстів (складання словника, розробка дотекстових і післятекстових завдань) і проблемних ситуацій, ознайомлення студентів зі структурою газети тощо [309, с. 10 – 18]. Переконані, що в сучасних умовах стрімкого розвитку інформаційних технологій необхідно враховувати можливість самостійної обробки студентом подібної літератури.

Сучасні тенденції іншомовно-мовленнєвої підготовки майбутніх фахівців технічних спеціальностей розкривають можливості автономного навчання. Метою багатьох вітчизняних методик є формування автономного студента, який не тільки контролює навчальну діяльність, але і керує нею. На думку Ю. Петровської [270], передумову для актуалізації навчальної автономії студента становить формування його стратегічної компетенції. Учена розробила методику організації автономного навчання іноземної мови студентів технічних спеціальностей, створила типологію стратегій для іншомовно-мовленнєвої підготовки, до якої включено афективні, метакогнітивні, когнітивні та компенсаторні стратегії. З метою розвитку емоційного-мотиваційного, інтелектуального, регуляторно-орієнтаційного і соціально-комунікативного компонентів психологічної структури автономного студента авторка узагальнює комплекс основних і додаткових прийомів організації роботи викладача і студента. Зважаючи на основну спрямованість методики, розподіл прийомів відбувається за принципом свободи дій студента: від вибору стратегій виконання вправ до вибору текстів і форм роботи в аудиторії та поза нею. Робота здійснюється за певними інструкціями (неповна, повна, надмірна), відмінність яких полягає у варіюванні підказок щодо орієнтувальної основи дії та способу її отримання [270, с. 15].

Підготовку студентів до самостійного розвитку і вдосконалення іншомовно-мовленнєвих умінь майбутніх фахівців технічних спеціальностей розкрито в роботах І. Чірви [376]. У її дослідженні поєднано інтерес до автономізації студента і використання технічних засобів навчання в процесі іншомовно-мовленнєвої підготовки майбутніх фахівців технічних спеціальностей, яке, на думку дослідниці, є одним зі шляхів інтенсифікації освітнього процесу в умовах комплексного застосування. Особлива цінність цієї роботи дотично нашого дослідження полягає у проведеному в ній детальному аналізі процесу диференційованого навчання студентів в умовах використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій та визначенні методичних вимог до комп'ютерних програм для навчання майбутніх фахівців технічних спеціальностей іноземного діалогічного мовлення – незамінної форми комунікації в контактах фахівців з технічною освітою із зарубіжними колегами. Дослідниця слушно зауважила, що для майбутніх фахівців технічних спеціальностей, порівняно зі студентами інших напрямів, робота

з інформаційно-комунікаційними засобами навчання на базі комп'ютерної техніки є найбільш комфортною завдяки відсутності страху контакту з новою технікою і наявністю досвіду використання комп'ютерів. У дослідженні описано ефективну модель навчання майбутніх інженерів-програмістів англійського діалогічного мовлення з комп'ютерною підтримкою на підставі врахування психолого-педагогічних аспектів і принципів застосування комп'ютерних вправ, ядро якої становить комп'ютерна програма, що відповідає сформульованим авторкою основним методичним вимогам до комп'ютерних програм з диференційованого навчання майбутніх інженерів-програмістів англійського діалогічного мовлення [376, с. 9 - 10].

Обґрунтування проблеми використання мультимедійних програм (електронного підручника, програмного засобу-тренажера і контролюючого програмного засобу) як чинника, що впливає на ефективність іншомовно-мовленнєвої підготовки, та авторська мультимедійна програма до вивчення німецької мови майбутніми фахівцями технічних спеціальностей представлені в дисертаційному дослідженні Я. Булахової [51]. Дослідниця, враховуючи суперечності між потребами суспільства та рівнем іншомовно-мовленнєвої підготовки у ЗВО, визначила дві групи педагогічних умов оптимізації навчання іноземної мови майбутніх фахівців технічних спеціальностей із задіянням мультимедійних програм (змістові та процесуальні умови) і вдосконалила зміст дисципліни «Іноземна мова» для інженерів-програмістів як системного елемента моделі загальнопрофесійної іншомовно-мовленнєвої підготовки майбутніх фахівців технічних спеціальностей [51, с. 11]. Впровадження мультимедійної програми передбачає засвоєння лексичного і граматичного мовного матеріалу, виконання вправ на опрацювання спеціалізованих автентичних текстів (без звернення до словника), контроль знань у вигляді поетапних і підсумкових тестів. Загалом, у дослідженні іншомовно-мовленнєва підготовка майбутніх фахівців технічних спеціальностей містить: оволодіння знаннями граматики іноземної мови і формування мовного лексикону професійної сфери, основ монологічного і діалогічного висловів; ведення ділового листування із зарубіжними партнерами; вироблення стратегії мовної міжкультурної поведінки для швидкої інтеграції в іншомовне професійне середовище; формування необхідних особистісних і професійних якостей [51, с. 15 – 16].

Отже, аналіз сучасних наукових досліджень, присвячених проблемі іншомовно-мовленнєвої підготовки майбутніх фахівців технічних спеціальностей, дає змогу дійти висновку, що основна проблематика досліджень сучасних вітчизняних учених полягає у визначенні основних принципів іншомовно-мовленнєвої підготовки майбутніх фахівців технічних спеціальностей, розробці методик навчання різних видів мовленнєвої діяльності, упровадженні нових педагогічних технологій в освітній процес для моделювання соціального контексту, використанні в навчанні іноземної мови інформаційно-комп'ютерних технологій, посиленні автономії і самовираження студентів, а визначальною підставою для досягнення високого рівня іншомовно-мовленнєвої підготовки випускників ЗВО є активізація всього різноманіття компонентів змісту навчання іноземної мови, їх варіативність та інтеграція на всіх етапах професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх фахівців. Водночас системний аналіз науково-педагогічних джерел показує, що зміни в системі вищої освіти України вимагають перегляду умов організації навчання іноземної мови та доповнення переліку педагогічних технологій іншомовно-мовленнєвої підготовки майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей з огляду на реформування підготовки майбутніх фахівців технічних спеціальностей, індивідуальні освітні потреби кожного окремого студента та специфічних категорій студентства, зокрема іноземних громадян.

РОЗДІЛ 2

УКРАЇНСЬКОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ІНОЗЕМНИХ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У межах питання формування «мовної особистості» на рівні вищої школи набуває особливого значення проблема українськомовної підготовки майбутніх іноземних фахівців. Основною метою загальнодержавної освітньої політики України є конкурентоспроможність на світовому ринку праці та партнерські стосунки з представниками зарубіжних освітніх систем розвинених країн світу. «Реалізація курсу на європейську інтеграцію України, – зазначає І. Пахненко, – є невід’ємним елементом внутрішніх реформ, спрямованих на ... розвиток демократії, становлення громадянського суспільства, забезпечення гарантій верховенства права, свободи слова, захист прав і свобод людини, зміцнення національної безпеки» [264, с. 7]. Як наслідок активізації співробітництва України з іншими державами світу за останні роки значно збільшилась кількість іноземних студентів, які бажають отримати фах у ЗВО України. Вища школа ставить завдання вдосконалення переліку та якості освітніх послуг, які мають задовольнити потреби майбутніх іноземних фахівців. Під час набуття професійних компетенцій представниками іноземного контингенту в немовних ЗВО необхідно приділяти особливу увагу розвитку комунікативних здібностей, що реалізуються в освітньому процесі та в подальшій професійній діяльності.

Дотично основних принципів інтеграції України в міжнародний простір, вітчизняна вища школа прагне забезпечити формування полілінгвізму як провідної якості випускника ЗВО. Але саме українськомовна підготовка іноземних студентів на високому професійному рівні є показником самодостатності та великого потенціалу національної освітньої системи. Українська мова є функціональним складником світового мовного простору. Її статус як державної закріплено в 10-й статті Конституції України. Підтверджують цей статус закони «Про освіту» [284], «Про вищу освіту» [282] та «Про забезпечення функціонування української мови як державної» [283]. Зокрема, відповідно до Конституції України, що визначає українську мову як єдину державну мову в Україні та покладає на державу обов'язок забезпечувати всебічний

розвиток і функціонування української мови в усіх сферах суспільного життя на всій території України та згідно з Рішенням Конституційного Суду України від 14 грудня 1999 року № 10-рп/99, яким встановлено, що українська мова як державна є обов'язковим засобом спілкування на всій території України при здійсненні повноважень органами державної влади та органами місцевого самоврядування (мова актів, роботи, діловодства, документації тощо), а також в інших публічних сферах суспільного життя, 25 квітня 2019 року було ухвалено Закон «Про забезпечення функціонування української мови як державної». У II пункті 21 статті V розділу цього закону зазначено, що заклади освіти забезпечують обов'язкове вивчення державної мови, зокрема заклади професійної (професійно-технічної), фахової передвищої та вищої освіти, в обсязі, що дає змогу провадити професійну діяльність у вибраній галузі з використанням державної мови. «Особам, які належать до корінних народів, національних меншин України, іноземцям та особам без громадянства створюються належні умови для вивчення державної мови» [283, р. V, ст. 21, п. 2]. Щодо реалізації Державної програми сприяння опануванню державної мови зазначено, що діяльність центрального органу виконавчої влади, що забезпечує формування державної політики у сферах культури та мистецтв, з розвитку культури на відповідний рік повинна передбачати заходи щодо сприяння опануванню української мови, в тому числі шляхом видання навчальних посібників з української мови, створення української термінологічної словникової бази та забезпечення вільного доступу до зазначеної книжкової продукції громадянам України, іноземцям та особам без громадянства [283, р. I, ст. 5, п. 2].

Учені, які працюють у межах України та за кордоном, докладають серйозних зусиль щоб підвищити функціональний рівень та авторитетність української мови, оскільки існує перелік історично зумовлених причин, що перешкоджають зміцненню престижу державної мови. Погоджуємось із думкою С. Єрмоленко, що престиж мови залежить не лише від вживання мови на найвищих рівнях державної влади та ставлення до мови як до засобу досягнення успіху в професійній діяльності, а й від «статусу літературної мови серед різновидів етнічної (національної мови)» [116, с. 55].

Українські лінгводидакти натрапляють на проблему ціннісної орієнтації сучасної молоді, що у виборі мови спілкування не завжди

схиляється на користь української мови. Це стосується як іноземців, так і громадян України. Чинні програми формування мовної особистості з урахуванням національних інтересів, де статус української мови є незаперечним, часто зустрічають нерозуміння та мовний нігілізм з боку студентства. Відповідно до вимог та потреб суспільства Україна формує досить гнучкий і демократичний підхід до мовної політики в системі освіти. Спільні зусилля гуманітарних наук і педагогіки, що зустрічаються на перехресті інноваційних та антропологічних парадигм, сприяють прогресивному національному поступу, визначаючи пріоритетні напрями становлення мовної особистості майбутнього фахівця. Українська мова є основним складником цього процесу, оскільки саме українська мова є показовим складником загальної культури нашої країни, тому майбутні іноземні фахівці – студенти закладів вищої освіти України – також обов'язково мають вивчати українську мову. Навчання у ЗВО України відбувається українською мовою, але для забезпечення академічної мобільності ЗВО може надавати студентам можливість вивчати дисципліни англійською та іншими іноземними мовами. Водночас майбутні фахівці мають володіти знаннями із цих дисциплін і державною мовою. У Законі «Про вищу освіту» прописано, що «для викладання навчальних дисциплін іноземною мовою заклади вищої освіти утворюють окремі групи для іноземних громадян, осіб без громадянства, які бажають здобувати вищу освіту за кошти фізичних або юридичних осіб, або розробляють індивідуальні програми. При цьому ЗВО забезпечують вивчення такими особами державної мови як окремої навчальної дисципліни» [282, р. IX, ст. 48]. Функціонування української мови забезпечується також зацікавленістю зарубіжних науковців, які займаються її вивченням на кафедрах української мови закладів вищої освіти багатьох країн світу (Росія, Румунія, Молдова, Словаччина, США, Канада, Сербія і Чорногорія, Болгарія, Польща та ін.).

Розвиток та модернізація вищої школи України потребує серйозних наукових досліджень і розвідок у галузі українськомовної професійно-мовленнєвої підготовки. Проблема забезпечення високої ефективності навчання української мови як іноземної входить до кола наукових інтересів багатьох українських і зарубіжних учених (Л. Дідківська [107], Ю. Жлуктенко [118], Т. Кудіна [167], Г. Лісна [188], Л. Паламар [198], Н. Присяжнюк [197], В. Чумак [378], Г. Швець [380], І. Ющук [391]), які

прагнуть досягнення спільної мети українськомовної підготовки майбутніх іноземних фахівців, що полягає у «забезпеченні їхніх комунікативних потреб у різних сферах спілкування: науковій (для отримання конкурентоспроможної підготовки за обраним фахом), суспільно-політичній і соціально-культурній (для належної адаптації та повноцінного орієнтування в новому соціально-культурному середовищі, особистісного культурного розвитку), побутовій (для задоволення потреб повсякденного життя), а також для виховання гармонійної особистості, що здатна до міжкультурного діалогу» [356, с. 136].

Сучасні лінгводидакти (Л. Бутенко [52], А. Гадомська [77], В. Головка [85], Д. Порох [278], О. Резван [295], Т. Фоміна [362], І. Ширяєва [382] та ін.), які працюють у галузі проблеми навчання іноземців, прагнуть до безперервного пошуку нових продуктивних методів навчання та постійного вдосконалення його змісту. Розробка методики українськомовної підготовки майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей є багатоаспектним процесом і потребує аналізу лінгвістичних, педагогічних, психологічних, фізіологічних і соціально-культурних явищ.

Психологічний аспект досліджуваної проблеми виявляється у вирішенні питання адаптації іноземців до навчання у ЗВО України. Сучасні дослідження адаптативних проблем майбутніх іноземних фахівців ґрунтуються на працях П. Адлера, Дж. Беррі, С. Лісгаарда, Г. Триандіса. Особливо актуальними стають проблеми соціально-педагогічної, соціокультурної та психологічної допомоги іноземним студентам під час адаптації до навчання у закладах вищої освіти (Л. Бутенко [52], А. Гадомська [77], Д. Порох [278], І. Ширяєва [382]), інтеріоризації професійних цінностей іноземних студентів у ЗВО (Т. Фоміна [362]), розвитку пізнавальних потреб іноземних студентів (О. Резван [295]), педагогічний супровід іноземних студентів у закладах вищої освіти (В. Головка [85]).

У цьому ракурсі вагомим для нас є дослідження особливостей адаптації китайських студентів до освітнього процесу технічного університету Л. Бутенко [52], яка справедливо зауважує, що адаптація іноземців в освітньому процесі багато в чому залежить від їхнього попереднього культурного, соціально-економічно досвіду та особливостей виховання. Сенсоутворювальним чинником системи педагогічного

супроводу, спроектованої дослідницею, є вплив на процес адаптації іноземних студентів полікультурного освітнього середовища та професійної спрямованості певного освітнього закладу. Специфіка освітнього середовища технічного вишу полягає у прояві базових цінностей технічної культури, що передбачає розвиток у студентів теоретичного (технічного) та абстрактного мислення, оволодіння практичними вміннями і навичками навчально-професійної та науково-дослідної роботи, активність і відносну самостійність у процесі навчання [52, с. 9]. Таким чином, у контексті підготовки іноземних майбутніх фахівців технічних спеціальностей, необхідно враховувати, що полікультурне освітнє середовище технічного ЗВО України вміщує три культури: українську, «технічну» та ту, носієм якої є іноземець.

Проблему мовленнєво-культурної адаптації іноземних студентів А. Гадомська [77] вирішує шляхом використання креолізованих рекламних текстів у процесі навчання їх української мови. Дослідниця наполягає на тому, що тексти українськомовної реклами мають значний лінгвокраїнознавчий і лінгводидактичний потенціал та придатні для розв'язання широкого спектру комунікативних і власне методичних цілей [77, с. 4 – 5]. Цінними є запровадження А. Гадомською використання креолізованих текстів української реклами, здійснення їх лінгвометодичної класифікації як навчальних автентичних матеріалів; створенні інтерактивного мовленнєво-адаптивного комплексу, розробленні системи вправ і завдань із використанням «Інтерактивного демонстраційного альбому креолізованих текстів реклами» (255 слайдів), розміщеного на веб-сайті (<http://imak.in.ua/>); визначенні критеріїв мовленнєво-культурної адаптації іноземних студентів засобами креолізованих рекламних текстів (лексико-асоціативний, мовно-нормативний, культурознавчий, класифікаційно-конструктивний) з відповідними показниками, теоретичне обґрунтування компонентів інтерактивного мовленнєво-адаптивного комплексу, структурованого за лексико-асоціативною, мовно-нормативною, культурознавчою базами й базою мовно-культурних ланцюгів [77, с. 7 – 8].

У психолого-педагогічному аспекті українськомовної підготовки майбутніх іноземних фахівців особливого значення набувають умови формування пізнавальних потреб, розвиток яких стає одним із провідних завдань у навчання іноземців, оскільки, на думку О. Резван [295],

задоволення саме цього різновиду потреб особистості спонукає студента до самоаналізу, самокорекції, а також сприяє соціалізації у країні навчання. Дослідниця визначає мову найістотнішим чинником соціалізації та наполягає на тому, що саме інтенсивна мовленнєва підготовка є обов'язковим чинником успіху в процесі пристосування іноземних студентів до культурного середовища країни отримання освіти. Завдяки використанню адаптованих прийомів професійно-педагогічного спілкування в процесі навчання майбутніх іноземних фахівців стає можливим забезпечення комфортності навчання (створення ситуації успіху в навчанні, врахування культурологічного аспекту, набуття певного комунікаційного рівня мовою країни навчання, відповідна форма спілкування викладача та студента) та формування вмінь самостійної роботи студентів. Педагогічна техніка, визначена автором як оптимальна, містить теоретичні засади класичної педагогічної техніки та використання у практичній діяльності адаптованих прийомів, які допоможуть вплинути на розвиток особистості студентів, що є носіями різних культур, на їхнє культурне співіснування [295, с. 4].

Умовою успішної професійно-мовленнєвої підготовки іноземних студентів є формування психологічної структури іншомовної текстової діяльності, яке, на думку О. Євдокімової [114], відбувається шляхом застосування комплексу рефлексивних процедур (процедур моделювання об'єкта і моделювання процесу дії з ним), у якому відображено принцип побудови структурно-функціональної моделі іншомовної текстової діяльності. Іншомовну текстову діяльність дослідниця розглядає як полідетерміновану цілісну систему з прийому, створення й опрацювання іншомовної текстової інформації, що складається з низки функціональних блоків (сенсорного, мнемічного, інтелектуального, мовленнєво-моторного). Збільшення інтенсивності функціонування мнемічного блоку і його зв'язків з іншими функціональними блоками в межах цілісної системи діяльності науковець вважає запорукою ефективної іншомовної текстової діяльності студента [114, с. 16].

Підвищенню якості українськомовної підготовки майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей сприяє впровадження в освітню діяльність сучасних інформаційних технологій, розширення інформаційних зв'язків між учасниками освітнього процесу, інтенсивність обміну інформацією. Дослідження проблеми інформаційного

обслуговування іноземних студентів ґрунтується на наукових концепціях педагогіки, інформатики, психології тощо. Погоджуємось із Н. Терещенко [340], яка зауважує, що формування і забезпечення інформаційних потреб іноземних студентів залежать від змін у потребах, зумовлених новими інформаційними можливостями і технологіями, вимог сучасного освітнього процесу, що здійснюється і вдосконалюється в умовах інформатизації, доступу, пошуку та отримання освітньої інформації, особливостей соціально-психологічних процесів під час надання освітніх послуг іноземним студентам. Дослідниця присвятила тему дослідження розробці структурно-функціональної моделі обслуговування іноземних студентів, яка дає змогу сформулювати рекомендації із удосконалення та підвищення ефективності інформаційного забезпечення та пропозиції щодо організації якісних освітньо-інформаційних послуг на різних структурних рівнях. У роботі вивчено інформаційні потреби майбутніх іноземних фахівців та можливості їх забезпечення, мотиви приїзду, враження від української освіти, соціально-комунікативні проблеми обслуговування іноземних студентів (подолання мовних, етичних і психологічних бар'єрів). Учена дійшла висновку, що розвиток співпраці української вищої школи в наданні освітніх послуг іноземним громадянам передбачає всебічний аналіз навчання зазначеної категорії студентів та їхнього освітньо-інформаційного забезпечення, а також розробку концептуальних засад підготовки іноземних спеціалістів в Україні за нових політичних, економічних і соціальних умов [340, с. 17].

Складність українськомовної підготовки майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей полягає у тому, що використання традиційних методів професійно-мовленнєвої підготовки через вплив іншомовного оточення дещо обмежується. Перелік педагогічних технік, що можуть поліпшити рівень мовленнєвих умінь і навичок сучасного іноземного студента, має постійно оновлюватись. Особливо популярними серед форм і шляхів активізації мовленнєвих здібностей майбутніх фахівців є дидактичні ігри різного типу. Ґрунтуючись на аналізі чинників, які впливають на якість професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх іноземних фахівців, В. Коломієць [153] виділяє особливості мовленнєвого наслідування, що проявляються у різних сферах діяльності студентів-іноземців. На думку дослідниці, цей процес є неодмінним фактом, який проявляється у діяльності майже кожного студента іноземного походження

[153, с. 7]. Саме ця особливість дозволила дослідниці дійти висновку, що в процесі навчання студентів-іноземців усного мовлення можуть бути активно застосовані комплексні дидактичні ігри, за моделювання яких має бути передбачено застосування прийому наслідування і перевтілення. В. Коломієць обґрунтовує комплексну модель педагогічного процесу, спрямованого на налагодження органічних зв'язків між ігровою та практичною діяльністю, визначає принципи моделювання дидактичної гри (активність, динамізм, розважальний характер, виконання ролей, моделювання ситуації, зворотний зв'язок, проблемність, самостійність, системність, стимулювання особистісних якостей, ініціативність, багатогранність дій та результативність) і педагогічні можливості впровадження її у професійно-мовленнєву підготовку майбутніх іноземних фахівців, що забезпечує не лише розвиток усного мовлення, а й готовність до професійного застосування його у практиці [153, с. 9 – 17].

Т. Дементьєва [98] як один із найвагоміших засобів формування комунікативної компетенції майбутніх іноземних фахівців розглядає освітньо-мовленнєві ситуації. Визначивши компоненти комунікативної компетенції (мотиваційний, мовний, предметно-мовленнєвий, прагматичний), дослідниця виділяє відповідні для кожного компонента види освітньо-мовленнєвих ситуацій, послідовність яких визначається порядком їх використання в процесі формування кожного компонента комунікативної компетенції [98, с. 14 – 15]. Використання навчально-мовленнєвих ситуацій передбачено в межах розробленої авторкою технології формування комунікативної компетенції студентів-іноземців протягом навчання на підготовчих відділеннях ЗВО, що створює умови для поступового та ефективного навчання іноземних студентів знань і вмінь, необхідних для комунікації у навчально-професійній сфері. У цьому полягає особлива цінність цього дослідження, оскільки основою для українськомовної підготовки майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей нерідко є навчання іноземців на підготовчих відділеннях ЗВО України, де вони отримують необхідні для вступу знання з профільних дисциплін та започатковується формування мовленнєво-комунікативної компетенції українською мовою [98, с. 19].

Накопичення науково-методичних знань, що розумно поєднує вітчизняний та іноземний досвід навчання української мови як іноземної, є одним із провідних принципів поліпшення якості українськомовної

підготовки майбутніх фахівців. Аналіз історичних джерел засвідчує, що українські етнічні спільноти в різних країнах світу за період свого існування досягли значних успіхів в освітній царині суспільного життя, зокрема в навчанні української мови як другої. Особливо це стосується канадців українського походження. Так, Ю. Заячук [128] систематизує досвід українськомовної підготовки у закладах вищої освіти Канади. На нашу думку, заслуговують творчого впровадження в процес українськомовної підготовки майбутніх фахівців технічних спеціальностей проаналізовані в дисертаційному дослідженні організаційно-педагогічні аспекти інноваційних підходів до організації навчання, зокрема: застосування новітніх мультимедійних технологій для забезпечення освітнього процесу (on-line курс «Українська Канада» Д. Глинки, on-line програм «Український алфавіт» та «Українські флеш-картки», «Український Інтернет-питальник» і «Українські інтерактивні вправи» О. Ільницького, електронні публікації Альбертського університету, застосування Інтернету як «бібліотеки» сучасного текстового, візуального і звукового матеріалу для викладачів і студентів); новаторська українськомовна серія навчальних матеріалів для вчителів і учнів для викладання мови «Нова», що максимально адаптовані до українськомовної підготовки переважно англomовним студентом; забезпечення освітнього процесу навчальними посібниками та підручниками (особливо популярними закордоном є підручники «Conversational Ukrainian» (Розмовна українська мова), «Ukrainian for Beginners» (Українська мова для початківців), «An Introduction to Ukrainian» (Вступ до української мови) Я. Славутича, «Ukrainian Conversational and Grammatical» (Розмовна українська мова і граматика) Дж. Джуравця, «Modern Ukrainian» (Сучасна українська мова) А. Гумецької, «Ukrainian for Undergraduates» (Українська мова для студентів) Д. Струка та ін.); методика оцінювання роботи студента викладачем та викладача студентом [128, с. 14 – 15].

Специфіка досліджень навчання української мови як другої виявляється і в наукових розвідках, присвячених методиці навчання української мови в школах з мовами викладання національних меншин України. Подібні дослідження здійснювались у кількох напрямках: навчання російськомовних дітей дошкільного віку української мови (А. Богуш [39], В. Луценко [194] та інші); навчання української мови російськомовних дітей шести-семи років української мови в

загальноосвітніх школах (О. Хорошковська [368]); підготовка студентів до навчання російськомовних дітей у дошкільних закладах (А. Богуш [41], Т. Котик [159]); підготовка майбутніх учителів початкових класів до навчання державної мови у школах з угорською мовою навчання (О. Хома [365]); навчання української мови у школах з мовами викладання національних меншин (О. Хорошковська [369]), крос-культурне навчання учнів-білінгвів української мови (В. Дороз [108]). Серед подібних досліджень особливу увагу привертає робота О. Хоми [365], оскільки присвячена розробці методики та визначенню педагогічних умов лінгводидактичної готовності майбутніх учителів початкових класів до навчання української мови у школах національних меншин з неслов'янською мовою навчання (угорською мовою). У дисертації представлено психолого-педагогічний аналіз та характеристику актуальної на території України проблеми двомовності. Дослідження сутності цього явища пов'язане з аналізом поняття білінгвізму, яке є доволі суперечливим за своєю сутністю. Але незаперечним є той факт, що явище використання двох і більше мов у сучасному соціумі є надзвичайно поширеним, відповідно потребує детального аналізу науковців. Так, О. Хома наводить приклади різних класифікацій двомовності: правильність чи неправильність мовлення білінгва; двомовність загальнонародна, однобічна, двобічна, загальнодержавна, місцевого значення; типи двомовності за психологічним, соціологічним та лінгвістичними критеріями; однобічний і двобічний; однобічний загальнонародний і двобічний загальнонародний; однобічний територіальний і двобічно територіальний; однобічний і двобічний білінгвізм певного прошарку населення [365, с. 8]. Результатом всебічного теоретичного опрацювання проблеми стала експериментальна методика викладання мови, що характеризується структуруванням навчального матеріалу з української мови з урахуванням принципів інтеграції та цілісності у вивченні матеріалу, використанням різних методів і прийомів навчання української мови угорськомовних учнів молодших класів (традиційних і нетрадиційних), розподілом за кожним етапом навчання (усний курс; букварний та післябукварний періоди навчання грамоти; уроки української мови, на яких здійснюється чотири види мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння, читання і письмо) [365, 11 – 15].

