

ЩОДО РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Олександренко К.В.

В основу навчання іноземній мові, розвитку іншомовної комунікативної компетентності майбутнього фахівця в експериментальних групах покладено розроблений проблемно-комунікативний підхід. Ефективність розвитку іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців в експериментальних і контрольних групах визначалася рівнем розвитку умінь-показників, що характеризують мотиваційний, прогностичний, соціокультурний, технологічний та аналітичний критерії іншомовної комунікативної компетентності.

Навчання іноземній мові в контрольних і експериментальних групах, задовольняє вимогам державного освітнього стандарту щодо якості навчально-виховного процесу за основними показниками і ведеться відповідно до затверджених програм навчання. Ефективність проблемно-комунікативного підходу, використовуваного в експериментальних групах для розвитку умінь-показників, що характеризують мотиваційний, прогностичний, соціокультурний, технологічний та аналітичний критерії іншомовної комунікативної компетентності, неодноразово підтверджувалася в процесі усього нашого дослідження окремих складових, закономірностей і механізмів розвитку іншомовної комунікативної компетентності.

Аналіз результатів дослідження показує: зміни у самооцінці комплексу комунікативних умінь відбулися в усіх групах; результати самооцінки умінь, що характеризують розвиток комунікативних умінь в експериментальних групах, значно вище результатів, отриманих у контрольних групах, що свідчить про ефективність проблемно-комунікативного підходу у розвитку комунікативних умінь майбутніх фахівців. Об'єктивність самооцінки розвитку комунікативних умінь майбутніх фахівців перевірялася викладачами-експертами в ході співбесіди і тестування, крім того, вірогідність позитивного зрушення за усіма шкалами комунікативних умінь і сумою чотирьох шкал для експериментальних і контрольних груп підтверджена критерієм знаків G на високому рівні статистичної значимості $p < 0,01$.

Висунуте нами припущення про позитивний взаємозв'язок між використанням проблемно-комунікативного підходу та його результативністю у розвитку іншомовної комунікативної компетентності було перевірено в ході формуючого експерименту на навчальних групах майбутніх фахівців. Об'єктом вивчення виступали дві експериментальні і дві контрольні навчальні групи математичного факультету Хмельницького національного університету. Висувалась гіпотеза про значимі розбіжності як в успішності засвоєння матеріа-

лу, так і в задоволеності процесом навчання в експериментальних групах, що могло виявитися як у суб'єктивних показниках задоволеності відносинами і навчальним процесом, так і в зміні психологічного клімату у навчальних групах за рахунок використання проблемно-комунікативного підходу у розвитку іншомовної комунікативної компетентності. Як показники, нами використали суб'єктивне шкалювання майбутніх фахівців та оцінка умов результативності діяльності викладача у розвитку іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців.

Як критерій ефективності навчального процесу у контрольних і експериментальних групах, використовувалися як зовнішні (об'єктивні), так і внутрішні (суб'єктивні) показники. Як показники ефективності по внутрішнім (суб'єктивним) критеріям, нами використовувалися значення індексу задоволеності, що обчислювався на основі обробки анкет майбутніх фахівців. Індекс задоволеності визначався нами за формулою, запропонованою Н.В.Кузьміною для оцінки задоволеності результатами діяльності [1]. Проведене дослідження парціальних і інтегральних індексів задоволеності як процесом навчання, так і окремими його складовими в експериментальних і контрольних групах майбутніх фахівців показало наявність значимих розбіжностей між ними. Виявилося, що максимальні розбіжності спостерігаються за наступними показниками (табл. 1): задоволеність атмосферою у навчальній групі під час занять (+0,20), стосунками з викладачем (+0,18).

Віще в експериментальних групах виявився й індекс задоволеності власними результатами в процесі навчання. Разом з тим, дещо нижче, хоча й не значно на статистичному рівні, виявився рівень задоволеності своїми знаннями з іноземної мови. Ми вважаємо, що цей факт цілком закономірний і свідчить про більш високий рівень домагань у цій сфері, що супроводжує використання особистісно-орієнтованих технологій. Основою для подібного висновку служать і аналогічні результати, отримані у низці інших досліджень, виконаних у руслі особистісно-орієнтованого підходу до навчання. Оцінка успішності (результативності) навчального процесу проводилася нами за допо-

Таблиця 1

Парціальні та інтегральні значення індексів задоволеності в експериментальних і контрольних групах

