

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЧЕРНІВЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ЮРІЯ ФЕДЬКОВИЧА**

**Факультет іноземних мов
кафедра англійської мови**

**Формування комунікативної компетентності студентів першого курсу
за допомогою кооперативного навчання**

**Кваліфікаційна робота
Рівень вищої освіти – другий (магістерський)**

Виконала:
студентка 2 курсу, 201М групи
Максимчук Ельвіра Володимирівна
Керівник:
кандидат педагогічних наук, доцент
Шибя А.В.

*До захисту допущено
на засіданні кафедри
протокол №_____ від _____ 2025 р.
Зав. кафедрою _____ Соловйова О. В.*

Чернівці – 2025

АНОТАЦІЯ

Максимчук Е. В. Формування комунікативної компетентності студентів першого курсу за допомогою кооперативного навчання. – Рукопис. Кваліфікаційна робота на здобуття ОКР «магістр» зі спеціальності 014 «Середня освіта». Чернівецький нац. Ун-т імені Юрія Федьковича. Чернівці, 2025. 109 с.

У кваліфікаційній роботі здійснено комплексне дослідження процесу формування іншомовної комунікативної компетентності студентів ЗВО. Розкрито теоретичні засади цього процесу та проаналізовано сучасні наукові підходи до комунікативного розвитку здобувачів освіти. Визначено психолого-педагогічні умови ефективного застосування кооперативного навчання у викладанні іноземних мов, а також обґрунтовано критерії й показники сформованості іншомовної комунікативної компетентності. На основі отриманих результатів розроблено та апробовано методику формування комунікативної компетентності засобами кооперативних технологій у навчанні англійської мови студентів першого курсу, що підтвердило її ефективність у практичній підготовці здобувачів освіти.

Ключові слова: кооперативне навчання; іншомовна комунікативна компетентність; студенти ЗВО; методика навчання англійської мови.

ABSTRACT

Maksymchuk E. V. Formation of First-Year Students' Communicative Competence through Cooperative Learning. – Manuscript. Qualification work for obtaining the Master's degree in speciality 014 «Secondary Education». Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University. Chernivtsi, 2025. 109 pp.

This qualification paper presents a comprehensive study of the process of developing foreign-language communicative competence among university students. The theoretical foundations of this process are explored, and contemporary scientific approaches to fostering learners' communicative development are analyzed. The psychological and pedagogical conditions for the effective implementation of cooperative learning in foreign language instruction are identified, and the criteria and indicators of communicative competence formation are substantiated. Based on the findings, a methodology for developing communicative competence through cooperative learning technologies in teaching English to first-year students was designed and tested, demonstrating its effectiveness in practical language training.

Keywords: cooperative learning; foreign-language communicative competence; university students; English language teaching methodology.

Кваліфікаційна робота містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів наукових досліджень інших авторів мають посилання на відповідне джерело.

_____ Е. В. Максимчук

ЗМІСТ

ВСТУП	6
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕРШОГО КУРСУ ЗВО	11
1.0. Вступні зауваження	11
1.1. Сутність поняття "комунікативна компетентність" у науково-педагогічній літературі	11
1.2. Принципи навчання іноземних мов у закладах вищої освіти	19
1.3. Вимоги до рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності студентів 1 курсу мовних спеціальностей	26
Висновки до розділу 1	32
РОЗДІЛ 2. ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	34
2.0. Вступні зауваження	34
2.1. Традиційні та інноваційні методи навчання іноземних мов у ЗВО ..	34
2.2. Роль інтерактивних методів у навчанні іноземних мов	42
2.3. Психолого-педагогічні умови використання кооперативного навчання як засобу формування іншомовної комунікативної компетентності студентів закладів вищої освіти.....	48
Висновки до розділу 2.....	54
РОЗДІЛ 3. АПРОБАЦІЯ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗА ДОПОМОГОЮ МЕТОДІВ КООПЕРАТИВНОГО НАВЧАННЯ	56
3.0. Вступні зауваження	56
3.1. Критерії сформованості комунікативної компетентності студентів першого курсу	56

3.2. Організація та проведення пробного навчання.....	61
3.3. Інтерпретація результатів пробного навчання з використанням методів кооперативного навчання як засобу формування іншомовної комунікативної компетентності студентів 1 курсу кафедри англійської мови ЧНУ	72
Висновки до розділу 3.....	85
ВИСНОВКИ	87
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	91
ДОДАТКИ	101

ВСТУП

Сучасний етап розвитку вищої освіти в Україні характеризується інтенсивними процесами інтеграції у світовий освітній простір, що зумовлює необхідність підготовки конкурентоспроможних фахівців, здатних до ефективної міжкультурної комунікації та співпраці в багатомовному середовищі. У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема формування іншомовної комунікативної компетентності студентів закладів вищої освіти, адже саме вона є ключовою умовою успішної професійної самореалізації майбутнього фахівця. Потреба у пошуку ефективних педагогічних технологій, які сприяють розвитку ІКК, зумовлює інтерес до методів кооперативного навчання, що ґрунтуються на принципах взаємодії, партнерства та колективної відповідальності за результат навчання.

Проблема формування комунікативної компетентності є предметом численних наукових розвідок вітчизняних і зарубіжних дослідників. Значний внесок у розроблення питань методики формування ІКК зробили О. Комар, Н. Гаврилюк, Л. Онуфрієва, О. Коваленко, В. Романюк, І. Міщук, Н. Самборська, В. Хроленко, О. Яцишин, які досліджували інтерактивні технології, змішане навчання, дискурсивні методи й тестові технології у розвитку мовленнєвих умінь. Водночас концептуальні засади кооперативного навчання у вітчизняній педагогіці розкрито у працях М. Байди, В. Гладуна, Т. Тишакової, О. Осової, С. Шандрука, І. Куліша, І. Некоз, А. Зінченка, які акцентують на його ролі у демократизації освітнього процесу, розвитку командної взаємодії та формуванні мовленнєвих навичок у студентів. Зарубіжні науковці, серед яких Г. Браун, Д. Ларсен-Фрімен, М. Андерсон, Д. Селс-Мерсія, Б. Кумаравадівелу, Д. Річардс, Т. Роджерс, В. Кук, М. Махбуб, Н. Тілакаратна, зосереджують увагу на комунікативному підході, принципах навчання другої мови, інтерактивній педагогіці та принципово-орієнтованих моделях викладання. У дослідженнях Л. Зенг, Л. Зблотської, Н. Василюшиної, Т. Хвалібоги, В. Оліяр, К. Фоміна, І. Івашкевич,

Н. Антюхової, С. Христюк, Л. Русалкіної, А. Томашевської висвітлено інноваційні принципи викладання іноземних мов у контексті глобалізації освіти, формування міжкультурної комунікації та професійно орієнтованої іншомовної компетентності.

Втім, попри значну кількість досліджень, низка аспектів зазначеної проблеми залишається недостатньо вивченою. Зокрема, в сучасній методиці недостатньо розроблені питання поетапного формування іншомовної комунікативної компетентності студентів першого курсу засобами кооперативного навчання. Саме це зумовлює необхідність подальшої теоретичної розробки та практичної апробації зазначеного підходу. Таким чином, **актуальність теми** дослідження полягає у потребі наукового обґрунтування й експериментальної перевірки ефективності кооперативного навчання як засобу формування ІКК студентів першого курсу.

Об'єктом дослідження є процес формування іншомовної комунікативної компетентності студентів у закладах вищої освіти.

Предметом дослідження виступає кооперативне навчання як педагогічна технологія формування комунікативної компетентності студентів першого курсу.

Метою дослідження є обґрунтування та реалізація ефективної методики формування комунікативної компетентності студентів першого курсу засобами кооперативного навчання. Для досягнення зазначеної мети було поставлено такі **завдання**:

- проаналізувати теоретичні засади формування комунікативної компетентності у студентів ЗВО;
- з'ясувати психолого-педагогічні умови застосування кооперативного навчання у процесі викладання іноземних мов;
- визначити критерії та показники сформованості іншомовної комунікативної компетентності;
- розробити та апробувати методику формування іншомовної комунікативної компетентності засобами кооперативних технологій у

навчанні англійської мови студентів першого курсу.

У ході дослідження застосовано комплекс взаємопов'язаних **методів**, що забезпечили всебічне теоретичне й практичне обґрунтування поставлених завдань. Теоретичні методи – аналіз, синтез, класифікація та узагальнення наукових джерел – дали змогу побудувати цілісну модель досліджуваного процесу та визначити ключові концепти, релевантні сучасній лінгводидактиці. Порівняльно-аналітичний метод використано для зіставлення різних підходів до трактування понять «комунікативна компетентність» і «кооперативне навчання», що дозволило конкретизувати їхню сутність і взаємозв'язок у контексті іншомовної освіти. Застосування системно-структурного методу сприяло визначенню взаємозалежностей між компонентами комунікативної компетентності та структурними елементами кооперативної взаємодії. Метод моделювання дав змогу розробити структурно-функціональну модель формування іншомовної комунікативної компетентності студентів засобами кооперативного навчання, а статистичні методи забезпечили кількісну й якісну інтерпретацію отриманих результатів. Пробне навчання було використано для перевірки ефективності кооперативних технологій у формуванні комунікативної компетентності студентів першого курсу.

Наукова новизна отриманих результатів полягає у комплексному теоретичному осмисленні кооперативного навчання як системної технології формування ІКК студентів першого курсу. Уперше уточнено зміст поняття «іншомовна комунікативна компетентність» з урахуванням сучасних соціокогнітивного та інтерактивного підходів, що дало змогу розглядати її не лише як мовну, а як інтегративну характеристику особистості, здатної до ефективної міжособистісної взаємодії. Розроблено структурно-функціональну модель формування ІКК у процесі кооперативного навчання, у якій гармонійно поєднано когнітивний, діяльнісний, афективний і рефлексивний компоненти. Конкретизовано психолого-педагогічні умови ефективної кооперації в навчальному середовищі першокурсників, а також систематизовано методичні прийоми кооперативного навчання (зокрема

моделі «Командне навчання», «Мозаїка», «Навчаємось разом», «Групове дослідження», «Діади» та «Структурний підхід») відповідно до їхнього потенціалу для розвитку комунікативних навичок.

Теоретичне значення дослідження полягає у поглибленні наукових уявлень про механізми формування іншомовної комунікативної компетентності студентів вищої школи, розширенні понятійно-категоріального апарату методики навчання іноземних мов та у створенні цілісної концепції кооперативного навчання як інноваційної педагогічної технології. Запропоновані теоретичні положення можуть бути використані для подальших досліджень у галузі педагогічної комунікації, освітньої психології та методики викладання іноземних мов, зокрема в аспекті розробки моделей інтерактивного навчання.

Практичне значення одержаних результатів полягає у можливості застосування розроблених теоретичних і методичних засад у практиці викладання іноземних мов у закладах вищої освіти. Вони можуть бути використані для створення навчально-методичних посібників, удосконалення курсів професійно орієнтованого спілкування, організації групової та проєктної діяльності студентів, а також для підготовки викладачів до ефективного впровадження технологій кооперативного навчання у сучасне освітнє середовище.

Особистий внесок автора полягає в самостійному проведенні теоретичного аналізу проблеми, розробці методики кооперативного навчання для студентів першого курсу, організації пробного навчання, статистичному аналізі результатів та формулюванні висновків.

Структура магістерської роботи зумовлена логікою дослідження і складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (87 позицій, з них 26 іноземних), а також додатків, у яких наведено матрицю оцінювання рівня сформованості комунікативної компетентності студентів, приклад плану заняття з використанням технологій кооперативного навчання, а також узагальнені результати та бали студентів, отримані в процесі

дослідження. У першому розділі розглянуто теоретичні засади формування комунікативної компетентності студентів першого курсу ЗВО; у другому – охарактеризовано роль інтерактивних методів і психолого-педагогічні умови використання кооперативного навчання; у третьому – описано організацію пробного навчання, проаналізовано критерії сформованості іншомовної комунікативної компетентності і представлено результати апробації методики.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕРШОГО КУРСУ ЗВО

1.0. Вступні зауваження

У цьому розділі розглядаються теоретичні засади формування комунікативної компетентності студентів першого курсу закладів вищої освіти. Особливу увагу приділено визначенню сутності поняття "комунікативна компетентність" та її складових та значенню в контексті сучасної мовної освіти. З'ясовано, як розвиток ІКК впливає на здатність студентів ефективно використовувати іноземну мову в різних комунікативних ситуаціях, зокрема в академічному середовищі. Далі розглядаються принципи навчання іноземним мовам у ЗВО, які включають основні положення на базі яких доцільно будувати навчальний процес. Окрім того, вивчаються вимоги до рівня сформованості комунікативної компетентності у студентів першого курсу мовних спеціальностей, що дозволяє визначити базовий рівень їх мовленнєвої готовності до професійної діяльності та міжкультурної комунікації. Всі ці аспекти є важливими для формування цілісного підходу до розвитку мовної компетентності студентів першого курсу.

1.1. Сутність поняття "комунікативна компетентність" у науково-педагогічній літературі

З огляду на сучасні виклики освітньої сфери, компетентнісний підхід стає основою професійно-педагогічної діяльності. Викладачі ВНЗ зосереджуються на формуванні в здобувачів освіти різних компетентностей, які забезпечують їхню конкурентоспроможність, здатність до міжособистісної взаємодії, критичного мислення та творчого підходу до вирішення проблем.

Таким чином, поняття компетентності охоплює багатовимірну структуру, яка відображає як індивідуальні особливості, так і соціальні вимоги. Її формування є пріоритетом сучасного освітнього процесу, що відповідає стратегічним завданням розвитку суспільства.

Звернення до етимології поняття «компетентність» дозволяє виявити його глибинний зміст. Відповідно до *Словника іноземних слів*, термін походить від латинського *competens (competentis)*, що означає «належний», «відповідний» [51]. У сучасному тлумаченні це поняття відображає обізнаність, поінформованість, авторитетність особи. У *Тлумачному словнику української мови* компетентність розглядається як властивість бути компетентним, тобто таким, що:

- має достатні знання в певній галузі; добре обізнаний із певною проблематикою; кваліфікований;
- наділений певними повноваженнями, є повноправним і повновладним суб'єктом [50].

У нормативних документах освітньої сфери компетентність трактують як складну інтегровану здатність, яка формується в процесі навчання [43]. Наприклад, у Національній рамці кваліфікацій компетентність визначається як «динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [44]. Ця інтегративність підкреслює значення взаємодії когнітивного, емоційного й практичного компонентів у розвитку особистості.

Н. Мойсеюк пропонує розглядати компетентність як «якість особистості, яка необхідна для якісної продуктивної діяльності у певній сфері». На її думку, компетентність включає не лише загальні та предметні знання й уміння, але й конкретні життєві навички, які є релевантними для людини незалежно від віку чи фаху [34, с. 639]. Цей підхід підкреслює адаптивний і універсальний характер компетентності, який дозволяє особистості діяти ефективно в різних життєвих і професійних ситуаціях.

М. Головань пропонує трактувати компетентність як «інтегративне утворення особистості, яке поєднує знання, уміння, навички, досвід і особистісні властивості, що забезпечують здатність і готовність розв'язувати проблеми й завдання, усвідомлюючи значущість предмета і результату діяльності» [15, с. 29]. Це визначення підкреслює значення ефективності діяльності, особистісного ставлення до неї та рефлексії результатів, що дозволяє людині усвідомлювати цінність своїх досягнень. І. Зязюн трактує компетентність як «здатність вирішувати професійні задачі, яка передбачає наявність знань, умінь і досвіду» [21, с. 14]. Такий підхід орієнтований на прикладний аспект компетентності в контексті професійної підготовки.