У фундаментальній роботі О. Хорошковської [369], зважаючи на велику відмінність у підходах та кількості принципів навчання другої мови, визначено основні його принципи: принцип врахування рідної мови; принцип комунікативної спрямованості освітнього процесу; принцип усного випередження; принцип комплексності навчання; принцип функціонально-ситуативного підходу до формування мовленнєвих умінь. Крім того, зважаючи на психолінгвістичні та психологічні особливості навчання української мови як державної О. Хорошківська визначає додаткові принципи: принцип забезпечення мовного середовища та настанови на мовлення; принцип оптимального співвідношення між знаннями та мовними і мовленнєвими вправами; принцип взаємозв'язку усного і писемного мовлення [369, с. 42 – 62]. Дослідниця наполягає на тому, що лінгвістичну основу для визначення змісту, методів та прийомів навчання є лінгвістичний опис систем контактуючих мов, який у порівняльному плані дає можливість виявити збіг і розбіжність у мовних системах та ті знання, уміння і навички, які треба спеціально формувати, якщо навчальний матеріал властивий лише українській мові. Результати такого порівняльного аналізу також дають можливість передбачити різновиди міжмовного перенесення (транспозиція та інтерференція) [369, с. 14].

Слід зауважити, що проблема міжмовної інтерференції та інші труднощі вимови звуків української мови посідає чільне місце в процесі розробки методики українськомовної підготовки майбутніх іноземних фахівців, оскільки якість фонетичного оформлення вимови українською мовою та знання про звукову структуру української мови (знання про звукову систему мови, основні її поняття, зв'язок між звуковою й графічною системами; розвиток слухової та вимовної пам'яті) впливають на подальший процес оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності.

Засновниками навчання фонетики української мови як іноземної стали такі науковці, як А. Медушевський [205], Г. Макарова [196], Л. Паламар [254], Н. Присяжнюк [197], Н. Тоцька [119]. Цю проблему розглядали також Н. Василенко [59], Т. Кірик [148] та ін. Суголосно з Н. Василенко [59], вважаємо що «оскільки оволодіння фонетичною базою української мови і, як результат, правильна вимова залежать від міри міжмовної фонетичної інтерференції, виникає необхідність національної орієнтації навчання української вимови як засобу його індивідуалізації та

підвищення ефективності, адже в кожному конкретному випадку взаємодія рідної та української мов має специфічний індивідуальний характер» [59, с. 5]. У дослідженні, присвяченому навчанню української вимови іноземних студентів природничо-технічного фаху на підготовчих факультетах, дослідниця систематизує основні принципи навчання української вимови іноземців (принципи мовленнєвої спрямованості, комплексності, «від легкого до складного», концентричності, посиленості засвоєння, системної організації освітнього процесу, урахування рідної мови іноземних студентів). Одним із найважливіших принципів навчання вимови Н. Василенко визнає принцип урахування рідної мови іноземних студентів, що передбачає відбір та організацію фонетичного навчального матеріалу, що ґрунтується на аналізі взаємовідношень фонологічних систем мов, які контактують у процесі навчання, та визначення повного обсягу труднощів, які студенти мають подолати в процесі оволодіння українськомовною вимовою. Авторка описує спостереження того, як студент, набувши елементарні мовленнєві навички українською мовою, втрачає інтерес до роботи над удосконаленням звукового оформлення власного мовлення. Хоча незначні фонетичні порушення у вимові студентів технічних спеціальностей не заважають процесу комунікації, дослідниця вважає, що професійна спрямованість навчання української мови все ж передбачає заняття практичною фонетикою на будь-якому етапі навчання, і наполягає на необхідності коригування вимови вже на етапі її формування та фонетизації всього освітнього процесу в поєднанні із системним підходом [59, с. 24].

Проблеми зіставлення фонетичних систем рідної мови іноземних студентів та української, з'ясування тих особливостей рідної мови білінгвів, які можуть мати універсальний характер і впливати на успішне навчання української мови та вплив фонетичної інтерференції на процес українськомовної підготовки майбутніх іноземних фахівців, розглядається також у роботі Т. Кірик [148]. У дисертаційному дослідженні розглянуто вивчення російської (української) мови тюркомовними студентами з метою викладацької діяльності або як засіб опанування фаху. Звісно, вказаний напрям підготовки потребує посиленої уваги до формування української вимови майбутніх фахівців. Науковець проводить відповідний аналіз звукових, графічних і граматичних систем рідної мови та мови, що вивчається, і прогнозує виникнення чотирьох типів лінгвістичних причин

помилки, зумовлених фонетичною інтерференцією: гальмівний вплив рідної мови під час продукування іншої мови; проникнення матеріалу з рідної мови у мову, що вивчається; застосування способів і моделей рідної мови під час вимови східнослов'янських мов; наділення системи мови, що вивчається, такими функціями рідної, якими вона не володіє. Вирішення цих проблем можливе лише за умови системного підходу, що, окрім вивчення мовних явищ, передбачає усунення методичних недоліків навчання тюркомовних студентів педагогічних закладів вищої освіти української (російської) мови. Серед останніх Т. Кірик визначає недостатню кількість підручників і посібників; недостатню оснащеність навчальним матеріалом підручників і посібників; недостатнє врахування принципу професійної та функціональної спрямованості комплексних вправ у навчальних посібниках; недостатнє врахування типологічних особливостей російської (української) і рідної мов у презентації фонетики й орфографії в навчальних посібниках; недостатній взаємозв'язок окремих правил правопису і вимови та розвитку видів мовленнєвої діяльності, навчального матеріалу з майбутньою професією як недостатній рівень мотивації; відсутність врахування типології труднощів, пов'язаних із фонетичною інтерференцією, що виявляється в необґрунтованому відборі базових ознак і у відсутності оптимальної системи вправ. Дослідниця виявляє та класифікує помилки тюркомовних студентів у процесі українськомовної підготовки, зумовлені фонетичною інтерференцією, та розробляє систему їх попередження і корекції в усному та писемному мовленні, враховуючи методичні недоліки навчальної літератури [148, с. 60 – 61]. Погоджуємось з Т. Кірик у тому, що активізації українськомовної підготовки майбутніх іноземних фахівців, крім вищеперерахованих чинників, сприяє врахування накопиченого досвіду створення навчально-методичних комплексів, впровадження інтенсивних форм і методів навчання української мови як іноземної та комп'ютерна підтримка освітнього процесу [148, с. 22].

Українськомовна підготовка майбутніх іноземних фахівців розглянута в роботі О. Палки [258]. Предметом її дослідження стає зміст, форми і методи підготовки іноземних студентів закладів вищої освіти технічного профілю України до вивчення професійної лексики. Дослідниця здійснює ґрунтовний ретроспективний аналіз зарубіжного досвіду професійно зорієнтованого навчання іноземних мов. У результаті

аналізу основою професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей у роботі визначено комунікативний підхід. У центрі уваги авторки перебуває вивчення професійної лексики і, на її думку, засвоєнню цього блоку інформації сприятиме комунікативний підхід, оскільки саме він якнайбільше забезпечує оптимальне передання професійної інформації і сприяє професійному становленню майбутніх іноземних фахівців. У роботі підкреслено, що комунікативний метод, ґрунтуючись на комунікативному підході до іншомовно-мовленнєвої підготовки, увібрав у себе всі важливі, позитивні характеристики традиційних (використання рідної мови студентів для розкриття значення навчального матеріалу, надання великого значення розумінню мови у процесі навчання, що повинна вивчатися як засіб спілкування тощо) та новітніх (розвиток усного мовлення в процесі вивчення іноземної мови, усвідомлення необхідності вивчення граматики не в чистому вигляді, як це пропонувалося за перекладними методами, а в мовних моделях (структурах), що сприяють засвоєнню мови) методів [258, с. 3 – 4].

Таким чином, у роботі визначено як домінуючі принципи комунікативного методу: мовленнєвої спрямованості, особистісної індивідуалізації, ситуативності, новизни та функціональності. О. Палка наполягає на доцільності використання активного обміну взаємодіями «викладач – студент»; активізації іншомовного сприймання; контекстуалізації мовного матеріалу, який реалізовується через різні технології (рольові ігри, комунікативні типи діяльності тощо); інтеграції мовних навичок у вивчення професійної лексики; впровадження стратегічних «інвестицій» викладача студентам: розширення самостійності (автономне навчання), підвищення культурологічної свідомості; аналізі соціуму, де відбувається вивчення мови.

Цінними для нас є визначенні в дисертації конкретні завдання підготовки іноземних студентів закладів вищої освіти України технічного профілю до вивчення професійної лексики: формування в іноземних студентів сприймання і використання професійної інформації на тлі позитивного емоційного ставлення до вивчення професійної лексики, імпровізування в конкретних ситуаціях професійного спілкування; ознайомлення студентів із макро- і мікростратегіями ефективного вивчення мови з акцентом на авторській педагогічній технології табличного моделювання тощо. Для успішного виконання визначених

завдань розроблено модель та побудовано початковий курс української мови як іноземної для підготовчих факультетів закладів вищої освіти технічного профілю [258, с. 83].

Процес навчання української мови іноземних студентів на підготовчому відділенні входить до кола наукових інтересів й О. Пальчикової [259]. Погоджуємось з думкою дослідниці про те, що навчання української мови іноземних студентів потребує переорієнтування знаннєвої парадигми, що передбачає накопичення знань, на компетентнісну, спрямовану на практичне застосування умінь і навичок у навчальних та життєвих ситуаціях [259, с. 189]. О. Пальчикова обґрунтовує необхідність залучати культурологічний матеріал до змісту сучасної методики навчання української мови як іноземної, що сприяє розширенню світогляду студентів, з'ясуванню несхожих аспектів у мовній та культурній системах різних етносів. З огляду на це крос-культурний підхід, на думку дослідниці, стає важливим чинником в опануванні української мови іноземними студентами, що ґрунтується на зіставленні компонентів мовної і культурної систем, виявленні їх відмінних і схожих рис, завдяки чому іноземні громадяни зможуть легко адаптуватися до нового соціокультурного середовища та уникнути труднощів упродовж контактування з українськомовним населенням [259, с. 190].

Незважаючи на те, що дослідження О. Пальчикової спрямоване на початковий етап навчання української мови (підготовче відділення), коли проблема адаптації постає як першочергова, вважаємо, що вона не втрачає своєї актуальності і на початковому рівні вищої освіти, оскільки соціокультурна адаптація, інтерес до пізнання національного характеру, пізнавальні, професійні, соціальні мотиви, внутрішнє переживання інформації студентом впливають на результативність українськомовної професійно-комунікативної компетентності майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей.

Аналіз законодавчої бази і наукової літератури демонструє, що вища школа України все більше долучається до міжнародних процесів обміну інформацією, технологіями та висококваліфікованими кадрами. Зосередження уваги науковців різних галузей на проблемі підготовки майбутніх іноземних фахівців та застосування маркетингового підходу на рівні національного та міжнародного освітнього ринку дають можливість закладам вищої освіти України просувати широкий спектр освітніх послуг

та посісти відповідне місце на міжнародному ринку освіти. Підготовка висококваліфікованих фахівців іноземного походження потребує якомога повнішого, оперативнішого та комфортнішого надання освітніх послуг. Питання українськомовної підготовки майбутніх іноземних фахівців є одним з провідних напрямів формування кваліфікованих фахівців технічних спеціальностей для країн, які направляють студентів в українські вищі. Вчені закладали підвалини цього важливого, але досі недостатньо розробленого питання.

На основі вже наявних досліджень можемо дійти висновку, що українськомовна підготовка майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей – це багатоаспектний та специфічний освітній процес, який передбачає набуття майбутніми іноземними фахівцями технічних спеціальностей українськомовної професійно-комунікативної компетентності, що за умови врахування історичного, психологічного, лінгвістичного, соціокультурного аспектів цього процесу, всебічного використання методичного досвіду, впровадження новітніх форм і методів навчання та комп'ютерної підтримки освітнього процесу забезпечує успішне отримання технічної освіти в українських вишах та ефективну подальшу професійну діяльність.

РОЗДІЛ 3

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО УКРАЇНСЬКОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНОЗЕМНИХ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Визначення позиції, що зумовлює дослідження проблеми українськомовної підготовки майбутніх іноземних фахівців і проєктування відповідної методики, вимагає визначення наукового підходу, що є провідним для нашої роботи. Сучасні зміни у вищій школі потребують впровадження наукових підходів, які б максимально відповідали світовим тенденціям освіти. Аналіз провідних підходів сприяє найбільш обґрунтованому вибору одного чи кількох підходів, що забезпечать розробку найбільш ефективної методики українськомовної підготовки майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей.

Сучасна наукова думка пропонує значну кількість підходів, які можна класифікувати за принципом організації аналізу (структурний, комплексний, системний тощо), за науковими дисциплінами (філософський, педагогічний, психологічний, міждисциплінарний тощо), за прикладним об'єктом (діяльнісний, особистісний, культурологічний тощо). На нашу думку, досить широко відображають специфіку української мови як іноземної як навчальної дисципліни у ЗВО комунікативний, компетентісно-діяльнісний, когнітивно-комунікативний, професійно зорієнтований, особистісно зорієнтований та компетентісний підходи.

На сучасному етапі наукова думка максимально розкриває сутність процесу комунікації. Зокрема, це стосується такого її аспекту, як комунікація в межах освітнього процесу. Ця проблема стає центральною для прихильників комунікативного підходу (І. Зимня [134], О. Леонт'єв [178], Ю. Пассов [263] та ін.). Науковці розглядають мовленнєву підготовку як навчання діяльності. Насамперед дослідники аналізують проблеми пізнавальної діяльності студента і відповідно специфіку його особистості.

Компетентісно-діяльнісний підхід (А. Богуш [36; 40; 41]) зорієнтований на збереження фундаментальності освіти та заміну традиційного засвоєння знань, умінь і навичок набуттям певних

компетенцій, що передбачає оновлення змісту освіти. Діяльнісний характер цього підходу полягає в процесі засвоєння оновленого змісту професійної підготовки. Компетентності, які мають бути сформовані у студентів різних спеціальностей, характеризуються міждисциплінарністю, багатофункціональністю та забезпечують безперервний інтелектуальний розвиток та здатність до самоосвіти.

Близьким за засадничими ідеями щодо мовленнєвої підготовки до компетентісно-діялісного підходу є когнітивно-комунікативний підхід (М. Пентилюк [267]), який дозволяє навчити усвідомленого засвоєння професійно зорієнтованого мовного матеріалу, зміст якого та послідовність його вивчення зорієнтовані на формування певних компетенцій. Також когнітивно-комунікативний підхід, ураховуючи професійні, комунікативні й пізнавальні потреби студентів різних спеціальностей, дозволяє обґрунтувати мету та способи викладання навчального матеріалу. І. Дроздова [111], зважаючи на інтегративність когнітивно-комунікативного підходу, називає його метапідходом. На думку авторки, саме цей підхід зможе реалізувати концептуальну ідею модернізації процесу навчання: забезпечити оволодіння комунікативною діяльністю через формування комплексу компетенцій у діялісному режимі за орієнтації на можливості, здібності, потреби й особистісні якості студентів різних фахів в орієнтації на максимальний розвиток особистості студента, його активності, творчості у визначених умовах навчання [111, с. 144]. Можливість досягнення такого результату виникає завдяки орієнтації на активне застосування в процесі отримання фахової інформації майбутніми фахівцями відпрацьованого навчального матеріалу.

Для українськомовної підготовки майбутніх фахівців технічних спеціальностей доречним є дотримання принципів професійно зорієнтованого підходу (В. Александров [8], Г. Барабанова [26], І. Пахненко [264] та ін.), основною метою якого є формування у майбутніх фахівців здатності до спілкування у реальних умовах професійної діяльності, що формується на основі професійних та лінгвістичних знань. Професійно-мовленнєва підготовка розглядається як засіб формування професійної спрямованості майбутнього фахівця. Цей підхід передбачає професійну спрямованість змісту навчального матеріалу, зорієнтованого на останні наукові досягнення, що входять до професійних інтересів майбутніх фахівців; організацію освітньої діяльності та

використання методів, які сприяють формуванню необхідних професійних якостей майбутнього фахівця; забезпечення інтеграції мовної дисципліни з профільними предметами; використання виучуваної мови як засобу розширення своїх професійних знань.

Необхідною є посилена увага до суб'єктів комунікації в процесі навчання. Саме ця проблема стає центральною в роботах прихильників особистісно зорієнтованого підходу (О. Любашенко [195], О. Рибалка [297], А. Фурман [364]), які наполягають на забезпеченні умов для самовдосконалення, задоволення потреби самореалізації та адаптації майбутнього фахівця з урахуванням його індивідуальних особливостей. Центральна ідея цього підходу виводить освіту на новий рівень: кінцевою метою освіти у ЗВО стає не тільки набуття знань та певних професійних навичок, а й формування широкого комплексу здібностей, що характеризується високою продуктивністю, системністю та перспективністю.

Як бачимо, різні підходи не виключають один одного. Навпаки, деякі є вдосконаленим та доповненим варіантом інших або поєднують у собі загальні принципи кількох різних підходів. Як зазначено в аналітичному огляді «Реформи освіти» [296]: «В умовах глобалізації світової економіки переміщують акценти з принципу адаптивності на принцип компетентності випускників освітніх закладів» [296, с. 301]. Відповідно підходом, що вирізняється найбільшою універсальністю, актуальністю та є адекватним українськомовній підготовці майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей у руслі орієнтації на європейську систему вищої освіти вважаємо компетентнісний підхід, який, по суті, є системним, міждисциплінарним, містить особистісно-діяльнісний, предметно-професійний аспект тощо. У сучасних дослідженнях компетентнісний підхід постає як пріоритетна спрямованість на головні вектори новітньої освіти: самовизначення, безперервне навчання та розвиток, самоактуалізацію, соціалізацію, індивідуалізацію, гуманізацію тощо. Однак схильні, слідом за І. Зимньою, вважати його одним із планів розгляду освітньої проблеми в загальній ієрархії рівневої структури методологічного аналізу [133, с. 36]. І. Зимня доводить поліпідхідність у трактуванні будь якого явища, беручи за основу концепцію чотирирівневості методологічного аналізу І. Блауберга і Е. Юдіна. Згідно з цією концепцією визначають чотири рівні аналізу, на

кожному з яких знаходиться певний перелік наукових підходів: 1) філософський рівень (містить системний, генетичний, еволюційний підходи); 2) загальнонауковий рівень (містить міждисциплінарний, комплексний, синергетичний, функціональний підходи); 3) конкретнонауковий рівень (до рівня психолого-педагогічних наук можуть бути віднесені культурно-історичний, культурологічний, особистісний, діяльнісний, аксіологічний, контекстний, герменевтичний, компетентнісний підходи); 4) власне методичний [33, с. 65 – 83]. Ця ієрархічна структура визначає те, що нижній рівень і відповідно будь-який із його підходів характеризуються тим, чим визначаються рівні, які знаходяться над ним. Кожен із перших трьох рівнів цієї класифікації відіграє важливу роль у формуванні компетенції/компетентності майбутнього фахівця.

Розуміння універсально-збірного змісту компетентнісного підходу і повнота його застосування залежать передусім від визначення понять «компетенція» і «компетентність» та їх співвідношення. У Глосарії термінів і понять «Інновації у вищій освіті» зазначено, що слід відрізнити поняття «компетенції» від «компетентності» як набутих реалізаційних здатностей особи: «компетенція» визначається як надані (наприклад, нормативно-правовим актом) особі (іншому суб'єкту діяльності) повноваження, коло її (його) службових й інших прав і обов'язків, а термін «компетентність» – як динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти. Компетентності лежать в основі кваліфікації випускника [143, с. 95].

І. Зимня трактує поняття «компетентність» як актуальний прояв компетенції та «засновану на знаннях, інтелектуально- та особистісно-зумовлену соціально-професійну життєдіяльність людини» [133, с. 13]. Таке розрізнення І. Зимня вважає підставою для визначення підходу, заснованого на понятті «компетенція» як такого, в якому домінує практичний, дієвий бік, а основною рисою підходу, що заснований на «компетентності», дослідниця називає включення власне особистісних якостей та відповідне посилення як прагматичних, так і гуманістичних цінностей освіти [133, с. 32].

Розрізняє означені засновничі поняття і К. Балабанова [24], яка вважає, що «компетенція – найважливіший критерій підготовленості сучасного випускника вищої школи до сучасного ринку праці, яку визначено як освітній результат, рівень підготовки, виражений в оволодінні магістрантами методами, засобами діяльності, в можливості розв’язання поставлених завдань, власному досвіді відповідної сфери діяльності», а «компетентність» – інтегрована якість особистості, її спроможність сприймати та відповідати на індивідуальні й соціальні потреби; комплекс ставлень, цінностей, знань і навичок [24, с. 15 – 16].

М. Галицька [79] вважає, що компетенція – це єдність знань, навичок і відносин у процесі професійної діяльності, що зумовлені вимогами посади, конкретною ситуацією і цілями організації, сукупність професійно значущих якостей та прояв творчості у процесі професійної діяльності, коло тих питань, які повинна і реально може розв’язувати людина, яка виконує професійну чи соціальну роль, а поняття «компетентність» науковець визначає як таке, що «характеризує і визначає рівень професіоналізму фахівця, котрий володіє знаннями, вміннями та навичками, що дозволяють йому демонструвати професійно грамотну дію мислення, оцінку, думку в конкретній професійній діяльності» [76, с. 8].

Особливо переконливим і ґрунтовним є розрізнення означених понять А. Богуш [37]. За А. Богуш, «компетенція» – це «соціально закріплений результат освіти (державні стандарти, програми тощо), наперед задана норма (вимога) до освітньої підготовки особистості, необхідної для її якісної продуктивної діяльності в певній освітній, змістовій чи предметній галузі». Ознакою компетенції, як зазначає вчена, є її специфічний, предметний характер [37, с. 19]. Компетентність А. Богуш визначає як сформовану інтегровану особистісну якість людини, яка набувається у процесі навчання і охоплює не тільки знання, уміння і навички, а й набутий життєвий досвід, сформовані особистісні цінності, власне ставлення до соціального і природного довкілля, самоставлення, яке успішно реалізується у відповідних видах діяльності (мовленнєвій, професійній, продуктивній). Авторка вважає, що «компетентність є результатом попередньо набутих різних видів компетенцій (мовленнєвих, освітніх, професійних)» [37, с. 19].

Враховуючи специфіку трактувань понять «компетенція» і «компетентність» надалі «компетенцію» розуміємо як уніфіковану систему

знань і вмінь, що є кінцевим результатом навчання; відповідність певним особистісним і соціальним вимогам, а «компетентність» розуміємо як особистісну якість, що містить способи та прийоми реалізації набутих компетенцій, уявлення, програму дій, систему ціннісних орієнтацій та комунікативний, когнітивний, мотиваційний, етичний, соціальний, операційний, технологічний складники, які в різній послідовності формування та мірі прояву забезпечують ефективну професійну діяльність особистості.

Визначення науковцями переліку тих компетенцій, якими має володіти молодий фахівець у результаті професійної підготовки у ЗВО, характеризується певною варіативністю. Існує різний перелік компетенцій майбутніх фахівців, які містять різну їх кількість. І. Зимня пропонує три групи ключових компетенцій:

- «Компетенції, що стосуються самої людини як особистості, суб'єкта діяльності, спілкування;
- компетенції, що стосуються соціальної взаємодії людини та соціальної сфери;
- компетенції, що стосуються діяльності людини» [133, с. 23 – 25].

Метою професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх фахівців у сучасних дослідженнях є володіння мовою професійного спілкування (І. Дроздова [111]), формування професійно-мовленнєвої компетентності (В. Гордієнко [88]), професійно-комунікативної компетенції (К. Балабанова [24]), мовно-мовленнєвої компетентності (М. Криський [164]), комунікативної компетенції (М. Лісовий [189], І. Чірва [376]), мовленнєвої компетенції (О. Тарнопольський [338]), професійної міжкультурної комунікативної компетенції (М. Метьюлкіна [208]) та ін. Визначення цих понять, незважаючи на відносну відмінність у формулюванні, мають багато спільного.

Зокрема, О. Тарнопольський стверджує, що перебудова навчання іноземних мов у закладах вищої освіти повинна концентруватися на формуванні мовленнєвої компетенції у видах мовленнєвої діяльності (говорінні, читанні, аудіюванні, письмі), оскільки через таку компетенцію здійснюється мовленнєва комунікація – головна мета вивчення мови [338, с. 3].

В. Гордієнко на основі компетентнісного підходу визначає результат професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх фахівців як комплекс професійно-мовленнєвих знань, умінь, навичок, ціннісно-мотиваційних якостей особистості, необхідних для здійснення успішної професійної мовленнєвої діяльності [88].

М. Лісовий [189] вважає, що провідною до кінцевої мети навчально-пізнавальної діяльності та центральним поняттям у формуванні професійного мовлення виступає комунікативна компетенція, що, на думку дослідника, узгоджуючись зі знанням і функціонуванням системи мови, підпорядковує собі мовну (знання норм літературної мови) та мовленнєву (сформовані механізми сприйняття й продукування мовлення) компетенції [189, с. 9].

М. Криськів [164] визначає мовно-мовленнєву компетентність як здатність до продукування та сприймання висловлювань, які відбуваються в усній (говорінні, аудіюванні) і письмовій (письмі, читанні) формах, а її формування у студентів ЗВО немовних спеціальностей пропонує здійснювати за мовною, мовленнєвою, соціокультурною, діяльнісною та профорієнтаційною (залежно від профілю фахової підготовки) змістовими лініями [164, с. 9].

К. Балабанова [24], з'ясовуючи сутність професійно-комунікативної компетенції фахівця технічної спеціальності, визначає її як здатність особистості мобілізувати професійно-комунікативні знання, вміння та навички, набуті в процесі вивчення фахових, гуманітарних наук, рідної та іноземних мов для пошуку, оброблення, використання інформації, творення текстів, вирішення професійних, наукових, комунікативних проблем у конкретній професійній ситуації; як систему забезпечення професійних, дослідницьких, комунікативних якостей фахівця, виражену в готовності й здатності до творення й відтворення, редагування, перекладу, реферування й анотування науково-технічної літератури [24, с. 8].

На думку І. Дроздової, «володіння мовою професійного спілкування – це не тільки сформованість мовної компетенції (норми сучасної української літературної мови, фахова термінологія, специфіка побудови синтактичних конструкцій, текст та дискурс тощо), але й уміння використовувати ці знання на практиці, доречно поєднувати вербальні та невербальні засоби спілкування відповідно до мети, ситуації спілкування, тобто досконала сформованість комунікативних навичок» [111, с. 143].

Враховуючи ці та інші визначення та специфіку започаткованого дослідження, метою українськомовної підготовки майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей вважаємо формування українськомовної професійно-комунікативної компетентності майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей, спрямоване на ефективне навчання у ЗВО України та подальшу професійну діяльність. Визначення компонентного змісту українськомовної професійно-комунікативної компетентності майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей потребує врахування багатьох аспектів.

В. Гордієнко [88] вважає, що складниками професійно-мовленнєвої компетентності є мовленнєво-комунікативні, мовленнєво-риторичні, текстово-дискурсивні та невербальні вміння, формування яких забезпечує ефективне вирішення професійних завдань, доцільність професійно-мовленнєвої поведінки і міжсуб'єктних стосунків. Науковець визначає результат професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх фахівців як цілісне, стійке, інтегральне утворення, в якому виділено три компоненти: ціннісно-мотиваційний компонент (створення у студентів стійкого інтересу до професійного мовлення і перетворення заданих ззовні цілей у внутрішні потреби особистості); мовленнєво-комунікативний компонент (практичне і усвідомлене оволодіння професійно-мовленнєвими знаннями й уміннями); рефлексійний компонент (вироблення системи дій, спрямованих на застосування мовленнєвих знань під час вирішення різноманітних професійно-мовленнєвих ситуацій) [88, с. 11 – 12].

У дослідженні К. Балабанової [24] структурно-функційні компоненти формування професійно-комунікативної компетенції фахівців технічних спеціальностей розглянуто як сукупність мотиваційно-ціннісного (система ціннісних орієнтацій, інтерес до поглибленого вивчення дисциплін, особистісне самовизначення, самовираження та самореалізація; об'єктивність і самокритичність в оцінці власних досягнень), когнітивного (навички, вміння та знання мовного оформлення власних думок, спостережень для вирішення різноманітних завдань освітнього, особистого та професійного спрямування) та творчого (системний, творчий, науковий погляд на процес професійної комунікації, відбір та використання необхідних мовних, мовленнєвих засобів у вирішенні професійних завдань та чітке уявлення про можливості цих засобів, оригінальне та творче розв'язання професійно-комунікативних

завдань, гнучкість, критичне мислення, творча уява, здатність до інновацій) компонентів [24, с. 6].