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

викладати (відтворювати) матеріал на основі плану (план – наочна опора), використовувати приклади, ілюстрації, фактичний матеріал в процесі викладу: а) письмово, б) усно; 8) препарувати матеріал, що викладається, шляхом парафраза та узагальнення і коротко викладати основний зміст іноземною мовою (уміти ануотувати, робити тези, реферувати, рецензувати текст): а) письмово, б) усно; 9) компілювати матеріал іноземною мовою і складати його зі спілкування (викладу) на основі декількох джерел: а) письмово, б) усно; робити невеликі усні повідомлення без попередньої підготовки; складати схеми, таблиці, графіки, креслення, малюнки, що ілюструють текст: а) при читанні, б) при аудіюванні; корегувати і перебудовувати свої дії (або зміст матеріалу, що викладається іноземною мовою) у ході виконання індивідуального (групового, колективного) завдання або його презентації; 13) формувати і задавати питання по змісту та у зв'язку з текстом (повідомленням, темою, проблемою, ситуацією): а) письмово, б) усно.

Комунікативні уміння: адекватно оцінювати знання і дії своїх колег на заняттях з іноземної мови, вести (підтримувати) бесіду (перелиску) а) на побутову тему, б) суспільно-політичну тему, в) професійну тему, г) про країни досліджуваної мови; почати (вступити), перервати, завершити, змінити хід (тему), продовжити розмову іноземною мовою (тобто керувати бесідою); аргументувати своє висловлення, переконувати та агітувати засобами іноземної мови, а також висловлювати власне ставлення до обговорюваної проблеми: а) письмово, б) усно (у конкретній ситуації); формувати і задавати питання іноземною мовою у зв'язку з повідомленням: а) письмово, б) усно, в) по ходу читання, г) по ходу аудіювання; відповідати (реагувати) на питання (висловлення) співрозмовника іноземною мовою у зв'язку з повідомленням; розуміти іншомовний текст із опорою на наочність, витягти необхідну інформацію: а) по ходу читання, б) по ходу аудіювання; розуміти іншомовний текст без опори на наочність: а) по ходу читання, б) по ходу аудіювання.

Організаторські уміння: організувати індивідуальну (самостійну) роботу з іноземної мови відповідно до запропонованого зразка (інструкції); організувати індивідуальну самостійну роботу з іноземної мови без запропонованого зразка, залучаючи знання, уміння і досвід, отримані раніше на заняттях з іноземної мови і при вивченні інших дисциплін, а також у позааудиторній, навчальній, повсякденній, професійній і суспільній діяльності, до рішення завдань з іноземної мови; організувати групову і колективну роботу з рішення навчальних і практичних завдань, допомогти колегам: а) на заняттях з іноземної мови, б) у позааудиторній час.

Результати показників ефективності навчального процесу, побудованого на використанні проблемно-комунікативного і традиційного методів у розвитку іншомовної комунікативної компетентності в експериментальних і контрольних групах представлені на мал. 1. Як видно з малюнку, середня успішність навчання в експериментальних групах склала 4,7 бали за п'ятибальною шкалою проти 3,8 балів у контрольних групах. Ці дані були отримані по оцінках незалежних експертів, якими виступили викладачі кафедри іноземних мов Хмельницького національного університету та НА ДПСУ ім. Б.Хмельницького, що не приймає

гою спеціально розробленої методики, в основу якої була покладена теоретико-емпірична модель, запропонована А.О.Держачем і С.Ф. Щербаким [2]. Запропонована ними система показників оцінок, включала наступну структуру інтелектуальних умінь.

Пістичні уміння: усвідомлювати завдання по оволодінню іноземною мовою і співвідносити їх зі своєю загальнопрофесійною підготовкою; співвідносити досліджуваний матеріал із системою рідної мови; поповнювати, поглиблювати та удосконалювати свої знання з іноземної мови шляхом самоосвіти і творчо застосовувати їх на практиці; визначати головну тему і виділяти головну проблему тексту по заголовку: а) при читанні, б) при аудіюванні; дізнатися у тексті знайомі лексичні одиниці і граматичні структури, виділяти ключові слова і вираження та з їхньою допомогою визначати основний зміст тексту або витягати корисну інформацію: а) при читанні, б) при аудіюванні; догадуватися про значення незнайомих слів, не заглядаючи у словник (по контексту, асоціації, аналогії, інтернаціональні слова): а) при читанні, б) при аудіюванні; формувати питання по змісту тексту та у зв'язку з ним: а) по ходу читання, б) по ходу аудіювання; підбирати і систематизувати матеріал за темою і на його основі проводити елементарне дослідження; володіти програмним лінгвістичним матеріалом, співвідносити його із ситуацією (навчальною або обумовленою реальним життям) і використовувати.