Узагальнюючи різні підходи, можна зробити висновок, що поняття «компетентність» є багатовимірною категорією, яка відображає готовність і здатність особистості ефективно діяти в складних, часто непередбачуваних умовах. Це поняття інтегрує когнітивний, поведінковий, соціальний і мотиваційний аспекти, включаючи при цьому ціннісні орієнтації, емоційну стабільність і здатність до самоаналізу.

На сучасному етапі розвитку методики викладання іноземних мов питання формування ІКК здобувачів освіти є предметом численних досліджень, що пояснюється зростаючою потребою в ефективній міжкультурній комунікації. Аналіз літератури свідчить про наявність різноманітних підходів до визначення цього поняття, які відображають різні аспекти його змісту та структури.

Представники першого підходу трактують ІКК як сукупність знань, умінь і досвіду, необхідних для вирішення типових комунікативних завдань. Зокрема, О. Тинкалюк визначає її як володіння мовою на високому практичному рівні, що охоплює як вербальні, так і невербальні засоби комунікації. Важливою складовою, за О. Тинкалюк, є «здатність адаптивно використовувати мовні засоби залежно від мовленнєвої ситуації, забезпечуючи таким чином ефективність комунікації» [54, с. 55].

Розширений підхід до цього поняття пропонує І. Вяхк, яка додає до

визначення структурні компоненти ІКК, такі як фонетичні, лексичні та граматичні знання. Вчена також підкреслює важливість формування комунікативних умінь у всіх чотирьох видах мовленнєвої діяльності: говорінні, читанні, письмі та аудіюванні. І. Вяхк звертає увагу на функціональний аспект комунікації, зокрема на здатність реалізовувати такі її функції, як інформаційна, регулятивна, емоційно-оціночна та етикетна [9, с. 27].

З цією думкою погоджується і П. Васільєва. Особливий акцент вчена робить на важливості навчання компенсаторних умінь, що дозволяють здобувачам освіти виходити з комунікативних труднощів у разі браку мовних засобів. До таких умінь належать здатність до перифразування, підбір синонімів, а також інші прийоми, які сприяють підтримці комунікації. Дослідниця детально описує перелік типових комунікативних завдань, які необхідно опанувати здобувачам освіти: запитування й надання інформації, вираження почуттів і думок, обґрунтування позицій, встановлення та підтримка міжособистісних контактів тощо [5, с. 101-102].

Крім того, на думку В. Свиридюка, важливою складовою ІКК є соціокультурна та країнознавча обізнаність, що передбачає здатність орієнтуватися у культурних реаліях іншої країни та успішно використовувати ці знання у процесі спілкування [48, с. 29]. Успішність формування ІКК залежить також від цілеспрямованого розвитку мотивації до вивчення іноземної мови, що забезпечує позитивне ставлення до освітнього процесу.

Тож, відповідно до першого підходу, ІКК у сучасному науковому дискурсі визначається як багатокомпонентне утворення, що поєднує знання, уміння, навички, досвід, а також здатність ефективно взаємодіяти у міжкультурному середовищі. Її формування передбачає забезпечення здобувачів освіти як мовними, так і комунікативними засобами, які відповідають сучасним вимогам до міжкультурної комунікації.

В сучасній науковій літературі інший підхід до визначення ІКК розглядає це поняття як інтегроване утворення особистості, що формується в

процесі навчання і безпосередньо пов'язане з рівнем професійної підготовки майбутнього фахівця. Такий підхід акцентує увагу на взаємозв'язку ІКК з професійними вимогами, орієнтуючи її на практичне застосування у професійній сфері.

О. Павленко визначає ІКК як «інтегрований компонент комунікативного менеджменту, комунікативної та професійної компетенцій, який охоплює володіння іноземною мовою на варіативно-адаптивному рівні та професійно орієнтованим мовленням, а також включає навички вільного ділового спілкування, які є необхідними для вирішення професійних завдань, зокрема щодо створення позитивного іміджу організації чи особи» [40, с. 14].

М. Галицька підкреслює, що ІКК є інтегративною професійною характеристикою особистості, яка визначає рівень її професіоналізму у використанні іноземної мови для вирішення професійних завдань. Вона включає потреби, мотиви, психологічні якості, предметні знання, а також інтелектуальні уміння й навички, необхідні для ефективного іншомовного спілкування в професійній сфері [12, с. 184].

О. Нагачевська та М. Запотічна розширюють це визначення, трактуючи ІКК як «інтегративну особливість особистості, що формується в процесі моделювання іншомовної професійної діяльності» [78, с. 53]. Подібним чином О. Пасічник визначає ІКК як «результат взаємодії лінгвістичної, соціокультурної й комунікативної складових, які забезпечують здатність майбутнього фахівця до міжмовної, міжкультурної й міжособистісної комунікації» [41, с. 37].

О. Єфімова розглядає ІКК як складне, інтегральне утворення, яке забезпечує здатність до професійно орієнтованого іншомовного спілкування. Вона підкреслює важливість розвитку здатності створювати й управляти дискурсами, що дозволяє здобувачам освіти ефективно взаємодіяти у фаховому середовищі [19, с. 9].

Д. Бегака додає до цього визначення такі елементи, як професійно орієнтоване мовлення, вільне іншомовне спілкування, володіння професійною

термінологією та мовленнєвими зразками. На її думку, ІКК є багаторівневим інтегрованим утворенням, що відображає результат навчання та професійної підготовки [2, с. 5].

Таким чином, інтегративний підхід до визначення ІКК акцентує увагу на її багатовимірності, складній структурі та професійній орієнтації. Вона є не лише результатом мовної підготовки, але й важливим елементом професіоналізму, який забезпечує здатність фахівця ефективно діяти в міжмовному та міжкультурному середовищі.

З іншого боку, підхід, що розглядає ІКК як здатність до розуміння носіїв мови та здійснення міжкультурного і професійно спрямованого спілкування, акцентує увагу на інтерактивній і соціокультурній складових цього явища. Цей підхід спрямований на розвиток навичок, необхідних для успішної міжкультурної комунікації, враховуючи як мовні, так і культурні аспекти.

С. Козак вважає, що ІКК формується у процесі навчання іноземної мови та визначається «здатністю вільно й адекватно, відповідно до соціально-рольових ситуацій професійної діяльності, розуміти та продукувати мовленнєві висловлювання» [23, с. 12].

На думку О. Лемешка, ІКК базується на теоретичних знаннях і практичних уміннях, які забезпечують перцептивно-комунікативну (сприйняття та розуміння мовлення) та інтеракційно-комунікативну (взаємодія у спілкуванні) функції [30, с. 310]. Таким чином, компетентність включає не лише мовленнєві вміння, але й здатність до адекватного реагування у професійно орієнтованих ситуаціях.

В. Чорноус підходить до цього питання з міжкультурного боку. Вона стверджує, що ІКК є здатністю «здійснювати міжкультурне професійно спрямоване спілкування, враховуючи національні цінності, норми та уявлення іншої культури». Особливу увагу дослідник приділяє створенню позитивного настрою у комунікативному процесі, а також вибору адекватних способів вербальної та невербальної поведінки на основі знань про культуру інших народів [65, с. 241]. Таким чином, сутність цієї компетентності полягає у

здатності взаємодіяти з носіями мови у межах полілогу культур, акцентуючи увагу на міжкультурній взаємодії.

С. Ніколаєва розширює це визначення, наголошуючи на здатності успішно вирішувати завдання взаємодії і взаєморозуміння з носіями мови. На її думку, ІКК передбачає дотримання норм і традицій культури, яка вивчається, як у процесі прямого спілкування, так і через опосередковані форми комунікації, такі як письмове мовлення чи використання електронних засобів зв'язку [35; 36].

О. Волошина акцентує увагу на практичному аспекті, розглядаючи ІКК як здатність до повноцінного спілкування іноземною мовою в усній та письмовій формах. Вона підкреслює важливість застосування цієї компетентності у різних комунікативних ситуаціях, що передбачають вирішення завдань міжособистісної та міжкультурної взаємодії [6; 7]. Таким чином, компетентність трактується як універсальний інструмент для досягнення комунікативних цілей в умовах багатокультурного середовища.

Тож, цей підхід до визначення ІКК акцентує увагу на здатності до міжкультурної взаємодії та професійно орієнтованого спілкування, враховуючи не лише мовні знання, але й розуміння соціокультурних особливостей носіїв мови. Основна увага приділяється інтеграції мовленнєвих умінь із навичками міжкультурної комунікації, що сприяє ефективній взаємодії в умовах глобалізації та професійної мобільності.

Врешті, у сучасній науковій літературі існує погляд на визначення ІКК як результату комплексних зусиль, спрямованих на формування багатьох аспектів мовних і комунікативних умінь, що дозволяють ефективно взаємодіяти в професійному та соціальному контекстах.

Т. Хвалибога та М. Паласюк пропонують розглядати ІКК як результат певних зусиль, спрямованих на формування знань та вмінь, які відображають різноманітні аспекти мовної діяльності, включаючи лінгвістичний, професійно-контекстуальний, психологічний, соціальний і ситуативний стан мови як засобу професійного та особистісного спілкування [73, с. 96].

За концепцією М. Оліяра та К. Фоміна, ІКК включає не тільки володіння мовою, але й здатність адекватно використовувати її в умовах специфічних комунікаційних ситуацій, що виникають у сферах, таких як фінанси, бізнес чи інші професійні галузі [79, с. 18]. Цей підхід підкреслює важливість взаємодії між мовними знаннями та реальними умовами спілкування, що дозволяють ефективно вирішувати професійні завдання та сприяють розвитку особистісного контакту між учасниками комунікації.

Л. Онуфрієва наголошує, що одна з основних проблем, з якими стикаються здобувачі освіти, полягає в низькій мотивації до вивчення іноземної мови, що виникає через сприйняття іноземної мови як додаткової дисципліни, а не невід'ємної частини професійної підготовки. Вона зазначає, що необхідно забезпечити відповідну організацію навчального процесу, яка дозволить підвищити рівень зацікавленості студентів у вивченні іноземної мови. Зокрема, важливим є використання автентичних матеріалів, організація різноманітних форм комунікативної взаємодії – як парних, так і групових, зокрема, презентацій проєктів, доповідей, а також зміна умов спілкування (наприклад, зміна місця чи часу, організація різних форм соціальної взаємодії) [38, с. 727]. Такий підхід дозволяє забезпечити більш глибоке і ефективне засвоєння іншомовних навичок, підвищуючи мотивацію до навчання та інтегруючи мовленнєву компетентність у професійну діяльність здобувачів освіти.

Н. Костенко звертає увагу на тісний зв'язок між ІКК та професійною підготовкою. Вона підкреслює, що ефективність роботи фахівця значною мірою залежить від того, наскільки мовленнєвий компонент інтегрований у загальну структуру його предметно-технологічної підготовки [26, с. 86]. Це означає, що навчання іноземної мови повинно бути спрямоване на забезпечення здатності майбутнього фахівця ефективно застосовувати іноземну мову під час виконання професійних завдань, зокрема, в контексті міжкультурного і міжпрофесійного спілкування.

Формування ІКК, на думку І. Воронної, Г. Кліща та Г. Кітури, включає

«накладання» мовленнєвих навичок на предметний зміст професії, що дозволяє досягати високого рівня професійної компетентності у міжкультурних і професійно орієнтованих комунікаціях. Викладання іноземної мови має бути інтегровано з навчанням основних професійних дисциплін і сприяти досягненню головної мети – формуванню професійної компетентності, що є важливим складником загальної підготовки фахівця [86, с. 123].

Враховуючи всі ці аспекти, ми схилиємося до підтримки третього підходу, оскільки він найбільше відповідає визначенню компетентності, яке наведено у Національній рамці кваліфікацій України. Представники третього підходу вважають ІКК саме здатністю особи вільно взаємодіяти з носіями мови та здійснювати міжкультурне спілкування. Цей підхід підкреслює, що ІКК не може бути обмежена лише знанням мови та навичками; вона має включати здатність застосовувати ці знання у реальних умовах професійної діяльності, що і є основою професійної компетентності.

Отже, зважаючи на вищезазначене, ми визначаємо ІКК як здатність успішно здійснювати комунікацію, провадити навчальну та подальшу професійну діяльність іноземною мовою в різноманітних міжкультурних ситуаціях, враховуючи лінгвістичні та соціальні правила, яких дотримуються носії мови.

1.2. Принципи навчання іноземних мов у закладах вищої освіти

Принципи навчання іноземних мов у закладах вищої освіти є основними настановами, на яких будується організація навчального процесу. Ці принципи розроблені методикою як наукою і є її базовими положеннями, що слугують орієнтирами у викладанні іноземної мови студентам. Однак ці принципи не є універсальними. Їх характер і зміст змінюються залежно від підходу дослідника до навчання, типу закладу, у якому відбувається навчання, а також

багатьох інших чинників, таких як цілі та потреби студентів, обраний методичний підхід, культурний та соціальний контекст. Загалом, за словами Н. Василюшиної всі принципи можна поділити на загальнодидактичні та методичні (рис. 1.1.)

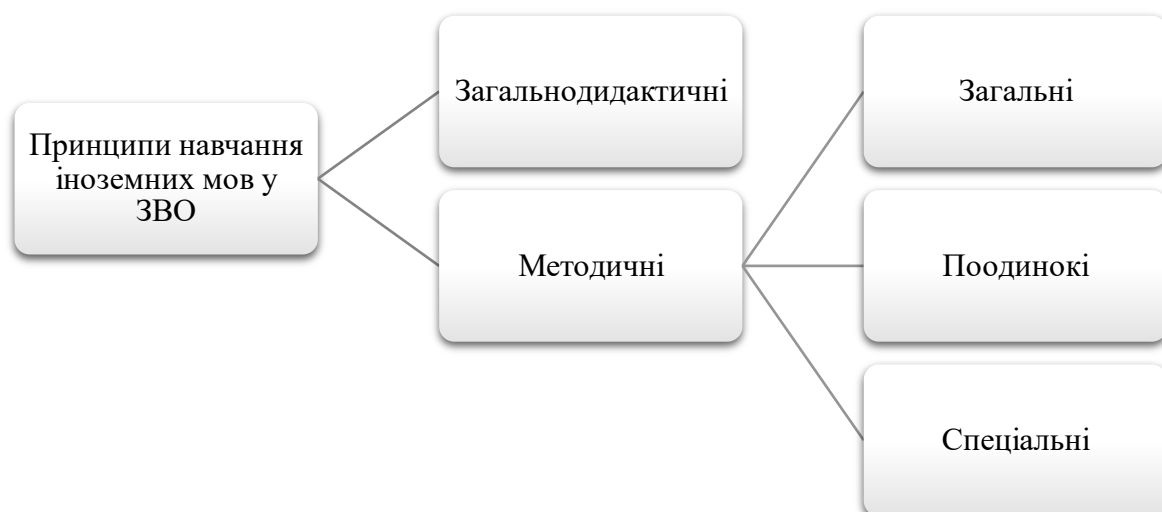


Рис. 1.1. Основні принципи навчання іноземних мов у ЗВО [85, с. 101].