На думку В. Борисенко, «необхідними складниками професійно зорієнтованого мовлення є: ґрунтовні фахові знання, загальна культура фахівця, орієнтування в соціумі, сформовані навички спілкування» [45, с. 44].

Кінцева мета професійно орієнтованого навчання іноземної мови (студентів-логістів), на думку М. Метьолкіної [208], передбачає формування у майбутніх фахівців іншомовної професійної міжкультурної комунікативної компетенції, яку складають іншомовна професійна комунікативна компетенція, соціокультурна професійна компетенція, навчальна професійна компетенція (її складником є зокрема інформаційно-комунікаційна професійна компетенція), та рефлексійна професійна компетенція (розвиток таких особистісних якостей майбутнього фахівця, як системне мислення та здатність швидко й незалежно приймати рішення, професійна свідомість і комунікабельність) [208, с. 12].

Ця структура особливо привертає увагу, оскільки містить такий компонент, як соціокультурна професійна компетенція, що є особливо актуальним у контексті нашого дослідження, оскільки науковий аналіз теоретичного матеріалу доводить, що ознайомлення іноземних студентів із сучасною дійсністю країни, де вони навчаються, її культурою, географічними, кліматичними умовами, історією, політичним і соціальним укладом життя, релігійними поглядами народу, національними рисами характеру, стереотипами поведінки складає вагомий аспект професійно-мовленнєвої підготовки. Цим обґрунтовуємо необхідність презентації духовних і культурних цінностей іншої етнокультурної дійсності тим, що є, по суті, базовим змістом мови. Тож, інформація про українські звичаї, традиції, географію, історію, соціально-політичний устрій, досягнення культури, науки, літератури, мистецтва, спорту і специфіку «невербальної мови» (жести, міміка, інтонація, символи тощо) покликана сформувати достатньо високий рівень соціокультурної компетенції як складника українськомовної професійно-комунікативної компетенції майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей.

Набувши статусу студента технічного ЗВО, іноземець стає учасником технічного дискурсу, який розуміємо як соціолінгвістичну структуру, що формується відповідно до потреб фахівців технічних

спеціальностей та складається з комунікативних одиниць мови, які перебувають у безперервному зв'язку. Оволодіння майбутніми іноземними фахівцями технічних спеціальностей українськомовною професійно-комунікативною компетентністю стає обов'язковою умовою результативної участі в українськомовному технічному дискурсі. Слід зауважити, що цей процес не є ізольованим: він тісно пов'язаний із формуванням спеціально-професійних компетенцій, оскільки вони як основні складники загально професійної компетентності мають інтегративний характер. Їх формування відбувається паралельно на заняттях з дисциплін технічного спрямування та гуманітарного профілю.

Отже, українськомовну професійно-комунікативну компетентність майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей визначаємо як особистісну якість майбутніх іноземних фахівців, їхню здатність ефективно використовувати в освітньо-професійній діяльності сукупність набутих мовних знань і мовленнєвих умінь відповідно до норм сучасної української літературної мови, що з набуттям українськомовного досвіду спілкування в технічному дискурсі забезпечить успішну професійно-технічну діяльність. Розглядаючи особливості освітньо-професійної діяльності майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей, зауважимо, що формування українськомовної професійно-комунікативної компетентності означеного контингенту має лінгвістичний, психологічний та соціальний аспекти. Іноземний студент має сформувати уміння українськомовного аудіювання, читання, письма та діалогової діяльності шляхом опрацювання ретельно відібраного лексичного та граматичного професійно-спрямованого матеріалу з урахуванням соціальних, політичних, історичних та культурних особливостей батьківщин іноземних студентів та України як середовища, представники якого не тільки надають освітні послуги майбутньому іноземному фахівцю, а й є його потенційними колегами та партнерами у майбутній професійній діяльності. Крім того, українськомовна підготовка майбутніх іноземних фахівців покликана сформувати професійні, загальнокультурні, адаптативні та особистісні якості фахівця, які реалізуються як у навчанні та професійній діяльності, так і на загальнолюдському рівні. Відповідно, упровадження компетентнісного підходу в процес українськомовної підготовки майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей забезпечує формування всебічно і гармонійно розвиненої особистості.

РОЗДІЛ 4

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ УКРАЇНСЬКОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНОЗЕМНИХ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Освітнє середовище технічного закладу вищої освіти України становить специфічний сенсоутворювальний контекст, перебування в якому майбутніх іноземних фахівців спрямоване на формування у них українськомовної професійно-комунікативної компетентності. Досягненню означеної мети передуює, зокрема, визначення педагогічних умов формування українськомовної професійно-комунікативної компетентності.

Зупинимось на трактуванні поняття «педагогічна умова». У довідковій літературі педагогічна умова визначається як обставина, що впливає на ефективність формування професійних та особистісних якостей студентів і яку необхідно враховувати у процесі навчання майбутніх фахівців у закладах вищої освіти [146, с. 202].

Педагогічні умови у дослідженні А. Багдуєвої трактуються як обставини процесу навчання і виховання, які є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання і застосування елементів змісту, методів, а також організаційних форм навчання з метою досягнення дидактичних цілей [22, с. 12].

На думку А. Найн, педагогічні умови – це сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів і прийомів підвищення ефективності освітнього процесу і матеріально-просторового середовища, що забезпечують успішне вирішення поставлених і проєктованих завдань [235, с. 78]. Аналогічне визначення пропонує О. Назарова, яка розглядає педагогічні умови як сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів, педагогічних прийомів і матеріально-просторового середовища, які спрямовані на розв'язання дослідницьких завдань [234]. За І. Аксаріною, педагогічні умови – це ті умови, які свідомо створюються в освітньому процесі і повинні забезпечувати найбільш ефективне протікання цього процесу [7, с. 12].

Таким чином, ураховуючи наукові визначення поняття «педагогічні умови» та дидактичні принципи українськомовної підготовки майбутніх

іноземних фахівців технічних спеціальностей, під педагогічними умовами формування українськомовної професійно-комунікативної компетентності майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей розуміємо низку свідомо створених на основі аналізу чинників, що впливають на формування українськомовної професійно-комунікативної компетентності, взаємопов'язаних обставин та характеристик освітньо-професійного комунікативного простору, що забезпечують організацію та ефективне функціонування процесу українськомовної підготовки майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей. Педагогічні умови формування українськомовної професійно-комунікативної компетентності майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей складають певну особистісно-змістову парадигму, що спрямована на розвиток особистості майбутнього іноземного фахівця, його активну діяльність, адаптацію, самовизначення, самореалізацію тощо. У дослідженні педагогічними умовами було обрано:

- адаптативно-педагогічну підтримку студентів-іноземців в освітньому просторі України;
- забезпечення позитивної мотивації студентів-іноземців технічних спеціальностей до вивчення професійно спрямованої української мови;
- наявність розвивального комунікативно-українськомовного середовища для студентів-іноземців технічного профілю;
- залучення студентів-іноземців до активної українськомовної мовленнєвої діяльності професійної спрямованості.

У психологічній довідковій літературі адаптація розглядається як зміна параметрів чутливості аналізаторів, пристосування їх до подразників. Ті самі джерела надають інформацію про широке використання терміна в психології та соціальній психології на означення пристосування індивіда до групових норм і соціальної групи до окремого індивіда. Водночас виділяються специфічні процеси адаптації, які відбуваються на рівні індивіда або особистості, а не тільки організму. Соціально-психологічна адаптація особистості в групі чи колективі забезпечується завдяки функціонуванню певної системи механізмів (рефлексії, емпатії, прийому соціального зворотного зв'язку тощо) [292, с. 6]. Психологи зазначають, що вплив середовища на психіку особистості не завершується пасивним підпорядкуванням, а породжує модифікацію цього середовища. Зокрема, Ж. Піаже вважав, що адаптація «забезпечує рівновагу між дією організму

на середовище і зворотною дією середовища на організм» [272, с. 60]. Важливим є введення науковцем понять «асиміляція» (дія організму на об'єкти, що його оточують) і «акомодація» (зворотна дія середовища на організм). Відповідно, адаптація – це «рівновага між асиміляцією і акомодацією, або, що, по суті, одне і те саме, рівновага у взаємодіях суб'єкта і об'єктів» [272, с. 61]. Згідно з теорією інтелектуального розвитку Ж. Піаже найбільш досконалою з видів психічної адаптації є інтелектуальна адаптація, що сприяє ефективній взаємодії особистості з довкіллям і забезпечує встановлення довготривалих і стійких відносин у соціумі. Такий ракурс дослідження адаптації стає підґрунтям для вирішення проблеми адаптації у педагогіці.

Педагогічна довідкова література окрім визначення адаптації у біології та психології, що подається вище, і вузького її тлумачення у навчанні, як спрощення тексту для тих, хто починає вивчати якийсь навчальний предмет [87, с. 15], надає визначення адаптації людини як складного явища, яке включає не тільки зберігання та застосування в певних умовах своїх біологічних, а й соціальних функцій: здатності брати участь у суспільно-корисній праці, здійснювати свою творчу діяльність, створювати оптимальні умови для фізичного, духовного і соціального благополуччя. Процес адаптації людини передбачає складні, багатогранні взаємини із зовнішнім середовищем [298, с. 13]. Відповідно, у педагогічних словниках подано визначення соціальної адаптації (соціальне пристосування, процес або результат процесу, який передбачає гармонійне з погляду індивідуальних прагнень людини задоволення її потреб, створення умов для її здорового, щасливого життя в суспільстві, де важливу роль відіграють вихованість людини, її кмітливість, самостійність, відповідальність, приналежність до певної соціальної групи) [87, с. 15]; соціально-педагогічної адаптації (процес активного пристосування людини до умов соціального середовища, освітніх установ; вид взаємодії людини із соціально-педагогічним середовищем) [323, с. 3]; професійної адаптації (процес або результат процесу пристосування фахівця в початковий період його роботи на цьому підприємстві до особливостей робочого місця та організації праці на виробництві, чому сприяє певна підготовка людини до виконання цієї роботи, а також її кмітливість, самостійність, відповідальність, допомога з боку старших і колег) [87, с. 15]. Аналіз адаптації в контексті нашого дослідження

доповняють такі статті довідкової літератури: «мовленнєва адаптація – система прийомів навчання, яка служить для подолання психологічних, мовних бар'єрів спілкування в іншомовному середовищі, сприяє активізації мовленнєвих умінь» [6, с. 250]; «культурна адаптація (акультуризація) – це взаємовплив національних культур і мов, що полягає в пристосуванні індивіда чи культурного співтовариства до інокультурного оточення. Унаслідок акультурації колективу або індивіда формується подвійна культурно-мовна свідомість, розвивається білінгвізм» [117, с. 7].

Сучасні дидакти (В. Богорєв, Д. Ловцов [190]) адаптацію до освітньої діяльності розуміють як цілеспрямований процес узгодженої взаємодії суб'єктів навчання з урахуванням їхніх можливостей і дидактичного середовища (сукупність умов існування і розвитку суб'єктів освіти, що включають цілі, зміст, форми, методи, засоби навчання), які регулюється за допомогою спеціальних дидактичних засобів і методів окремих дидактик [190, с. 26]. Проблема адаптації до освітньо-пізнавальної діяльності студентів розглядається О. Плотніковою, як складний динамічний процес входження студента в новий освітній простір закладу вищої освіти, що зумовлюється як загальними особливостями вищівського навчання, так і специфікою вивчення певної навчальної дисципліни [274, с. 150]. Зміст процесу адаптації студентів у закладі вищої освіти розкрито у працях В. Лагерева, який вважає, що адаптація студентів у закладі вищої освіти – це інтенсивний та динамічний, багатобічний та комплексний процес життєдіяльності, під час якого індивід на основі відповідних реакцій виробляє стійкі навички задоволення тих вимог, які ставляться до нього під час навчання та виховання у вищій школі» [171].

Визначення адаптації до навчання в закладі вищої освіти з урахуванням можливості навчання в новому для студента місті чи в новій країні знаходимо в дослідженні В. Слободчикова, який вважає, що це складне багатогранне включення студентів у нову систему вимог і контролю, новий колектив, а для деяких і нове середовище [321, с. 68 – 73]. Науковець визначає адаптацію в обов'язковому контексті соціалізації, в основі якої лежить засвоєння людиною соціального досвіду та інтеграція в суспільство. Якщо йдеться про іноземних студентів проблема їх соціалізації потребує посиленої уваги. Л. Засєкіна слушно зауважує, що ефективна соціалізація мігрантів у новому національно-культурному просторі значним чином визначається ефективним оволодінням мовою

місцевого населення [127, с. 104]. А. Азімов констатує, що ефективність освітнього процесу залежить від рівня мовної та інших видів адаптації (соціальна, соціокультурна адаптація) і може бути підвищена на основі врахування закономірностей адаптації особистості до умов навчання [6, с. 250]. І. Ширяєва визначає адаптацію іноземних студентів як «формування усталеної системи ставлень до всіх компонентів педагогічної системи, що забезпечує адекватну поведінку, яка сприяє досягненню цілей педагогічної системи» [382, с. 9].

Суголосно із Д. Порох, визначаємо адаптацію іноземних студентів до навчання в закладах вищої освіти України як процес активного пристосування студентів до умов життя в іншій країні, її традицій, норм суспільної поведінки, нового соціального оточення; освітнього середовища, що включає нове ставлення до професії, освітніх норм, оцінок, способів та прийомів самостійної роботи; навчального колективу, його звичаїв та традицій; нових побутових умов у студентському гуртожитку, нових зразків студентської культури, форм використання вільного часу; засвоєння та визнання особистістю цінностей, комунікативних норм та вимог нового соціального середовища. Д. Порох визначає основні компоненти адаптації іноземних студентів до навчання в закладах вищої освіти України (соціокультурний, соціокомунікативний, соціопобутовий, професійний), які охоплюють провідні аспекти життя майбутніх іноземних фахівців та їх структурні складники (відомості про українські соціальні норми, звичаї, традиції; знання сутності та причин культурного шоку; сформованість толерантності; участь у соціальному й культурному житті студентства; ступінь володіння українською мовою; уміння будувати міжособистісні відносини з викладачами й студентами; активність у встановленні дружніх зв'язків із місцевими мешканцями, друзями; пристосування до нових кліматичних умов, їжі, води, повітря; активність у позанавчальній діяльності; пристосованість до проживання у студентському гуртожитку; бажання дізнатися про особливості, характер, зміст, умови організації навчального процесу закладу вищої освіти; усвідомлення мети навчання, готовність до включення у навчальну діяльність, нові форми й методи навчання в закладі вищої освіти; сформованість навичок самостійності в навчальній і науковій праці; ставлення до навчання й обраної професії) [278, с. 11].

В. Антонова пропонує таку класифікацію адаптаційних проблем майбутніх іноземних фахівців: медико-біологічні (новий часовий пояс, інший клімат, зміна раціону харчування); формальні, пов'язані з життям в умовах нової країни далеко від дому, необхідністю самообслуговування і самостійності в розподілі часу; соціально-культурні (мовний бар'єр, новий спосіб життя суспільства і студентства, нові норми поведінки, культурні відмінності, можливість прояву націоналізму та шовінізму); соціально-психологічні (пристосування індивіда до нових умов середовища з витратою певних сил, вплив самого суб'єкта на середовище, взаємне пристосування індивіда і середовища, вироблення зразків мислення і поведінки, які відображають систему цінностей і норм певного колективу); дидактичні (особливості процесу навчання, недостатня попередня підготовка до навчання); комунікативні (спілкування з викладацьким складом, з людьми різних національностей, новий соціально-психологічний клімат у групі) [16, с. 14 – 19].

Успіх адаптації залежить від багатьох чинників, зокрема: від рівня освіти студента, його соціального статусу, особливостей взаємодії між студентами різних національностей, уміння вирішити непорозуміння, вийти з конфліктної ситуації та інших психологічних реакцій на нове середовище. Вирішальне значення має підтримка викладача, який надає своєчасну допомогу іноземному студенту у вирішенні адаптативних проблем та сприяє формуванню позитивного ставлення іноземця до освітнього процесу, України та її державної мови. Робота проходить у двох напрямках: освітня система забезпечує умови для вдалої адаптації іноземного студента, який, у свою чергу, докладає зусилля для подолання перешкод, таким чином впливає на освітній процес.

Отже, основними чинниками, які впливають на перебіг адаптації майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей, що забезпечує освітній заклад уважаємо:

- створення середовища для активізації та задоволення пізнавальних потреб майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей;
- створення умов для всебічного розвитку особистості майбутнього іноземного фахівця;
- надання іноземному студенту інформації про можливі шляхи вирішення адаптативних проблем;

- організація діагностичних та освітніх заходів для попередження та вчасного вирішення адаптативних проблем;
- сприяння формуванню відповідних світоглядних позицій майбутнього іноземного фахівця технічної спеціальності;
- використання комп'ютерних технологій в освітній діяльності;
- впровадження інтерактивних освітніх технологій (проблемна методика, дискусії, ігри, тренінги, ситуаційно-рольове навчання тощо) у поєднанні з традиційними методами навчання;
- врахування особистісних якостей студента та особливостей культури його нації;
- формування довірчих стосунків і толерантне спілкування в студентському колективі;
- професійна спрямованість українськомовної підготовки майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей;
- використання ретельно відібраного та адаптованого до сприйняття іноземцями навчального матеріалу з української мови та профільних дисциплін.

Сприяти ефективній адаптації та гармонізувати своє перебування в новому середовищі майбутні іноземні фахівці технічних спеціальностей можуть шляхом: усвідомлення власної самостійності; відповідальності за власний вибір та вчинки; активізації психо-емоційних, інтелектуальних та фізіологічних ресурсів; прагнення до самовдосконалення; усвідомлення власних освітньо-професійних можливостей; відкритого спілкування зі студентами та викладачами; професійного самоусвідомлення як майбутніх фахівців технічних спеціальностей високого рівня.

Наслідком недостатньої уваги до особливостей процесу адаптації іноземного студента є виникнення психологічного бар'єра. Причинами його виникнення в майбутнього іноземного фахівця в процесі українськомовної підготовки можуть бути невідповідність рівня мовленнєвої підготовки вимогам освітнього процесу, відсутність прагнення та потреби спілкуватися українською мовою у зв'язку із ситуацією двомовності в деяких регіонах України, що зумовлює напруженість, розгубленість, незадоволеність собою, внутрішню тривогу, занепокоєння, скутість тощо. Способом подолання психологічного бар'єра є переживання критичних ситуацій («культурний шок», новий вид навчальної діяльності, спілкування з новими людьми, самостійне

подолання труднощів тощо), які можуть мати як позитивне, так і негативне забарвлення та однаковою мірою сприяти поліпшенню якості українськомовної підготовки майбутнього іноземного фахівця шляхом тренування та поліпшення психологічної усталеності студента.

Іноземний студент приймає нові для нього соціальні, культурні, побутові, професійно-навчальні, кліматичні умови життя. Але, незважаючи на всі труднощі адаптації, які переживає майже кожний іноземний студент, зазначимо, що перебування на території України якнайкраще сприяє якісній та продуктивній українськомовній підготовці іноземців, на відміну від навчання іноземної мови студентів, що не перебувають у мовному середовищі. Вхідження студента в іншомовний простір активізує інтелект, посилює мотивацію до навчання, що сприяє більш гармонійному розумовому розвитку індивіда.

Отже, адаптація майбутнього іноземного фахівця відбувається у двох напрямках – адаптація до соціально-культурного простору України і адаптація до навчання в закладі вищої освіти, що пов'язана з усвідомленням себе в статусі студента і є спільною характеристикою як для вітчизняних, так і для іноземних студентів.

Проходження процесу адаптації майбутніми іноземними фахівцями до умов перебування у новій для них країні потребує аналізу педагогом домінантних рис характеру, особливостей психологічного стану кожного студента та допомоги майбутньому фахівцю трансформувати відчуття вимушеної самотійності у здатність до раціональної самоорганізації і вміння гідно приймати самотійні життєві рішення. Погоджуємось з Д. Порох, яка вважає, що адаптація іноземних студентів у полікультурному освітньому просторі як особливому соціально-педагогічному середовищі, спрямованому на організацію міжкультурного діалогу і формування толерантних відносин, є результатом організації педагогічного супроводу іноземних студентів та реалізації в освітньому процесі особистісно зорієнтованих технологій навчання як умов успішної організації навчання в закладі вищої освіти [278, с. 6].

Перебування особистості студента в умовах існування, що швидко змінюються, потребує педагогічної підтримки. Така підтримка може мати особистісну орієнтацію і виступити умовою, в якій здійснюється життєдіяльність, передусім для вдосконалення тієї спільноти, в якій безпосередньо здійснюється взаємодія суб'єкта навчання. Такий різновид

підтримки може бути реалізований лише за умови розуміння самого процесу педагогічної підтримки як процесу змістотворення й апеляції до внутрішніх структур особистості майбутнього фахівця.

З'ясуємо сутність поняття «педагогічна підтримка». У довідковій літературі «підтримка» визначається як забезпечення, надання необхідних засобів у процесі створення об'єкта, системи та супроводу об'єкта, системи в процесі експлуатації [64, с. 968]; те, що не дає впасти, порушитися, зруйнуватися будь-чому; схвалює, виступає на захист, надає допомогу [244, с. 454]; надання того, що іншому потрібне; забезпечення комфорту, визнання, схвалення, підбадьорювання іншої людини; рефлексія відносин особи з людьми близького оточення, що співпереживають і надають їй реальну допомогу [265, с. 336].

У педагогічних словниках поняття «педагогічна підтримка» визначене як діяльність професійних педагогів і психологів з надання превентивної та оперативної допомоги учням у вирішенні їхніх індивідуальних проблем, пов'язаних із фізичним і психічним здоров'ям, діловою та міжособистісною комунікацією, з успішним просуванням у навчанні, з життєвим і професійним самовизначенням [150, с. 114].

І. Абакумова визначає педагогічну підтримку як створення умов в освітньому процесі для природного, вільного розвитку особистості. Вона спрямована на забезпечення безперешкодного розгортання внутрішніх, сутнісних, універсальних властивостей людини [1]. За такого підходу до підтримки зрозуміло, що вона пов'язана з розвитком суб'єкта як психічним новоутворенням.

С. Попова, дотримуючись принципів особистісно зорієнтованої системи освіти, визначає педагогічну підтримку як «дію, спрямовану на збереження та зміцнення фізичних і духовних сил дитини в життєво-важливих ситуаціях її розвитку; це дії педагога в системі стосунків, спрямовані на надання допомоги в ситуації «тут і зараз» в ім'я особистісного розвитку» [277, с. 8]. Перший план у педагогічній підтримці компонента співпраці також відводить А. Андрєєв. Науковець убачає успіх педагогічної підтримки в тому, що суб'єкти навчання поступово включається в процес співпраці і взаємодії зі своїм викладачем, що сприяє наданню останнім допомоги у вирішенні їхніх проблем. Викладач, на думку А. Андрєєва, повинен зосередитися на позитивних рисах

особистостей учнів, щоб закріпити їхню самооцінку, підтримати при поразках та допомогти повірити у власні здібності [13, с. 72].

Розкриваючи сутність поняття «педагогічна підтримка», Т. Макєєва особливого значення надає активізації самосвідомості особистості, розвитку процесів самопізнання і рефлексії, самореалізації, самоорганізації, самореабілітації і самоконтролю, пробудженню активності особистості в індивідуальному виборі та вирішенні проблемних життєвих ситуацій [199, с. 5]. Аналогічні акценти у тлумаченні поняття «педагогічна підтримка» розставляє Г. Сорока, яка так само вважає основною метою педагогічної підтримки забезпечення умов для формування навичок самостійного подолання труднощів у навчально-комунікативній і побутовій діяльності, здатності до здійснення самостійного морального, громадського і професійного вибору [327, с. 12 – 13].

Як бачимо, сучасне розумінні поняття «педагогічна підтримка» передбачає посилений вплив з боку викладача, спрямований на формування особистості студента, максимальне розкриття його можливостей, прояв самостійності, подолання адаптативних проблем, що потребує високої професійної компетенції педагога й осмислення ним кожного кроку в процесі взаємодії зі студентом. Особлива відповідальність полягає на викладача у зв'язку з контролем результатів зіставлення реальної навчальної ситуації і очікувань студента. Про цей аспект безпосередньо-емоційного спілкування викладача і учня згадує Г. Цукерман. У роботі науковця описано можливість виникнення таких небажаних станів учня, як залежність від підтримки і оцінки інших людей, потреба в гіперопіці, втрата предмета співробітництва, зневага до виконавчої частини дії після того, як знайдено спільний спосіб її втілення [371, с. 76]. Тож, вважаємо, що дозованість є ще однією необхідною характеристикою педагогічної підтримки.

Доповнює перелік основних характеристик педагогічної підтримки її технологічний складник. Т. Анохіна акцентує на технологічному аспекті педагогічної підтримки та пропонує алгоритм надання педагогічної підтримки особистості на шляху подолання особистісних та матеріальних перешкод, що складається з таких етапів: діагностичний (усвідомлення особистістю сутності проблеми), контактано-пошуковий (прийняття особистістю на себе відповідальності за вирішення проблеми), діалогово-договірний (взаємодія педагога та учня задля спільного вирішення

проблеми), рефлексійний (створення педагогом умов, за яких учень аналізує свої дії та їх результат) [15, с. 11 – 19]. Г. Сорока у вузькому значенні поняття «педагогічна підтримка» розуміє як систему засобів, що допомагають особистості у самостійному моральному, громадському, професійному виборі; забезпечують умови для самостійного подолання труднощів та перешкод їхнього саморозвитку в освітній комунікативній і дозвільній діяльності [327, с. 12 – 13].

Отже, педагогічна підтримка – це педагогічна діяльність, що ґрунтується на ефективній дозованій взаємодії викладача зі студентом і спрямована на становлення особистості суб'єкта навчання, розкриття його потенціалу, його самореалізацію та формування здатності до самоконтролю.

Поняття «педагогічна підтримка» тісно пов'язане з поняттям «педагогічний супровід», тому вважаємо доцільним виявити співвідношення між цими категоріями. У довідковій літературі тлумачення слова «супровід» подано через дієслово «супроводжувати»: «слідувати поруч один з одним з ким-небудь, ведучи кудись або йдучи за ким-небудь» [244], «проводжати, супроводжувати, йти разом для проводів, провідником, слідувати» [94]. Такі визначення слова «супровід» стають підґрунтям для вияву базової характеристики «педагогічного супроводу» у спільності дій суб'єктів навчання по відношенню один до одного.

А. Богуш вважає, що заміна терміна «підтримка» терміном «супровід» не повною мірою відображає суть явища, оскільки, коли суб'єкт-носії проблеми не може самостійно, без сторонньої допомоги вирішити цю проблему, може бути надана допомога, що передбачає вільний вибір людини, або така, що нав'язує їй волю того, хто допомагає. На думку А. Богуш, логіка супроводу орієнтує нас на перший спосіб побудови стратегії допомоги. При цьому супровід майбутніх фахівців передбачає постійні спостереження й відстеження процесу формування професійних компетенцій у студентів протягом усього періоду навчання, здійснення взаємодії зі студентами з метою формування, стимулювання, корегування проходження освітньої траєкторії з одночасною реалізацією на практиці гуманістичної орієнтації освітніх процесів. Ученою визначено основні пріоритети супроводу, а саме: навчання вибору; створення орієнтаційного поля розвитку; зміцнення внутрішнього "Я" (цілісності) особистості [37, с. 221].

М. Бившева вважає, що вихідним для появи терміна «педагогічний супровід» стало поняття «педагогічна підтримка», яке найбільш повно відповідає «гуманістичним підходам до взаємодії в освіті відповідно до соціокультурної ситуації, що постійно змінюється» [53, с. 59]. Н. Боритко також розділяє поняття «педагогічна підтримка» і «педагогічний супровід». На його думку, педагогічна підтримка передбачає визначення інтересів вихованця, виявлення способів подолання труднощів у спільній діяльності педагога і вихованця, а педагогічний супровід передбачає ініціативу вихованця у виборі оптимальних рішень для виходу з проблемної ситуації. Завдання педагога в педагогічному супроводі полягає у створенні і розвитку різнобічних умов для можливості найвдалішого вирішення вихованцем труднощів, що в нього виникли [46, с. 44].