Проектувальні уміння: планувати дії у зв'язку з рішенням конкретного завдання з іноземної мови і відбирати найбільш раціональні та ефективні способи їхнього здійснення; співвідносити досліджуваний матеріал, знання та уміння з їх практичним застосуванням (у навчальній, повсякденній, професійній та громадській діяльності); передбачати можливі труднощі при виконанні самостійних завдань з іноземної мови і намічати шляхи і способи їхнього подолання; прогнозувати і враховувати реакцію співрозмовника на свої дії (мовні і поведінкові) при підготовці інсьмових та усних завдань, визначати свою роль і місце у рішенні завдань у заданій ситуації і намічати стратегію і тактику поведінки (у тому числі і мовленнєвої) у ході обігравання ситуації; прогнозувати кілька варіантів своїх дій у ході обігравання ситуації; самостійно або за аналогією прогнозувати і розробляти ігрову модель ситуації у зв'язку з досліджуваним матеріалом з іноземної мови або на її основі, при цьому співвідносити конкретну ситуацію з реальним життям.

Конструктивні уміння: будувати свої дії, пов'язані з володінням іноземною мовою в умовах реального життя; розбивати текст на логічні частини, визначати головну думку кожної і виражати її одним реченням (складати план тексту): а) при читанні, б) при аудіюванні; складати логічне повідомлення (усного або письмового) і на його основі будувати повно закінчене оповідання: а) письмово, б) усно; виділяти і підбирати ключові слова, вираження, кліше для свого повідомлення і граматично і стилістично правильно будувати речення, висловлення і т.п. (з опорою на таблиці, схеми, рисунки, довідковий матеріал і т.п.): а) письмово, б) усно; чітко і грамотно виражати свою думку (або головну думку зі сплкування, викладу) іноземною мовою: а) письмово, б) усно; 6) робити вступ до свого повідомлення (викладу): а) письмово, б) усно; 7) повно і докладно

участі в експериментальній роботі. З метою конкретизації отриманих даних нами була проведена оцінка розвитку окремих умінь у рамках психологічної системи розвитку іншомовної комунікативної компетентності майбутнього фахівця. Результати самооцінки рівня розвитку окремих умінь, що характеризують іншомовну комунікативну компетентність майбутніх фахівців експериментальних і контрольних груп на початку і наприкінці навчання представлені у таблиці 2. Дані, наведені у таблиці, підтверджують ефективність проблемно-комунікативного підходу у розвитку окремих умінь-показників, що характеризують іншомовну комунікативну компетентність майбутніх фахівців. Крім того, зрушення за всіма шкалами умінь і сумою дев'яти шкал для експериментальних груп підтверджена критерієм знаків G на високому рівні статистичної значимості $p < 0,01$. Для контрольних груп зрушення убик збільшення рівня розвитку окремих умінь, що характеризують іншомовну комунікативну компетентність за всіма шкалами достовірна на рівні статистичної значимості $p < 0,05$.

Звертає на себе увагу той факт, що найбільші зміни спостерігалися у блоці комунікативних, найменші – у сфері організаційних умінь. У блоках гностичних і проектувальних умінь розбіжності були зафіксовані за 3 ознаками. Аналізуючи динаміку показників задоволеності в експериментальних і контрольних групах, слід зазначити, що розкид значень в експериментальних групах, як за оцінкою задоволеності, так і за кліматом нижче, що говорить про більшу єдність майбутніх фахівців в оцінці виділених параметрів. Дані, отримані за окремими шкалами методики, показують, що при більшій високій загальній оцінці клімату в експериментальних групах більш високими виявилися і середні за більшістю шкал



Мал. 1. Порівняльні результати показників ефективності навчального процесу в експериментальних і контрольних групах майбутніх фахівців (у 5-бальній системі «результативність» і в 10-бальній системі «задоволеність»)

Таблиця 2
Самооцінка рівня розвитку окремих умінь, що характеризують іншомовну комунікативну компетентність майбутніх фахівців експериментальних і контрольних груп (за 5-бальною шкалою, N=102)