Методика викладання іноземних мов, як частина педагогічних наук, значною мірою спирається на загальнодидактичні принципи, які вважаються основними для організації навчання будь-якої дисципліни. Серед них можна виділити такі принципи, як принцип виховного навчання, зв'язку навчання з життям, принцип свідомого навчання, творчої активності, наочності, науковості, систематичності, міцності засвоєння знань, доступності та принцип урахування індивідуальних особливостей студентів. Попри те, що ці принципи застосовуються в різних дисциплінах, у викладанні іноземних мов вони набувають своєрідної інтерпретації.

Принцип виховного навчання в контексті іноземних мов сприяє розвитку міжкультурної компетентності, толерантності та розширенню світогляду студентів. Принцип зв'язку навчання з життям передбачає реалістичне відтворення умов іншомовного спілкування через автентичні матеріали, близькі до майбутньої професійної діяльності студентів. Принцип

свідомого навчання адаптується до формування автоматизованих мовленнєвих навичок для спонтанного використання мови. Принцип творчої активності стимулює креативне використання мови через рольові ігри та дискусії. Принцип наочності акцентує на слуховій наочності для засвоєння інтонації та ритміки мови. Принцип науковості реалізується у сучасних лінгвістичних підходах, із допустимим спрощенням для практичності. Принцип систематичності забезпечує регулярне закріплення навичок, а принцип міцності засвоєння – автоматичне використання вмінь. Принцип доступності враховує рівень підготовки та особливості студентів, починаючи з простих конструкцій. Принцип індивідуального підходу забезпечує ефективне засвоєння мови, орієнтуючись на мотивацію та особливості сприйняття кожного студента [32; 69].

Загалом, загальнодидактичні принципи, зважаючи на їх специфічну інтерпретацію у викладанні іноземних мов, є важливим елементом методики. Однак процес навчання іноземної мови регулюється не лише цими принципами, а й суто методичними принципами, що відображають обраний методичний підхід. В цілому, навчальний процес у вищій школі керується низкою методичних принципів, які забезпечують цілісність, систематичність та ефективність викладання іноземних мов. Ці принципи розділяють на загальні (охоплюють усі аспекти навчання, є базовими для організації всього процесу), часткові (стосуються окремих аспектів або частин навчання) та спеціальні (певні аспекти однієї мови, особливості одного типу закладу чи одного виду мовного матеріалу, як-от лексика, граматика, вимова, а також видів мовленнєвої діяльності: говоріння, аудіювання, читання, письма тощо) [16; 24; 77]. У межах комунікативного підходу загальні методичні принципи набувають особливого значення, що визначає зміст і специфіку навчальної діяльності. Розглянемо основні з них:

Принцип комунікативної спрямованості є центральним у комунікативному підході, що відображає сутність підходу, мету та логіку побудови навчального процесу. Цей принцип означає, що викладання має

наслідувати природний процес іншомовного спілкування, забезпечуючи якнайближчу до реальності імітацію мовленнєвої взаємодії. Л. Балацька та І. Вислободка підкреслюють, що це включає не лише вивчення правил і структур, а й розвиток здатності вільного володіння іноземною мовою у ситуаціях, максимально наближених до природного комунікативного середовища. Хоча повне відтворення умов спілкування можливе лише в автентичному мовному середовищі, навчальний процес має створювати такі завдання й умови, які максимально моделюють реальне спілкування [62, с. 58]. В свою чергу, Н. Гаврилюк додає, що цей принцип не обмежує навчальний процес виключно комунікативними видами діяльності. Такі елементи, як демонстрація нового матеріалу, пояснення, тренувальні вправи, також є необхідними. Проте акцент має робитися на комунікативних завданнях, які повинні займати провідне місце [10, с. 242]. Більшість навчального часу має відводитися саме на практичну мовленнєву діяльність, що моделює живе спілкування.

Другий принцип уточнює функціональне наповнення першого: навчальна діяльність повинна бути зосереджена на виконанні практичних вправ, спрямованих на реальну мовленнєву практику. Практика в іншомовному спілкуванні повинна посідати ключове місце у навчанні, тоді як тренувальні вправи використовуються меншою мірою. Так, І. Лобачова переконана, що на практичне використання слід виділяти не менше 90-95% навчального часу, залишаючи на демонстрацію та пояснення нового матеріалу лише близько 5-10%. Практичні завдання, орієнтовані на розвиток комунікативних навичок, охоплюють близько 75-80% часу, тоді як тренувальні вправи займають не більше 10-20% загального навчального часу, щоб уникнути переважання над мовленнєвою практикою [76, с. 31].

У комунікативному підході мовленнєві автоматизми формуються через систематичне використання комунікативних вправ. У межах тренувальних вправ акцент робиться на відпрацюванні окремих мовленнєвих автоматизмів, з яких згодом складається мовленнєва навичка. В. Перлова додає, що оскільки

відсутність іншомовного середовища ускладнює природне засвоєння навичок, тренувальні вправи виконують компенсуючу функцію, частково замінюючи необхідне для формування автоматизмів іншомовне середовище [80, с. 114]. Однак навіть такі тренувальні вправи повинні імітувати умови реальної комунікації, що сприяє їхньому переходу в більш складні мовленнєві навички, важливі у реальному спілкуванні.

Третій принцип стосується особливостей рідної мови і культури студента, які враховуються при викладанні іноземної мови. Комунікативний підхід передбачає не тільки розвиток мовленнєвих навичок, але й формування міжкультурної компетенції. Тому порівняння між рідною культурою та культурою мови, яка вивчається, є необхідним. Це порівняння полегшує розуміння студентами явищ іншої культури, формуючи їхню толерантність і відкритість. Ю. Дегтярьова підкреслює, що використання рідної мови як основи для вивчення іноземної мови, відштовхуючись від знайомих мовних явищ, є прийнятним лише на початкових етапах. Надалі завдання навчання полягає в мінімізації залежності від рідної мови, що допомагає створити субординативний тип білінгвізму, де іноземна мова сприймається автономно [17, с. 816]. Принцип врахування особливостей рідної мови, однак, не повинен ставати домінуючим, адже його надмірне застосування може гальмувати розвиток автономних іншомовних навичок.

З іншого боку, до поодиноких методичних принципів, які відіграють значну роль у навчанні іноземних мов, належать наступні аспекти, кожен з яких має унікальне значення в організації навчального процесу:

1. Принцип навчання мовлення на мовленнєвих зразках. Цей принцип передбачає, що навчальний матеріал подається та засвоюється студентами не у вигляді ізольованих мовних одиниць (лексем, граматичних конструкцій тощо), а в структурованому мовленні – текстах, призначених для письмового та усного опрацювання. Н. Василюшина зазначає, що зразки мають відповідати типовим зразкам іншомовного спілкування, що сприяє їх практичному засвоєнню у відповідних темах і комунікативних ситуаціях. Використання

текстів як мовленнєвих зразків дозволяє студентам освоювати реальні моделі комунікації, що, у свою чергу, підсилює комунікативний компонент навчання [85, с. 102].

2. Принцип взаємодії та взаємозв'язку видів мовленнєвої діяльності. Даний принцип наголошує на необхідності інтеграції основних видів мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, читання, письмо), що створює умови для формування мовленнєвих навичок і вмінь у взаємодії. Використання різних видів діяльності як єдиної навчальної системи дозволяє досягти синергетичного ефекту, де, наприклад, завдання з читання плавно переходять у говоріння або аудіювання, після чого слідує підсумкове письмове завдання [83, с. 172]. Така організація сприяє одночасному формуванню мовленнєвих автоматизмів і навичок, що забезпечує більш інтегрований розвиток мовленнєвої компетенції.

3. Принцип апроксимації навчальної іншомовної діяльності. Цей принцип відображає реалістичний підхід до формування вимог і стандартів у навчанні іноземних мов. У межах цього підходу визнається, що навіть досягнення найвищих рівнів мовної компетенції (як, наприклад, рівень C2 за Загальноєвропейськими Рекомендаціями) не обов'язково робить іноземного мовця ідентичним носію мови. Т. Мироненко та Л. Добровольська розглядають апроксимацію як досягнуте наближення до рівня мовного носія, де можлива наявність іноземного акценту або незначних відхилень у комунікативній поведінці є прийнятними [32, с. 94]. Таким чином, апроксимація є адаптивною стратегією, яка коригується відповідно до навчального середовища та можливостей студентів.

4. Принцип інтенсивності початкового етапу навчання. Початковий етап навчання має особливий статус, адже саме в цей період формується базовий іншомовний мовленнєвий механізм, що є фундаментом для подальшого розвитку мовної компетенції. На думку Є. Івашкевича та Н. Антюхової, основним завданням цього етапу є досягнення мінімально-комунікативного рівня володіння мовою, коли студент набуває здатність до простих, але

реальних актів комунікації. Досягнення цього рівня вимагає особливої інтенсивності навчального процесу: збільшення кількості годин, спрямованих на засвоєння базового мовного матеріалу [70, с. 86]. Це дозволяє уникнути «закам'яніння» знань, забезпечуючи їх активне включення у комунікативний процес.

Нарешті, спеціальні методичні принципи характеризуються ще вузькою сферою застосування порівняно з поодинокими принципами, їхня дія обмежена певними компонентами навчального процесу. Вони можуть стосуватися виключно одного аспекту мовної системи, як-от лексики, граматики чи вимови, або бути орієнтованими на окремий вид мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, читання чи письмо). Крім того, спеціальні принципи можуть бути спрямовані на навчання у конкретному освітньому середовищі.

Л. Жигжитова зауважує, що відмінність спеціальних принципів не обмежується їх вузькою сферою дії; вони також відрізняються від загальних і поодиноких принципів своєю мінливістю. Спеціальні принципи мають схильність до швидких змін і адаптації до нових умов та вимог освітнього процесу. Це зумовлено їхньою тісною прив'язаністю до конкретного аспекту або контексту, що робить їх залежними від актуальних змін у педагогіці й технологіях [20, с. 85]. Вони трансформуються значно швидше, ніж поодинокі принципи, оскільки їхня дія та ефективність часто визначаються специфічними умовами викладання, інноваціями у методиці чи змінами у науково-технічному прогресі.

О. Коваленко та Є. Черненко наголошують, що спеціальні методичні принципи є особливо схильними до модифікацій, коли в методику навчання іноземних мов вводяться суттєві нововведення, такі як комп'ютеризація або інтеграція Інтернет-технологій та штучного інтелекту у навчальний процес [22; 57]. Р. Дружененко додає, що ці зміни породжують нові освітні моделі, що потребують розробки нових принципів, адаптованих до використання цифрових інструментів для навчання [18, с. 49]. Таким чином, спеціальні

принципи формуються й адаптуються у відповідності з актуальними досягненнями і тенденціями в освіті та методиці, що робить їх гнучкими, але водночас нестабільними і чутливими до змін.

Отже, принципи навчання іноземних мов у ЗВО є багаторівневою та комплексною системою, що поєднує стабільні загальні положення із гнучкими методичними підходами, адаптованими до специфіки сучасного навчального процесу. Ця система принципів забезпечує цілісність навчання, дозволяючи одночасно враховувати специфічні потреби студентів, освітніх закладів і сучасних методичних тенденцій, що сприяє підготовці висококваліфікованих фахівців у сфері іноземних мов.

1.3. Вимоги до рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності студентів 1 курсу мовних спеціальностей

ІКК є ключовою метою навчання іноземних мов і охоплює інтеграцію знань, умінь і навичок, які забезпечують ефективне міжкультурне спілкування в усній та письмовій формі. Для студентів першого курсу мовних спеціальностей, які розпочинають поглиблене вивчення іноземної мови, рівень сформованості ІКК має відповідати вимогам рівня B2 згідно з Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти (CEFR) [66]. Цей рівень визначає базовий стандарт знань і навичок, необхідних для ефективного іншомовного спілкування в академічному, професійному та соціокультурному контекстах.

Основу ІКК становлять три ключові компоненти: лінгвістична, соціолінгвістична та прагматична компетентності (рис. 1.2.). Кожна з них має чітко визначені параметри, які відображають рівень володіння мовою [66].

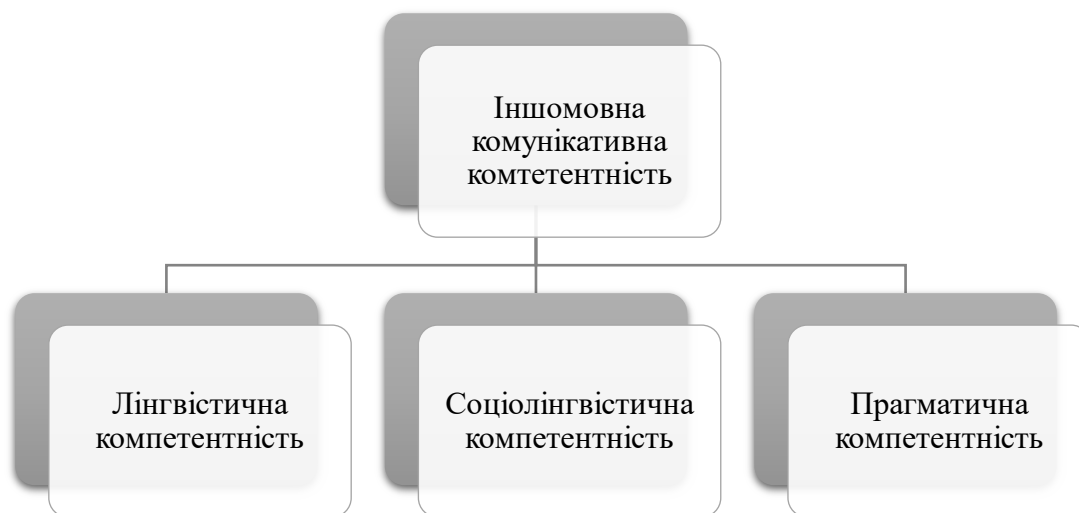


Рис. 1.2. Складові ІКК [66]

Однією з основних складових комунікативної компетентності є лінгвістична компетентність, яка охоплює знання лексики, граматики, фонетики та орфографії. На рівні B2 студенти демонструють здатність висловлюватися вільно, без істотних обмежень щодо змісту своїх висловлювань. Їхній мовний діапазон є достатнім для формулювання чітких описів, вираження позицій і побудови аргументів, у тому числі з використанням складних синтаксичних конструкцій, хоча незначні труднощі у виборі мовних засобів іноді виникають, та можуть викликати повторення або потребу в пошуку альтернативних виразів. Це вказує на здатність використовувати мовні засоби для обходу лексичних прогалин (циркумлокацій) [66].

Лексична складова студентів на рівні B2 характеризується достатньо широким словниковим запасом, який охоплює теми загального характеру, а також спеціалізовану лексику в межах професійної сфери мовця. Високий рівень гнучкості дозволяє варіювати формулювання для уникнення повторень, хоча окремі лексичні прогалини можуть спричиняти паузи або спонукати до використання обхідних мовленнєвих стратегій. Здатність створювати коректні сполучення слів виявляється систематично, що сприяє адекватності мовлення в різних контекстах. Водночас засвоєння спеціалізованої термінології поза межами професійної галузі може залишатися частково обмеженим [66]. Як

зазначає С. Христюк, лексичний запас є основою для розвитку інших компонентів мовної компетентності, оскільки забезпечує можливість варіювати вирази в залежності від ситуації [72, с. 114].

Граматична точність на цьому рівні є високою, із незначними відхиленнями від норм, які носять випадковий і несистематичний характер. Студенти демонструють упевнене володіння простими конструкціями та низкою складних граматичних форм, хоча їх використання складних конструкцій може бути не завжди гнучким. Незначні помилки в граматичних конструкціях зазвичай не впливають на загальне розуміння висловлювань [66]. Тому, В. Александров та О. Александрова підкреслюють важливість постійного зворотного зв'язку для усунення помилок, які не заважають розумінню, але можуть бути перешкодою для досягнення вищих рівнів мовної компетентності [61, с. 25].