Специфіка педагогічного супроводу виявляється насамперед у специфіці функцій педагога по відношенню до студента. Метою педагогічного супроводу І. Липський вважає цілеспрямований розвиток особистості людини, яку супроводжують, що здійснюється за допомогою спеціальних педагогічних систем (освіти, виховання, навчання, підготовки) у їх інституціональному (структурному) оформленні. Дослідник виокремлює рівень загального педагогічного супроводу, який зумовлюється категорією «взаємодія». У процесі такої взаємодії відбувається розвиток людини в результаті чергування життєвих і соціальних ситуацій, що відбуваються в його житті, а педагогічний супровід є функціональною координацією наслідків цих впливів і має спільною метою розвиток людини серед інших людей як процес його якісних і кількісних змін, прояв нових новоутворень, форм діяльності і життєдіяльності. На думку І. Липського, процес супроводу здійснює розвиток людини та її оточення, де вона сама займає певні соціальні позиції, осередки соціального простору зі своїми функціями по відношенню один до другого [183, с. 280 – 285].

Отже, сучасні педагоги активно розробляють різноманітні теоретичні і практичні моделі педагогічної підтримки і педагогічного супроводу. Особливо інтенсивно науковці вивчають специфіку питання педагогічної підтримки і супроводу, пов'язану з їх відмінністю в освітніх завданнях і в потенціалі під час впровадження в різних середовищах. На різних етапах навчання та в різних його умовах педагогічна підтримка і супровід стають взаємоперехідними явищами та доповнюють один одного.

Зокрема, враховуючи предмет нашого дослідження, необхідним складником адаптативно-педагогічної підтримки студентів-іноземців в освітньому просторі України вважаємо такий різновид педагогічного супроводу, як комунікативно-мовленнєвий супровід, що детально описаний у дослідженні А. Богуш. Учена визначає такі структурні компоненти комунікативно-мовленнєвого супроводу: мотиваційний (передбачає сформованість у майбутніх фахівців позитивного ставлення до досконалого володіння українським мовленням професійного спрямування, інтересу щодо самостійного вдосконалення нормативного українського мовлення та професійної культури мовлення), когнітивно-змістовий (спрямований на озброєння майбутніх фахівців лінгвістичними та професійними знаннями), репродуктивно-діяльнісний (спрямований на залучення студентів до українськомовної комунікативно-мовленнєвої діяльності з використанням інноваційних технологій.), креативно-діяльнісний (передбачає занурення студентів в активну українськомовну креативно-мовленнєву та творчу комунікативну діяльність у процесі навчальної та науково-дослідницької діяльності.), оцінно-рефлексійний (спрямований на формування адекватної самооцінки власного українського мовлення [37, с. 222].

Отже, виходячи з розуміння педагогічної підтримки, специфіки контингенту та технічного фаху, визначаємо феномен «адаптативно-педагогічна підтримка майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей» як міжособистісну комунікацію викладача зі студентами, що спрямована на формування українськомовної особистості майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей шляхом успішного подолання ними адаптативних, комунікативних, організаційних, соціально-побутових труднощів та прояву майбутніми фахівцями власної індивідуальності, самостійності та потенціалу в освітньо-професійній діяльності.

Традиційно педагогіка виділяє такі етапи керування освітнім процесом: планування, організація, регулювання, оцінка та аналіз результатів. Отже, система адаптативно-педагогічної підтримки студентів-іноземців в освітньому просторі України повинна охоплювати всі означені етапи. Відповідно до цих етапів виділяємо такі напрями діяльності викладача:

- аналітико-планувальна діяльність (аналіз вихідного рівня академічної успішності, особистісного розвитку та емоційного стану іноземного студента, стану навчально-методичного та матеріально-технічного оснащення освітнього процесу тощо; планування на основі результатів аналізу напрямів, етапів, форм, методів, дій та заходів реалізації психолого-педагогічної та особистісно зорієнтованої підтримки студентів-іноземців тощо);
- організаційна діяльність (створення програмного забезпечення, що модифікується відповідно до специфіки контингенту; адаптація навчально-методичного забезпечення; підготовка дидактичного матеріалу для забезпечення змісту, форм, методів, контролю та оцінки професійно-мовленнєвої підготовки; організація міждисциплінарної інтеграції, забезпечення організації матеріально-технічної бази тощо);
- регулювання (формування діагностико-прогностувальної бази, проведення процедури контролю рівня українськомовної професійно-комунікативної компетентності майбутніх іноземних фахівців тощо);
- оцінка та аналіз результатів (оцінка та аналіз рівня українськомовної підготовки, що враховує не лише навчальний результат, а й особливості психологічного стану особистості; створення портфоліо індивідуальних досягнень іноземних студентів у вивченні української мови тощо).

Така система адаптативно-педагогічної підтримки студентів-іноземців в освітньому просторі України дозволяє практично спроектувати і реалізувати комплекс адаптаційних заходів, що сприяють реалізації особистісного, професійного і освітнього компонентів процесу українськомовної професійно-мовленнєвої підготовки шляхом формування ціннісних настанов, позитивної мотивації, відчуття психологічного комфорту, адекватного ставлення до обраного фаху, об'єктивної самооцінки, вміння ставити перед собою цілі і досягати їх, здатність до серйозної розумової діяльності, самоконтролю, самоосвіти, самооцінки, саморефлексії тощо.

Другою педагогічною умовою було обрано «Забезпечення позитивної мотивації студентів-іноземців технічних спеціальностей до вивчення професійно спрямованої української мови». Це засаднича педагогічна умова формування українськомовної професійно-комунікативної компетентності майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей, оскільки мотивація є фундаментальним психічним

механізмом, що забезпечує продуктивну роботу найважливіших для підготовки майбутніх фахівців психічних процесів. Це питання частково вже окреслене в роботі, водночас у контексті аналізу мотивації, як однієї з педагогічних умов формування українськомовної професійно-комунікативної компетентності, звернемо увагу на мотив як на визначальний чинник формування механізму висловлювання, що запускає в роботу операції з вибору та поєднання лексичної одиниці, актуалізує форму лексичної одиниці (І. Зимня [134]). Такий ракурс аналізу проблеми мотивації майбутніх фахівців необхідний, оскільки дослідження впливу мотивації на механізм породження мовлення українською мовою в іноземних студентів технічних спеціальностей визначає мотивуючу педагогічну технологію. Погоджуємося з І. Зимньою, яка вважає, що мотивація виконує роль «пускового механізму» будь-якої діяльності: праці, спілкування і пізнання [134, с. 130 – 139]. О. Леонтьєв визначає мотив як саму діяльність. Щодо мовленнєвої діяльності, автор зауважує: «це означає, що є якесь немовленнєве завдання, для виконання якого і здійснюється мовленнєва діяльність, яке вирішується мовленнєвими засобами. Висловлювання або текст є процесом вирішення такого завдання і лише вторинним продуктом або результатом такого вирішення» [176, с. 25].

Мотивація як джерело людської активності вивчається дослідниками з різних ракурсів і визначається по-різному. Вважаємо за потрібне конкретизувати поняття «мотивація» у співвідношенні зі спорідненими – «мотив», «мотиваційна сфера». «Мотив – це те, заради чого здійснюється діяльність, як мотив можуть виступати предмети зовнішнього світу, уявлення, ідеї, почуття і переживання. Словом, все те, в чому знайшла своє втілення потреба» [43, с. 53]. Ширшим є поняття «мотивація», яке «є тим складним механізмом співвіднесення особистістю зовнішніх і внутрішніх чинників поведінки, що визначає виникнення, напрям, а також способи здійснення конкретних форм діяльності» [106, с. 148]. Найбільш ємним з цих понять є поняття «мотиваційна сфера», що, за Л. Виготським, містить і афективну, і вольову сфери особистості, переживання задоволення потреби [72].

А. Реан [294] зазначає, що діагностика мотиваційної сфери є складним завданням, оскільки мотиви діяльності і поведінки, що утворюють ядро особистості, є найбільш «закритою зоною» і найбільш

оберігається (свідомо чи підсвідомо) самою особистістю від стороннього проникнення в цю сферу. Характерологічні особливості, на думку вченого, загалом більш усталені, ніж інтереси, але, з іншого боку, яскраво виражені професійні інтереси, як елемент у загальній структурі мотивації особистості, істотно впливають на задоволеність професією і на продуктивність діяльності, зокрема і в процесі здобуття професії. Вплив мотивації на продуктивність діяльності завжди вважався надзвичайно суттєвим. До того ж успішність освітньо-професійної діяльності визначається не тільки силою мотивації, але і структурою мотивів. А. Реан довів шляхом експерименту, що позитивна професійна мотивація може навіть компенсувати нестаток здібностей. Натомість негативна професійна мотивація не компенсується навіть високим рівнем професійно-інтелектуальних здібностей [294].

Забезпечення позитивної мотивації студентів-іноземців технічних спеціальностей до вивчення професійно спрямованої української мови можливе за умови «запуску» і регулювання механізму мотивації. Важливим у цьому процесі є чітке розуміння специфіки мотиваційної сфери особистості, складність якої полягає в тому, що вона є неоднорідною, багаторівневою та має ієрархічну будову. Ієрархічна структура мотиваційної сфери, за Л. Божович, визначає спрямованість особистості людини, яка має різний характер залежно від того, які саме мотиви за своїм змістом і будовою стали домінуючими [43, с. 52]. Слід зазначити, що структура мотиваційної сфери має властивість постійно змінюватися та розвиватись. Мотивація до навчання складається з низки спонукань, що постійно змінюються і вступають у нові відношення один з одним (потреби і сенс навчання, його мотиви, мета, емоції, інтереси), тому, як зазначає А. Маркова [363], становлення мотивації є не просте зростання позитивного або посилювання негативного ставлення до навчання, а ускладнення структури мотиваційної сфери, спонукань, що входять у неї, поява нових, більш зрілих, подекуди суперечливих відношень між ними [363, с. 1].

Передусім необхідно визначити перелік компонентів мотиваційної сфери та їх співвідношення. Так, на думку І. Зимньої, до структури мотиваційної сфери входять: потреба в навчанні, сенс навчання, мотив навчання, мета, емоції, ставлення та інтерес. Зміст визначених компонентів та характер взаємодії між ними визначають такі чинники: освітня установа,

де здійснюється освітня діяльність; організація освітнього процесу; суб'єктні особливості того, хто навчається (вік, стать, інтелектуальний розвиток, здібності, самооцінка, його взаємодія з іншими учасниками освітнього процесу тощо); суб'єктні особливості педагога, зокрема система його ставлень до студента, справи; специфіка навчального предмета [134, с. 104].

Н. Симоновою доведено, що поряд із визначеними компонентами мотиваційної сфери на результат іншомовної професійно-мовленнєвої підготовки впливають мотиваційні орієнтації на процес, результат, оцінку викладачем і запобігання неприємностей, що характеризуються відносною незалежністю від умов навчання, яка проявляється у стабільності зв'язків між орієнтаціями на процес і результат, з одного боку, та орієнтаціями на «оцінку викладачем» і «запобігання неприємностей», з іншого, і варіативністю зв'язків залежно від умов навчання, сітки годин, особливостей програми навчальної дисципліни тощо [316].

Дослідження освітньої діяльності студентів (Л. Божович [43], І. Зимня [134]) засвідчують, що серед соціогенних потреб найбільший вплив на її ефективність має потреба в досягненні – прагненні людини до покращення результатів своєї діяльності. Міра задоволення від навчання залежить від ступеня задоволення цієї потреби. Така потреба змушує студентів більше концентруватися на навчанні і одночасно підвищує їхню соціальну активність. Істотний вплив на навчання має потреба у спілкуванні, домінуванні, розширенні світогляду, засвоєнні та систематизації знань. Саме ця група мотивів співвідноситься зі специфікою пізнавальної діяльності особистості та характеризується позитивним емоційним тоном і непогамовністю. Керуючись подібними мотивами, студент, незважаючи на втому, всупереч іншим відволікаючим чинникам, наполегливо і захоплено засвоює навчальний матеріал. Суголосно з Ю. Орловим, доходимо висновку, що «вирішальний вплив на академічні успіхи має пізнавальна потреба в поєднанні з високою потребою в досягненнях» [251, с. 75].

Аналіз наукової літератури (Л. Божович [43], Л. Виготський [72], І. Зимня [134], А. Маркова [363], Ю. Орлов [251], А. Реан [294], С. Рубінштейн [303], Н. Симонова [316] та ін.) дав змогу визначити специфічні мотиваційні чинники, які впливають на українськомовну підготовку майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей. Це

насамперед зміст навчального матеріалу та його зв'язок з майбутньою спеціальністю, що стає передумовою виховання широких соціальних мотивів, розуміння сенсу та усвідомлення важливості українськомовної підготовки. Також важливими є методичні прийоми та педагогічні технології, використані під час освітнього процесу. Вони мають забезпечити студенту можливість проявити в навчанні власну самостійність, ініціативність та активність. Зокрема, необхідно використовувати такі завдання, вирішення яких вимагає активної пошукової діяльності, створювати проблемні ситуації, вирішення студентом яких неможливе за допомогою того запасу знань, який він має, що стимулює його до отримання нових знань. Продуктивною є технологія, що змушує використовувати засвоєні знання в різних, нових для студента ситуаціях. Навчальні завдання мають підтримувати постійну розумову напругу та потребу долати нові, але додані труднощі. Різноманітність змісту дисципліни «Українська мова як іноземна», різноманітність педагогічних прийомів та технологій також сприяють формуванню усталеної мотивації до українськомовної підготовки, оскільки «новизна матеріалу – найважливіша передумова виникнення інтересу до нього» [134, с. 136].

Важливо також сформувати в майбутнього фахівця вміння мотивувати себе в освітній та професійній діяльності, переконувати себе в необхідності її здійснення, акцентувати власну увагу на тому, що навчання та його результати важливі особисто для нього. Зазначимо, що має значення і вплив особистості викладача, яка, у випадку роботи з іноземцями, має значно більше функцій порівняно з навчанням вітчизняних студентів, оскільки для іноземного студента встановлення контакту з викладачем як з провідником в освітньому просторі в чужій державі є першочерговим, а авторитет викладача незаперечним. Викладач встановлює ціннісні орієнтири і регулює емоційне тло, що власне є регуляцією динамічного боку мотивації. Найвиразнішою мотивацією до українськомовної підготовки для іноземного студента на перших етапах навчання є прагнення при звичаїтися до життя в новій країні та досягти якомога кращого навчального результату шляхом подолання мовного бар'єру, налагодити комунікацію з викладачами та студентами, реалізувати власні ідеї, інтереси, здібності, досягти відчуття комфорту та емоційної рівноваги тощо. Проблема двомовності в нашій країні може вплинути на

якість українськомовної підготовки майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей, тому вважаємо, що для іноземного студента необхідно створювати такі освітні ситуації, які б демонстрували активне вживання української мови і викликали б прагнення до спілкування нею. На подальших етапах навчання мотивацією слугує бажання іноземця проявити власну індивідуальність, самоствердитись у студентському колективі та реалізуватись у професійній діяльності.

Таким чином, вивчення різних рівнів мотиваційної сфери та мотивації як складної системи, що містить інтереси, потреби, цінності, прагнення, ідеї, настанови, почуття, переживання тощо, заради яких відбувається діяльність у процесі вибору способів досягнення бажаного через координацію зовнішніх і внутрішніх чинників визначеної діяльності, дозволяє обрати найбільш актуальні дидактичні підходи і методики, які дадуть змогу максимально покращити результат у процесі українськомовної професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей.

Третьою педагогічною умовою формування українськомовної професійно-комунікативної компетентності майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей було обрано наявність розвивального комунікативно-українськомовного середовища для студентів-іноземців технічного профілю. Система взаємовідносин суб'єктів закладу вищої освіти формує середовище, однією з необхідних характеристик якого в процесі українськомовної підготовки іноземців є розвивальна комунікація українською мовою, що сприяє розвитку особистісних якостей майбутнього фахівця із врахуванням його етнічної приналежності.

Аналіз феномена «розвивальне комунікативно-українськомовне середовище для студентів-іноземців технічного профілю» потребує уточнення його основних компонентів, а саме: «середовище» і «розвивальне середовище».

Вивчення окремих аспектів поняття «середовище» відбувалося ще у 20-х роках ХХ ст. У межах проблематики педагогіки середовища працювали О. Лазурський, О. Лесгафт, М. Пирогов, О. Пінкевич, К. Ушинський та ін. Уже на початковому етапі дослідження феномена «середовище» науковці вбачали його суть у двобічній взаємодії з особистістю: середовище впливає на людину – людина впливає на

середовище. У цьому і полягає специфіка аналізу середовища: неможливо розглядати середовище відокремлено від особистості.

У довідковій літературі поняття «середовище» визначається як сукупність природних або соціальних умов, за яких протікає розвиток і діяльність людського суспільства; соціально-побутові умови, в яких живе людина, довколишні умови; сукупність людей, пов'язаних спільністю умов [344].

Психологічний характер взаємодії людини і середовища активно досліджується науковцями. Психологи Л. Виготський і Д. Ельконін встановили залежність динаміки розвитку особистості від характеру взаємодії її із середовищем та змін, які відбуваються в них [74, с. 234 – 236].

С. Рубінштейн висловив засадничі ідеї щодо розвитку особистості у взаємодії із середовищем: «Людина не тільки об'єкт різних впливів, а й суб'єкт, який, змінюючи зовнішню природу, змінює і свою власну особистість, свідомо регулюючи свою поведінку. І розвиток людини є нічим іншим, як становленням особистості – активного і свідомого суб'єкта людської історії. Її розвиток є не продуктом взаємодії різних зовнішніх чинників, а «саморухом» суб'єкта, що є включеним у різноманітні взаємовідносини з довкіллям» [303, с. 184]. Ю. Мануйлов вважає, що середовище – це те, посеред чого перебуває суб'єкт, за допомогою чого формується його спосіб життя, що опосередковує його розвиток [200, с. 5 – 7].

М. Чорноушек основними ознаками середовища вважає відсутність фіксованих рамок у часі і просторі; одночасний вплив на всі людські почуття; надання середовищем головної і вторинної інформації; наявність у середовищі більшої кількості інформації, ніж здатна осягнути людина; сприйняття його у зв'язку з діяльністю; існування людини одночасно у кількох середовищах [375, с. 25].

Суттєвий внесок у дослідження функцій і структури середовища у педагогіці зробила А. Богуш. Науковець визначає середовище як сукупність умов, що оточують людину та взаємодіють з нею як з організмом і особистістю. За низкою ознак учена розрізняє найближче (родина, сім'я, родичі, друзі), далеке (суспільний устрій), зовнішнє, внутрішнє, пасивне, активне, актуальне і розвивальне середовище. У дослідженні А. Богуш розкрито особливості стихійного середовища, як

такого, в якому відбувається пасивна взаємодія людини з природно-предметним та соціальним довкіллям, та стимульованого середовища, якому характерна максимально активна ініціативна взаємодія особистості з довкіллям та іншими учасниками соціуму. Таким чином, стимульоване середовище забезпечує занурення учня педагогом в активну пізнавальну і комунікативну діяльність в освітньому закладі [36, с. 12]. Крім того, на думку А. Богуш, середовище може бути предметним, предметно-просторовим, соціокультурним, мовленнєвим тощо, а також кожне з них може бути розвивальним [36, с. 76].

Серед визначених авторкою типів середовища особливу увагу привертає розвивальне середовище. На думку А. Богуш, розвивальне середовище створює потенційні можливості для позитивного впливу різноманітних чинників у їх взаємодії на інтелектуальний розвиток людини і формування цілісної особистості [36, с. 13]. Принципами побудови й організації такого розвивального предметного середовища є: дотримання дистанції і позиції у взаємодії, активність, самостійність, креативність і творчість; стабільність і динамічність, комплексування і зонування; принцип «емоційності середовища», індивідуальної комфортності й емоційного благополуччя кожного учня і вчителя; принцип відкритості і закритості; враховування статевих і вікових відмінностей [36, с. 77 – 78].

Цінним є дослідження А. Богуш культурологічного підходу до організації розвивального середовища в закладі вищої освіти в аспекті спадщини В. Сухомлинського. На основі аналізу педагогічних творів В. Сухомлинського вчена виокремила види соціокультурного середовища, які у взаємодії впливають на формування особистості майбутнього фахівця, а саме: культурно-пізнавальне (впливає на інтелектуально-творчий і фізичний розвиток особистості, засвоєння нею культурно-сенсорних еталонів, а саме: культури відчуттів, сприймань, мислення, почуттів, волі, тобто психологічної і фізичної культури), художньо-естетичне (формує змістовий аспект художньо-естетичного й морально-духовного розвитку майбутніх фахівців), культурно-комунікативне (сприяє вихованню в майбутніх фахівців любові до української мови, культури мовлення і мислення), культурно-екологічне (сприяє формуванню моральних принципів через пізнання природи України та пізнанню національних особливостей українців), культурно-трудове (стимулює

творчі здібності майбутніх фахівців), культурно-рефлексивне (сприяє пізнанню й усвідомленню себе та внутрішній світ інших, органічний зв'язок свого «Я» із зовнішнім предметним світом, природою, довкіллям, іншими людьми) [35, с. 8 – 11].

А. Богуш зауважує, що здійснення культурологічного підходу до формування особистості в розвивальному середовищі закладу вищої освіти вимагає визначення відповідних принципів його реалізації: принцип стимулювання в студентів потреби культурно-ціннісного пізнання й перетворення світу шляхом організації різноманітних сфер діяльності; принцип діалогічності, що полягає в реалізації різнорівневих і різнохарактерних діалогів (діалог мистецтв, діалог культур, природи, діалог довкілля, діалог студентів і педагогів, внутрішній діалог свого «Я» із зовнішнім світоглядом); принцип дієво-творчої спрямованості навчально-виховної роботи зі студентами, що передбачає чітко визначену культурнодоцільну мету занурення їх в активно-творчу професійну діяльність; принцип свободи, самостійності і відповідальності, який дозволяє студентам самостійно визначати їхнє ставлення до професії, навчання, природи, довкілля, мистецтва, колег, батьків тощо і відповідно оцінювати свою діяльність [35, с. 11]. Визначені авторкою принципи якнайкраще розкривають розвивальний потенціал мовленнєвого середовища не ізольовано, а у взаємодії з іншими соціокультурними сферами. Особливо результативною є українськомовна підготовка майбутніх іноземних фахівців у процесі їхньої соціалізації, активного входження в українськомовне культурне, духовне, навчально-наукове середовище.

Поняття «розвивальне середовище» в межах компетентнісного підходу досліджене Дж. Равеном [403], який тлумачить його як простір розвитку компетентності, у якому особистість має можливість прагнути до досягнення власних цілей і у процесі їх досягнення розвивати свою компетентність. Дж. Равен вважає, що «середовище розвитку компетентності»: створює атмосферу поваги до переконань та рішень учасників освітнього процесу; заохочує до розвитку і практикування нових стилів поведінки у процесі виконання завдань із високим рівнем мотивації; змушує майбутніх фахівців дбати про установу, в якій вони навчаються; забезпечує рольовими моделями в реальних чи віртуальних професійних ситуаціях; заохочує до постановки високих, але досяжних цілей, а також

до моніторингу досягнень визначених цілей; забезпечує підтримку студента, якщо він не в змозі досягти очікуваних результатів; дає можливість уникати наявних помилок у майбутньому; забезпечує новими концепціями та відповідними альтернативами; забезпечує майбутнім фахівцям підтримку і допомогу, якщо вони припускаються помилок; забезпечує майбутнім фахівцям можливість ознайомлення з результатами їхньої діяльності, обговорення і визнання цих результатів [403].

В. Ясвін розвивальним вважає освітнє середовище, що забезпечує комплекс можливостей для саморозвитку суб'єктів освітнього процесу [394, с. 221]. Аналіз розвивального середовища здійснено науковцем з позиції еколого-психологічного підходу на основі чотириккомпонентної моделі середовища, яка містить такі компоненти: суб'єкти освітнього процесу, просторово-предметний компонент (організація відповідного комплексу «розвивальних» стимулів); соціальний компонент (міжособистісна взаємодія суб'єктів освітньої діяльності); технологічний (організація розвивальної діяльності суб'єктів освітнього процесу) [394, с. 172 – 234]. Найбільшим потенціалом, на думку дослідника, характеризується розвивальне середовище, в якому не лише використовуються пропоновані середовищем можливості особистісного розвитку, але й самі учні організовують для себе нові розвивальні можливості, що демонструє їхню свободу, активність і творчість [394, с. 116].

Актуальним є аналіз розвивального середовища в межах соціально-генетичного і комунікативно-зорієнтованого підходів В. Рубцова [305]. Дослідник спирається на слова С. Рубінштейна, який стверджував, що розвиток особистості в різних його проявах «залежить від змісту, який протягом навчання опановує дитина, і від форми спілкування, зокрема педагогічного впливу, в умовах якого цей вплив відбувається» [303, с. 176]. Відповідно до цього підходу, розвивальним, на думку В. Рубцова, є середовище, в якому розвиток особистості відбувається в процесі опановування нею багатовимірною і різнобічною інструментарією, властивою різним формам свідомості і діяльності. Автор пропонує проектувати конкретні освітні технології відповідно до трьох основних компонентів освітнього середовища: просторово-предметного (архітектурні особливості будівель, обладнання, особлива атрибутика); соціального (особлива, притаманна цьому типу культури, єдність суб'єктів

навчання); психодидактичного (відповідний зміст освітнього процесу, діяльність, що засвоюється особистістю) [305, с. 27 – 28].

О. Орлов конкретизує характеристики розвивального середовища під час навчання іноземної мови майбутніх фахівців технічних спеціальностей з позицій еколого-соціального підходу. На думку дослідника, розвивальний характер середовища забезпечується особистісно зорієнтованою спрямованістю навчання, педагогічною взаємодією суб'єктів освітнього процесу, суб'єктною діяльністю з вивчення дисципліни, сукупністю розвивальних структурних елементів середовища, специфікою досліджуваної дисципліни [250, с. 7].

Отже, аналіз різних наукових підходів дав змогу дійти висновку, що «розвивальне середовище» – це сукупність просторово-предметних, соціокультурних і психодидактичних умов активної життєдіяльності особистості, у процесі якої відбувається засвоєння нею соціального досвіду й засновничих моральних та культурних цінностей з поступовою їх трансформацією у внутрішньо-особистісні цінності, формування особистісних якостей і професійних компетенцій, самостійна і творча діяльність особистості.

Згідно з метою українськомовної підготовки майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей, яка окреслена як формування у них українськомовної професійно-комунікативної компетентності, для забезпечення наявності розвивального комунікативно-українськомовного середовища для студентів-іноземців технічного профілю необхідно враховувати як мовленнєвий аспект впливу розвивального середовища, так і вплив усіх соціальних взаємозв'язків, що передбачає аналіз розвивального середовища за змістотвірними ознаками, а саме «мовленнєве», «комунікативне», «українськомовне», «іншомовне».

Під мовленнєвим середовищем А. Богуш розуміє сукупність сімейних, побутових, соціально-педагогічних неорганізованих і цілеспрямованих умов спілкування дитини в системах «дорослий (батьки, родичі, вихователь, учитель) – дитина», «дитина-дорослий», «дитина-дитина». Мовленнєве середовище, на думку авторки, може бути: одномовним, одномовно-діалектним, двомовним та багатомовним. А. Богуш вважає, що розвивальним може бути стихійно-нестимульоване (пасивний супровід, пасивна мовленнєва взаємодія), стимульоване (організований процес навчання кількох мов і розвитку мовлення на різних

вікових етапах в освітніх закладах різного типу, що супроводжується педагогічно стимульованим мовленнєвим супроводом) і актуальне (максимально активна ініціативна взаємодія дитини з іншими учасниками спілкування; занурення особисті в активну мовленнєву діяльність в обмеженому соціокультурному середовищі) мовленнєве середовище [39; 41].