Групи	Уміння								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
ЕГ-1	3,11	2,75	3,12	3,27	3,35	3,14	3,37	3,24	2,66
до після	4,62	4,71	4,54	4,72	4,64	4,65	4,48	4,52	4,58
КГ-1	3,08	2,82	3,09	3,25	3,29	3,16	3,41	3,19	2,72
до після	4,11	4,07	3,99	4,12	4,19	4,13	4,11	4,14	4,08
ЕГ-2	2,42	2,52	2,79	2,96	2,91	2,86	3,01	2,87	2,31
до після	4,12	4,29	4,31	4,32	4,33	4,32	4,31	4,22	4,36
КГ-2	2,87	2,48	2,68	2,87	2,86	2,73	2,97	2,76	2,29
до після	3,83	3,84	3,74	3,81	4,05	4,06	4,03	3,96	3,88

Примк: 1 – пошук нової інформації, 2 – усний обмін інформацією, 3 – читання, 4 – повторення та аудіювання, 5 – писемний обмін інформацією, 6 – слухання, 7 – фоновий, 8 – лексичний, 9 – граматичний.

(80%), виключення склали шкала «дружелюбність» і «взаємна підтримка». Т-критерій Стьюдента показав значимість розбіжностей при $p < 0,05$ і $p < 0,01$ відповідно, що означає розбіжності за періодом розглянутих шкал на значимому рівні і на рівні тенденції за другою шкалою.

Як тенденцію можна розглядати також розбіжності в оцінці співробітництва, захопленості та успішності (за кожною із цих шкал можливі не випадкові розбіжності). Тобто, студенти експериментальних груп більш високо оцінили саме параметри, пов'язані з навчальною діяльністю, а не емоційними стосунками у групі. Про ефективність використання проблемно-комунікативного підходу у розвитку іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців свідчить динаміка розвитку умінь-показників, що характеризують іншомовну комунікативну компетентність, а також результати навчання, досягнуті в експериментальних і контрольних групах).

Результати оцінних суджень викладачів-експертів, отриманих на початку і наприкінці експерименту за допомогою семібальної шкали, показали, що усереднені результати вимірів рівня розвитку умінь-показників, що характеризують мотиваційний, прогностичний, соціокультурний, технологічний та аналітичний критерії іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців в експериментальних групах, перевищують результати контрольних груп.

Аналіз результатів вимірів рівня їхнього розвитку показує ефективність розробленої проблемно-

комунікативного підходу. Пропонований підхід дозволяє за відносно короткої строк сформувати у майбутніх фахівців високий рівень іншомовної комунікативної компетентності. Наприклад, швидкість перекладу тексту у майбутніх фахівців експериментальної групи вдвічі вище, ніж у студентів контрольних груп. Розуміння іншомовного мовлення на слух спостерігається у 90% майбутніх фахівців експериментальної групи, і лише у 30% – у контрольній. Обсяг нової лексики у майбутніх фахівців, що пройшли експериментальне навчання, значно перевищує обсяг активної лексики студентів контрольної групи. Майбутні фахівці, які взяли участь у експериментальному навчанні, можуть вільно вести бесіду за фахом протягом 6-10 хвилин без якої-небудь підготовки, тоді як студенти, що вивчали мову традиційним методом – лише 3-4 хвилини.

Помітні зрушення спостерігаються у майбутніх фахівців експериментальних груп у розвитку позитивного відношення до іноземної мови, форми навчання і у цілому до навчання. У них удвічі знижений стан напруженості під час проведення навчальних занять порівняно з емоційною напруженістю студентів, які вивчають мову у звичайних групах. Початковий рівень розвитку комунікативних умінь з іноземної мови у контрольній і експериментальній групах був приблизно однаковий, про що свідчать дані першого тестування і вступної співбесіди. Однак згодом були цілі і програма навчання. Єдиною розбіжністю було застосування проблемно-комунікативного підходу в експериментальних групах.

Для порівняльного аналізу рівня розвитку умінь, що характеризують іншомовну комунікативну компетентність у контрольних і експериментальних групах (N=102) були взяті дані підсумкового іспиту. Підсумковий іспит являв собою форму діалогового контролю на основі проблемно-комунікативних завдань та обговорення прочитаної статті на професійну тему. Семібальна система оцінювання дозволила більш точно визначити рівень розвитку іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців. Оцінка у 7,6 балів визначає відмінні, 5,4 – гарні знання; 3 і 2 бали відповідають задовільним знанням; 1 бал характеризує недостатні знання. Дані підсумкового іспиту після експериментального навчання представлені у таблиці 3.