Лексична контроль також є переважно високим, попри можливі окремі випадки плутанини або некоректного добору слів, які не заважають успішній комунікації [66]. Як вказують дослідження І. Гонци та Т. Григоренка, обмежений контроль над лексикою часто пов'язаний із проблемами з продуктивністю мовлення, але в умовах знайомих ситуацій студенти демонструють здатність компенсувати ці обмеження через використання основних слів і простих виразів [68, с. 46].

Фонетичний аспект мовлення є ще однією важливою складовою лінгвістичної компетентності. Фонетична складова мовлення на рівні B2 характеризується здатністю чітко артикулювати звуки, правильно наголошувати слова й інтонаційно структурувати висловлювання. Акцент, який може бути зумовлений рідною мовою, зазвичай не заважає сприйняттю мовлення. Студенти на цьому рівні також виявляють здатність інтуїтивно прогнозувати фонологічні характеристики нових слів і використовувати просодичні засоби, такі як ритм і наголос, для підтримання комунікативного змісту [66].

Студент рівня B2 також демонструє достатній рівень орфографічного

контролю. Попри незначний вплив рідної мови на правопис, письмові тексти залишаються зрозумілими й організованими відповідно до вимог [66].

Соціолінгвістична компетентність стосується здатності студента враховувати соціальні норми та контекст під час спілкування. Як зазначають Є. Івашкевич та А. Куриця, здатність адаптувати мовлення до соціальних норм і культурних особливостей співрозмовника дозволяє уникати непорозумінь і конфліктів, сприяючи взаєморозумінню [71, с. 58]. Дослідження О. Яцишина, О. Малінки та І. Лобачук свідчать, що недостатній рівень соціолінгвістичної компетентності може призвести до хибної інтерпретації повідомлень, навіть якщо граматика чи лексика використані правильно [60, с. 166]. Наприклад, невміння розрізняти ступінь формальності або застосовувати ввічливі форми звернення може створити враження неухважності чи неввічливості.

На рівні B2 соціолінгвістична компетентність передбачає здатність брати активну участь у групових дискусіях, інтерпретувати соціокультурні та соціолінгвістичні маркери, а також адаптувати мовлення відповідно до конкретного контексту. Мовці здатні впевнено й доречно висловлюватися як у формальних, так і в неформальних ситуаціях. Хоча їхнє володіння офіційними та неофіційними реєстрами може бути не досконалим, вони зазвичай уникають грубих помилок, що могли б призвести до непорозумінь або невідповідного сприйняття [66].

Прагматична компетентність визначає здатність адаптувати мовлення до ситуаційного контексту, структурувати висловлювання та забезпечувати логічну послідовність у комунікації. Як зазначають І. Міщук та В. Юшак, прагматична компетентність базується не лише на знаннях мови, а й на умінні інтерпретувати контекст і обирати відповідні мовні засоби, що особливо важливо на середніх рівнях володіння мовою [33, с. 211]. Успішність комунікації залежить від здатності правильно враховувати соціальні та ситуативні фактори, що впливають на спілкування. Студент демонструє достатню гнучкість у мовленні, яка дозволяє адаптувати свої висловлювання до змін у контексті спілкування, змінювати формулювання для уточнення чи

пояснення власних думок, а також використовувати стандартні фрази для виграшу часу в процесі формулювання висловлювань. Ці навички сприяють здатності успішно ініціювати, підтримувати й завершувати дискусії [66].

У межах діалогу студенти рівня B2 здатні систематично розгортати аргументацію, чітко структурувати власні висловлювання, підкреслювати ключові ідеї та підкріплювати їх доречними прикладами й деталями. Їхні аргументи й описи є логічними, переконливими й відповідають загальноприйнятим нормам комунікації. Вони також демонструють здатність оцінювати переваги й недоліки різних варіантів, чітко розрізняючи факти і суб'єктивні судження [66]. За словами М. Самборської та О. Кравець, ефективна участь у діалозі передбачає здатність миттєво реагувати на репліки співрозмовника, що є важливою складовою прагматичної компетентності [47, с. 101]. Це вміння особливо цінне на рівні B2, оскільки воно сприяє розвитку навичок ведення розмови, зокрема ініціювання, підтримання та завершення діалогу.

Розвиток теми в усному чи письмовому мовленні також є важливим аспектом прагматичної компетентності. Т. Воробйова зазначає, що вміння структурувати мовлення допомагає не лише зробити повідомлення зрозумілим, а й підвищити його переконливість [8, с. 152]. На цьому рівні студенти демонструють здатність до логічного та змістовного розвитку теми, ефективно структуруючи свої висловлювання, виділяючи основні аспекти та підкріплюючи їх релевантними деталями й прикладами. Вони вміють переконливо викладати навіть складні аргументи, реагувати на контраргументи, оцінювати різні варіанти з точки зору їхніх переваг і недоліків, а також створювати чіткі описи й розповіді. Такий підхід дозволяє їм розвивати свої ідеї з використанням відповідних мовних засобів, дотримуючись загальноприйнятої структури спілкування. Важливою рисою є здатність розрізняти факти та особисті судження, що підвищує точність і переконливість мовлення [66].

Когезія та зв'язність у мовленні досягаються за рахунок використання

простих засобів, таких як сполучники ("однак", "тому", "і"), а також логічного структурування тексту. Як стверджує Л. Заболоцька, когезія та зв'язність є базовими характеристиками будь-якого ефективного тексту, і їх формування на рівні B2 закладає основу для складніших типів мовленнєвої діяльності. Використання навіть базових сполучників сприяє сприйняттю тексту як цілісного повідомлення [87, с. 239]. На рівні B2 послідовність і когезія дискурсу забезпечується за рахунок ефективного використання зв'язувальних засобів і когезійних маркерів, які дозволяють підтримувати логічний зв'язок між ідеями. Хоча в довших текстах можуть спостерігатися певні незначні порушення зв'язності, загальна структура тексту є чіткою й логічною, з відповідним поділом на абзаци [66].

Пропозиційна точність на рівні B2 виявляється у здатності мовців надійно передавати детальну інформацію, у тому числі в складних ситуаціях. Попри певну обмеженість у використанні емоційно забарвленої чи ідіоматичної мови, основний зміст і ключові аспекти висловлювань передаються точно й коректно [66].

Нарешті, плавність мовлення на цьому рівні характеризується характеризується спонтанністю й упевненістю. Студенти зазвичай підтримують рівний темп мовлення, хоча під час пошуку складніших виразів можуть виникати короткі паузи. Завдяки цьому вони здатні до регулярної взаємодії з носіями мови, що не створює суттєвих труднощів для жодної зі сторін [66]. Н. Гагіна та О. Лось переконані, що плавність мовлення розвивається завдяки автоматизації мовних навичок через практику в автентичних ситуаціях [11, с. 96]. Частіше залучення студентів до реальних мовленнєвих завдань сприяє подоланню мовленнєвих бар'єрів і зменшує кількість пауз у процесі комунікації.

Отже, рівень B2 є мінімальною вимогою для студентів 1 курсу мовних спеціальностей, оскільки він формує базу для подальшого професійного оволодіння мовою. Студенти на цьому етапі повинні демонструвати достатню інтегровану комунікативну компетентність, яка включає лінгвістичні,

соціолінгвістичні та прагматичні аспекти. Сформованість інтегрованої комунікативної компетентності на цьому рівні дозволяє їм бути активними учасниками міжкультурного діалогу та готує до подальшого професійного розвитку в умовах глобалізованого світу.

Висновки до розділу 1

На основі аналізу основних підходів до визначення ІКК можна зробити висновок, що це поняття має кілька важливих інтерпретацій. Перший підхід акцентує на знаннях мови, вміннях та навичках, а також на високому рівні практичного володіння мовними засобами, що формується через моделювання іншомовної професійної діяльності. Другий підхід визначає ІКК як інтегральне особистісне утворення, яке включає здатність до комунікації в іншомовному середовищі, здобуту в результаті навчання. Третій підхід, зокрема, акцентує на здатності здійснювати міжкультурне спілкування та взаємодіяти з носіями інших мов та культур, що включає вирішення завдань міжособистісної взаємодії. Таким чином, ІКК полягає в здатності ефективно комунікувати іноземною мовою в різноманітних міжкультурних ситуаціях, враховуючи соціальні та лінгвістичні правила.

Принципи навчання іноземних мов у ЗВО – це комплексна система, що поєднує загальнодидактичні та методичні принципи. Загальнодидактичні принципи задають загальні рамки навчального процесу, забезпечуючи його ефективність. Методичні принципи розподіляються на загальні, поодинокі та спеціальні. Загальні методичні принципи є стабільними основами комунікативного підходу та сприяють формуванню комунікативної компетенції. Поодинокі принципи акцентують на конкретних аспектах, таких як робота з мовленнєвими зразками чи інтенсивність початкового етапу. Спеціальні принципи мають найвужче застосування, охоплюючи окремі мовні або мовленнєві аспекти та швидко змінюючись під впливом нових технологій

і методичних тенденцій. Загалом, система принципів навчання іноземних мов у ЗВО є багаторівневою та гнучкою, поєднуючи загальні основи з адаптованими методами для задоволення сучасних освітніх потреб.

Рівень В2 є базовою вимогою для студентів 1 курсу мовних спеціальностей, оскільки формує основу для подальшого професійного розвитку. На цьому етапі студенти повинні демонструвати інтегровану комунікативну компетентність, яка охоплює лінгвістичний, соціолінгвістичний і прагматичний аспекти. Вони мають володіти основними лексико-граматичними структурами, достатнім словниковим запасом і фонетично правильною вимовою, що забезпечує зрозуміле мовлення. Водночас важливим є врахування соціальних і культурних норм у спілкуванні, а також здатність логічно структурувати висловлювання, підтримувати діалог і створювати зв'язні тексти. Така сформованість інтегрованої комунікативної компетентності дає змогу студентам успішно вирішувати повсякденні та навчальні завдання, брати участь у міжкультурному спілкуванні та підготуватися до подальшої професійної діяльності.

РОЗДІЛ 2

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

2.0. Вступні зауваження

У цьому розділі здійснюється аналіз методологічних засад організації процесу формування ІКК студентів закладів вищої освіти з урахуванням сучасних викликів у сфері мовної освіти. Особливу увагу приділено характеристиці традиційних та інноваційних методів навчання іноземних мов, що є базовими складовими освітнього процесу та визначають якість мовленнєвої підготовки майбутніх фахівців. У межах розділу розкривається дидактичний потенціал інтерактивних методів як ефективного інструмента активізації пізнавальної діяльності студентів, формування їхнього досвіду мовленнєвої взаємодії та розвитку когнітивних і комунікативних навичок. Крім того, аналізуються психолого-педагогічні умови, що забезпечують результативність використання кооперативного навчання як однієї з форм інтерактивної взаємодії, спрямованої на створення сприятливого навчального середовища, у якому особистісний розвиток здобувачів вищої освіти гармонійно поєднується з формуванням їхньої іноземної компетентності.

2.1. Традиційні та інноваційні методи навчання іноземних мов у ЗВО

У сучасній зарубіжній і вітчизняній лінгводидактиці особливу увагу приділяють питанням методів навчання іноземних мов у ЗВО, оскільки саме методичний апарат значною мірою зумовлює ефективність формування ІКК. Поняття «метод» у лінгводидактичному дискурсі зазнало значної еволюції, і сьогодні воно розглядається не лише як технічний інструмент, а як комплексна

педагогічна система, яка інтегрує філософські, психологічні, соціокультурні та когнітивні компоненти.

У найзагальнішому розумінні метод можна трактувати як спосіб організації навчального процесу, який передбачає системну реалізацію визначених цілей за допомогою певних принципів, стратегій і прийомів. У сучасному дискурсі метод ототожнюється не стільки з набором інструкцій, скільки з інтегрованою педагогічною концепцією, що ґрунтується на певній освітній парадигмі. Як зазначають Х. Браун та Х. Лі, метод – це втілення теоретичних переконань про природу мови, навчання і викладання у формі цілісного підходу до навчального процесу [63, с. 20].

У класичних працях зарубіжних дослідників простежується намагання систематизувати підходи до розуміння методу. Так, Е. Ентоні вважав метод структурною реалізацією обраного підходу, акцентуючи увагу на тому, що метод – це організаційно впорядкований план подачі мовного матеріалу, що має логічну й дидактичну послідовність. На думку дослідника, саме метод забезпечує міст між теорією і практикою, конкретизуючи цілі навчання, порядок введення матеріалу, а також пріоритетність певних мовних явищ і умінь. В свою чергу, У. Макей, аналізуючи механізми мовного навчання, зосередив увагу на таких компонентах методу, як добір, градація, презентація та повторення мовного матеріалу. Однак він значною мірою абстрагувався від контексту реалізації цих принципів у навчальному процесі, зокрема від ролі викладача, студента, соціальної взаємодії та навчального середовища [цит. за 4, с. 36].

У сучасному дидактичному дискурсі метод навчання іноземної мови визначається як система цілеспрямованих дій викладача та студентів, що ґрунтується на певному підході й реалізується через певну організацію навчального процесу з урахуванням когнітивних, психолінгвістичних і соціокультурних чинників [58, с. 205]. Ю. Старунська та І. Галенко підкреслюють, що метод – це узгоджений набір практик, що реалізує педагогічні принципи, закладені в підході, й адаптується до змінного

освітнього контексту [52, с. 38]. Таким чином, сучасне розуміння методу має відкриту структуру й допускає варіативність залежно від інституційних, культурних і когнітивних чинників.

Згідно з поглядами Дж. Річардса, метод виступає проміжною ланкою між підходом і технікою, визначаючи загальні рамки для організації мовленнєвої взаємодії. Він є гнучким інструментом педагогічного проєктування, який може реалізуватися у різних форматах – від традиційних до інноваційних. Вчений також наголошує, що у XXI столітті метод не може існувати поза концепцією контексту, оскільки ефективність будь-якого методу зумовлена відповідністю його принципів конкретним навчальним умовам і потребам студентів [81, с. 48]. Інші дослідники, зокрема І. Ворона, Г. Кліщ та Г. Кітура, звертають увагу на інтегративний характер сучасного методу, що поєднує когнітивні, соціальні й емоційні виміри навчання. Метод тут розглядається не лише як структура подачі матеріалу, а як середовище для розвитку мовної особистості, де викладач виступає фасилітатором навчання, а студент – активним учасником міжкультурної комунікації [86, с. 122].

Особливої актуальності в останні роки набув постметодичний підхід (postmethod condition), запропонований і розвинений у новітніх працях Б. Кумаравадівелу, який відкидає ідею універсального методу як застарілу. Замість цього він пропонує концепт педагогічної гнучкості, де метод постає як індивідуалізована стратегія, що формується на основі критичної рефлексії викладача, локального досвіду та соціокультурного контексту. У цьому сенсі, як зазначає Б. Кумаравадівелу, метод більше не є зовнішнім шаблоном, який накладається на практику, а внутрішньою категорією, що еволюціонує в процесі взаємодії з студентами [74, с. 24]. В. Кук також підтримує ідею про те, що метод не має фіксованої сутності, а радше функціонує як динамічний конструкт, який постійно змінюється під впливом нових технологій, мультикультурності аудиторії та глобалізації освітнього середовища [67, с. 18].