О. Трифонова визначає розвивальне мовленнєве середовище, як таке, в якому створюються потенційні можливості для позитивного впливу різноманітних чинників у їх взаємодії на мовленнєвий розвиток і формування мовленнєвої особистості [345, с. 249]. Л. Федоренко вважає, що правильно організоване розвивальне мовленнєве середовище – це доведення його розвивального потенціалу до оптимального (без порушення інстинктивної мовленнєвої творчості учня), допомога розвитку інстинкту наслідування, задоволення інстинкту допитливості» [357, с. 163]. Вчена зауважує, що мовленнєве розвивальне середовище забезпечується літературно-мовною зразковістю текстового матеріалу, що виражається у використанні неадаптованих літературних текстів, що розвивають чуття мови, тоді як в адаптованих текстах граматики спрощена, що перешкоджає її засвоєнню [357].

Механізмом побудови розвивального мовленнєвого середовища, за К. Крутій [165], є трансформація особистістю цінностей світу, мовленнєвої культури, соціуму в особистісний внутрішній світ цінностей та інтеграція, синтезування спеціально організованої мовленнєвої діяльності як комунікативної взаємодії. Практична реалізація ідеї створення розвивального мовленнєвого середовища, на думку авторки, передбачає побудову такого середовища у двох напрямках: предметно-мовленнєвому й мовленнєво-просторовому. Предметно-мовленнєвий напрям, як джерело мовленнєвого досвіду особистості, характеризується розвивальним характером; діяльнісно-віковим підходом; мовленнєвою інформативністю; збагаченістю, наявністю природних і соціальних засобів, які забезпечують різноманітність мовленнєвої діяльності та творчість; варіативністю; сполучуваністю традиційних і нових компонентів; забезпеченням складників мовленнєвого середовища, співвідносністю макро-, мезо- та мікропростором діяльності особистості; забезпеченням комфортності, функціональної надійності та безпеки; забезпеченням естетичних і гігієнічних показників; вимагає врахування ергономічних вимог до

життєдіяльності: антропометричних, фізіологічних і психологічних особливостей [165, с. 113]. К. Крутій зауважує, що розвивальний ефект середовища залежить не стільки від умов, скільки від характеру мовленнєвого спілкування, від тих ситуацій, способів, завдань, які будуть сприяти й стимулювати мовленнєвий розвиток, активність і самостійність особистості [165, с. 115].

А. Гончаренко наголошує на індивідуальному сприйнятті особистістю умов розвивального мовленнєвого середовища. Дослідниця вважає, що середовище буде розвивальним і комфортним за умов дозованості мовленнєво-комунікативної діяльності: людина має встановлювати мовленнєву взаємодію з бажаними для неї партнерами; визначати час, тривалість контактів; перемижувати розширення партнерів у спілкуванні з усамітненням. Крім того, розвивальне мовленнєве середовище має стимулювати спілкування, обговорення, мовленнєво-творчу діяльність, роздуми вголос без страху помилитись і забезпечувати переживання людиною емоційних для неї подій, фактів, оскільки емоції є базовими підставами психічного розвитку особистості [86].

Розширення меж розвивального мовленнєвого середовища і аналіз його комунікативної спрямованості необхідне, оскільки, погоджуючись із І. Зимньою [135], переконані, що: «потреба спілкування, комунікативна потреба, є однією з вищих духовних потреб людини. Ця потреба, втілюючись у мотиві і комунікативному намірі, визначає мету мовленнєвої діяльності, що виражається в самому предметі, тобто в тому, на що вона спрямована, в самому змісті думки. Таким чином, прослідковується і внутрішній нерозривний зв'язок між структурною організацією діяльності та її предметним змістом» [135, с. 49]. Також тут є цінним чітке визначення І. Зимньою місця і ролі «мовленнєвої діяльності» в комунікативній діяльності людини, в її спілкуванні з іншими людьми. Дослідниця наголошує, що «загальна структура діяльності людини (як процесу активної безпосередньої або опосередкованої цілеспрямованої і усвідомлюваної взаємодії суб'єкта із середовищем) поряд із суспільно-виробничою (трудовою) і пізнавальною охоплює і її суспільно-комунікативну діяльність. Остання є складним процесом взаємодії людей, що здійснюється за допомогою мови як системи одиниць і правил оперування ними і що виявляються в мовленнєвій діяльності тих, хто

спілкується (говорінні, слуханні, а також читанні і письмі). Вербальне спілкування це форма реалізації такої взаємодії, а мовленнєва діяльність може розглядатись як реалізація суспільно-комунікативної діяльності людей у процесі їхнього вербального спілкування. Таким чином, мовленнєва діяльність людей, реалізуючи їх спілкування один з одним, одночасно реалізує їх суспільно-комунікативну діяльність [135, с. 23 – 24].

На думку В. Рубцова, найбільше значення для спільної діяльності поряд із рефлексією має комунікація, яка забезпечує розподіл, обмін і взаєморозуміння у спільній діяльності і завдяки їй відбувається планування адекватних навчальному завданню умов протікання діяльності і вибір відповідних способів діяльності [305, с. 46].

Термін комунікація походить від латинського слова «communicare», що означає «робити що-небудь спільно, разом». Якщо «спілкування» розглядати в тих самих ознаках, що й поняття «комунікація», тоді ці поняття можна вважати тотожними. Так, А. Богуш вважає еквівалентними поняття комунікативна діяльність і спілкування, що є видом спільної діяльності людей, складної взаємодії, у процесі якої відбувається обмін думками, почуттями, переживаннями, способами поведінки, звичками; взаємне передавання один одному повідомлень, установлення контактів між людьми і групами, що включає у себе комунікацію (взаємодію), соціальну перцепцію [36, с. 40]. Цінним є твердження авторки про те, що сформованість комунікативної компетентності особистості є результатом комунікативної діяльності [36, с. 43], яку А. Богуш тлумачить, як міжособистісний (соціальний) процес і вид соціальної діяльності, як механізм формування індивіда як соціальної особистості, пов'язаної з конкретним етносом, його культурою, історією, психологією, тобто специфікою світосприйняття, світобачення [36, с. 29]. Учена переконана, що комунікація супроводжує всі види діяльності людини і вона не може жити, працювати, задовольняти свої духовні потреби, не спілкуючись з іншими людьми. Тому комунікативна діяльність є одним із важливих чинників соціального розвитку особистості. Насамперед це стосується становлення мовлення, яке відбувається у результаті реалізації комунікативної потреби [36, с. 41].

На думку М. Оліяр, необхідною умовою ефективної організації комунікативної діяльності студентів є створення синергетичного розвивального комунікативного середовища. Найважливішою категорією

комунікації авторка вважає дискурс, що є генеральною стратегією, в межах якої здійснюється інтеракція, реалізуються інтенції учасників спілкування, актуалізуються їхні настанови, цілі, знання, необхідні для розуміння та побудови комунікативних дій. Відповідно, головним принципом організації розвивального комунікативного середовища в дослідженні М. Оліяр обрано саме навчально-педагогічний дискурс, що трактується авторкою, як: процес і результат комунікації; комунікативна категорія, що об'єднує мовні, мисленнєві та інтерактивні чинники; синтез когнітивних, мовних і позамовних (соціальних, психологічних тощо) чинників, залежних від тематики спілкування; тип комунікативної діяльності, інтерактивне явище, мовленнєвий потік; соціально спрямоване мовлення, яке включає мовця та слухача, на якого мовець здійснює вплив за певних умов спілкування; як соціально спрямоване мовлення. У дослідженні М. Оліяр також визначено компоненти дискурсу: мотиваційний, акустичний, вербальний, невербальний тощо. Щодо педагогічного дискурсу, науковець влучно зауважує, що він має свою особливу лексику, граматику, семантику, а результатом його є формування певних мовленнєвих жанрів. У межах нашого дослідження особливу увагу в аналізі явища дискурсу як необхідного елемента розвивального комунікативного середовища привертає переконання сучасних науковців, що основною формою вияву дискурсу (усного, писемного, внутрішнього, паралінгвістичного) є текст, реалізований у живому мовленні за певних обставин, тобто текст у дії [245, с. 40 – 41]. На думку І. Дроздової, саме дискурс є «середовищем» для професійного спілкування, тим простором, у якому циркулюють різні фахові дискурси, створюються нові на перехрестях інших дискурсів, що є одночасно частиною цього професійного простору. При цьому дискурс як комунікативний процес не має чітко окреслених меж, він взаємодіє з іншими професійними дискурсами, переходить у взаємонакладання одного дискурсу на інший. Отже, відокремити один дискурс від іншого можна лише теоретично, абстрагуючись від тих чи тих параметрів, оскільки дискурс, на відміну від тексту, – поняття відносне, яке є більш суб'єктивним, оскільки пов'язане безпосередньо з процесом спілкування за фахом, індивідуальним, неперервним, якщо говорити про неперервність циркуляції виробничої інформації у середовищі професійної діяльності людини [111, с. 53 – 54].

І. Дроздова влучно зауважує, що: «у сучасному світі суттєво розширюється комунікативне середовище, у якому проживає людина, зростає роль і значення професійного спілкування. Безумовно, інформаційні, контактні впливи суперечливі, і для того, аби людина залишалась сама собою, а тим більше, щоб була ефективною у будь-якому виді діяльності або громадському співіснуванні, вона має аналізувати усі ці впливи й діяти свідомо, відповідно реагуючи на інформацію та контакти. Це означає, що ми маємо формувати людину як високопрофесійну особистість і комуніканта» [111, с. 18]. Дослідниця переконує, що умови безпосереднього спілкування між індивідами, умови відбору й передавання від покоління до покоління соціально організованих схем предметної діяльності та інших культурних традицій, т. б. загальні умови реалізації комунікативних процесів у суспільстві детермінуються мовленнєвим середовищем [111, с. 40].

Отже, наявність розвивального комунікативного середовища, в яке занурюються і демонструють власну активність майбутні іноземні фахівці під час навчання в закладах вищої освіти України, стимулює формування навичок спілкування українською мовою. Вирішальним у цьому процесі є, звісно, вплив української мови. Мова середовища – це та його ознака, що абсолютно визначає його розвивальний ефект. У нашому випадку розвивальне середовище є українськомовним. І. Дроздова переконує, що найважливіша функція вищої школи сьогодні полягає в розвитку особистісного світу молоді людини шляхом її зростання від індивідуального до духовно-практичного досвіду людства, у вихованні людини, здатної до самовизначення й продуктивної творчої діяльності щодо створення українськомовного середовища. За словами дослідниці, українськомовне середовище нефілологічного закладу вищої освіти має сприяти розвитку в майбутнього фахівця здатності бачити в техніці, науці, інженерній діяльності соціокультурний зміст, опануванню сполучних зв'язків комп'ютерної техніки й гуманітарних знань, розумінню мови культури, що не може бути здійснене без співвідношення наукової, технічної, художньої творчості, стилю мислення, без усвідомлення творчого характеру динаміки світової і української культури [111, с. 37].

Основою українськомовного розвивального середовища, на думку В. Луценко [194], є українськомовний текст як лінгводидактичний засіб. Автор переконує, що «довколишнє оточення – це світ текстів, які ми

чуємо, читаємо, вимовляємо» і саме українськомовні тексти створюють ту атмосферу, в якій живе, розвивається особистість, прилучається до надбань української культури; створюють умови для реалізації функціонального підходу до вивчення мовних одиниць, формування мовної особистості учня, його уявлення про систему мови, здійснення реалізації внутрішньопредметних і міжпредметних зв'язків [194, с. 110 – 113]. В. Луценко вважає, що від мовленнєвого середовища, в якому відбувається спілкування українською мовою, залежить прагнення учнів до самонавчання мови і його якість і те, що особистість не усвідомлено «вбирає в себе» служить основою мовної інтуїції, інтуїтивного оволодіння мовною системою, розвиненого чуття мови, що виявляється, за словами Л. Щерби, «в умінні створювати нові контексти, тонко розуміючи їх значення, в умінні відрізняти можливі контексти від неможливих» [388, с. 121 – 122].

Для посилення впливу українськомовного розвивального середовища на іноземних студентів закладів вищої освіти необхідно використовувати весь потенціал сучасної дидактики. Крім традиційних методів організації українськомовного розвивального середовища викладач має звернутися до сучасних інфокомунікаційних технологій, які сприяють не тільки більш результативній роботі в аудиторії, але й якнайкраще скеровують позааудиторну роботу студента. Особливо це стосується саме роботи з іноземними студентами, коли відбувається посилене звернення до великої кількості інформаційних джерел. Не викликає сумніву, що Інтернет дає можливість найбільш доцільно використати час студента для максимального занурення його в українськомовне розвивальне середовище. Інфокомунікаційні технології є сучасними і зручними для навчання як для майбутніх фахівців, так і для викладача. Аналіз матеріалів міжнародних і вітчизняних конференцій та публікацій із проблем навчання української мови як іноземної демонструє актуальність комп'ютерно зорієнтованого навчання та створення комп'ютеризованого навчально-методичного забезпечення українськомовної підготовки майбутніх іноземних фахівців.

Зокрема, Т. Кудіною [167] для забезпечення розвивального українськомовного середовища для майбутніх іноземних фахівців, занурення їх в українськомовний соціокультурний контекст розроблено контент інтернет-адаптованого навчального мультимедійного

електронного курсу української мови як іноземної. Курс призначений для самовдосконалення знань з української мови у вільний від занять час, він не повторює електронну копію паперового підручника, тому сприймається з великою цікавістю. В основу мультимедійного курсу покладено українськомовний художній фільм, оскільки синхронна дія на слух і зір людини підвищує обсяг і рівень засвоєння інформації. Переконаливими є результати впровадження дослідницею мультимедійного курсу в освітній процес, а саме: зростання позааудиторного спілкування між учасниками освітнього процесу з питань навчального характеру та збільшення часу перебування в українськомовному розвивальному середовищі.

Як бачимо, українськомовне розвивальне середовище технічного закладу вищої освіти є не тільки середовищем, яке сприяє ефективному навчанню спілкування професійно зорієнтованою українською мовою, а й середовищем, яке забезпечує набуття майбутніми фахівцями комплексу знань про культуру України, на основі яких формується здатність до мовленнєвої діяльності, узгодженої із культурними, моральними, духовними та історичними цінностями носіїв української мови.

Якщо більшість вітчизняних методичних досліджень проблеми навчання української мови за професійним спрямуванням ґрунтуються на визначенні розвивального українськомовного середовища як середовища рідної мови для майбутнього фахівця, то в запропонованому дослідженні необхідно враховувати те, що іноземці вивчають українську мову як іноземну. Цей факт також має значний вплив на організацію розвивального середовища, яке для відповідного контингенту студентів є іншомовним.

О. Бикова під іншомовним середовищем розуміє середовище, в якому відсутні природні лінгвокультурні практики / дискурси історично конкретного соціуму [54, с. 6]. Авторка розглядає відмінні риси, на підставі яких можна класифікувати іншомовне розвивальне середовище. До переліку таких особливостей можна віднести такі: 1) різна мотивація студентів, які вивчають іноземну мову в середовищі її носіїв і поза ним; 2) різна кількість і якість навчальних параметрів у середовищі мови, що вивчається, та поза ним; 3) диференціація методичних стратегій, що реалізуються в середовищі мови, що вивчається, та поза ним : «від дійсності – до тексту» (середовище мови, що вивчається), «від тексту – до дійсності» (поза середовищем мови, що вивчається); 4) надмірна унормованість і стандартизація знань, одержуваних учнями поза

середовищем мови; 5) неоднакове співвідношення аспектів мови і видів мовленнєвої діяльності в процесі навчання мови як іноземної в середовищі її носіїв і за його межами; 6) різний ступінь використання іноземними студентами мови країни, у закладі вищої освіти якої вони навчаються, і зарубіжних вишах; 7) наявність у середовищі тільки мононаціональних груп, які потребують обов'язкового обліку навчального культурно-мовного досвіду студентів; 8) особливості освітнього простору конкретної країни: кількість студентів у групах, сформованих для вивчення мови як іноземної, різні організаційні форми викладання мови як іноземної в освітньому закладі, різні форми контролю тощо [54, с. 14 – 15].

К. Депонян важливим завданням навчання в іншомовному середовищі вважає організацію ефективного і психологічно комфортного навчання, що можливо на базі національно зорієнтованого підходу, який передбачає: комунікативну і соціокультурну спрямованість навчання; врахування а) національно-мовної специфіки сприйняття і засвоєння іноземними учнями досліджуваної мови та культури, б) особливостей освітньо-пізнавальної діяльності учнів і специфічних рис їхньої мовної особистості; врахування умов навчання [101, с. 9].

В. Сафонова розглядає іншомовне розвивальне середовище в лінгвометодичному аспекті. Науковець фокусує увагу на соціокультурних формулах поведінки людини в іншомовному (іншокультурному) середовищі, розвитку вмінь безпосереднього міжкультурного спілкування з представниками конкретних етнічних культур і соціальних субкультур у конкретному іншомовному (іншокультурному) середовищі і дає рекомендації для іноземців з адаптації до цього середовища, що оберігають від культурного поведінкового шоку [310, с. 171].

Узагальнення різноманітних підходів до визначення поняття «розвивальне середовище» та аналіз його основних характеристик у контексті українськомовної підготовки майбутніх іноземних фахівців дозволили визначити «розвивальне комунікативно-українськомовне середовище для студентів-іноземців технічного профілю» як багатогранне, динамічне та поліфункціональне утворення, що забезпечує реалізацію сучасних педагогічних технологій і дозований вплив просторово-предметних, соціокультурних і психодидактичних умов, які забезпечують можливість для активної українськомовної мовленнєвої діяльності майбутнього іноземного фахівця одночасно із засвоєнням ним моральних

та культурних цінностей українського народу, формуванням особистісних якостей і здобуттям технічного фаху.

Оптимальним вплив розвивального комунікативно-українськомовного середовища на мовлення майбутніх іноземних фахівців буде за наявності реалізації його розвивального потенціалу. Реалізація розвивального потенціалу комунікативно-українськомовного середовища для студентів-іноземців технічного профілю вимагатиме (за Дж. Равеном): зміни концепції «викладання-вказування» на концепцію «викладання-підтримка розвитку»; концентрації уваги не на обсязі інформації, яку необхідно передати студентам, а на компетентностях майбутніх фахівців, які необхідно формувати (відхід від статичного предметно-знаннєвого змістового наповнення методик навчання з орієнтацією на розвиток репродуктивних мовленнєвих умінь, зорієнтованих на «середнього студента», що зумовлює низький рівень ефективності професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей); знання викладачами, окрім змісту дисципліни, особливостей психології розвитку особистості, дидактики, освітніх технологій; набуття майбутніми фахівцями індивідуалізованого, компетентісно-зорієнтованого досвіду з метою формування у них відповідних компетентностей; суворого моніторингу викладачами реакцій студентів на отриманий досвід, застосування у разі необхідності корегувальних заходів [403].

Технічний заклад вищої освіти – це унікальне освітнє середовище, специфіка якого виявляється в полікультурності, домінуванні базових цінностей технічної культури, що передбачає розвиток у майбутніх фахівців переважно теоретичного (технічного) і абстрактного мислення, відносну самостійність і активність студентів у формуванні професійної компетентності. Сучасні дидактичні тенденції та орієнтація на технічний фах потребують активного впровадження в освітній процес комп'ютерних технологій. П. Сердюков вважає, що середовище, створене на основі комплексного застосування технічних засобів у освітньому процесі, є особливим соціотехнічним комунікативним освітнім середовищем, яке забезпечує засвоєння відповідних знань, умінь, навичок і формування іншомовної комунікативної компетенції шляхом підвищення ефективності сприймання та опрацювання інформації, забезпечення сприятливих умов для групової та індивідуальної навчальної діяльності з розвитку

відповідних навичок і вмінь на основі комплексного сприйняття і опрацювання інформації водночас органами зору та слуху тих, хто навчається [315, с. 25].

Комп'ютеризація розвивального українськомовного середовища забезпечує студентам можливість виявляти самостійність у вирішенні навчальних завдань, реалізувати теорію на практиці, поєднувати набуття знань із фаху з удосконаленням українськомовної підготовки, встановлювати тісні міжособистісні контакти з іншими учасниками освітнього процесу, створити віртуальне професійно зорієнтоване середовище тощо. Технологізація комунікативно-українськомовного середовища є не тільки черговим дидактичним заходом, що забезпечує широке застосування активних методів навчання на заняттях з української мови, а й стає певною проекцією на майбутній фах через призму української мови.

О. Суригін стверджує, що педагогічна система навчання нерідною мовою характеризується двома особливими змінними: зовнішнє середовище, в якому відбувається життєдіяльність і освітньо-пізнавальна діяльність учнів, і мова як засіб взаємодії із середовищем та засіб освітньо-пізнавальної діяльності. У звичайних умовах навчання на батьківщині рідною мовою студент адаптований до рідного середовища і порівняно легко долає проблеми взаємодії із середовищем. Зовсім інша ситуація виникає під час занурення студента в нерідне середовище: найпростіша взаємодія обертається проблемами, вимагає значних зусиль для їх подолання. Автор наголошує на необхідності враховувати вплив зовнішнього середовища в моделі полімовної педагогічної системи, оскільки з практики навчання іноземних студентів добре відомо, що взаємодія учень-середовище відчутно впливає на успішність інших взаємодій студентів. Зокрема, проблема взаємодії із середовищем може призводити до нездатності студента здійснювати освітню діяльність і в крайньому її прояві до необхідності повернення на батьківщину. Друга змінна – мова навчання, за допомогою якої здійснюється взаємодія із зовнішнім середовищем. Навчання іноземних студентів відбувається нерідною для них мовою, що вносить у процес функціонування педагогічної системи особливості, якими також не можна нехтувати [335, с. 27].

Переконані, що необхідно створити умови, за яких іноземець не просто має можливість, а змушений застосовувати мовленнєві знання і вміння продукувати українськомовне висловлювання. Таким чином, нівелюється конфлікт між необхідністю висловлювання та його здійсненням, поліпшується психологічний стан мовця, активуються його розумові ресурси. Така необхідність виникне за умови занурення в розвивальне комунікативно-українськомовне середовище, в якому іноземний студент буде налаштований на спілкування українською мовою, оскільки українська мова стане єдиним можливим засобом комунікації. Необхідно також враховувати, що у процесі українськомовної підготовки у великих містах Східної і Південної України майбутні іноземні фахівці взаємодіють з російськомовним середовищем, у якому вони весь час перебувають, бо, на думку С.Светлейшої, найважче засвоюється навчальний матеріал у діалектних умовах [311, с. 47]. Вирішенням подібної проблеми навчання української мови дітей національних спільнот дошкільного віку, які проживають на території України, А. Богуш вважає дотримання принципу «одна особа – одна мова», що реалізується в закріпленні за кожною особою із середовища дитини однієї мови (української, російської, англійської тощо), якою вона бездоганно володіє і спілкування з дитиною. Оскільки на перших етапах навчання іноземцям складно, а подекуди неможливо, розрізнити мовлення літературною українською мовою серед російського мовлення, діалектів та суржику, які особливо поширені у Східному та Південному регіонах України, вважаємо доречним дотримання принципу «одна особа – одна мова», що виявляється у визначенні максимальної кількості осіб, заходів, установ тощо, які стануть для іноземців орієнтиром і взірцем володіння українською літературною мовою [39, с. 13 – 14].

Важливим є також визнання індивідуальності, цінності та самоцінності майбутнього іноземного фахівця як активного носія суб'єктивного досвіду, що сформувався ще на його батьківщині. Якщо виявлення та аналіз попереднього суспільно-історичного досвіду кожного студента спрямовані на взаємодію його з українськими реаліями не шляхом «витіснення» суб'єктивного досвіду, а шляхом узгодження та використання досвіду в процесі професійно-мовленнєвої підготовки, це сприяє більш ефективному конструюванню розвивального комунікативно-українськомовного середовища.

Доповнюючи правила організації штучного мовленнєвого середовища, запропоновані І. Дроздовою [111, с. 164 – 165], визначаємо такі принципи організації розвивального комунікативно-українськомовного середовища для студентів-іноземців технічного профілю, які дозволяють передбачити розвивальний потенціал визначеного середовища: комунікативності (сприяє успішному досягненню головної мети навчання української мови у вищій школі – розвитку професійного мовлення студентів із метою формування професійно зорієнтованої мовної особистості фахівця відповідно до сучасних вимог суспільства і кон'юнктури ринку праці); ситуативності (спрямований на те, щоб мовленнєві дії студентів реалізувати в професійно важливій ситуації); проєктної діяльності (сприяє активній самостійній діяльності майбутніх фахівців з реалізацією імітованих мовленнєвих зразків); переваги комунікативних дій над діями підготовчого характеру (указує на те, що якість знань і вмінь, яка вимагається за навчальною програмою, реалізується лише в комунікативній діяльності); єдності комплексного й диференційованого розвитку українськомовних умінь (відбиває тісний взаємозв'язок лексики, граматики, фонетики, орфографії української мови та аудіювання, говоріння, читання, письма нею за фахом); домінувальної ролі вправ (реалізується в освітньому процесі шляхом виконання студентами різноманітних вправ, що спонукають студентів до здійснення професійно зорієнтованих мовленнєвих дій, в основі яких є відповідні мовленнєво-розумові операції); текстовідповідності (передбачає міждисциплінарний зв'язок між предметами за фахом студента і курсом української мови, який передбачає навчання студентів з опорою на фахові матеріали й тексти); наочності (вимагає створення відповідних умов для чуттєвого сприймання довколишнього середовища і фахового оточення, що не забезпечується реальними діями або професійними умовами); науковості (випливає із закономірного зв'язку між змістом науки й навчального предмета); системності й послідовності (передбачає ґрунтовність викладання системи знань, умінь і навичок у логічному взаємозв'язку, що потребує творчого підходу до навчання, вибору найраціональнішої системи й послідовності навчання за модульною системою з урахуванням певної технічної спеціальності майбутніх іноземних фахівців); міцності мовних знань, мовленнєвих умінь та навичок, набутих у процесі навчання (передбачає їх

відтворення й застосування у майбутній професійній діяльності фахівця); модульності (вимагає розподілу і структурування навчального матеріалу з дисципліни «Українська мова як іноземна»); індивідуалізації (ґрунтується на індивідуальному підході в навчанні, ураховує рівень мовної підготовки, індивідуально-психологічні здібності й якості, індивідуальне виконання завдань, проведення консультацій та активізацію розумової діяльності кожного студента); диференціації (сприяє створенню умов для усебічного розвитку мовної особистості студента з урахуванням її задатків, можливостей та інтересів); орієнтації на майбутню професію студентів (полягає в оволодінні знаннями, вміннями та навичками професійно зорієнтованими на майбутню професію та можливістю трансформації з поступовою зміною згідно з вимогами суспільства до спеціалістів відповідних професій); оптимальності (дозволяє створити умови для реалізації як загально дидактичних, так і специфічних принципів, із яких визначається найсприятливіший, найдоречніший у конкретній освітній ситуації для досягнення максимально ефективного навчального результату); випереджального навчання (передбачає опанування наукової і культурної спадщини не лише всіх попередніх поколінь, а й формування свідомості й світогляду згідно з новітніми потребами до фахівців та вимогами суспільства й сучасного ринку праці); «одна людина – одна мова» (за А. Богуш) (сприяє орієнтації у середовищі двомовності та уникнення впливу діалектів та суржику); урахування рідної мови іноземців (передбачає зіставлення та диференціацію мовних одиниць, що запобігає виникненню міжмовної інтерференції та девіації).

Отже, на основі наукових досліджень (О. Бикова [54], А. Богуш [36], Л. Виготський [74], А. Гончаренко [86], І. Зимня [135], К. Крутій [165], Дж. Равен [403], В. Рубцов [305], В. Сафонова [310], П. Сердюков [315], О. Суригін [335], О. Трифонова [345], М. Чорноушек [375] та ін.) дійшли висновку, що ефективність розвивального комунікативно-українськомовного середовища забезпечують такі його характеристики: системність, поетапність, систематичність, комплексність, результативність, активність, цілеспрямованість, комунікативність, ситуативність, креативність, предметність, поліфункціональність, інформативність, доступність, асоціативність, адаптивність, рефлексійність, інтерактивність, гнучкість, комфортність, інтегративність, обґрунтованість, орієнтація на

самостійність студента, дозованість, професійна спрямованість, емоційність, технологізація.