Порівняємо результати навчання майбутніх фахівців у сильних (по початковому рівні розвитку іншомовної комунікативної компетентності) контрольних і

Таблиця 3
Результати підсумкового іспиту в контрольних і експериментальних групах (% , N=102)

Сума балів	КГ1	КГ2	ЕГ1	ЕГ2
7	-	-	37	-
6	20	-	15	13
5	30	6	31	33
4	29	26	13	35
3	И	32	4	10
2	10	23	-	9
1	-	13	-	-

експериментальних груп (КГ 1 і ЕГ 1), 10% майбутніх фахівців КГ1 показали на іспиті низькі знання, уміння і навички з досліджуваного предмету, в ЕГ1 таких студентів немає. 70% майбутніх фахівців КГ1 і 48% студентів ЕГ1 одержали гарні оцінки, і лише 20% студентів КГ1 проти 52% майбутніх фахівців ЕГ1 продемонстрували відмінні знання, уміння і навички, що характеризують іншомовну комунікативну компетентність.

Розглянемо результати навчання у групах студентів з низьким початковим рівнем розвитку іншомовної комунікативної компетентності (ЕГ2 і КГ2). Ставши студентами, всі вони висловили бажання якнайшвидше заповнити свої проблили у знаннях і надалі успішно займатися з предмету. Іспит показав: 32% студентів КГ2 одержали гарні оцінки, 55% – задовільні оцінки. Інші 13% студентів показали несформований навіть низький рівень іншомовної комунікативної компетентності. Результати іспитів в ЕГ2 виявилися набагато вище: 13% одержали відмінні, 68% – гарні, і лише 19% – задовільні оцінки. В результаті порівняльного аналізу даних вступної співбесіди і підсумкового іспиту було встановлено, що успішність майбутніх фахівців КГ 1,2 підвищилася з 4,1 і 2,9 балів до 5,6 і 3,6 балів відповідно (середні бали по групі) (табл. 4). Різниця в балах для КГ1 складала 1,5. Однією із причин зростання успішності у сильній контрольній групі з'явилося застосування традиційного методу у розвитку іншомовної комунікативної компетентності. Оцінки, виставлені викладачами майбутнім фахівцям КГ2 у середньому складають 3,6 балів.

Успішність майбутніх фахівців КГ2 підвищилася з 2,9 до 3,6 балів. Різниця складала 0,7 бала, оскільки низький початковий рівень розвитку іншомовної комунікативної компетентності і традиційний метод навчання не сприяли значному росту їх іншомовної комунікативної компетентності. Протилежна тенденція у зміні успішності відзначається в експериментальних групах. За результатами вступної співбесіди і підсумкового іспиту успішність студентів ЕГ1 підвищилася з 4,0 балів до 6,3 балів. Різниця складала 2,3 бала.

Більше значимі зміни відбулися в ЕГ2. Успішність студентів цієї групи виросла з 3,1 балів до 5,5. Різниця складала 2,4 бала. Такий високий результат досягнутий завдяки стійкому мотиву і системі навчання на основі проблемно-комунікативного підходу, що дало можливість слабким студентам засвоїти великий обсяг нових знань, навчитися самостійно працювати з навчальним матеріалом і суттєво підвищити іншомовну комунікативну компетентність.

У цілому, результати навчання майбутніх фахівців на основі проблемно-комунікативного підходу показали більш високий рівень розвитку іншомовної

Таблиця 4
Результати навчання іноземної мови в контрольних та експериментальних групах (середній бал за 7-бальною системою, N=102)

Назва	КГ1	КГ2	ЕГ1	ЕГ2
Співбесіда на початку навчання	4,1	2,9	4,0	3,1
Підсумковий іспит	5,6	3,6	6,3	5,5
Різниця в результатах	1,5	0,7	2,3	2,4