Таким чином, метод навчання іноземної мови розглядається як гнучка,

багатовимірною системою принципів, стратегій і дій, спрямована на реалізацію освітніх цілей у певному соціокультурному, педагогічному та технологічному контексті. Її визначення дедалі частіше виходить за межі традиційної педагогіки, інтегруючи знання з когнітивної психології, соціолінгвістики, інтеркультурної комунікації та цифрової педагогіки.

У науковій літературі існує декілька класифікацій методів навчання іноземних мов, які ґрунтуються на різних теоретико-методологічних засадах. Одним із найпоширеніших підходів є класифікація методів відповідно до домінантного уявлення про природу мови та способи її засвоєння. У цьому контексті виокремлюють три основні групи (рис. 2.1.).

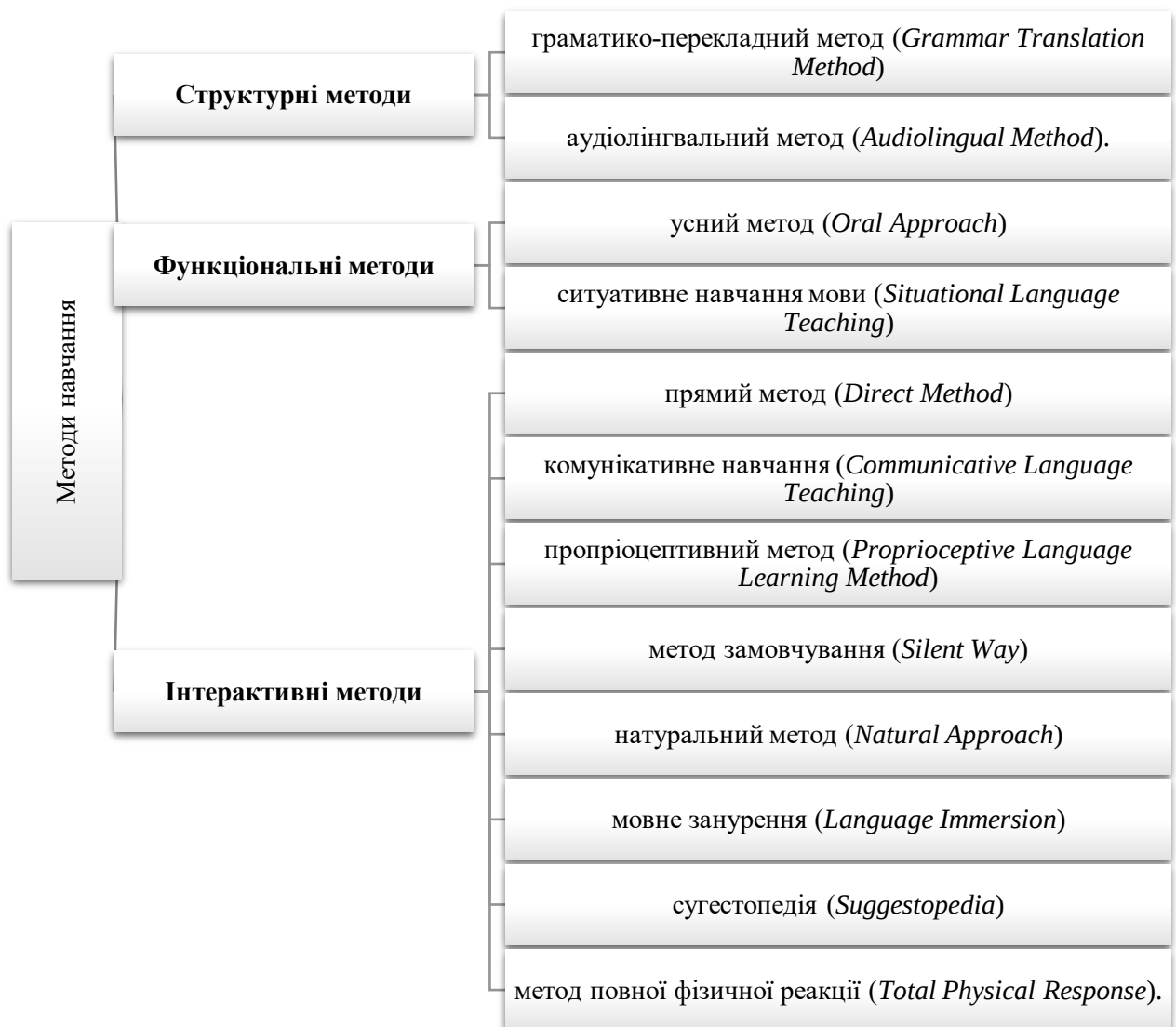


Рис. 2.1. Класифікація методів навчання за І. Білецькою [4]

До структурних методів належать ті, що розглядають мову як систему

формально організованих елементів, зокрема фонологічних, граматичних і лексичних, що слугують засобом кодування значень. У межах такого підходу акцент робиться на формуванні мовної компетенції шляхом багаторазового повторення, автоматизації навичок і опанування граматичних правил. До цієї групи зараховують, зокрема, граматико-перекладний метод (*Grammar Translation Method*) та аудіолінгвальний метод (*Audiolingual Method*) [4, с. 37].

Натомість функціональні методи базуються на розумінні мови як засобу вираження думок, намірів і виконання мовленнєвих функцій у конкретному контексті. Вони орієнтовані не лише на мовну, а й на комунікативну компетенцію, акцентуючи увагу на значущості ситуативного вживання мовних засобів. Серед таких методів виокремлюють усний підхід (*Oral Approach*) та ситуативне навчання мови (*Situational Language Teaching*) [4, с. 37].

Інтерактивні методи, які набули особливої популярності з 1980-х років, виходять із соціокультурного бачення мови як інструмента взаємодії. Згідно з цим підходом, мовленнєва діяльність розглядається як динамічний процес співтворення значення, що вимагає залучення не лише когнітивних, а й соціальних умінь. У межах інтерактивної парадигми важливою є роль автентичного спілкування, а також розвиток здатності вести діалог, брати участь у переговорному процесі, приймати іншу точку зору. До цієї групи належать такі методи, як прямий метод (*Direct Method*), комунікативне навчання (*Communicative Language Teaching*), пропріоцептивний метод (*Proprioceptive Language Learning Method*), метод замовчування (*Silent Way*), натуральний метод (*Natural Approach*), мовне занурення (*Language Immersion*), сугестопедія (*Suggestopedia*) та метод повної фізичної реакції (*Total Physical Response*) [4, с. 37].

Таким чином, наведена класифікація дає змогу систематизувати різноманітні підходи до викладання іноземних мов і окреслити ідейно-методологічні засади, на яких ґрунтується кожен з них.

До числа найбільш впливових традиційних підходів належить

граматико-перекладний метод, що має глибокі історичні корені у класичній освіті. Його витoki сягають практики викладання латинської та старогрецької мов у ХІХ столітті, коли пріоритетним вважалося вивчення літературних текстів, запам'ятовування граматичних правил і переклад фрагментів письмового мовлення. Основним акцентом у такому підході було опанування структурних одиниць мови через ретельне вивчення синтаксичних конструкцій та лексичних одиниць, що вживалися у високостилістичних текстах. При цьому усні види мовленнєвої діяльності, зокрема аудіювання та говоріння, залишалися поза межами навчального фокусу [82, р. 128].

Цей метод домінував у мовній освіті протягом тривалого часу і справив значний вплив на формування уявлень про ефективне оволодіння мовою. Водночас у сучасних дослідженнях наголошується на його обмеженості у формуванні комунікативних умінь, оскільки він не забезпечує розвиток спонтанного усного мовлення та не враховує актуальні потреби студентів у реальному мовленнєвому середовищі [84, с. 68]. Відсутність контекстуального використання мовних одиниць, ігнорування культурного компоненту та відсутність можливостей для мовної імпровізації призводять до зниження мотивації до навчання і обмежують міжкультурну комунікацію.

Іншим традиційним методом, що справив значний вплив на практику викладання іноземних мов, є аудіолінгвальний метод (Audiolingual Method), який активно розвивався у 40–50-х роках ХХ століття, зокрема у США, у відповідь на потребу підготовки ефективних перекладачів під час Другої світової війни. Теоретичною основою методу стала структуралістська лінгвістика та бихевіористська психологія, згідно з якими мовне навчання розглядалося як процес формування механічних навичок шляхом багаторазового повторення та імітації зразків мовлення [88, с. 39].

Аудіолінгвальний підхід передбачав інтенсивну роботу з діалогами, що репрезентували типові мовні ситуації, а також багаторівневе тренування зразків структур, які поступово вводилися у практику. Основними принципами цього методу є: пріоритетність усного мовлення над письмовим,

необхідність уникнення помилок через безпомилкове наслідування, переважання аналогії над аналітичним підходом, а також обов'язковість засвоєння лексики та граматики в контексті культури цільової мови [64, с. 113]. Викладач, згідно з цим методом, відіграє роль контролюючого і коригуючого суб'єкта, який задає темп роботи, забезпечує чітке моделювання мови та контролює правильність мовленнєвої продукції студентів. Значну роль у процесі відіграє аудіо- та відеообладнання, що дозволяє моделювати автентичні мовні ситуації.

Попри історичну значущість, сучасна наукова думка визнає обмеженість аудіолінгвального методу, особливо в контексті необхідності розвивати критичне мислення, креативність та здатність до спонтанної комунікації. Д. Ларсен-Фрімен та М. Андерсон зауважують, що метод орієнтований на репродуктивну діяльність, що не завжди відповідає потребам сучасних здобувачів освіти, які прагнуть до інтерактивності, міжособистісної взаємодії та реального комунікативного досвіду [75, с. 76].

Тож, традиційні методи, попри свою методологічну значущість і історичну роль, розглядаються здебільшого як частина еволюції мовної освіти. Їхній аналіз є важливим для формування цілісної системи підготовки фахівців, однак у сучасному освітньому процесі вони потребують переосмислення та інтеграції з інноваційними підходами, що забезпечують розвиток ІКК в умовах нової освітньої парадигми.

Серед інноваційних методів навчання іноземних мов особливу увагу привертає комунікативний метод (Communicative Language Teaching), який виник у відповідь на обмеження традиційних підходів, орієнтованих переважно на механічне засвоєння граматичних структур. Цей метод ґрунтується на ідеї, що основною метою вивчення мови є ефективне спілкування в реальних життєвих ситуаціях, а отже, навчальний процес має моделювати автентичні комунікативні обставини. І. Кочан пояснює, що у фокусі знаходиться функціональний аспект мови, тобто використання мовних засобів для досягнення певних прагматичних цілей: вираження намірів,

переконання, прохання, опису, участі у діалозі тощо [27, с. 5]. На відміну від граматико-перекладного або аудіолінгвального методу, комунікативний метод не надає переваги жорсткій послідовності мовних структур, а заохочує використання мови в контексті, що відображає її природну динаміку.

У процесі навчання за комунікативним методом велике значення мають мовленнєва взаємодія, рольова гра, дискусії, проєктна робота, а також створення ситуацій, які максимально наближені до реального мовного досвіду. Навчальні матеріали включають автентичні тексти, мультимодальні ресурси, а оцінювання акцентується не лише на правильності, а й на доцільності та ефективності комунікації. Комунікативний підхід також підтримує розвиток інтеркультурної компетентності, адже спілкування іноземною мовою неможливе без урахування культурного контексту. У ролі викладача – не домінуючий експерт, а фасилітатор процесу навчання, що стимулює ініціативність і автономію студента [37, с. 342]. Таким чином, комунікативний метод забезпечує більш гнучке, осмислене і практично значуще оволодіння іноземною мовою, відповідаючи викликам сучасної глобалізованої і технологізованої освітньої реальності.

Отже, у сучасній лінгводидактиці метод навчання іноземної мови розглядається як гнучка система принципів і дій, що реалізується з урахуванням когнітивних, соціокультурних і технологічних чинників. Від традиційних підходів, які акцентували на граматиці та перекладі, поступово перейшли до інтерактивних і функціональних методів, орієнтованих на розвиток комунікативної компетентності. Інноваційні підходи, зокрема постметодичний, підкреслюють важливість адаптації навчання до конкретного контексту, ролі викладача як фасилітатора та студента як активного учасника комунікації. Таким чином, ефективне викладання іноземних мов у ЗВО потребує інтеграції традиційних і новітніх методик на основі критичної рефлексії, педагогічної гнучкості та міждисциплінарного підходу.

2.2. Роль інтерактивних методів у навчанні іноземних мов

У сучасній парадигмі вищої освіти спостерігається посилення уваги до активізації навчального процесу, зокрема у викладанні іноземних мов, що обумовлено прагненням підвищити ефективність засвоєння іншомовного матеріалу шляхом залучення студентів до активної пізнавальної діяльності. Одним із провідних напрямів модернізації методики навчання іноземних мов є інтерактивне навчання, яке забезпечує цілісну взаємодію між усіма суб'єктами освітнього процесу.

Традиційно виділяють дві основні моделі організації навчального процесу: пасивну та активну. У межах пасивної моделі студент виконує переважно роль слухача, спостерігача, тобто є реципієнтом готової інформації, яку транслює викладач у форматі лекції-монологу, демонстрації чи пояснення нового матеріалу. Такий підхід значно обмежує можливості студента щодо самовираження, формування мовленнєвих навичок, а також знижує рівень особистісної зацікавленості у результатах навчання. Натомість активна модель, яка передбачає залучення студента як активного суб'єкта навчального процесу, відкриває ширші можливості для формування комунікативної компетентності. В межах активної моделі розрізняють неінтерактивне та інтерактивне навчання. У першому випадку йдеться про виконання індивідуальних завдань (вправ, тестів, перекладів, творчих проектів), тоді як інтерактивна форма навчання ґрунтується на постійній взаємодії студентів між собою та з викладачем у процесі спільного вирішення навчальних і комунікативних завдань. Це забезпечує більш глибоке занурення у мовне середовище та стимулює активне засвоєння мовного матеріалу [82, с. 63].

У науковій літературі інтерактивне навчання розглядається як різновид діалогічної освіти, що базується на принципах співробітництва, залучення й комунікативної взаємодії. Сам термін «інтерактивність» походить від англійських слів *inter* (взаємний) і *act* (діяти), що вказує на необхідність взаємодії між учасниками процесу, їх активної участі в побудові знання, а не

лише в його сприйнятті. Інтерактивне навчання іноземної мови означає створення освітнього простору, в якому викладач і студент спільно розв'язують лінгвістичні та комунікативні завдання, ґрунтуючись на принципах діалогу, взаєморозуміння, особистісного залучення й кооперації.

За визначенням Н. Тимошенко, інтерактивне навчання передбачає не просто передачу знань, а створення умов для їх активного опрацювання, трансформації й засвоєння шляхом обміну думками, рефлексії та міжособистісної взаємодії [53, с. 732]. Зокрема, Н. Годованець та В. Леган наголошують на наявності трьох обов'язкових компонентів ефективного інтерактивного спілкування (рис. 2.2.)