Визначені характеристики розвивального комунікативно-українськомовного середовища реалізуються повною мірою за умови взаємодії викладачів-україністів і викладачів профільних дисциплін. Принцип міждисциплінарних зв'язків є актуальним і під час реалізації четвертої педагогічної умови формування українськомовної професійно-комунікативної компетентності майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей, а саме – залучення студентів-іноземців до активної українськомовної мовленнєвої діяльності професійної спрямованості.

Аналізуючи залучення студентів-іноземців до активної українськомовної мовленнєвої діяльності професійної спрямованості, розглянемо базові поняття визначеного феномена, а саме «активність», «активація», «активізація». Довідкова література визначає поняття «активація» як нейрофізіологічний і психічний процес підсилення активності організму. Цей процес розглядається як змінна величина, що залежить від внутрішніх і зовнішніх чинників, що виступають у процесі взаємодії організму з навколишнім середовищем [87, с. 21]. Активація, як посилення діяльності особистості, є необхідною умовою професійно-мовленнєвої підготовки, що передбачає покращення пам'яті, емоційного тла, уваги, сприйняття, процесу мислення тощо. Специфіка активації українськомовного мовлення іноземних майбутніх фахівців полягає у врахуванні двох взаємозалежних чинників: комунікативних властивостей особистості і умов освітнього середовища.

Поняття «активізація» щодо процесу навчання у словникових джерелах визначене як удосконалення методів і організаційних форм освітньо-пізнавальної роботи студентів, яка забезпечує активну й самостійну теоретичну і практичну діяльність на всіх ланках освітнього процесу [87, с. 21]. Семантика поняття «активізація» полягає у спонуканні до дії, до прояву потенціалу суб'єкта діяльності. Особливість організації процесу залучення студентів-іноземців до активної українськомовної мовленнєвої діяльності професійної спрямованості визначається особливостями об'єктивно-предметного змісту технічного фаху і характеристикою особистості майбутнього фахівця.

Поняття «активність» у педагогічній довідковій літературі визначається через категорії «активність особистості» та «активність учнів

у навчанні». Ширшим є поняття «активність особистості», що визначається як здатність людини до свідомої трудової і соціальної діяльності, міра цілеспрямованого, планомірного перетворення нею довколишнього середовища й самої себе на основі засвоєння нею багатства матеріальної і духовної культури. Активність особистості проявляється у творчості, вольових актах, спілкуванні. Інтегральною характеристикою активності особистості є активна життєва позиція людини, яка виявляється в її принциповості, послідовному відстоюванні своїх поглядів, ініціативності, діловитості, психологічній налаштованості на діяльність. Безпосереднє виявлення особистістю активності в освітньому процесі характеризується поняттям «активність учнів у навчанні», яке тлумачать як дидактичний принцип, що вимагає від педагога такої організації процесу навчання, яка сприяє вихованню в учнів ініціативності й самостійності, міцному і глибокому засвоєнню знань, виробленню необхідних умінь та навичок, розвитку в них спостережливості, мислення й мови, пам'яті і творчої уяви [87, с. 21].

Філософи вважають поняття «активність» загальнонауковим, оскільки активність є загальною властивістю матерії, яка володіє розвиненою свідомістю, тобто є характеристикою людської особистості. Зокрема, І. Джидар'ян зазначає, що активність фіксує таку властивість явищ і систем матеріального світу, яка проявляється в їх здатності до внутрішньо необхідного руху і пов'язана з процесами самозміни, саморозвитку, саморегуляції [105, с. 86]. Філософське трактування активності має як фізіологічну, так і духовну природу та полягає у визначенні її як здатності особистості цілеспрямовано взаємодіяти з довкіллям. Результатом цієї взаємодії є зміни в середовищі та в самій особистості для самозбереження або покращення становища особистості. Так, на думку М. Кагана, активність покликана забезпечити не тільки біологічне, але й соціальне життя особистості [172, с. 39].

Проблемі активності у навчанні присвятили свої роботи такі психологи, як К. Абульханова-Славська [3], Б. Анан'єв [12], Л. Виготський [73], І. Зимня [134], О. Лазурський [172], О. Леонтьєв [177], В. Мясищев [233], С. Рубінштейн [303] та ін.

Зокрема, на думку О. Лазурського, активність – це не вольове зусилля у вузькому сенсі. Автор вважає активність засновничим поняттям психології, що визначає діяльність особистості у середовищі, лежить в

основі всіх психічних процесів і проявів особистості. Важливим є аналіз дослідником характеру взаємодії особистості і довкілля: виявляючи активність, особистість не тільки проявляє здатність пристосовуватися до умов довкілля, а й зумовлює зміни у цьому середовищі, яке, на думку О. Лазурського, є сукупністю речей, природи, людей, людських взаємин, ідей, духовних благ, естетичних, моральних та релігійних цінностей тощо [172, с. 8]. Аналогічну думку висловлює К. Абульханова-Славська, яка вважає, що активна особистість не стільки залежна від об'єктивних характеристик умов її життєдіяльності, скільки активно перетворює їх, формує в певних межах позицію і лінію свого життя. Дослідниця стверджує, що в певній ситуації, якщо аналіз особистістю суб'єктивних і об'єктивних чинників власної діяльності виявляє таку необхідність, відбувається мобілізація і реалізація активності [4, с. 4].

Як бачимо, становлення активної особистості майбутнього фахівця передбачає здатність пристосовуватися до умов освітнього середовища, підкорюватися йому деякою мірою, наслідувати діяльність інших представників цього середовища. Після етапу збагачення особистісних якостей, студент може адекватно проявити свою активність в освітньому середовищі та корегувати його. Слід зауважити, що середовище, в якому опиняються майбутні іноземні фахівці, може викликати абсолютно різні рефлексії кожного з них. Завданням освітньої установи є створення максимально універсальних умов для прояву активності іноземних студентів, оскільки, на думку В. Мясіщева, прояв активності є результатом взаємодії людини з конкретним довколишнім середовищем, і з тим, наскільки це середовище надає умови для розвитку її активності та індивідуальності [233, с. 53].

І. Зимня наголошує на тому, що визначення особливостей організації освітньої діяльності і впливу цих процесів на освітньо-пізнавальну активність є одним з головних завдань педагогічної психології [134, с. 15]. Дослідниця визначає активність суб'єкта навчання поруч з виховним та розвивальним характером навчання як необхідну вимогу до основних напрямів сучасного навчання [134, с. 31]. Крім того, науковець стверджує, що активність є однією з характеристик місткої категорії «діяльність» [134, с. 31]. Саме діяльність, на думку С. Рубінштейна, слугує підґрунтям для визначення сутності активності людини і є формою активної цілеспрямованої взаємодії людини з довколишнім світом [304, с. 201].

К. Абульханова-Славська вважає, що активність не тільки якісно притаманна самій діяльності, надає їй певну «забарвленість», а й структурно більш складно організована. Активність визначає діяльність (з її структурами, функціями), мотиви, цілі, спрямованість, бажання (або небажання) здійснювати діяльність, тобто є рушійною силою, джерелом пробудження в людині її потенціалів. А відмінність активності і діяльності науковець вбачає в тому, що діяльність виходить з потреби в предметі, а активність – із потреби в діяльності [3, с. 42]. Якщо поштовхом для діяльності виступає предмет задоволення потреби, то рушійною силою для активності, яка спрямована на діяльність, стає сам суб'єкт. За допомогою своєї активності людина досягає таких умов для діяльності, такого рівня і якості її здійснення, щоб вона відповідала її прагненням, намірам, критеріям. Саме ці зусилля, спрямовані на подолання труднощів, досягнення високого рівня якості діяльності, на її вдосконалення, приносять людині задоволення. Аналіз К. Абульхановою-Славською відмінностей між діяльністю і активністю стає підґрунтям для визначення основної властивості активності, що, на думку дослідниці, полягає у її приналежності людині, суб'єкту, поза яким вона не може існувати [3, с. 43].

Отже, особистість, яка виконує певну діяльність, має такі самі характеристики (психічні, моральні, соціальні, професійні тощо), що і активна особистість у такій самій діяльності, за тією відмінністю, що вказані характеристики суб'єкта активності більш особистісно спрямовані. Тому детальний психологічний аналіз особистості майбутнього фахівця та зіставлення його результатів з умовами перебування іноземця, що покликаний спрогнозувати різні типи прояву активності, стає відправною точкою залучення студентів-іноземців до активної українськомовної мовленнєвої діяльності професійної спрямованості. Так, викладачеві насамперед необхідно визначити, що спонукає кожного окремого студента до діяльності (бажання, зацікавленість, відповідальність, зобов'язання тощо) і, керуючись цією інформацією, будувати майбутнє спілкування з метою активізації українськомовної мовленнєвої діяльності. Якщо йдеться про майбутніх іноземних фахівців, то позитивним моментом у стимулюванні активної українськомовної мовленнєвої діяльності є стресова ситуація, в якій вони опиняються, приїхавши в нову країну, оскільки саме стресова ситуація посилює активність як характеристику

особистості, яка готова до подолання труднощів. Звісно, тут має вирішальне значення проаналізована в дослідженні В. Русанової [306] залежність психічної напруги від стану готовності чи неготовності особистості до стресових ситуацій, від того, наскільки була сформована психіка людини та власна позиція до настання стресової ситуації.

Також важливим чинником, що впливає на формування активності особистості, на думку К. Абульханової-Славської, є оцінка інших людей. Дослідниця зауважує, що порівняння себе з іншими може бути неадекватним: може відбуватися заниження власних або чужих досягнень і, навпаки, їх переоцінка [3, с. 46]. Тож, слід враховувати, що тільки через адекватне сприйняття себе і оточуючих, думки іншої людини (як критики, так і визнання досягнень) і за наявності зацікавленості в ній майбутнього фахівця відбувається формування активності в освітньо-професійній діяльності. Особистість, набувши статусу студента, опиняється в новому колективі і це дає їй змогу продемонструвати найкращі риси свого характеру та найкращі якості, тому відбувається активізація її діяльності. Особливої активності вимагає реалізація прагнення майбутнього іноземного фахівця знайти своє місце в студентському колективі і, загалом, у новому для нього соціумі. Важливими тут є контроль та координація оцінки одне одним студентів у колективі з боку викладача та формування адекватного ставлення викладача до кожного студента, що спонукатимуть майбутніх фахівців до примноження власних чеснот шляхом підвищення активності. Для адекватної оцінки власних здібностей у формуванні українськомовної професійно-комунікативної компетентності майбутній фахівець має отримувати задоволення від активної освітньої діяльності, має якнайчастіше відчувати результат від докладених зусиль.

В. Мясищев надає особливого значення активності суб'єкта пізнання у дослідженні питань освітньої діяльності. Характеризуючи особистість, науковець уточнює традиційну схему, сформовану психологами, яка полягає у визначенні цілей, мотивів та потреб, які переважають в особистості (органічних, особистих або надособистісних (громадських)). Науковець пропонує аналізувати активність, реактивність і афективність у ставленні до тих чи тих об'єктів. Щаблями дієвої активності автор називає потяг, бажання, прагнення і потреби [233, с. 49]. Основою вибіркової об'єктивної спрямованості психічної активності особистості В. Мясищев

уважає позитивні та негативні активні реакції людини [233, с. 49]. Автор вбачає прямий зв'язок між рівнем успішності, вибірковою вольовою активністю і особливостями ставлення до навчального завдання [233, с. 49]. Насамперед це стосується мовленнєвої підготовки, оскільки «у спілкуванні виявляється ставлення людини з різною активністю, вибірковістю, позитивним або негативним характером... Спілкування зумовлене життєвою необхідністю, але характер його, активність, обсяги визначаються ставленням» [233, с. 49]. Таке судження знов підтверджує те, що прагнення досягти найвищого результату в процесі українськомовної підготовки іноземних студентів має підкріплюватися формуванням позитивного ставлення до дисципліни. Формування прихильного ставлення до українськомовного мовлення стає підґрунтям для залучення студентів-іноземців до активної українськомовної мовленнєвої діяльності професійної спрямованості. У процесі активної діяльності студент отримує задоволення від результатів роботи і поступово змінює позитивне ставлення до дисципліни на захоплення нею, що в перспективі стимулює стабільну активність у професійно-мовленнєвій підготовці.

Заслуговує на увагу твердження В. Мясичева про те, що потенціал особистості, можливості внутрішньої активності і зовнішньої пристосованості тим повніше розкриваються, чим більше відрізок часу і чим різноманітніші умови, на підставі яких відбувається їх аналіз [233, с. 261]. Якщо аудиторна робота обмежена в часі, то поза заняттями можна корегувати тривалість залучення студентів-іноземців до активної українськомовної мовленнєвої діяльності професійної спрямованості та максимально насичувати її різноманітними методиками та технологіями навчання. Так, залучення студентів-іноземців до активної українськомовної мовленнєвої діяльності професійної спрямованості поза аудиторією, де вони можуть одразу отримати певний реальний результат спілкування українською мовою, сприяє подальшій активності майбутніх фахівців у навчанні мові. Активна українськомовна мовленнєва діяльність майбутніх фахівців технічних спеціальностей за межами освітнього закладу виявляє високий рівень професійно-мовленнєвої підготовки і передбачає зрушення на внутрішньому, особистісному рівні. У цьому зв'язку виявляється активність особистості у таких напрямках: особистісна спрямованість комунікативної діяльності, задоволення потреби в постійному отриманні реального результату діяльності, можливість

посилено наслідувати мовленнєву діяльність носіїв української мови в обраній сфері діяльності, різноманітність умов професійно-мовленнєвої підготовки і її емоційна забарвленість, реалізація самостійності, творчості, креативності й ініціативності майбутнім фахівцем технічних спеціальностей.

Реалізація означеної педагогічної умови формування українськомовної професійно-комунікативної компетентності майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей дозволяє спланувати позааудиторну роботу, розробку професійно-комунікативних завдань та мотиваційних заходів; впровадити педагогічні методи, що забезпечують покращення внутрішніх (особистісних) якостей студента та зовнішніх умов професійно-мовленнєвої підготовки.

Як бачимо, визначені педагогічні умови перебувають у тісному зв'язку і складають цілісну систему, якісне функціонування якої забезпечує формування українськомовної професійно-комунікативної компетентності майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей.

ВИСНОВКИ

1. Українськомовна підготовка майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей є частиною загальної системи вищої професійної освіти, яка сьогодні перебуває на етапі активного оновлення, глобалізації, інтеграції та гуманізації. Відповідно, теорія та практика професійно-мовленнєвої підготовки іноземних студентів, що прагнуть здобути технічну освіту в Україні, потребує актуалізації пошуку методологічних основ розробки цілісної лінгводидактичної моделі українськомовної підготовки визначеного контингенту студентів.
2. Методологічна база українськомовної підготовки студентів-іноземців технічних спеціальностей формується провідними ідеями і положеннями парадигм методики навчання іноземної мови та методики навчання української мови. Послідовний аналіз ключових для означених парадигм категорій став основою для визначення основних принципів іншомовно-мовленнєвої підготовки майбутніх фахівців технічних спеціальностей, розробки методики формування українськомовної професійно-комунікативної компетентності майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей, впровадження нових педагогічних технологій в процес українськомовної підготовки, активізації та варіативності всього різноманіття компонентів змісту навчання мови.
3. Безапеляційною необхідністю професійної спрямованості мовленнєвої підготовки сучасного фахівця обґрунтовано централізуючу функцію поняття «професійно-мовленнєва підготовка», що визначене як специфічний багатокомпонентний процес набуття мовної та комунікативної компетентностей, які у взаємодії з необхідними професійними навичками та особистісними якостями забезпечують досягнення результату в межах визначеного фаху. Проаналізовані наукові роботи, присвячені проблемі професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх фахівців, мають широкий спектр напрямів дослідження, що пов'язано з численністю спеціальностей у сучасних вишах, специфікою контингенту студентів, мовою навчання, вибором наукового підходу тощо, але спільним пріоритетом для сучасних науковців є якісна професійна підготовка майбутніх фахівців, що спрямована на формування професійних знань, вмінь, навичок,

світоглядних позицій, переконань, творчих здібностей та професійної гнучкості.

4. Підходом, що вирізняється найбільшою універсальністю, актуальністю, системністю, міждисциплінарністю, відповідністю українськомовній підготовці майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей у річищі орієнтації на європейську систему вищої освіти, вважаємо компетентнісний підхід. Вибір у якості фундаментальних принципів і категорій компетентнісної освітньої парадигми дозволяє визначити цільовий компонент українськомовної підготовки майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей, що сформульований як формування їхньої українськомовної професійно-комунікативної компетентності; спроектувати зміст українськомовної підготовки майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей, спрямований на формування готовності фахівця до застосування отриманих знань, сформованих умінь у видах мовленнєвої діяльності у процесі професійної комунікації. Систематизація необхідних для іноземця, що здобуває технічну освіту в Україні, компетенцій, дозволила пересвідчитися, що формування професійно-комунікативної компетентності означеного контингенту має лінгвістичний, психологічний та соціальний аспекти формування. Українськомовну професійно-комунікативну компетентність майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей розуміємо як особистісну якість майбутніх іноземних фахівців, їхню здатність ефективно використовувати в освітньо-професійній діяльності сукупність набутих мовних знань і мовленнєвих умінь відповідно до норм сучасної української літературної мови, що з набуттям українськомовного досвіду спілкування в технічному дискурсі забезпечить успішну професійно-технічну діяльність.
5. Українськомовна підготовка майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей – це багатоаспектний та специфічний освітній процес, який передбачає набуття майбутніми іноземними фахівцями технічних спеціальностей українськомовної професійно-комунікативної компетентності, що за умови врахування історичного, психологічного, лінгвістичного, соціокультурного аспектів цього процесу, всебічного використання методичного досвіду, впровадження новітніх форм і методів навчання та комп'ютерної підтримки освітнього процесу

забезпечує успішне отримання технічної освіти в українських вишах та ефективну подальшу професійну діяльність.

6. Педагогічними умовами формування українськомовної професійно-комунікативної компетентності майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей вважаємо низку свідомо створених на основі аналізу всіх чинників, що впливають на формування українськомовної професійно-комунікативної компетентності, взаємопов'язаних обставин та характеристик освітньо-професійного комунікативного простору, що забезпечують організацію та ефективне функціонування процесу українськомовної підготовки майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей. Педагогічні умови формування українськомовної професійно-комунікативної компетентності майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей складають певну особистісно-змістову парадигму, що спрямована на розвиток особистості майбутнього іноземного фахівця, його активну діяльність, адаптацію, самовизначення, самореалізацію тощо. У дослідженні педагогічними умовами було обрано:
- адаптативно-педагогічна підтримка студентів-іноземців в освітньому просторі України;
 - забезпечення позитивної мотивації студентів-іноземців технічних спеціальностей до вивчення професійно спрямованої української мови;
 - наявність розвивального комунікативно-українськомовного середовища для студентів-іноземців технічного профілю;
 - залучення студентів-іноземців до активної українськомовної мовленнєвої діяльності професійної спрямованості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абакумова И. В., Азарко Е. М. Введение в психологию творчества: основные понятия и диагностика. Ростов-на-Дону : Изд-во РГУ, 2001. 76 с.
2. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. Москва : Просвещение, 1990. 141 с.
3. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. Москва, 1991. 299 с.
4. Абульханова-Славская К. А. Диалектика человеческой жизни. Москва, 1997. 224 с.
5. Азарова Л. Є. Українська мова для іноземних студентів. Країнознавство : навч. посіб. Вінниця : ВНТУ, 2013. 129 с.
6. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва : ИКАР, 2009. 448 с.
7. Аксарина И. Ю. Педагогические условия адаптации выпускников школ на этапе перехода от общего к высшему профессиональному образованию : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Москва, 2006. 19 с.
8. Александров В. М. Методика інтенсивного навчання інженерів професійно-орієнтованої англійської мови : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13. 00. 02 / Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. Одеса, 2009. 22 с.
9. Алексахина Е. М. Подготовка студентов педагогических вузов к воспитанию учащихся начальных классов : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Москва, 1989. 41с.
10. Алексеева-Вовк М. І. Педагогічні умови соціалізації студентів засобами культури мовлення : дис. ... канд.. пед. наук : 13.00.05. Київ, 2008. 233 с.
11. Альохіна С. В., Онкович Г. В., Шутенко Я. – С. М. Українська мова для іноземних студентів : початково-предметні курси. Київ, 1998. 151 с.
12. Ананьев Б. Г. Некоторые проблемы психологии взрослых. Москва : Знание, 1972. 32 с.
13. Андреев А. А. Педагогика высшей школы (прикладная педагогика) : учебное пособие : в 2-х ч. Москва : МЭСИ, 2000. Ч. 2. 163 с.
14. Андрущенко В. П., Дзвінчук Д. І., Основи сучасної філософії освіти : навч. посіб. Київ, Ів.-Франківськ : Місто НВ, 2009. 456 с.
15. Анохина Т. Педагогическая поддержка как реальность современного образования. *Новые ценности образования*. 1996. № 6. С. 71–80.

16. Антонова В. Б. Психологические особенности адаптации иностранных студентов к условиям жизни и обучения в Москве. *Вестник ЦМО МГУ*. 1998. №1. С. 14–19.

17. Арделян М. В, Руденко С. М., Сапожникова Л. Я., Борисова А. О. Українська мова для іноземних студентів I-IV курсів : навч. посіб. / за заг. ред. М. В. Арделян. Харків : ХДУХТ, 2010. 322 с.

18. Арістова Н. О. Формування мотивації вивчення іноземної мови у студентів вищих нелінгвістичних навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ : Б.в., 2008. 20 с.

19. Архангельский С. И. Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе. Москва : Высш. шк., 1976. 200 с.

20. Асеев В. Г. Проблема мотивации и личность. *Теоретические проблемы психологии личности*. Москва, 1974. С. 122–144.

21. Асмус В. Ф. Вопросы теории и истории эстетики. Москва : Искусство, 1968. 654 с.

22. Багдужева А. В. Педагогические условия формирования профессиональной готовности будущих специалистов с использованием информационных технологий (на примере специальностей кадастрового профиля) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Улан-Уде, 2006. 23 с.

23. Бадью А. Концепт моделі. Вступ до матеріалістичної епістемології математики / пер. з фр. А. Репа; наук. ред. С. Шкільняк. Київ : Ніка-Центр, 2009. 232 с.

24. Балабанва К. Є. Формування професійно-комунікативної компетенції магістрантів технічних спеціальностей у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2011. 22 с.

25. Баловсяк Н. В. Формування інформаційної компетентності майбутнього економіста в процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ, 2006. 334 с.

26. Барабанова Г. В. Методика навчання професійно-орієнтованого читання в немовному ВНЗ : монографія. Київ : Фірма «ІНКОС», 2005. 315 с.

27. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. Москва : Искусство, 1979. 424 с.

28. Безгодова Н. С. Формування професійного мовлення майбутніх учителів природничого профілю : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Херсон, 2009. 267 с.

29. Белей О. Українська мова. Практичний курс для поляків. Львів, 2003. 71 с.

30. Березин Ф. М., Головин Б. Н. Общее языкознание : учеб. пособие. Москва : Просвещение, 1979. 416 с.

31. Бернацька О. В. Моделювання ситуацій професійної діяльності у навчанні іноземної мови у вищому навчальному закладі військового

профілю : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.024 / Київський національний університет ім. Тараса Шевченка. Київ, 2004. 174 с.

32. Библер В. С. Культура. Диалог культур: опыт определения. *Вопросы философии*. 1989. № 6. С. 31–43.

33. Блауберг И. В., Юдин Э. Г. Становление и сущность системного подхода. Москва, 1973. 271 с.

34. Блохина Л. Л., Виват А. И. Первые шаги в Украине : учеб. пособие для студ. вузов. Одеса : ОНАПТ, 2007. Ч. 1 : 2007. 178 с.

35. Богуш А. Культурологічний підхід до організації розвивального середовища у вищому навчальному закладі в аспекті спадщини В. Сухомлинського. *Наука і освіта*. 2010. № 7. С. 8–11.

36. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Методика ознайомлення дітей з довкіллям у дошкільному навчальному закладі : підручник. Київ : Слово, 2008. 408 с.

37. Богуш А. М. Комунікативно-мовленнєвий супровід професійно спрямованого мовлення майбутніх фахівців дошкільної освіти. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету*. 2014. № 65. С. 220–224.

38. Богуш А. М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти. 4-е вид. Харків : «Ранок», 2013. 192 с.

39. Богуш А. М. Навчання дітей української мови в дошкільних навчальних закладах національних спільнот : програма та навчально-методичний посібник. Тернопіль : Мандрівець, 2016. 136 с.

40. Богуш А. М. Принципи модернізації вищої освіти. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ* : зб. статей. Рівне, 2003. Вип. 4. Ч. 1. С. 6–9.

41. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика : Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах : підручник / за ред. А. М. Богуш. Київ : Вища школа, 2007. 542 с.

42. Боднар Л. В. Професійна підготовка соціальних педагогів із застосуванням електронних засобів навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса : Б. в., 2006. 191 с.

43. Божович Л. И. Избранные психологические труды / под ред. Д. И. Фельдштейна. Москва, 1995. 348 с.

44. Бондар Л. В. Методика навчання французького професійно спрямованого монологічного мовлення студентів технічних спеціальностей з урахуванням їх навчальних стилів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Київський національний лінгвістичний університет. Київ, 2012. 22 с.

45. Борисенко В. В. Сучасні тенденції розвитку методики формування професійної мовленнєвої компетенції студентів-нефілологів в умовах вищого навчального закладу. *Науковий часопис Національного*

педагогічного університету імені М. П Драгоманова: педагогічні науки. 2011. Вип. 95. С.38 – 47.

46. Боротко Н. М. Гуманитарно-целостная стратегия воспитания. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2008. №1. С. 40–41.

47. Бронська А. А. Теоретичні основи базової методичної підготовки викладачів української та російської мов як іноземних. Київ : Толока, 2002. 207 с.

48. Бубнова Д. В. Методика навчання ділового спілкування англійською мовою студентів старших курсів вищих технічних навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Київський національний лінгвістичний університет. Київ, 2007. 24 с.

49. Буднік А. О. Використання мовного портфоліо як засобу рефлексивного навчання інофонів у вищій школі. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. Педагогічні науки*. 2018. № 4. С. 7–13.

50. Буздуган О. А. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до педагогічної взаємодії з батьками учнів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса : Б. в., 2013. 197 с.

51. Булахова Я. В. Педагогічні умови навчання іноземних мов майбутніх інженерів-програмістів засобами мультимедійних програм : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка. Луганськ, 2007. 22 с.

52. Бутенко Л. И. Особенности адаптации китайских студентов в учебном процессе технического университета : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Новочеркасск, 2008. 169 с.

53. Бывшева М. В. Педагогическое сопровождение детей старшего дошкольного возраста в процессе социального познания : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Екатеринбург, 2009. 167 с.

54. Быкова О. П. Обучение русскому языку как иностранному в иноязычной среде (на примере южнокорейских университетов) : автореф. дисс. ... доктора пед. наук : 13.00.02. Москва, 2011. 43 с.

55. Вайнола Р. Х. Педагогічні засади особистісного розвитку майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04. Київ, 2009. 542 с.

56. Вакуленко Т., Косенко Н. Українська мова : практичний поради́ник. Харків : ВД «ШКОЛА», 2008. 352 с.

57. Василенко В. Українська мова. Поглиблений практичний курс : у 2 т. Познань : Наукове видавництво університету імені А. Міцкевича, 2001. Т. 1–2. 600 с.

58. Василенко В. Українська мова: Тексти для читання : антологія. Познань, 1996. 313 с.