комунікативної компетентності. Так, 55% майбутніх фахівців експериментальних груп показали високий рівень розвитку іншомовної комунікативної компетентності, проти 27% контрольних груп. 42% майбутніх фахівців експериментальних груп і 38% контрольних груп показали середній рівень розвитку іншомовної комунікативної компетентності, і лише 3% майбутніх фахівців експериментальних і 35% контрольних груп показали низький рівень іншомовної комунікативної компетентності. Разом з тим, використання проблемно-комунікативного підходу сприяло більшій позитивній динаміці у зміні психічних станів майбутніх фахівців експериментальних груп порівняно з аналогічними показниками студентів контрольних груп. Ці зміни зафіксовані за такими показниками як ситуативна тривожність і стан фрустрації. Із цією метою нами до початку експериментальної роботи у контрольних і експериментальних групах проводилася діагностика психічного стану студентів. Аналогічні виміри проводилися по закінченні експерименту. Дослідження тривожності проводилося за використанням шкали самооцінки тривожності Ч.Д. Спілбергера і Ю.Л.Ханіна. Результати дослідження показали, що показники тривожності, маючи приблизно подібні значення в експериментальних і контрольних групах до початку експерименту, значимо відрізнялися після його проведення. Це виявилось, насамперед, у частоті прояву високих значень тривожності. Аналіз даних дозволив зафіксувати значимість розбіжностей за цим параметром на рівні $p < 0,05$. При аналізі розбіжностей груп за показником фрустрації виявлені закономірності, близькі до розподілу тривожності. Але особливістю експериментальних груп є ще більш сприятливий розподіл (зниження рівня), а у розподілу частот у контрольній групі з'являється інша цікава особливість: підвищується процентна частота зустрічальності оцінок низького і високого рівня, тоді як середні значення зустрічаються рідше. Статистичний аналіз розбіжностей груп за даною характеристикою виявив наступну закономірність: розбіжності по групах є достовірними ($p < 0,01$), при цьому спостерігаються значимі кореляції з рівнем тривожності, ригідності, а також з віком випробуваного (нагадуємо, що вірогідність розбіжностей по групах можливо обумовлена віковою специфікою груп).

Найбільші зміни в процесі навчання експериментальних груп відзначаються у показниках, що належать до сфери інтелекту: збільшуються здатність до асоціативного мислення і творчої активності; розвивається інтуїція, що дозволяє вирішувати професійні завдання; зростає інтелектуальна і, особливо, творча продуктивність. Усереднені значення показників СБДО (стандартизований багатофакторний метод дослідження особистості) у майбутніх фахівців контрольних і експериментальних груп наприкінці навчання представлені у таблиці 5. Аналіз динаміки розвитку основних індивідуально-професійних якостей майбутніх фахівців експериментальних і контрольних груп також свідчить про результативність проблемно-комунікативного підходу у формуванні та розвитку індивідуально-професійних якостей особистості майбутніх фахівців (коефіцієнти ліній тренда, що характеризують середню інтенсивність розвитку, для експериментальних груп – 1,1 і 0,97, значно вище коефіцієнтів для контрольних груп – 0,8 і 0,59).

Таблиця 5

Порівняльна характеристика показників СБДО у студентів контрольних і експериментальних груп наприкінці навчання (Т-балли і умовні одиниці., N=102)

Шкали СБДО	Контрольні групи	Експериментальні групи	Вірогідність розбіжностей
Ригідність	52,06±0,73	48,86±0,82	p<0,005
Тривожність	56,04±0,92	52,76±1,03	P<0,05
Замкнутість	56,28±0,71	51,32±0,76	p<0,001
Асоціативне мислення	1,45±0,02	1,72±0,03	p<0,001
Творча активність	3,36±0,04	3,49±0,03	p<0,005
Науковий потенціал	1,41±0,02	1,55±0,02	p<0,01
Інтелектуальна продуктивність	13,49±0,12	15,06±0,11	p<0,01
Творча продуктивність	4,71±0,10	5,86±0,13	p<0,001
Працездатність	82,01±1,03	95,06±1,42	p<0,001



Примітка: 1 – ставлення до навчання; 2 – прагнення до саморозвитку; 3 – навчальна успішність; 4 – професійна стійкість; 5 – іншомовна комунікативна компетентність; 6 – самостійність; 7 – темпи росту професійної майстерності; 8 – мовленнєвий етикет; 9 – професійна компетентність; 10 – пам'ять; 11 – відповідальність; 12 – ініціатива

Рис. 2. Ефективність використання проблемно-комунікативного підходу у розвитку іншомовної комунікативної компетентності

Порівняння значень показників критеріїв навчально-виховного процесу виявило значні розбіжності відносно майбутніх фахівців експериментальних і контрольних груп до навчання, їхній академічній успішності і навчальній успішності. У цілому, показники якості навчально-виховного процесу для студентів

експериментальних навчальних груп, як показано на рисунку 2, вище на 7-12% аналогічних показників контрольних груп. У цілому порівняльний аналіз результатів розвитку умінь-показників, що характеризують іншомовну комунікативну компетентність майбутніх фахівців, досягнутий з використанням традиційного і проблемно-комунікативного підходу, переконує в ефективності останнього.

Література

1. Держач А.А., Щербак С.Ф. Педагогическая эвристика: Искусство овладения иностранным языком. – М.: Педагогика, 1998. – 224 с.
2. Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. – 172 с.