Рис. 2.2. Компоненти ефективного інтерактивного спілкування [14]

Першим є комунікативний компонент, що забезпечує передачу як вербальної, так і невербальної інформації. Він охоплює мовленнєві дії, інтонаційні засоби, жести, міміку, тобто всі ті елементи, які сприяють повноцінному обміну інформацією. Другий компонент – інтерактивний – пов'язаний з організацією спільної діяльності, зокрема з координацією зусиль, розподілом ролей і досягненням спільної мети шляхом конструктивної взаємодії. Третім виступає перцептивний компонент, який полягає у сприйнятті, розумінні та інтерпретації поведінки, емоцій і мотивацій партнера по комунікації. У сукупності ці складники забезпечують цілісність освітньої взаємодії, що виходить за межі суто технічної організації навчального процесу [14, с. 60]. Таким чином, інтерактивність слід розглядати як багатовимірне явище, що охоплює не лише методичний, а й глибокий психологічний, емоційний та соціальний рівні, формуючи тим самим основу для повноцінного

міжособистісного спілкування і ефективного засвоєння знань.

Організаційно-методичні особливості інтерактивного навчання передбачають специфічну структуру освітнього процесу, засновану на принципах активної взаємодії та співпраці між усіма його учасниками. Як наслідок, інтерактивні методи навчання вирізняються низкою характерних рис, серед яких:

- двосторонній (діалогічний) характер спілкування;
- спільна діяльність викладача й студентів;
- наявність чіткої структури, підпорядкованої логіці співпраці;
- роль викладача як фасилітатора навчального процесу;
- актуалізація особистісного досвіду учасників навчання;
- спрямованість на формування практичних умінь і навичок [3, с. 50].

Однією з ключових рис інтерактивного підходу є двосторонній, або діалогічний, характер спілкування, за якого навчальна взаємодія набуває форми рівноправного обміну думками, а не лише передачі знань від викладача до студента. Це сприяє створенню умов для спільної діяльності, в межах якої викладач і студенти виступають не як протилежні полюси навчального процесу, а як партнери, залучені до спільного пошуку рішень, аналізу проблем і досягнення поставлених цілей. Інтерактивне навчання має чітку організаційну структуру, яка відповідає логіці співпраці. Це передбачає послідовність етапів навчального заняття – від підготовки та мотивації до активного виконання завдань і завершальної рефлексії. У межах такої структури викладач виконує функцію фасилітатора, тобто особи, що організовує, координує та стимулює пізнавальну діяльність студентів, водночас зберігаючи їхню автономію у процесі навчання. Важливу роль відіграє й актуалізація особистісного досвіду учасників освітнього процесу, що сприяє внутрішній мотивації до навчання, а також розвитку критичного мислення, творчості та навичок самовираження [3, с. 50].

Сутність інтерактивного навчання розкривається також через реалізацію основних принципів методики співробітництва, які формують основу

ефективної групової взаємодії, серед яких, на думку О. Хроленка та О. Русавської: позитивна взаємозалежність, індивідуальна відповідальність, однакова участь та одночасна взаємодія. Позитивна взаємозалежність передбачає, що успіх групи як цілого можливий лише за умови відповідального виконання завдань кожним її учасником. У цьому контексті особливого значення набуває принцип індивідуальної відповідальності: кожен студент отримує власне завдання, яке не дублюється іншими, що сприяє підвищенню рівня усвідомленої участі в процесі. Крім того, важливим принципом є однакова участь студентів, яка забезпечується шляхом надання кожному з них рівного часу та простору для висловлення власної думки, аргументації позиції або виконання завдання. Це, у свою чергу, поєднується з принципом одночасної взаємодії, що вимагає залучення до активної діяльності всіх учасників одночасно, що підвищує динаміку заняття, сприяє формуванню командного духу та забезпечує ефективне використання навчального часу [56, с. 546]. У сукупності ці риси і принципи формують організаційно-методичний каркас інтерактивного навчання, що дає змогу реалізовувати його потенціал у формуванні мовленнєвих, соціальних та когнітивних компетентностей у процесі вивчення іноземних мов.

Організація заняття з використанням інтерактивних методів проходить низку обов'язкових етапів. Перший етап – підготовчий – передбачає визначення теми, підбір дидактичного матеріалу, організацію простору та необхідного технічного забезпечення. Наступний – вступний – етап включає пояснення цілей, інструктаж, розподіл учасників на групи та визначення їхніх ролей. Провідним етапом є виконання навчального завдання, що вимагає активного залучення студентів до обговорення ситуацій, пошуку розв'язань, формулювання та обґрунтування позицій. Завершальний етап – це рефлексія, підбиття підсумків, обговорення результатів і надання зворотного зв'язку [14, с. 61].

Особливе значення інтерактивні методи мають у забезпеченні якісного та результативного засвоєння іноземної мови, оскільки вони суттєво

трансформують традиційну модель навчання, орієнтуючи її на особистісно зорієнтований, комунікативний та діяльнісний підходи. Сутність інтерактивності полягає не лише в обміні репліками чи чергуванні висловлювань, а у створенні продуктивного освітнього середовища, де кожен учасник не просто залучений до процесу, а є його активним і відповідальним суб'єктом. У контексті навчання іноземних мов це означає, що студенти не лише сприймають мовну інформацію, а й активно конструюють знання, набувають досвіду мовленнєвої діяльності, розвивають навички міжособистісного спілкування в умовах максимально наближених до реальних комунікативних ситуацій.

Насамперед, як зауважує М. Кубай, інтерактивні методи сприяють формуванню й розвитку ключових компонентів комунікативної компетентності: лінгвістичної, соціолінгвістичної, прагматичної, стратегічної, соціокультурної. Завдяки активній взаємодії в парах і групах, студенти оволодівають мовними засобами не ізольовано, а в контексті комунікативного завдання, що забезпечує природність і доцільність мовленнєвих дій [28, с. 165]. Крім того, такі методи стимулюють використання мовних одиниць у різноманітних функціональних сферах, що сприяє закріпленню лексико-граматичних структур у довготривалій пам'яті.

О. Кондрашова додає, що інтерактивне навчання суттєво підвищує мотивацію до вивчення іноземної мови, оскільки забезпечує психологічно комфортну атмосферу, в якій кожен студент має можливість вільно висловлювати думки, ставити запитання, брати участь у дискусіях, рольових іграх, проєктній діяльності. Зміна ролей (студент – доповідач, модератор, критик, слухач) активізує когнітивну сферу та сприяє особистісному зростанню, водночас розвиваючи емпатію, толерантність і навички кооперації [25, с. 176].

Окрім суто мовленнєвих умінь, інтерактивні методи формують цілу низку надпредметних компетентностей: критичне мислення, здатність до вирішення проблем, навички самопрезентації, цифрову та інформаційну

грамотність, що є невід'ємною складовою сучасної іншомовної освіти. Участь у спільному розв'язанні завдань передбачає оцінювання не лише результату, а й процесу: здатності домовлятися, аргументувати, слухати і враховувати позиції інших [46, с. 38]. Таким чином, інтерактивне навчання виконує також соціалізуючу функцію, формуючи у студентів усвідомлення себе як частини спільноти, що спілкується іноземною мовою.

Важливим аспектом інтерактивного навчання є його здатність задовольняти індивідуальні освітні потреби студентів. В. Романюк, Т. Гончарова та Ю. Маленовський переконанні, що завдяки гнучкості організаційних форм (робота в парах, мікрогрупах, фронтальна дискусія, навчальні дебати, ділові ігри, симуляції, онлайн-форуми тощо), можливо ефективно варіювати ступінь складності завдань, темп роботи, ступінь автономії. Це забезпечує реалізацію диференційованого підходу, що особливо важливо в умовах змішаного або інклюзивного навчання [45, с. 990].

Загалом, інтерактивне навчання демонструє численні переваги перед традиційними підходами: воно активізує розумову діяльність, сприяє формуванню мотивації, створює умови для самовираження, розвитку творчого потенціалу та глибшого засвоєння навчального матеріалу. Незважаючи на те, що роль викладача у такому форматі навчання відходить на другий план, саме від його професійної майстерності, уміння структурувати заняття, організувати продуктивну співпрацю та створити атмосферу довіри й відкритості значною мірою залежить ефективність навчального процесу [3, с. 50]. У цьому контексті інтерактивні методи виступають не лише засобом підвищення якості викладання іноземної мови, а й важливим чинником формування особистості студента, здатного до критичного мислення, діалогу та міжкультурного порозуміння.

Отже, роль інтерактивних методів у навчанні іноземних мов є комплексною та багатовимірною. Вони не лише оптимізують засвоєння мовного матеріалу, а й створюють умови для формування широкого спектра життєво необхідних компетентностей. У цьому контексті інтерактивне

навчання виступає не просто як сукупність методичних прийомів, а як цілісна філософія педагогічної взаємодії, спрямована на розвиток особистості, її мовленнєвої, соціальної, емоційної та когнітивної сфер. Впровадження інтерактивних методів у систему іншомовної освіти є не лише ефективним дидактичним засобом, а й стратегічно важливою умовою підготовки конкурентоспроможних фахівців у глобалізованому світі.

2.3. Психолого-педагогічні умови використання кооперативного навчання як засобу формування іншомовної комунікативної компетентності студентів закладів вищої освіти

Кооперативне навчання виступає однією з провідних складових інтерактивного навчання – освітнього підходу, що ґрунтується на активному залученні студентів до процесу пізнання через організацію взаємодії, співробітництва, діалогу та спільної діяльності. У контексті сучасної дидактики, інтерактивність розглядається як базова умова особистісно орієнтованого освітнього процесу, у межах якого кооперативне навчання постає як методологічно обґрунтований та педагогічно доцільний підхід до організації навчальної взаємодії.

Історичні витоки кооперативного навчання сягають 1970-х років, коли науково-дослідницькі групи зі США (зокрема, під керівництвом Р. Славіна, Д. Джонсона і Р. Джонсона, Е. Аронсона) та Ізраїлю (С. Шаран) започаткували емпіричне та теоретичне вивчення особливостей навчальної кооперації. Ці наукові розвідки обґрунтували кооперативне навчання як інноваційний дидактичний метод, сутнісною характеристикою якого є цілеспрямована діяльність у малих навчальних групах із фокусом на взаємодопомогу та колективне опанування навчального матеріалу.

Незважаючи на подальшу еволюцію моделей кооперативного навчання, незмінними залишаються два його основоположні принципи: наявність

спільної навчальної мети для всієї групи та індивідуальна відповідальність кожного її учасника за досягнення результату. Ці принципи забезпечують не лише продуктивну групову динаміку, а й високий рівень особистої залученості, що є визначальним чинником ефективності кооперативного підходу.

У сучасній педагогічній практиці набули поширення кілька моделей кооперативного навчання, серед яких варто виокремити:

- «Командне навчання» (Р. Славін) – модель, що поєднує принципи групового навчання з індивідуальним оцінюванням і змагальним елементом;
- «Мозаїка» або «ажурна пилка» (Е. Аронсон) – технологія, за якої кожен член групи опановує окремий фрагмент матеріалу, щоб згодом інтегрувати його у загальну картину шляхом взаємонавчання;
- «Навчаємось разом» (Д. Джонсон і Р. Джонсон) – модель, орієнтована на кооперативну дискусію, гру та змагання, що структурно організовані з метою розвитку соціальних навичок;
- «Групове дослідження» (С. Шаран) – підхід, заснований на спільному дослідницькому вирішенні навчальних завдань;
- «Діади» (Д. Дансеро) – технологія навчання у парах, що забезпечує інтенсифікацію взаємозворотного зв'язку;
- «Структурний підхід» (С. Каган) – система, що передбачає чітку організацію групової діяльності на основі уніфікованих структур [13, с. 81].

На думку Л. Тишакової, особливу увагу заслуговує концепція Е. Аронсона, автора методу «ажурної пилки», запропонованого у 1978 році, оскільки науковець наголошує на необхідності не лише вербального переконання студентів у важливості толерантності та взаєморозуміння, а й створення практичних умов для формування цих якостей у процесі навчальної взаємодії. Л. Тишаківа підкреслює, що впровадження кооперативної моделі сприяє зменшенню міжособистісної напруги, агресії та упередженості,

водночас підвищуючи ефективність опанування навчального змісту. Ключовим елементом у зазначеній моделі виступає персоналізована участь кожного студента у груповій роботі, що забезпечує як об'єктивне оцінювання індивідуального внеску, так і формування почуття відповідальності за колективний результат [55, с. 106].

Інтерпретація кооперативного навчання в концепції Д. Джонсона та Р. Джонсона акцентує на синергії дискусії, гри та структурованої співпраці. С. Шандрук пояснює, що центральним елементом цієї моделі є навчальна дискусія як форма зіткнення та узгодження різних точок зору, що активізує процеси рефлексії, аргументації та прийняття зважених рішень. Визначальними умовами результативного кооперативного навчання, на думку дослідників, є чітко структурований алгоритм дій та організаційна дисципліна у груповій діяльності. У моделі «Навчаємось разом» виділяють низку ключових компонентів: взаємозалежність, індивідуальна та колективна відповідальність, розвиток комунікативних і соціальних навичок, рефлексивний аналіз результатів спільної діяльності [59, с. 76].

Сучасна педагогічна наука вказує на низку позитивних дидактичних ефектів кооперативного навчання, серед яких особливо виразними є:

- розвиток критичного й аналітичного мислення;
- формування навичок самоменеджменту, конфліктного врегулювання та командної роботи;
- підвищення рівня академічної мотивації за рахунок соціальної підтримки;
- зменшення рівня тривожності щодо оцінювання завдяки колективній відповідальності;
- стимулювання емпатії, толерантності, доброзичливості та ненасильницької комунікації;
- створення умов для вільного самовираження, обміну знаннями та визнання різноманітних точок зору [31, с. 160].

Таким чином, кооперативне навчання є не просто методикою, а цілісною

дидактичною моделлю, що має чітку структурну організацію, сформовану на засадах взаємної підтримки, партнерської взаємодії та гуманістичних цінностей. Його реалізація передбачає використання широкого спектру інтерактивних технік – роботу в малих групах, рольові ігри, дискусії, мозкові штурми, метод «1-2-4-всі» та інші форми кооперації, що забезпечують глибше осмислення навчального матеріалу через колективну пізнавальну діяльність.

У підсумку, кооперативне навчання може розглядатися як педагогічна технологія, що відповідає вимогам сучасного освітнього простору, орієнтованого на компетентнісне навчання, розвиток громадянських і соціальних компетентностей, формування особистості, здатної до співпраці, рефлексії та відповідального прийняття рішень.

Водночас ефективне впровадження кооперативного навчання як засобу формування ІКК студентів закладів вищої освіти потребує створення низки психолого-педагогічних умов, які детермінують рівень успішності іншомовної комунікації в академічному середовищі (рис. 2.3.).