59. Василенко Н. В. Формування орфоепічних умінь і навичок з української мови в арабськомовних студентів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Національний педагогічний університет імені П. М. Драгоманова. Київ, 2008. 183 с.
60. Вахницька М. Г. Професійно-мовленнєва підготовка педагога-нефілолога в умовах багатомовності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Херсон, 2007. 23 с.
61. Ведель Г. Е. Из истории методов преподавания иностранных языков. Воронеж : Издво Воронеж. ун-та, 1979. 56 с.
62. Ведель Г. Е. Очерки методики преподавания немецкого языка. Воронеж, 1976. 218 с.
63. Вежбицка А. Речевые жанры. URL : http://www.sgu.ru/structure/philological/linghist/sbornik-zhanry-rechi/materialy_vypuskov.pdf
64. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. та голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2007. 1736 с.
65. Вертегел В. Л. Виховання естетичного смаку в студентів вищих навчальних закладів МВС України засобами іноземних мов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Херсонський державний університет. Херсон, 2008. 230 с.
66. Вишнякова С. М. Профессиональное образование: словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. Москва : НМЦ СПО, 1999. 538 с.
67. Вікторова Л. В. Формування професійно-термінологічної компетентності студентів вищих аграрних навчальних закладів у фаховій підготовці : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2009. 257 с.
68. Вінницька В. М., Вятковська Н. П. Українська мова : практичний курс граматики для студентів-іноземців. Київ, 1997. 224 с.
69. Волкова Н. П. Педагогіка : навчальний посібник. 2-ге видання, доповнене. Київ : Видавництво «Академвидав», 2007. 615 с.
70. Вступний розмовно-інтенсивний курс з української мови : для студентів Інституту міжнародних відносин. Київ, 1992. 42 с.
71. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. Москва : Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1956. 520 с.
72. Выготский Л. С. Педагогическая психология. Москва, 1991. 480 с.
73. Выготский Л. С. Психология развития человека. Москва : Изд-во Смысл: ЭКСМО, 2005. 1136 с.
74. Выготский Л. С. Собрание сочинений в 6 томах / под. ред. Д. Б. Эльконина. Москва : Просвещение, 1984. Т. 4 : Детская психология. С. 234–236.
75. Выхованец И. Р., Карпиловская Е. А., Клименко П. Ф. Изучаем украинский язык. Расширенный курс : самоучитель. Київ, 1996. 272 с.

76. Гадамер Х. - Г. Истина и метод: Основы филос. герменевтики: пер. с нем. / общ. ред. и вступ. ст. Б. Н. Бессонова. Москва : Прогресс, 1988. 704 с.

77. Гадомська А. А. Методика мовленнєво-культурної адаптації іноземних студентів засобами креолізованих рекламних текстів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Одеса, 2017. 21 с.

78. Газман О. С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема. Новые ценности образования: десять концепций и эссе. Москва : Инноватор, 1995. 58 с.

79. Галицька М. М. Формування у студентів вищих навчальних закладів сфери туризму готовності до іншомовного спілкування : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2007. 20 с.

80. Галімов А. В. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до виховної роботи з особовим складом : монографія. Хмельницький : Вид-во Нац. академії Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького, 2004. 376 с.

81. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. *Исследование мышления в советской психологии*. Москва : Наука, 1966. С. 236–277.

82. Гарбовский Н. К. Сопоставительная стилистика профессиональной речи: на материале рус. и фр. языков. Москва : Изд-во МГУ, 1987. 187 с.

83. Гершунский Б. С. Философия образования : учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. Москва : Московский психолого-социальный институт, 1998. 432 с.

84. Гладкий М. Практический курс украинского языка : пособие для русских школ на Украине и для самостоятельного изучения живой украинской речи. Киев, 1924. 153 с.

85. Головка В. А. Педагогічний супровід професійного самовиховання у вищих технічних навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Харків, 2015. 240 с.

86. Гончаренко А. М. Розвиток мовленнєвої компетентності старших дошкільників : навч. метод. посібн. до Базової прогр. розв. дитини дошк. віку «Я у Світі». Київ : Світич, 2009. 160 с.

87. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.

88. Гордієнко В. П. Професійно-мовленнєва підготовка майбутніх молодших спеціалістів біржової діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2013. 24 с.

89. Гриджук О. Є. Теоретико-методичні засади формування мовно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців лісотехнічних спеціальностей : автореф. дис. ... док. пед. наук : 13.00.02. Херсон, 2018. 47 с.

90. Гримич М., Непийвода Н., Різун В. Українська мова щодня. Початковий рівень : навчальний посібник / за ред І. Осташа. Київ, 1998. 160 с.
91. Гуманюк Т. Б. Моделювання в педагогічній діяльності. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова*. 2010. Серія 13. – «Проблеми трудової та професійної підготовки». С. 66–72.
92. Гумбольдт В. Язык и философия культуры. Москва, 1985. 452 с.
93. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию. Москва, 1984. 400 с.
94. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. Санкт-Петербург, 1863-1866. 6871 с.
95. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование : сущность, эффективность и... неопределенность. *Педагогика*. 2003. № 4. С. 21–26.
96. Дегтярєва Ю. В. Методика навчання студентів вищих немовних навчальних закладів читання англійською мовою для ділового спілкування : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Київський національний лінгвістичний університет. Київ, 2006. 25 с.
97. Дементьєва Т. І. Формування комунікативної компетенції студентів-іноземців підготовчих факультетів у процесі навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Харківський державний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. Київ, 2005. 207 с.
98. Дементьєва Т. І. Формування комунікативної компетенції студентів-іноземців підготовчих факультетів у процесі навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00. Харків, 2005. 18 с.
99. Демиденко О. П. Методика навчання студентів немовних спеціальностей стандартів повсякденної комунікативної поведінки американців : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут». Київ, 2012. 178 с.
100. Дем'янюк А. А. Практичний курс української мови (для іноземних студентів-філологів) : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ : Київ. ун-т, 2011. 120 с.
101. Депонян К. А. Национально ориентированный подход к обучению русскому языку как иностранному в Республике Корея (на материале русской антропонимической системы) : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Государственный институт русского языка имени А. С. Пушкина. Москва, 2015. 171 с.
102. Дерба С. М. Знайомство з Україною : навч. посіб. з укр. мови для інозем. студ. 2-ге вид., випр. і допов. Київ : Фенікс, 2013. 96 с.
103. Дерба С. М., Любчевська – Сокур В. О. Українська мова для іноземних студентів : наук. тексти та завдання до них. Вінниця : Меркьюрі-Поділля, 2012. 188 с.

104. Дефектологічний словник : навчальний посібник / за редакцією В. І. Бондаря, В. М. Синьова. Київ : «МП Леся», 2011. 528 с.
105. Джидарьян И. А. Категория активности и ее место в системе психологического знания. *Категории материалистической диалектики в психологии*. Москва : Наука, 1988. С. 56–87.
106. Джидарьян И. А. О месте потребностей, эмоций и чувств в мотивации личности. *Теоретические проблемы психологии личности*. Москва : Наука, 1974. С. 145–169.
107. Дідківська Л. П., Любчевська – Сокур В. О., Ніколаєва Н. С. Українська мова для іноземних студентів. Газетно-публіцистичні тексти та завдання до них : навч.-метод. посіб. Вінниця : вид. «Балюк І. П.», 2012. 327 с.
108. Дороз В. Ф. Крос-культурне навчання учнів-білінгвів української мови. Монографія. Київ : Центр учбової літератури, 2011. 456 с.
109. Дорофеев А. Профессиональная компетентность как показатель качества образования. *Высшее образование в России*. 2005. № 4. С. 30 – 33.
110. Драб Н. Л. Навчання майбутніх економістів іншомовного професійно спрямованого монологічного мовлення (монологу-презентації німецькою мовою) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Київський національний лінгвістичний університет. Київ, 2005. 176 с.
111. Дроздова І. П. Наукові основи формування українського професійного мовлення студентів нефілологічних факультетів ВНЗ : монографія. Харків : ХНАМГ, 2010. 320 с.
112. Енциклопедія освіти / головний редактор В. Г. Кремін. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
113. Євдокімова О. О. Психологічні умови формування іншомовної текстової діяльності студентів (на матеріалі навчання іноземців) : дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07. Харків, 2003. 195 с.
114. Євдокімова О. О. Психологічні умови формування іншомовної текстової діяльності студентів (на матеріалі навчання іноземців) : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Харків, 2003. 18 с.
115. Євстигнєєва Г. А. Перші кроки українського мовлення : навчальний посібник для студентів-іноземців. Львів, 1994. 78 с.
116. Єрмоленко С. Я. Соціальна престижність української мови в сучасному комунікативно-інформаційному світі *Українознавство*. 2005. № 4. С. 55–57.
117. Жеребило Т. В. Термины и понятия лингвистики: Общее языкознание. Социолингвистика: словарь-справочник. Назрань : Пилигрим, 2011. 280 с.
118. Жлуктенко Ю. А., Карпиловская Е. А., Ярмак В. И. Изучаем украинский язык : самоучитель / под ред. В. М. Русановского. Київ, 1991. 214 с.

119. Жлуктенко Ю. О., Тоцька Н. І., Молодід Т. К. Підручник української мови (Ukrainian. Text-book for beginners). Київ : Вища шк., 1973. 350 с.

120. Завдання для практичних занять з навчальної дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» для іноземних студентів усіх напрямів підготовки всіх форм навчання / уклад. І. Ю. Підгородецька, С. Ю. Сокол. Харків : ХНЕУ, 2012. 87 с.

121. Завдання та вправи з навчальної дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» для іноземних студентів усіх напрямів підготовки денної форми навчання / уклад. Н. М. Карікова. Харків : Вид. ХНЕУ, 2013. 46 с.

122. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.

123. Загнітко А. П., Данилюк І. Г. Українське ділове мовлення. Фахове і нефахове спілкування : навч. посіб. Донецьк : БАО, 2010. 479 с.

124. Загороднюк Ю. Ціль. *Філософський енциклопедичний словник* / за ред. В. І. Шинкарук (голова редколегії) та ін. Київ : Абрис, 2002. С. 706—742 с.

125. Загребельна Л. В. Педагогічні умови підготовки майбутніх менеджерів у економічних навчальних закладах. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фіхівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. праць / редкол.: І. А. Зязюн та ін. Київ-Вінниця : Планер, 2005. Вип. 8. 547 с.

126. Зайченко Н. Ф. Українська мова як іноземна: граматичний аспект : навч. посіб. Київ : Освіта України, 2013. 119 с.

127. Засєкіна Л. В. Мовленнєва адаптація особистості як предмет психолінгвістичного дослідження. *Психологічні перспективи*. 2011. Вип. 17. С. 104—116.

128. Заячук Ю. Д. Організаційно-педагогічні основи діяльності українознавчих інституцій у системі вищої освіти Канади (40 - 90-і рр. XX ст.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Івано-Франківськ, 2004. 20 с.

129. Збірник вправ з фонетики української мови для іноземних студентів усіх напрямів підготовки всіх форм навчання / уклад. Г. Г. Гайдамака. Харків : ХНЕУ, 2010. 43 с.

130. Збірник вправ і завдань для самостійної роботи з навчальної дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» для іноземних студентів усіх напрямів підготовки всіх форм навчання / уклад. О. С. Дьолог, І. І. Сметана. Харків : Вид. ХНЕУ імені С. Кузнеця, 2014. 63 с.

131. Звегинцев В. А. Предложение и его отношение к языку и речи. Москва : Издательство Московского университета, 1976. 307 с.

132. Зеньковський Ю., Мірських Г. Креативність – фрактал сучасної парадигми вищої технічної освіти. *Вища освіта України*. 2007. № 3. С. 14–20.

133. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.

134. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов. 2-е изд., доп., испр. и перераб. Москва : Логос, 2002. 384 с.

135. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. Москва, 1985. 160 с.

136. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія. Черкаси, 2008. 608 с.

137. Ильенков Э. В. Диалектическая логика: очерки истории и теории. Москва : Политиздат, 1984. 320 с.

138. Исиченко Ю. А., Калашник В. С., Свашенко А. А. Самоучитель украинского языка. Київ, 1990. 285 с.

139. Іванець Т. Ю. Українська мова для іноземних студентів інженерних спеціальностей : збірник вправ для іноземних студентів. Вінниця : ВНТУ, 2005. 64 с.

140. Іванець Т. Ю., Абрамчук О. В. Українська мова для іноземних студентів. Соціально-політична сфера спілкування : навч. посіб. Вінниця : ВНТУ, 2006. 63 с.

141. Іванова А. С. Навчання учнів старшої школи міжкультурного спілкування англійською мовою з орієнтацією на вибір професії : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Київський національний лінгвістичний університет. Київ, 2006. 373 с.

142. Ільченко О. М. Англо-українсько-російський словник міжнародної комунікації: наука, техніка, освіта, журналістика / за заг. ред. В. Я. Жалая. Київ : Едельвейс, 2014. 631 с.

143. Інновації у вищій освіті : глосарій термінів і понять / за ред. І. В. Артёмова. Ужгород : ПП «АУТДОР – ШАРК», 2015. Вип. 25. Серія «Євроінтеграція: український вимір». 160 с.

144. Каменева Т. М. Методика навчання майбутніх менеджерів ділового писемного спілкування англійською мовою з використанням електронного підручника : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Київський національний лінгвістичний університет. Київ, 2010. 257 с.

145. Каменський О. І. Методика формування англійської компетенції студентів економічних спеціальностей засобами комп'ютерних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Одеса, 2009. 21с.

146. Карпичев В. С. Организация и самоорганизация социальных систем : словарь. 2-е изд., доп. Москва : Изд-во РАГС, 2004. 279 с.

147. Кисиль Л. Н., Бондаренко В. В., Моргунова Н. С., Резван О. А. Украинский язык как иностранный : учебно-метод. пособие. Харків : ХНАДУ, 2010. 207 с.

148. Кірик Т. В. Педагогічні засоби подолання фонетичної інтерференції у тюркомовних студентів в умовах вищого навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Інститут вищої освіти Академії педагогічних наук України. Київ, 2005. 208 с.

149. Ковтун О. В. Компетентнісний підхід як методологічний концепт професійно-мовленнєвої підготовки авіаційних операторів. *Вища освіта України*. 2009. Дод. 4. Т. III (15) : Темат. вип. «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». С. 72 – 82.

150. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь : для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 2000. 176 с.

151. Кожина М. Н. Речевой жанр и речевой акт (некоторые аспекты проблемы). URL : <http://www.sgu.ru/structure/philological/linghist/sbornik-zhany-rechi/materialy-vypuskov.pdf>

152. Козловська Л. С., Колесникова І. А. Українська мова. (Вступний фонетичний курс для іноземних бакалаврів-економістів) : навч. посіб. Київ : КНЕУ, 2010. 203 с.

153. Коломієць В. С. Формування професійних мовленнєвих умінь у студентів іноземного походження засобами комплексних дидактичних ігор : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Національний педагогічний університет імені П. М. Драгоманова. Київ, 2001. 22 с.

154. Комбекова Р. В. Профессиональная подготовка учителя широкого профиля для начальной школы : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. Южно-Сахалинск, 2003. 313 с.

155. Коновалова Н. Л. Предупреждение нарушений в развитии личности при психологическом сопровождении школьников. Санкт-Петербург : Изд-во СПбГУ, 2000. 232 с.

156. Космакова – Братушенко Г. Д. Українська мова для іноземців. Одеса, 2000. 788 с.

157. Костина Н. И. Профессионально-педагогическая подготовка преподавателя высшей школы США : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Белгород, 2000. 199 с.

158. Костриця Н. М. Формування українського професійного мовлення у студентів вищих навчальних закладів економічної освіти України : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2002. 18 с.

159. Котик Т. М. Методика підготовки студента до навчання дошкільників української мови : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Одеса, 1994. 17 с.

160. Кочан І. Становлення і розвиток методики викладання української мови як іноземної. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. 2012. Вип. 7. С. 17–24.

161. Кочергин А. Н. Моделирование мышления. Москва : Наука, 1969. 96 с.

162. Кравчук Г. В. Методика навчання студентів технічних спеціальностей професійно орієнтованого англійського діалогічного мовлення на основі текстів науково-технічної реклами : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Київський національний лінгвістичний університет. Київ, 2010. 20 с.

163. Краевский В. В. Методология педагогического исследования. Самара, 1994. 165 с.

164. Криськів М. Й. Формування професійного мовлення майбутніх юристів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2008. 20 с.

165. Крутій К. Л. Освітній простір дошкільного навчального закладу : монографія : у 2-х ч. Запоріжжя : ТОВ "ЛПС" ЛТД, 2009. Ч. 1 : Концепції, проектування, технології створення. 320 с.

166. Кудіна Т. М. Українська мова як іноземна (початковий курс): підручник. Київ : Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 334 с.

167. Кудіна Т. М. Формування вторинної мовної особистості слухачів підготовчих відділень для іноземців у процесі навчання української мови. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Серія 8. Філологічні науки (мовознавство і літературознавство) : зб. наукових праць / за ред. Л. І. Мацько. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. Вип. 5. С. 317 – 326.

168. Куприй В. Т. Моделирование в биологии и медицине: философский анализ. Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1989. 188 с.

169. Курлянд З. Н. Професійна усталеність вчителя – основа його педагогічної майстерності. Одеса, 1995. 160 с.

170. Кушнер Ю. З. Методология и методы педагогического исследования : учебно-методическое пособие. Могилев : МГУ им. А. А. Кулешова, 2001. 112 с.

171. Лагерев В. В. Адаптация студентов к условиям обучения в техническом вузе и особенности организации учебно-воспитательного процесса с первокурсниками. *Содержание, формы и методы обучения в высшей школе: обзорная информация НИИВО*. 1991. Вип. 3. 49 с.

172. Лазурский А. Ф. Избранные психологические труды по общей психологии. Москва : Наука, 1997. 446с.

173. Леві-Стросс К. Структурная антропология / пер. с фр. В. С. Иванова. Москва : ЭКСМО-Пресс, 2001. 512 с.

174. Леднев В. С., Никандров Н. Д., Рыжаков М. В. Государственные образовательные стандарты в системе общего образования: теория и практика. Москва, 2002. 384 с.

175. Леонтьев А. А. Внеязыковая обусловленность речевого акта и некоторые вопросы обучения иностранному языку. *Иностр. языки в школе* 1968. №2. С. 29–35.
176. Леонтьев А. А. Высказывание как предмет лингвистики, психолингвистики и теории коммуникации. *Синтаксис текста*. Москва, 1979. С. 18–36.
177. Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей педагогической психологии. Москва : Моск. псих.-соц. ин-т; Воронеж: МОДЭК, 2001. 448 с.
178. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. Москва, 2010. 216 с.
179. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики : монография. 4-е издание. Москва : Издательство Московского университета, 1981. 584 с.
180. Лизанец П. Н., Юрчук Т. Г. Учим украинский язык. Учебное пособие для начинающих. Ужгород, 1999. 374 с.
181. Лизанець П. Н., Горват К. Українська мова для початківців. Ужгород, 1992. 367 с.
182. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. Москва : Сов. энциклопедия, 1990. 685 с.
183. Липский И. А. Педагогическое сопровождение развития личности: теоретические основания. *Теоретико-методологические проблемы современного воспитания* : сб. науч. тр. Волгоград, 2004. С. 280–287.
184. Лиса Н. С., Кривоус М. Б., Тишковець М. П. Українська мова як іноземна: основи граматики у таблицях та вправах : навч. посіб. Тернопіль : ТНЕУ, 2011. 311 с.
185. Личко Л. Я. Формування у майбутніх менеджерів-економістів англomовної професійно спрямованої компетенції в говорінні : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Київський національний лінгвістичний університет. Київ, 2009. 25 с.
186. Лінгафонні заняття з української мови для студентів-іноземців на підготовчому факультеті. Львів, 1995.
187. Лінгвокраїнознавчий словник власних назв української мови / уклад. О. В. Кровицька та ін. / заг. ред. З. О. Мацюк. Львів, 2005. 90 с.
188. Лісна О. О. Вивчаємо українську самостійно : навчальний посібник. Київ, 1992. 160 с.
189. Лісовий М. І. Формування професійного мовлення майбутніх медичних працівників у вищих медичних навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2006. 178 с.
190. Ловцов Д. А., Богорев В. В. Адаптивная система индивидуального обучения. *Педагогика*. 2001. №6. С. 24–28.
191. Лозанов Г. Сугестология. Софія, 1971. URL: <http://philopsy.by.ru/psiho1.html>

192. Лосев А. Ф. Философия. Мифология. Культура. Москва : Политиздат, 1991. 525 с.
193. Лузік Е. Проблеми організації науково-творчої діяльності студентів. *Гуманітарна освіта в технічних вищих навчальних закладах* : зб. наук. праць. Київ, 2002. Вип. 2. С. 112–121.
194. Луценко В. І. Текст як основа створення на уроках рідної мови розвивального мовленнєвого середовища. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. № 52. С.110–113.
195. Любашенко О. В. Лінгводидактичні стратегії навчання української мови студентів неспеціальних факультетів вищих навчальних закладів : автореф. дис. ... док. пед. наук : 13.00.02 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2008. 45 с.
196. Макарова Г. І. Розмовляйте з нами українською мовою. Київ, 1992-1993. 212 с.
197. Макарова Г. І., Паламар Л. М., Присяжнюк Н. К. Розмовляймо українською. Вступний курс : у 3-х ч. Київ, 2002. 150 с.
198. Макарова Г. І., Паламар Л. М., Присяжнюк Н. К. Розмовляйте з нами українською мовою. Київ : Вища школа, 1993. 218с.
199. Макеева Т. В. Концепция педагогики индивидуальности в русле оказания педагогической поддержки школьникам. *Ярославский педагогический вестник*. 2002. № 4(33). С.4–13.
200. Мануйлов Ю. Концептуальные основы средового подхода в воспитании. *Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова*. 2008. Т. 14., Серия: «Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика». № 1. С 5 – 7.
201. Маняченко Т., Есауленко А. Маленький полиглот : картинный словарь для детей и взрослых русский, украинский, английский, французский, итальянский, немецкий. Санкт - Петербург, 1997. 152 с.
202. Маренцева Е. С. Педагогическая поддержка как научная категория в современных педагогике и психологии. *Вестник Костромского государственного университета имени Н. А. Некрасова*. 2009. №2 (15). С. 299–301.
203. Мартинова Р. Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.09. Київ, 2007. 52 с.
204. Маслыко Е. А. Пути формирования мотивации овладения студентами иностранным языком. *Мотивационные аспекты профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам в вузе*. Пермь : Изд-во ПНИ, 1989.т С. 26–32.
205. Медушевський А. П., Вятковська Р. Г. Граматика української мови. Київ : Рад. школа, 1963. 132 с.
206. Методика викладання іноземних мов у вищій школі / за ред. Ю. О. Жлуктенко. Київ : Вища школа, 1971. 222 с.

207. Методичні вказівки та лексика на соціально- побутову тематику для студентів-іноземців / уклад. Н. П. Мациєвська та ін. Черкаси, 1997. 36 с.

208. Метьолкіна М. М. Формування англомовної компетенції у фаховому писемному спілкуванні майбутніх логістів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Київський національний університет ім. Тараса Шевченка. Київ, 2009. 24 с.

209. Михайлычев Е. А. Терминология педагогической диагностики. Система и словарь. Ростов-на-Дону : Изд-во Ростовского ИПК и ПРО, 1997. 136 с.

210. Момот В. М. Формування професійно зорієнтованого мовлення у студентів технікумів і коледжів технічного профілю : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Національний педагогічний університет імені П. М. Драгоманова. Київ, 2003. 20 с.

211. Московчук Н. М. Адаптативно-педагогічна підтримка майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей в освітньому просторі України. Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. Випуск 1, 2019. С. 91 – 99.

212. Московчук Н. М. Аналіз процесу розвитку методики навчання УМІ. *Психолого-педагогічні проблеми соціалізації особистості в сучасних умовах*: матеріали міжнародної науково-практичної конференції, м. Київ, 1 березня 2019 р. Київ: Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського, 2019. С.46 – 49.

213. Московчук Н. М. Динаміка і сучасні тенденції україномовної підготовки майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей. *Вісник Черкаського університету*. Вип. 17-18. Серія «Педагогічні науки». 2017. С. 142 – 152.

214. Московчук Н. М. До проблеми професійної підготовки в науковій царині вищої школи. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Випуск 6(119). Серія : Педагогіка. Одеса : ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2017. С. 91 – 98.

215. Московчук Н. М. Забезпечення майбутніх іноземних фахівців навчальними матеріалами в процесі україномовної підготовки. *Актуальні проблеми філології і професійної підготовки фахівців у полікультурному просторі*: Міжнародний журнал. – Випуск 2. – Харбін : Харбінський інженерний університет, 2019. С. 106 – 109.

216. Московчук Н. М. Забезпечення позитивної мотивації студентів-іноземців до вивчення професійно спрямованої української мови як педагогічна умова формування україномовної професійно-комунікативної компетенції майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного*

університету імені К. Д. Ушинського. Випуск 5(124). Серія : Педагогіка. Одеса : ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2018. С. 33 – 39.

217. Московчук Н. М. Компетентнісний підхід до україномовної підготовки майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей. *Лінгвістична підготовка студентів нефілологічних спеціальностей закладів вищої освіти у контексті Болонського процесу та Загальноєвропейських рекомендацій з вивчення, викладання та оцінювання мов*. Матеріали VIII Міжнародної науково-методичної конференції, 4 – 5 жовтня 2018 р. Одеса: Бондаренко М. О., 2018. С. 195 – 204.

218. Московчук Н. М. Критерії оцінювання рівнів сформованості україномовної професійно-комунікативної компетенції майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей. *Філологія початку XXI сторіччя: традиції та новаторство*. Міжнародна науково-практична конференція, 14–15 червня 2019 року. Київ, 2019. С. 61 – 65.

219. Московчук Н. М. Лінгводидактична модель україномовної підготовки майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, VII (76), Issue: 187, 2019* С.51-58.

220. Московчук Н. М. Методичні вказівки до виконання контрольних та самостійних робіт з дисципліни «Українська мова як іноземна». Одеса, 2014. 52 с.

221. Московчук Н. М. Особливості сучасної іншомовно-мовленнєвої підготовки майбутніх фахівців нефілологічних спеціальностей у закладах вищої освіти України. *Лінгвістична підготовка студентів нефілологічних спеціальностей закладів вищої освіти у контексті Болонського процесу та Загальноєвропейських рекомендацій з вивчення, викладання та оцінювання мов*. Матеріали VIII Міжнародної науково-методичної конференції, 5 – 6 жовтня 2017 р. Одеса: Бондаренко М. О., 2017. С. 258 – 263.

222. Московчук Н. М. Порівняльна характеристика рівнів сформованості україномовної професійно-комунікативної компетенції майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей. *Актуальні проблеми викладання української мови як іноземної*: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції 19 квітня. Білоцерківський НАУ, 2019. С. 46 – 49.

223. Московчук Н. М. Проблема іншомовно-мовленнєвої підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Випуск 4(117). Серія : Педагогіка. Одеса : ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2017. С.69 – 75.

224. Московчук Н. М. Професійна підготовка майбутніх фахівців як наукова проблема. *Актуальні проблеми реформування системи виховання та освіти в Україні*: Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної

науково-практичної конференції (м. Львів, 26–27 квітня 2019 року). – Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2019. Ч. 2. С. 42 – 45.

225. Московчук Н. М. Професійно-мовленнєва підготовка як педагогічна категорія. *Науковий вісник Миколаївського національного університету ім. В. О. Сухомлинського*. Педагогічні науки: зб. наук. пр. / за ред. Т. Степанової. № 1 (60), лютий 2018. Миколаїв, 2018. С. 199 – 207.

226. Московчук Н. М. Рівні сформованості україномовної професійно-комунікативної компетенції майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей. *Актуальні проблеми сучасної дошкільної та вищої освіти: матеріали V міжнародної науково-практичної конференції, 29-30 жовтня 2019 року*. Одеса: Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», 2019.

227. Московчук Н. М. Розвивальне комунікативно-україномовне середовище як провідний чинник формування україномовної професійно-комунікативної компетенції майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Дрогобич: Видавничий дім «Гельветика», 2019. Вип.23. Том 2. С. 154 – 163.

228. Московчук Н. М. Розвивальне україномовне середовище як педагогічна умова формування україномовної професійно-комунікативної компетенції майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей. *Вісник Черкаського університету*. Серія «Педагогічні науки». № 1, 2019. С. 25 – 33.