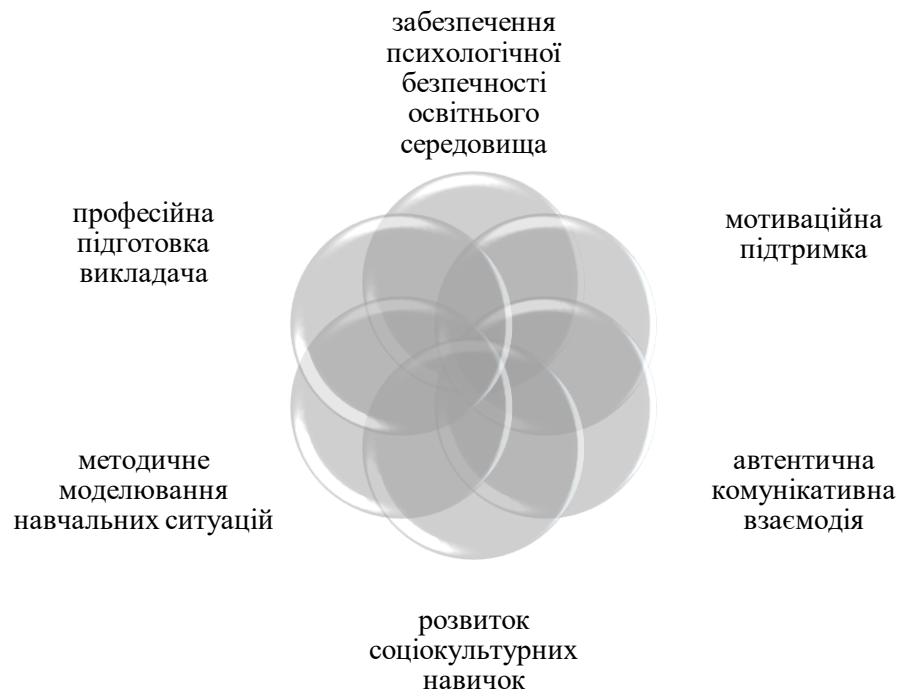


Рис. 2.3. Психолого-педагогічні умови використання кооперативного навчання [1]

Однією з провідних умов ефективного функціонування кооперативного

навчання у процесі формування ІКК є забезпечення психологічно комфортного освітнього середовища. М. Байда наголошує, що позитивний соціально-психологічний клімат у студентській групі сприяє зниженню емоційного напруження, подоланню мовленнєвих бар'єрів, формуванню довіри між учасниками навчального процесу. Відкритість до взаємодії, доброзичливе ставлення до помилок, підтримка на етапі висловлення власної думки іноземною мовою формують передумови для активного залучення студентів до комунікативної діяльності [1, с. 158].

Важливим чинником є також мотиваційна активізація студентів, що забезпечується природною потребою у спілкуванні в умовах взаємозалежності та взаємної відповідальності. Завдяки чітко структурованим комунікативним завданням, розподілу ролей у групі та орієнтації на спільний результат студенти усвідомлюють значущість власного мовленнєвого внеску, що, у свою чергу, стимулює формування внутрішньої мотивації до використання іноземної мови. М. Подоляк підкреслює, що саме в умовах кооперативної взаємодії реалізується принцип «мовлення заради дії», який забезпечує природне засвоєння лексико-граматичних конструкцій і розвиток мовленнєвої спонтанності [42, с. 189].

Ефективність кооперативного навчання у контексті формування ІКК значною мірою залежить від можливості організації автентичної мовної практики. О. Осова вважає, що імітація реальних комунікативних ситуацій, застосування проблемно орієнтованих завдань, рольових ігор, інтерактивних дискусій, колективних проєктів і методик типу «ажурна пилка» створюють умови для інтегрованого розвитку продуктивних і рецептивних видів мовленнєвої діяльності [39, с. 131]. Студенти, беручи участь у кооперативних формах роботи, навчаються не лише застосовувати мовні знання, а й адаптувати свої висловлювання відповідно до соціального контексту комунікації, що є однією з ключових характеристик сформованої іншомовної компетентності.

Необхідною умовою ефективного формування ІКК в межах

кооперативного навчання є також розвиток соціокультурних та соціальних умінь, що реалізується через взаємодію в малих групах. Кооперативні методики створюють можливості для виховання поваги до думки іншого, формування навичок міжособистісного спілкування, розвитку емпатії, толерантності, культури діалогу [29, с. 104]. Студенти навчаються співпрацювати, домовлятися, розв'язувати конфліктні ситуації шляхом конструктивного обговорення, що має надзвичайну цінність у процесі підготовки до міжкультурної комунікації в умовах полікультурного світу.

До переліку психолого-педагогічних умов належить також наявність методично забезпеченого процесу кооперативної взаємодії. О. Синекон стверджує, що навчальні завдання мають бути цілеспрямовано сконструйовані з урахуванням рівня іншомовної підготовки студентів, комунікативних цілей, когнітивної складності матеріалу. Ретельне планування змісту групової роботи, розподіл мовленнєвих функцій між учасниками, визначення критеріїв оцінювання комунікативної активності сприяють досягненню високого рівня організованості й результативності освітнього процесу [49, с. 80].

Врешті, особливої уваги, на думку В. Гладуна, заслуговує професійна підготовленість викладача до реалізації кооперативного підходу. Педагог виступає не лише організатором, а й фасилітатором групової взаємодії, координатором комунікативної діяльності, модератором рефлексивного аналізу результатів [13, с. 88]. Викладач має володіти високим рівнем методичної компетентності, гнучкістю у виборі стратегій педагогічної взаємодії, здатністю забезпечити ефективний зворотний зв'язок та підтримувати позитивну динаміку комунікативного розвитку студентів.

Таким чином, кооперативне навчання як інноваційний метод організації іншомовної освіти в закладах вищої освіти потребує науково обґрунтованої системи психолого-педагогічних умов. До таких умов належать: забезпечення психологічної безпечності освітнього середовища, мотиваційна підтримка, автентична комунікативна взаємодія, розвиток соціокультурних навичок, методичне моделювання навчальних ситуацій і професійна підготовка

викладача. Комплексне дотримання зазначених умов створює сприятливе середовище для повноцінного формування ІКК, що відповідає сучасним вимогам до професійної підготовки фахівців у системі вищої освіти.

Висновки до розділу 2

Аналіз традиційних та інноваційних методів навчання іноземних мов у закладах вищої освіти свідчить про глибоку трансформацію лінгводидактичного дискурсу – від жорстко структурованих схем до гнучких інтегративних підходів, здатних адаптуватися до соціокультурних, когнітивних і технологічних змін. Традиційні методи, зокрема граматико-перекладний та аудіолінгвальний, забезпечили теоретичну та методичну базу для мовної освіти, але їхня ефективність обмежена в контексті сучасних комунікативних викликів. Натомість інноваційні та інтерактивні методи акцентують на розвитку мовної особистості, міжкультурної компетентності та динамічної мовленнєвої взаємодії. Сучасне уявлення про метод навчання тяжіє до відкритої, багаторівневої та контекстуально чутливої системи, в якій викладач виступає фасилітатором, а студент – активним учасником навчального процесу. Водночас у постметодичній парадигмі центральним стає усвідомлений вибір і адаптація педагогічних стратегій, що відповідають локальному контексту, потребам студентів і викликам глобалізованого освітнього простору. Такий підхід відкриває нові горизонти для ефективного й особистісно орієнтованого навчання іноземних мов у ЗВО.

Інтерактивні методи відіграють ключову роль у сучасному навчанні іноземних мов, оскільки сприяють переходу від традиційної пасивної моделі до особистісно зорієнтованого, діяльнісного й комунікативного підходів. Їх впровадження забезпечує не лише засвоєння мовного матеріалу, а й активну участь студентів у навчальному процесі, розвиток комунікативної компетентності, критичного мислення, соціальних і міжкультурних навичок.

Інтерактивне навчання створює сприятливе освітнє середовище, в якому викладач і студенти стають партнерами у спільному вирішенні мовленнєвих завдань, що відбувається на основі діалогу, співпраці та взаємної відповідальності. Завдяки структурованості, багаторівневій взаємодії, індивідуалізації та емоційній залученості учасників, інтерактивні методи істотно підвищують ефективність, мотиваційний потенціал та якість іншомовної освіти у вищій школі.

Кооперативне навчання є ефективним дидактичним інструментом формування ІКК студентів закладів вищої освіти, оскільки забезпечує інтерактивну взаємодію, автентичність мовленнєвої практики та соціальну залученість. Його результативність визначається дотриманням низки психолого-педагогічних умов: психологічної безпеки освітнього середовища, мотиваційної активізації студентів, організації змістовної мовної взаємодії, розвитку соціокультурних умінь, методичної обґрунтованості навчального процесу та високої професійної компетентності викладача. Сукупність цих умов створює сприятливе середовище для успішної мовної соціалізації студентів та формування їхньої здатності до ефективної міжкультурної комунікації.

РОЗДІЛ 3

АПРОБАЦІЯ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗА ДОПОМОГОЮ МЕТОДІВ КООПЕРАТИВНОГО НАВЧАННЯ

3.0. Вступні зауваження

У даному розділі розглядається та здійснюється апробація методики формування ІКК студентів закладів вищої освіти із застосуванням методів кооперативного навчання. Послідовно визначаються критерії сформованості комунікативної компетентності студентів першого курсу, що слугують інструментом для об'єктивного вимірювання рівнів її розвитку; висвітлюється процес організації та проведення пробного навчання, спрямованого на емпіричну перевірку ефективності запропонованої методики; здійснюється інтерпретація отриманих результатів, які відображають позитивну динаміку становлення ІКК під впливом використання технологій кооперативного навчання. У межах розділу підтверджується педагогічна доцільність розробленої методики та її потенціал у контексті підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців.

3.1. Критерії сформованості комунікативної компетентності студентів першого курсу

Оцінювання рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності здійснювалося на основі власної критеріально-аналітичної моделі, створеної на базі положень Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR) [66]. Ця модель була адаптована та розроблена відповідно до специфіки дослідження, рівня підготовленості студентів першого курсу та цілей експериментального

навчання. Вона передбачає комплексний, системно організований підхід до виявлення, оцінювання та інтерпретації рівня сформованості іншомовних знань, умінь і навичок. Запропонована модель ґрунтувалася на поєднанні якісного та кількісного аналізу, що дозволяло не лише зафіксувати показники успішності засвоєння навчального матеріалу, а й простежити динаміку формування окремих компонентів комунікативної компетентності. Розроблена система оцінювання враховувала багатовимірний характер досліджуваної компетентності, її інтегративну структуру та міжпредметну природу, що зумовлює необхідність узгодження когнітивного, лінгвістичного, соціокультурного й прагматичного аспектів комунікативної діяльності. У межах цієї системи оцінювання результати навчальних досягнень інтерпретувалися крізь призму взаємозв'язку мовних, соціолінгвістичних і прагматичних параметрів, що забезпечувало цілісне уявлення про рівень іншомовної компетентності здобувачів освіти. Такий підхід дозволяв не лише здійснити кількісне вимірювання досягнень, але й провести якісний аналіз проявів комунікативної спроможності, виявити індивідуальні траєкторії розвитку та визначити потенційні напрями подальшого вдосконалення мовної підготовки.

Структура критеріїв оцінювання була розроблена з урахуванням багатовимірності комунікативної компетентності, що розглядається як сукупність трьох взаємопов'язаних компонентів: лінгвістичного, соціолінгвістичного та прагматичного. Кожен із цих компонентів відображає окремий аспект комунікативної діяльності й у своїй сукупності формує цілісну модель іншомовного спілкування.

Перший критерій – лінгвістична компетентність, яка охоплює такі параметри, як лексичний діапазон, лексична та граматична точність, фонетична правильність і орфографічна грамотність [66]. Ці показники дають змогу оцінити ступінь володіння мовним кодом, що є основою для будь-якої мовленнєвої діяльності.

Другий критерій – соціолінгвістична компетентність, яка у свою чергу,

визначає здатність студента враховувати соціальні, культурні та ситуативні чинники комунікації. У межах цієї складової оцінюється адекватність мовленнєвої поведінки, володіння різними мовними реєстрами та рівень соціокультурної чутливості [66].

Третій критерій – прагматична компетентність, що відображає функціональний аспект володіння мовою, що реалізується через уміння передавати комунікативний намір, логічно структурувати висловлювання, забезпечувати когезію та зв'язність тексту, аргументувати власну позицію й підтримувати природність мовлення [66]. Така структуризація критеріїв забезпечує можливість цілісного аналізу результатів навчання та дозволяє диференційовано оцінювати сильні й слабкі сторони мовленнєвого розвитку кожного студента.

Система бально-дескрипторного оцінювання була створена з метою забезпечення об'єктивності, валідності та надійності результатів. Оцінювання здійснювалося за трьома основними компонентами іншомовної комунікативної компетентності – лінгвістичною, соціолінгвістичною та прагматичною. Кожен із компонентів оцінювався за п'ятибальною шкалою, де 1 бал відповідав низькому рівню сформованості, 2–3 бали – середньому, 3-4 бали – достатньому, а 4-5 балів – високому рівню. Для кожного рівня було розроблено дескриптори, які детально описують мовленнєві прояви студентів відповідно до кожного з трьох компонентів (див. додаток А).

Загальний рівень сформованості іншомовної комунікативної компетентності визначався не шляхом підсумовування балів, а через обчислення середнього арифметичного показника за трьома компонентами – лінгвістичною, соціолінгвістичною та прагматичною компетентностями. Такий підхід забезпечував більш збалансоване та об'єктивне відображення загальної мовленнєвої підготовленості, оскільки враховував відносну рівновагу між складовими компетентності, а не переважання однієї з них. Отримане середнє значення інтерпретувалося відповідно до чотирьох рівнів сформованості: 1-2 бали – низький рівень, 2-3 бали – середній, 3-4 бали –

достатній, 4-5 балів – високий. Така система дозволяла не лише кількісно відобразити рівень сформованості ІКК, а й якісно охарактеризувати прогрес студентів у засвоєнні кожного компонента, забезпечуючи узгодженість результатів із критеріально-аналітичними вимогами сучасної методики оцінювання іншомовної освіти.

Низький рівень сформованості ІКК характеризується обмеженим обсягом лінгвістичних знань, слабким контролем граматичних структур і словниковим запасом, що не дозволяє студентові ефективно виконувати комунікативні завдання. На цьому рівні мовлення відзначається фрагментарністю, частими помилками, повільним темпом і недостатньою зв'язністю. Студент потребує постійної допомоги викладача для розуміння завдань та побудови висловлювань. Комунікативна поведінка часто є неадекватною до ситуації, порушуються соціальні норми спілкування, спостерігається відсутність чутливості до культурного контексту. Такий рівень загалом відповідає початковим рівням володіння мовою (A1–A2 за шкалою CEFR), коли мовні дії мають переважно репродуктивний характер.

Середній рівень передбачає певне розширення лексичного запасу та часткове оволодіння граматичними структурами, що дозволяє студентові висловлюватися у знайомих ситуаціях, проте із частими неточностями й нерівномірною спонтанністю. Мовлення на цьому рівні зазвичай зрозуміле, хоча й обмежене простими синтаксичними конструкціями, а фонетичне оформлення потребує подальшого вдосконалення. Студент може підтримувати спілкування, якщо співрозмовник демонструє готовність до співпраці, однак часто потребує додаткової мовної підтримки. Соціолінгвістична адаптованість проявляється фрагментарно, а культурний контекст враховується лише частково. Такий рівень відповідає проміжним етапам володіння іноземною мовою (A2–B1 за шкалою CEFR).

Достатній рівень характеризується впевненим володінням основними мовними засобами, умінням добирати лексику й граматичні структури відповідно до контексту, а також загальною точністю та логічністю

висловлювання. Студент здатний брати участь у дискусіях на знайомі теми, підтримувати природну комунікацію та досягати поставлених цілей без значної допомоги викладача. Мовлення є послідовним, зв'язним і зрозумілим для співрозмовників, хоча іноді допускаються стилістичні або інтонаційні неточності. На цьому рівні формується комунікативна самостійність, гнучкість і здатність до міжкультурної взаємодії. За класифікацією CEFR цей рівень співвідноситься з рівнями B1–B2.