229. Московчук Н. М. Стан україномовної підготовки майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова* (Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи). № 142, 2019. С. 172 – 181.

230. Московчук Н. М. Технологія и методика построения современного занятия иностранного языка. *Лінгвістична підготовка студентів нефілологічних спеціальностей вищих навчальних закладів у контексті Болонського процесу та Загальноєвропейських рекомендацій з вивчення, викладання та оцінювання мов*. Матеріали IV Міжнародної науково-методичної конференції, 3 – 4 жовтня 2013 р. Одеса: Видавництво «ВМВ», 2013. С. 277 – 283.

231. Московчук Н. М. Україномовна підготовка майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей: інформативно-аналітичний етап. *Філологія: сучасний погляд на вивчення актуальних проблем: матеріали міжнародної науково-практичної конференції, м. Запоріжжя, 15 – 16 лютого 2019 р.* Запоріжжя : Класичний приватний університет, 2019. С. 12 – 15.

232. Московчук Н. М. Чинники позитивної адаптації студентів-іноземців в україномовному освітньому просторі України. *Науковий вісник*

Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського. Випуск 6. Серія : Педагогіка. Одеса : ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2018. С. 18 – 24.

233. Мясищев В. Н. Психология отношений : избр. психол. тр. / ред. А. А. Бодалев. Москва : Институт практической психологии ; Воронеж : НПО "МОДЭК", 1995. 356 с.

234. Назарова О. Л. Новые информационные технологии в управлении качеством образовательного процесса в колледже. *Информатика и образование*. 2003. № 11. С. 79–84.

235. Найн А. Я. Инновации в образовании : монографія. Челябинск : ИПР МО РФ, 1998. 288 с.

236. Накай К. Українська мова. Токіо, 1991. 112 с.

237. Намакштанська І. Є. Добридень: навчальний посібник з української мови у малюнках і мовленнєвих моделях. Донецьк, 1998. 416 с.

238. Наука і техніка в сучасному світі : збірник науково-популярних текстів та навчальних завдань для студентів-іноземців технічних вишів / Г. Бойко та ін.; за ред. І. Карого. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2012. 180 с.

239. Науково-дослідна робота в закладах освіти : методичний посібник / укл. Ю. О. Туранов, В. І. Урський. Тернопіль : АСТОН, 2001. 140с.

240. Нероба Є. Професійна підготовка інженерів-педагогів у вищих технічних навчальних закладах Польщі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2003. 22с.

241. Нечаева Л. В. Подготовка студентов педагогических институтов к взаимодействию с учащимися : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харьков, 1991. 18 с.

242. Ніколаєва С. Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу. *Іноземні мови*. 2010. № 2. С. 11–17.

243. Новиков А. М. Педагогика: словарь системы основных понятий. Москва : Издательский центр ИЭТ, 2013. 268 с.

244. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. Издание 4-е, доп. Москва : ИТИ Технологии, 2006. 944 с.

245. Оліяр М. П. Методика формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2015. III (27), Issue: 51. Р. 40–43.

246. Онкович Г. В. Теоретичні основи використання засобів масової інформації у навчанні української мови студентів-нефілологів : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02. Київ, 1995. 303 с.

247. Онкович Г. В. Читаймо газету разом! Частина 1. Пресодидактика : навч. посіб. для інозем. студентів підгот. від-нь. Київ, 1993. 59 с. (134)

248. Онкович Г., Кобченко В. Українська мова для іноземних студентів : початково-предметні курси. Київ, 1998. 150с.

249. Опрятний С. М. Моделювання системи професійного навчання державних службовців ділової англійської мови : автореф. дис. ... канд. наук з держ. упр. : 25.00.03. Київ, 2005. 20 с.

250. Орлов А. В. Формирование развивающей образовательной среды в процессе обучения студентов иностранному языку в техническом вузе : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Барнаул: Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова, 2013. 22 с.

251. Орлов Ю. М., Творогова Н. Д., Шкуркин В. И. Стимулирование побуждения к учению. Москва, 1988. 120 с.

252. Павлик О. Ю. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх перекладачів до використання офіційно-ділового мовлення : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2004. 19с.

253. Паламар Л, Удварі І. Практичний словник дієслівних форм української мови. Nyiregyhaza, 1995. 200 с.

254. Паламар Л. М. Практичний курс української мови: Поглиблений етап вивчення. Київ, 1995. 158 с.

255. Паламар Л. М., Бех О. А. Практичний курс української мови : навч. посіб. для студ. нефілол. спец. вузів. Київ, 1993. 189 с.

256. Палінська О. М. Крок-1. Українська мова як іноземна. Елементарний / основний рівень А1-А2 : кн. для викладача. Вид. 2-ге, випр. і допов. Львів : Вид-во Львів. Політехніки, 2014. 80 с.

257. Палінська О., Качала О. Автостоп по Україні. Українська мова як іноземна. Рівень С1: аудіокн. з вправами. Львів : Вид-во Львів. політехніки, 2014. 127 с.

258. Палка О. В. Підготовка іноземних студентів вищих навчальних закладів технічного профілю України до вивчення професійної лексики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти академії педагогічних наук України. Київ, 2002. 234 с.

259. Пальчикова О. О. Реалізація крос-культурного підходу до навчання української мови іноземних студентів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Кривий Ріг, 2016. 193 с.

260. Панов М. В. Русская фонетика. Москва : Просвещение, 1967. 438 с.

261. Пасинок В. Г. Мовна підготовка студентів як загально педагогічна проблема : монографія. Харків : Лівий берег, 1999. 154 с.

262. Пасинок В. Г. Теоретичні основи формування професійних мовленнєвих умінь у майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2002. 450 с.

263. Пассов Е. И. Иноязычная культура как содержание иноязычного образования. *Мир русского слова*. 2001. № 3. С. 79 – 86.

264. Пахненко І. І. Методика навчання студентів-словесників професійно орієнтованого мовлення : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 1995. 22 с.
265. Педагогика поддержки / Н. М. Касицина и др. Санкт-Петербург : Агентство образовательного сотрудничества, 2005. 160 с.
266. Педагогічний словник / за редакцією М. Д. Ярмаченка. Київ : Педагогічно думка, 2001. 516 с.
267. Пентилюк М. І. Концептуальні засади мовної освіти як засоби інтелектуального і духовного розвитку особистості. *Педагогічні науки*: зб. наук. праць. Херсон, 1998. Вип. 2. С. 14–17.
268. Петрова Т. О. Методика навчання учнів класів технологічного профілю усного підготовленого монологу англійською мовою з використанням ресурсів Інтернету : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Київський національний лінгвістичний університет. Київ, 2007. 284 с.
269. Петрова Т. О. Українська мова для іноземних студентів : практикум. Харків : ХНАУ імені В. В. Докучаєва, 2013. 121 с.
270. Петровська Ю. В. Методика організації автономного навчання англійської мови студентів технічних спеціальностей : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Київський національний лінгвістичний університет. Київ, 2010. 20 с.
271. Петрук В. А. Теоретико-методичні засади формування базових професійних компетенцій у майбутніх фахівців технічних спеціальностей : автореф. дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2008. 40 с.
272. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. Москва : Международная педагогическая академия, 1994. 680 с.
273. Підготовка вихователя до розвитку особистості дитини в дошкільному віці : монографія / Г. В. Беленька, О. Л. Богиніч, З. Н. Борисова та ін. / за заг. ред. І. І. Загарницької. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 310 с.
274. Плотнікова О. Б. Дидактична адаптація студентів першого курсу вищого педагогічного закладу (на матеріалі вивчення іноземної мови) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Київ, 2001. 152 с.
275. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Моисеева В. М., Петров А. Е. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / под ред. Е. С. Полат. 4-е изд., стер. Москва : Издательский центр «Академия», 2009. 272 с.
276. Поліщук Г. М., Новицька Л. Г. Вивчаємо українську : підручник. Львів : ЛДУ, 1995. 260 с.
277. Попова С. И. Педагогическая поддержка в работе учителя и классного руководителя. Москва : Центр «Пед. поиск», 2005. 176 с.

278. Порох Д. О. Соціально-педагогічні умови адаптації іноземних студентів до навчання у вищих медичних навчальних закладах України : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Луганський національний університет імені Тараса Шевченка. Луганськ, 2011. 220 с.

279. Практичні завдання для роботи над суспільно-політичною лексикою зі студентами –іноземцями / укл. Б. М. Сокіл. Львів, 2003. 31 с.

280. Практичні заняття з української мови на лексичному матеріалі публіцистичного стилю мовлення для студентів-іноземців / укл. Б. М. Сокіл. – Львів, 2002. 26 с.

281. Про визнання таким, що втратив чинність, наказу Міністерства освіти і науки України від 04 квітня 2006 року N 260 : Наказ МОН №997 від 18 серпня 2016 року. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/npa/5a1fe983099cc.pdf>

282. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. Дата оновлення: 28.09.2017. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

283. Про забезпечення функціонування української мови як державної : Закон України від 25.04.2019 р. № 2704-VIII. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2704-19>

284. Про освіту : Закон України № 2145-VIII, редакція від 19.01.2019 року. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

285. Програма навчальної дисципліни «Українська мова як державна» (для майбутніх іноземних фахівців, мовою навчання яких є іноземна мова) / роз. Московчук Н, Пономаренко І. Одеса : ОНАЗ імені О. С. Попова. 2018. 10 с. Рукопис.

286. Програма навчальної дисципліни «Наукова українська мова як іноземна» (для аспірантів) / роз. Московчук Н, Пономаренко І. Одеса : ОНАЗ імені О. С. Попова. 2018. 10 с. Рукопис.

287. Програма навчальної дисципліни «Українська мова як іноземна спеціальності» (для іноземних громадян, які здобувають освітній ступінь магістра) / роз. Московчук Н, Пономаренко І. Одеса : ОНАЗ імені О. С. Попова. 2018. 11 с. Рукопис.

288. Програма навчальної дисципліни «Українська мова як іноземна за професійним спрямуванням» (для іноземних громадян, які здобувають освітній ступінь бакалавра) / роз. Московчук Н, Пономаренко І. Одеса : ОНАЗ імені О. С. Попова. 2018. 22 с. Рукопис.

289. Програма навчальної дисципліни «Українська мова як іноземна» (для слухачів підготовчого відділення) / роз. Московчук Н, Пономаренко І. Одеса : ОНАЗ імені О. С. Попова. 2018. 10 с. Рукопис.

290. Професійна освіта: словник : навч. посіб. / уклад. С. Гончаренко та ін; за ред. Н. Ничкало. Київ : Вища шк., 2000. 380 с.

291. Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. 2-е изд., перераб. и доп. Москва : Педагогика-Пресс, 1996. 440 с.
292. Психологічний словник / ред. В. І. Войтко. Київ : Вища школа, 1982. 216 с.
293. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений. / авт.-сост. В. А. Мижериков. Ростов н/Д. : изд-во «Феникс», 1998. 544с.
294. Реан А. А., Бордовская Н. В., Розум С. И. Психология и педагогика. Санкт-Петербург : Питер, 2000. 432 с.
295. Резван О. О. Педагогічні умови розвитку пізнавальних потреб іноземних студентів у процесі навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Інститут професійно-технічної освіти АПН України. Київ, 2008. 17 с.
296. Реформы образования : аналитический обзор / под ред. В. М. Филиппова. Москва : Центр образовательной политики, 2003. 303 с.
297. Рибалка О. І. Модель кондиційної підготовленості студенток вищих педагогічних навчальних закладів з позиції диференційованого підходу. *Вісник Запорізького національного університету*. 2010. № 2(13). С. 232 – 236.
298. Рибаченко Л. І. Підготовка іноземних студентів у навчальних закладах України (1946 - 2000 рр.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Луганський національний університет імені Тараса Шевченка. Луганськ, 2001. 212 с.
299. Роберт И. В., Самойленко П.И. Информационные технологии в науке и образовании. Москва, 1998. 178 с.
300. Романова Л. Я. Формування функціонального мовлення учнів ліцею при вивченні економічних дисциплін. Київ : Науковий світ, 2001. 165 с.
301. Романюк Ю. В. Методика формування у майбутніх фахівців з інженерної механіки читацької англомовної компетенції з використанням навчального веб-сайту : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Київський національний лінгвістичний університет. Київ, 2012. 277 с.
302. Ромм М. В. Философия и психология адаптивных процессов : учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений. Москва : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2006. 296 с.
303. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : в 2 т. Москва : Педагогика, 1989. Т.1. 488 с.
304. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санк-Петербург : Издательство: «Питер», 2002. 720 с.
305. Рубцов В. В., Ивошина Т. Г. Проектирование развивающей образовательной среды школы. Москва : Изд-во МГППУ, 2002. с. 272.

306. Русанова В. Зависимость психического напряжения от некоторых характеристик личности. Актуальные вопросы психологии личности. Москва, 1988.

307. Русский язык : энциклопедия / гл. ред. Ю. Н. Караулов. 2-е изд., перераб. и доп. Москва : Большая рос. энцикл. : Дрофа, 1997. 721 с.

308. Савченко О. Я., Байраба Т. М. Об'єкти, функції і види контролю навчальних досягнень учнів початкових класів. *Початкова школа*. 2002. № 8. С. 4–7.

309. Саєнко Н. В. Періодична преса як засіб оволодіння іноземною мовою студентами вищих технічних навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Харківський державний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. Київ, 2003. 24 с.

310. Сафонова В. В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности : дисс. ... док. филолог. наук : 13.00.02. Москва, 1992. 528 с.

311. Светлейша С. М. До питання про вивчення лексики російської мови учнями українських шкіл в діалектних умовах. *Шляхи посилення практичної спрямованості у викладанні близькоспоріднених (української і російської) мов*: тез. доп. наук.-метод. конф. Одеса, 1990. С. 46–47.

312. Селіверстова Н. І. Управління підготовкою педагогів-менеджерів в альтернативній вищій школі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 1997. 210 с.

313. Семенова А. В. Парадигмальне моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів : монографія. Одеса : Юридична література, 2009. 504 с.

314. Семиченко В. А. Психологические основы процесса профессиональной подготовки студентов вуза : учебное пособие. Полтава, 1989. 86 с.

315. Сердюков П. І. Теоретичні основи навчання іноземних мов у мовному вузі з використанням інформаційних технологій : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня д-ра. пед. наук : 13.00.02. Київ, 1997. 32 с.

316. Симонова Н. М. Экспериментальное исследование структуры мотивации при усвоении иностранного языка в вузе : автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Москва, 1982. 158 с.

317. Синекон О. С. Методика інтерактивного навчання англійського писемного мовлення майбутніх фахівців з інформаційної безпеки з використанням комп'ютерних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. Наук : 13.00.02 / Київський національний лінгвістичний університет. Київ, 2011. 24 с.

318. Скиба Н. Г. Українська мова для студентів іноземців: наукове мовлення. Київ : Логос, 2015. 250 с.

319. Слостенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н и др. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Слостенина. Москва : Издательский центр «Академия», 2002. 576 с.

320. Слостенин В. А., Каширин В. П. Психология и педагогика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 2001. 480 с.

321. Слободчиков В. И. Мирзаянова Л. Ф. Упреждающая адаптация как особая образовательная деятельность преподавателей вуза. *Педагогика*. 2008. № 6. С. 68–73.

322. Словарь по социальной педагогике : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / авт.-сост. Л. В. Мардахаев. Москва : Издательский центр «Академия», 2002. 368с.

323. Словник базових понять з курсу «Педагогіка» : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Вид. 2-ге, доп. і перероб. / укладач О. Є. Антонова. Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2014. 100 с.

324. Словник української мови : в 11 т./; редкол.: І. К. Білодід (голова) та ін. Київ : Наук. думка, 1970–1980. Т. 4 : І-М / ред. тому: А. А. Бурячок, П. П. Доценко. 1973. 840 с.

325. Сокіл Б. Вчимося розмовляти українською. Львів, 2004. 95 с.

326. Соколова С. В. Методика формування граматичної компетенції з української мови як іноземної : навч.-метод. посіб. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. 122 с.

327. Сорока Г. І. Система педагогічної підтримки дітей в освіті. Харків : Видав. гр. «Основа», 2003. 80 с.

328. Соссюр Ф. де . Курс загальної лінгвістики. Київ, 1998. 324 с

329. Соссюр Ф. де. Труды по языкознанию. Москва : «Прогресс» 1977. 695 с.

330. Соціологія : короткий енциклопедичний словник / уклад. : В. І. Волович, В. І. Тарасенко, М. В. Захарченко та ін. ; під заг. ред. В. І. Воловича. Київ : Укр. центр духовної культури, 1998. 736 с.

331. Спирина Н. П. Педагогическое сопровождение процесса преодоления речевых затруднений в общении младших школьников : монография. Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2003. 83 с.

332. Співак І. Збірник диктантів з української мови для початкової школи. Warszawa, 1998. 86 с.

333. Станкевич Н. Морфологія сучасної української мови : бірник вправ. Wroclaw, 1997. 112 с.

334. Стрілець В. В. Проектна методика навчання англійської мови майбутніх програмістів із застосуванням інформаційних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Київський національний лінгвістичний університет. Київ, 2010. 24 с.

335. Сурыгин А. И. Педагогическое проектирование системы предвузовской подготовки иностранных студентов. Санкт-Петербург : Златоуст, 2001. 128 с.

336. Танько Т. П. Теорія та практика музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів у педагогічних університетах : дис. ... док. пед. наук : 13.00.04 / Харківський держ. педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. Харків, 2004. 508 с.

337. Тарасова Т. Н. Междисциплинарный комплекс как средство совершенствования математической подготовки юристов в университете : дисс. ... канд. пед. наук / Оренбургский гос. ун-т. Оренбург, 2004. 198 с.

338. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти : навчальний посібник. Київ : Фірма «ІНКОС», 2006. 248 с.

339. Тематичні діалоги для розвитку усного мовлення на початковому етапі навчання української мови як іноземної / укл. Н. Станкевич. Львів, 2000. 14 с.

340. Терещенко Н. М. Інформаційне обслуговування іноземних студентів в університетській бібліотеці : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 07.00.08 / Київський національний університет культури і мистецтв. Київ, 2005. 23 с.

341. Терлак З. М., Сербенская А. А. Украинский язык для начинающих. Львов, 1992. 240 с.

342. Тітова В. В. Модульно-проектна методика навчання англійської мови студентів вищих навчальних закладів освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Київський національний лінгвістичний університет. Київ, 2001. 18 с.

343. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ Л., РОМАНОВСЬКИЙ О. Керівник – професіонал нової формації. *Вища освіта*. 2002. № 1. С. 34–39.

344. Толковый словарь русского языка : в 4 т./ под ред. Д. Н. Ушакова. Москва : Гос. Ин-т «Сов. энцикл.»; ОГИЗ; Гос. Изд-во иностр. и нац. слов., 1935. 940 с.

345. Трифонова О. С. Теоретико-методичні засади формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02. Одеса, 2013. 419 с.

346. Троцько Г. В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Київ : Інститут ПППО, 1997. 54с.

347. Украинский язык. Трудности правописания для русскоязычных. Київ, 1992. 24 с.

348. Українська мова для іноземних студентів : посібник / Винник В. М. та ін. Тернопіль : ТДМУ : Укрмедкнига, 2013. 287 с.

349. Українська мова для іноземних студентів. Країнознавство : навч. посіб. для іноземних студ. / В. Я. Корженко та ін. Вінниця : ВДТУ, 2002. 78 с.
350. Українська мова для студентів-іноземців. Початковий курс. Ч. 1 / Н. П. Мацієвська та ін. / за ред. Н. Ф. Непийводи. Черкаси : ЧПТІ, 1998. 196 с.
351. Українська мова як іноземна (початковий курс) / В. М. Вінницька та ін. Київ : ВПЦ «Київський університет», 2002. 379 с.
352. Українська мова як іноземна : навч. посіб. / М. І. Венгринюк та ін. Івано-Франківськ : ІФНТУНГ, 2012. 232 с.
353. Українська мова. Визначення рівня володіння іноземними громадянами : тести для отримання сертифіката Центру міжнар. освіти НТУУ "КПІ" / уклад. С. С. Філіпчук та ін. ; відп. ред. Н. С. Саєнко. Київ : НТУУ "КПІ", 2014. 25 с.
354. Українська мова. На матеріалі економічних текстів : навч. посібник для іноземних студ. вищих навч. закл. / П. С. Вовк та ін. Київ : Вища школа, 2007. 215 с.
355. Українська мова: Практичний курс для іноземців / Бахтіярова Х. Ш. та ін. Тернопіль, 1999. 319 с.
356. Ушакова Н. І., Дубічинський В. В., Тростинська О. М. Концепція мовної підготовки іноземців у ВНЗ України. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки* : зб. наук. статей. Харків : Харківсь-кий національний університет імені В. Н. Каразіна, 2011. Вип. 19. С. 136–146.
357. Федоренко Л. П. Закономерности усвоения родной речи. Москва : Просвещение, 1984. 160 с.
358. Философия и методология науки : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / под ред. В. И. Купцова. Москва : Аспект Пресс, 1996. 551 с.
359. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. 6-е изд., перераб. и доп. Москва : Политиздат, 1991. 560 с.
360. Фіцула М. М. Вступ до педагогічної професії : навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. Тернопіль : Навчальна книга Богдан, 2003. 136 с.
361. Фіцула М. М. Педагогіка : навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. Київ : Видавничий центр «Академія», 2000. 544 с.
362. Фомина Т. К. Иностранные студенты в медицинском вузе России : интериоризация профессиональных ценностей : автореф. дис. ... д-ра социол. наук : 14.00.52. Волгоград, 2004. 47 с.
363. Формирование интереса к учению у школьников / под ред. А. К. Марковой. Москва, 1986. 192 с.
364. Фурман А. В. Психодіагностика особистісної адаптованості. Тернопіль : Економічна думка, 2000. 196 с.

365. Хома О. М. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до навчання державної мови у школах з угорською мовою навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Національний педагогічний університет імені П. М. Драгоманова. Київ, 2002. 220 с.

366. Хоменко О. В. Іншомовна підготовка студентів економічних спеціальностей в контексті глобалізації : монографія. Київ : КНУТД, 2014. 364 с.

367. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса / пер. с. англ. В. А. Звегинцева. Москва, 1972. 258 с.

368. Хорошковська О. Н. Лінгводидактична система початкового навчання української мови у школах з російською мовою викладання : дис. ... док. пед. наук : 13.00.02 / Національний педагогічний університет імені П. М. Драгоманова. Київ, 2000. 530 с.

369. Хорошковська О. Н. Теоретико-методичні засади навчання української мови і мовлення у школах І ступеня з мовами викладання національних меншин України : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2013. 160 с.

370. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. *Интернет-журнал «Эйдос»*. 2002. 23 апреля. Режим доступа: 03.12.2004: < [http:// www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm](http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm)>

371. Цукерман Г. А. Что развивает и чего не развивает учебная деятельность младшего школьника. *Вопросы психологии*. 1998. № 5. С. 69–76.

372. Чезганов С. А. Українська мова як іноземна : навч. посіб. : у 2 ч. Київ : КНЕУ, 2011. Ч. 2. 156 с.

373. Черемис І. М. Формування професійної компетентності майбутніх журналістів засобами іншомовних періодичних видань : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2008. 22 с.

374. Черемська О. С., Данкіна Л. С. Українська мова : навч. посіб. для іноземних студ. далекого зарубіжжя. Харків : Інжек, 2010. 176 с.

375. Черноушек М. А. Психология жизненной среды. Москва, 1989. 174 с.

376. Чірва І. В. Методика навчання майбутніх інженерів-програмістів англійського діалогічного мовлення з використанням комп'ютерних програм : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Київський національний лінгвістичний університет. Київ, 2008. 24 с.

377. Чудопалова К. Г., Шевчук Т. І. Україна: історія й сучасність : навчальний посібник з вивчального читання для іноземних студентів. Київ : НТУУ «КПІ». Рукопис.

378. Чумак В. В., Чумак О. Г. Українська мова як іноземна у системі кредитно-модульного навчання : навч. посіб. Київ : Знання, 2011. 631 с.

379. Шандригось Г. А. Возможности моделирования у профессиональной подготовке майбутнього вчителя фізичної культури. URL: www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchdpu/2012_98.../Shand.pdf.

380. Швець Г. Д. Ігрові технології в навчанні української мови як іноземної. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Випуск 5 (112). Серія: Педагогіка. Одеса : ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2016. С. 106–112.

381. Шевніна Л. Є. Формування жанрової компетенції в англійському діловому писемному мовленні майбутніх менеджерів туризму: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Одеса, 2012. 20с.

382. Ширяева И. В. Особенности адаптации иностранных студентов к учебно-воспитательному процессу в советском вузе. Ленинград, 1980. 176 с.

383. Шихнабиева Т. Ш. Модели процесса обучения сельских школьников. *Педагогическая информатика*. 2006. № 4. С. 89–93.

384. Шиянюк Л. В. Текстотричний підхід до формування україномовної комунікативної компетентності студентів вищих технічних навчальних закладів I – II рівнів акредитації : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Херсон, 2018. 210 с.

385. Штофф В. А. О роли моделей в познании. Ленинград : Изд. ЛГУ, 1963. 127 с.

386. Шуневич Б. І. Розвиток дистанційного навчання у вищій школі країн Європи та Північної Америки : дис. ... д.-ра пед. наук : спец. 13.00.01 / "Інститут вищої освіти АПН України". Київ, 2008. 509 с.

387. Шутак Л. Б., Собко І. О. Досконале знання мови фаху – запорука вільного самовираження у професії. *Буковинський медичний вісник*. 2010. № 4 (56). С. 177–178.

388. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. Ленинград, 1974. 428 с.

389. Щербаков А. И. Формирование личности учителя советской школы в системе высшего педагогического образования : автореф. дис. ... д.-ра пед. наук. Ленинград, 1968. 35 с.

390. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. Москва, 1989. 562 с.

391. Ющук И. Ф. Курс ускоренного обучения украинскому языку. 30 занятий. Київ, 1994. 208 с.

392. Ющук И. Ф. Я выучу украинский язык: Фонетика. Лексика. Словообразование. Морфология. Украинская литература до 1917 года : учебное пособие. Київ, 1991. 288 с.

393. Якобсон Р. Избранные работы. Москва : Прогресс, 1985. 460 с.

394. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. Москва : Смысл, 2001. 365 с.

395. Amir-Babenko S. Lehrbuch der ukrainischen Sprache. Hamburg, 1999. 302 p.
396. Berlitz M.D. Méthode Berlitz. New York: Berlitz Co., 1889. 82 p.
397. Colloquial Ukrainian. By Jan Press and Stefan Pugh.-London and New York, 1994. 373 p.
398. Horwitz E. K., Horwitz M. B, Joann C. Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*. 1986. № 70(2). P. 125–132.
399. Huk I., Kawecka M. Вивчаємо українську мову. Podrecznik do nauki języka ukraińskiego. Lublin, 1994. 228 p.
400. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe. *Secondary Education for Europe*. Report of the Symposium Berne, Switzerland, 30 March 1996. Strasburg, 1997. Режим доступу : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED407717.pdf>
401. Modern Ukrainian. By Assya Humesky. Toronto, 1988. 343 p.
402. Pugh S. M., Press J. Ukrainian: A comprehensive grammar. London New York, 1999. 315 p.
403. Raven J. Facilitating the Development of Competence. URL: <http://www.eyeeonsociety.co.uk/resources/CILSChap18.pdf>.
404. Rudnickyj I. Lehrbuch der ukrainischen Sprache. Wiesbaden, 1992. 204 p.
405. Slavutych Y. Manual da lingua ucraniana. – Curitiba– Parana– Brasil, 1976. 118 p.

Наукове видання

Московчук Наталя Миколаївна

**Теоретичні засади українськомовної підготовки майбутніх
іноземних фахівців технічних спеціальностей**

Монографія

За авторською редакцією

Підписано до друку 12.11.2022
Обсяг 8,6 друк. арк. Формат 60х88/16. Зам. № 516/22
Наклад 100 прим.

Надруковано у ФОП Бондаренко М. О.
м. Одеса, вул. В.Арнаутська, 60
т. +38 0482 35 79 76
info@aprel.od.ua

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до державного реєстру видавців ДК № 4684 від 13.02.2014 р.