Високий рівень сформованості ІКК свідчить про цілісне оволодіння мовною системою та здатність гнучко й творчо використовувати її в будь-яких комунікативних ситуаціях. Студент демонструє багатий словниковий запас, високу граматичну точність, природну вимову та виразну інтонацію. Його мовлення відзначається логічністю, аргументованістю, чіткою структурою й стилістичною доречністю. Соціолінгвістичні вміння проявляються у вмінні змінювати реєстр і стиль залежно від комунікативної ситуації, а культурна чутливість – у вмінні враховувати традиції, цінності та норми поведінки інших культур. Студент здатний не лише ефективно взаємодіяти, але й ініціювати та підтримувати комунікацію в академічному або професійному контексті. Такий рівень відповідає рівням B2–C1 за шкалою CEFR і свідчить про сформованість високої ІКК як результату системного навчального процесу.

Таким чином, розроблені критерії оцінювання дозволяють не лише визначити поточний рівень володіння іноземною мовою, але й здійснювати цілісний моніторинг динаміки розвитку комунікативних умінь. Вони сприяють формуванню усвідомленого ставлення до навчального процесу, розвитку рефлексивності та автономії студента, а також забезпечують можливість об'єктивного порівняння результатів на різних етапах навчання. Такий формат оцінювання поєднує діагностичну, формувальну та прогностичну функції, що робить його ефективним інструментом сучасної лінгводидактичної практики.

3.2. Організація та проведення пробного навчання

Пробне навчання проводилося на базі Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, на факультеті іноземних мов, кафедрі англійської мови, що стало оптимальним середовищем для реалізації експериментальної частини дослідження, спрямованого на перевірку ефективності розробленої методики формування ІКК. Участь у дослідженні брали 15 студентів першого курсу, які здобувають фахову підготовку за напрямом «Англійська мова і література». Вибір цієї групи зумовлений необхідністю аналізу особливостей формування ІКК саме на початковому етапі професійної підготовки майбутніх фахівців з іноземних мов, коли відбувається закладання основ мовленнєвої культури, розвиток когнітивних і соціальних стратегій спілкування, а також формування мотивації до іншомовної діяльності.

Організація пробного навчання здійснювалася у два взаємопов'язані етапи – підготовчо-діагностичний (пасивна педагогічна практика), що проводився з 8 по 12 вересня упродовж навчальних годин, та експериментально-практичний (активна педагогічна практика), який відбувався з 20 по 31 жовтня під час аудиторних занять студентів. Такий підхід дав змогу поєднати спостереження за реальним навчальним процесом із подальшим упровадженням експериментальної методики, що забезпечило наукову обґрунтованість, послідовність і валідність отриманих результатів.

Під час підготовчо-діагностичного етапу (пасивної педагогічної практики) було здійснено систематичне спостереження за однією академічною групою першокурсників (15 студентів). Спостереження проводилося протягом двох навчальних занять з англійської мови. Метою цього етапу було визначення вихідного рівня сформованості ІКК студентів, а також аналіз організації навчального процесу, особливостей педагогічної взаємодії викладача і студентів, методичних прийомів та рівня залученості студентів до комунікативних ситуацій.

Діагностика рівня сформованості ІКК здійснювалася за розглянутими вище уніфікованими критеріями, розробленими на основі рекомендацій CEFR. Для отримання об'єктивних даних застосовувалися такі методи, як безпосереднє спостереження, аналітичне оцінювання мовленнєвої діяльності студентів, аналіз виконання завдань комунікативного характеру.

У межах цього етапу студенти отримали діагностичне комунікативне завдання, яке виконувало функцію вхідного контролю. Воно було спрямоване на виявлення реального рівня володіння іншомовними знаннями, уміннями й навичками у змодельованій ситуації спілкування. Завдання передбачало роботу в парах і полягало у виконанні рольової ситуації “Meeting a foreign student at the university”, під час якої студенти мали представити себе, поставити уточнювальні запитання, підтримати невимушену бесіду та узгодити подальші дії. Така форма роботи дозволила перевірити здатність студентів ініціювати, підтримувати та завершувати комунікацію, застосовуючи відповідні лексико-граматичні та соціолінгвістичні засоби. Отримані результати дозволили здійснити первинне оцінювання рівня сформованості ІКК, що стало відправною точкою для подальшої апробації методики. На основі проведених спостережень було зафіксовано загальні тенденції у мовленнєвій діяльності студентів (див. підрозділ 3.3.). Отримані дані виконують важливу діагностичну функцію: вони дають змогу окреслити вихідні позиції кожного учасника, визначити пріоритетні напрями подальшої роботи – зокрема, удосконалення соціолінгвістичних аспектів спілкування та підвищення мовленнєвої гнучкості. Таким чином, проведена діагностика забезпечує науково обґрунтоване підґрунтя для побудови ефективної моделі навчання, спрямованої на гармонійний розвиток усіх компонентів ІКК.

Емпіричні дані, а також узагальнені й викладені раніше теоретичні положення, стали концептуальною та методологічною основою для розроблення й подальшого впровадження у процес пробного навчання методики формування ІКК студентів закладів вищої освіти. Зазначена методика ґрунтувалася на положеннях сучасної лінгводидактики, когнітивної

психології та теорії комунікативного навчання, поєднуючи ідеї інтерактивності, особистісно орієнтованого підходу та кооперативної взаємодії учасників освітнього процесу. Її метою було створення цілісної педагогічної системи, у межах якої іншомовна комунікативна компетентність розглядалася не як сукупність окремих знань і навичок, а як інтегрований результат пізнавальної, мовленнєвої та соціокультурної діяльності студентів.

Сутність методики полягала у створенні навчального середовища, що стимулює активне іншомовне спілкування, сприяє формуванню вміння ефективно взаємодіяти в команді, критично мислити, аргументовано висловлюватися та адекватно реагувати на комунікативні ситуації. Провідною ідеєю стало залучення студентів до спільної навчальної діяльності через організацію системи занять, побудованих за принципами кооперативного навчання. Зміст методики охоплював реалізацію комплексу інтерактивних технологій, спрямованих на розвиток когнітивного, мовленнєвого та соціального компонентів іншомовної компетентності, що уможливлювало одночасне засвоєння лінгвістичного матеріалу та формування комунікативної поведінки у контексті реальних або наближених до реальних ситуацій спілкування.

У процесі пробного навчання було проведено два заняття з тією ж групою студентів, яка брала участь у підготовчо-діагностичному етапі. Саме під час цих занять відбувалося практичне впровадження розробленої методики кооперативного навчання, спрямованої на формування іншомовної комунікативної компетентності студентів першого курсу. Обидва заняття реалізовували єдину структурно-методичну схему, що включала послідовність чітко окреслених етапів, які забезпечували логічну організацію навчальної взаємодії.

Організація заняття з використанням інтерактивних методів передбачала низку обов'язкових етапів. Перший, підготовчий етап, охоплював визначення теми та цілей заняття, відбір автентичних дидактичних матеріалів (текстів, аудіо- та відеофрагментів, інтерактивних вправ), організацію

навчального простору та підготовку необхідного технічного забезпечення. На цьому етапі викладач визначав структуру майбутньої взаємодії студентів, добирав моделі кооперативної діяльності відповідно до цілей заняття та рівня підготовки групи.

Другий, вступний етап, мав на меті створення мотиваційного поля для активного залучення студентів до спільної діяльності. Він передбачав коротке пояснення завдань, інструктаж, розподіл студентів на групи або пари, визначення їхніх ролей і функцій, а також узгодження правил роботи в команді. Цей етап виконував організаційно-мотиваційну функцію, оскільки сприяв формуванню позитивного емоційного тла та усвідомленню студентами значущості спільної роботи.

Провідний етап виявився ключовим компонентом запропонованої методики, оскільки саме на ньому відбувається інтенсифікована інтервенція в мовленнєву діяльність студентів – активне вироблення, відпрацювання та корекція комунікативних умінь у міжособистісному та академічному контекстах. Методологічно цей етап було спроектовано як серію цілеспрямованих кооперативних інтервенцій, кожна з яких відтворювала окрему модель організації навчальної взаємодії. Нижче подається детальний науковий опис застосування кожної з використаних моделей, їхньої операціоналізації в умовах заняття та очікуваних педагогічних ефектів.

Метод «Командного навчання» (Р. Славін) у методиці реалізовувалася як структура, що поєднувала чітко диференційовані індивідуальні завдання з колективною відповідальністю за підсумковий результат [13, с. 81]. Практична імплементація полягала в наступному: студентам пропонувалися індивідуальні підзавдання (наприклад, підготувати уривок промови з конкретними лексико-граматичними цілями або виконати окрему вправу з аудіювання), після чого результати індивідуальної роботи інтегрувалися у загальний командний продукт (колективна презентація, спільний підсумковий висновок). Оцінювання здійснювалося двокомпонентно: індивідуальна складова (перевірка володіння мовними засобами) та командна складова

(узгодженість виступів, логічна кооперація, рівень взаємодопомоги). Така комбінація створювала механізм позитивної взаємозалежності: успіх команди залежав від внеску кожного, що сприяло внутрішній мотивації до підвищення власної компетентності й одночасно стимулювало надання допомоги товаришам. На практиці викладач фіксував як мовні показники (лексична точність, граматична коректність, вимова), так і параметри командної роботи (поділ ролей, час співпраці, якість зворотного зв'язку між членами команди), використовуючи рубрики для формалізації оцінювання.

Метод «Мозаїка» (Е. Аронсон) була адаптована як операційний механізм розподілу інформації та розвитку умінь синтезувати матеріал [13, с. 81]. Її реалізація передбачала поділ змісту заняття на функціональні фрагменти (лексичні блоки, частини біографічного матеріалу, аспекти відео) і подальше призначення кожного фрагмента окремому учасникові або підгрупі. Кожен студент ставав «експертом» у своєму фрагменті, опрацьовував матеріал самостійно, готував коротку презентацію або практичне завдання для колег. Після індивідуальної підготовки відбувався етап взаємонавчання, коли експерти поверталися в початкові групи й ділилися отриманими знаннями. Така послідовність забезпечувала когнітивну взаємозалежність: для побудови повної картини необхідна була інформація всіх учасників. У використанні «Мозаїки» виявлено кілька технічних моментів: по-перше, чіткий регламент часу для опрацювання фрагменту та презентації; по-друге, підготовлені опорні запитання, що спрямовували виступи експертів і полегшували інтеграцію матеріалу; по-третє, контрольні завдання на перевірку засвоєння від других членів групи, що знижувало ризик пасивності. Педагогічний ефект проявлявся у підвищенні рівня автономного опрацювання матеріалу, удосконаленні навичок перефразування та підвищенні якості міжособистісного пояснювального мовлення.

Метод «Навчаємось разом» (Д. Джонсон та Р. Джонсон) у методиці виступала як механізм розвитку соціальних і комунікативних компетентностей через структуровану дискусію та змагальні елементи [13, с.

81]. Реалізація полягала у чергуванні етапів обговорення в малих групах і міжгрупової взаємодії, з використанням завдань, які вимагали колективного прийняття рішення (наприклад, аргументована оцінка життєвих трендів, вибір найпереконливішої позиції та підготовка аргументів для дебатів). Особливу увагу приділяли розвиткові «м'яких навичок» – емпатії, активного слухання, конструктивної критики – шляхом моделювання правил дискусії і використання ролей (модератор, скарбник ідей, хронометрист). Впровадження елементів змагання (короткі раунди дебатів) підсилювало емоційну залученість і стимулювало ретельнішу мовну підготовку, тоді як структурована де-бріфінг-сесія після змагання дозволяла рефлексувати над мовними стратегіями та міжособистісною комунікацією.

Метод «Групового дослідження» (С. Шаран) застосовувався як інструмент формування академічного дискурсу та критичного мислення при опрацюванні текстів [13, с. 81]. Практична модель включала спільне планування дослідницької діяльності, розподіл ролей (дослідник, аналітик, рецензент, презентатор), збір і інтерпретацію лінгвістичних доказів (мовні патерни, стилістичні особливості) та підготовку узагальненого висновку з подальшою презентацією. Технологія акцентувала увагу на процесах формулювання гіпотез, аргументації й інтерпретації за допомогою мовних засобів іншої мови, що сприяло розвитку академічного мовлення та навичок усного звітування про дослідницьку діяльність. Оцінювання базувалося на якості дослідницької аргументації та мовній адекватності представлених висновків.

Метод «Діади» (Д. Дансеро) використовувалася для інтенсифікації індивідуального мовленнєвого тренінгу через парну взаємодію [13, с. 81]. У методиці діади реалізовувалися як формальні «парні стосунки» для перевірки промов, репетицій діалогів, відпрацювання складних фонетичних чи інтонаційних конструкцій. Важливий компонент – структурований зворотний зв'язок між партнерами: партнери мали завдання не лише вказувати на помилки, а й пропонувати конкретні способи виправлення (перефразування,

підбір синонімів, демонстрація артикуляції). Діади дозволяли збільшити частоту мовленнєвих спроб кожного студента, знизити тривожність при публічному виступі та створити умови для приватної корекції перед індивідуальною або командною презентацією.

Структурний підхід (С. Каган) використовувався як метадані для управління взаємодією: вбудовані мікроструктури («Think–Pair–Share», «Round Robin», «Numbered Heads Together») визначалася як операційні модулі, що підвищують інклюзивність і рівномірність участі [13, с. 81]. Кожна структура мала чітку послідовність дій і часові обмеження, що дозволяло оптимізувати використання аудиторного часу, уникнути домінування окремих студентів і забезпечити рівномірний розвиток мовленнєвих навичок. Наприклад, «Numbered Heads Together» використовували для перевірки засвоєння нової лексики: після колективного обговорення випадково обраний студент відповідав від імені групи, що стимулювало спільне опрацювання матеріалу та відповідальність за спільну відповідь.

У сукупності впроваджені методи формували комплементарну систему: кожна модель виконувала певну функцію (ініціація – «Мозаїка», поглиблення – «Групове дослідження», тренування – «Діади», соціальна інтеграція та мотивація – «Навчаємось разом» і «Командне навчання», організаційна координація – Каган). Ця багатомодельна архітектура провідного етапу забезпечувала як когнітивну, так і соціальну складові формування ІКК, одночасно створюючи системні умови для сталого переносного застосування набутого досвіду у нових комунікативних контекстах.

Завершальний етап кожного заняття мав рефлексивний характер і включав підбиття підсумків, обговорення результатів спільної діяльності, само- та взаємооцінювання, а також формування висновків щодо ефективності застосованих стратегій спілкування. Викладач надавав зворотний зв'язок, спрямований не лише на оцінювання досягнень, а й на стимулювання подальшої саморефлексії та вдосконалення комунікативних умінь.

Для забезпечення наочності викладеного методичного матеріалу

доцільним є аналіз не лише узагальненого змісту та структури всіх проведених занять, а й конкретного прикладу реалізації запропонованої методики в освітньому процесі. Тому розглянемо одне із розроблених занять, повний конспект якого подано в Додатку Б, що дозволяє простежити логіку його побудови, змістове наповнення, залучені дидактичні моделі та їхній вплив на формування ІКК студентів.

Початкові операції заняття мали організаційно-мотиваційний характер і були спрямовані на створення навчального середовища, адекватного вимогам кооперативної роботи: аудиторія була розсаджена у три робочі групи, викладач оголосив тему та мету заняття, активізував семантичні опори. Цей етап виконував функцію підготовки як когнітивного, так і афективного контексту – студенти отримали чітке завдання, усвідомили очікувані результати та налаштувалися на співпрацю. Викладацькі формули на цьому етапі мали орієнтаційний характер: «Today we'll continue exploring how we talk about appearance and identity – not only describing how people look, but also reflecting on what beauty means to us», що забезпечувало прозорість цілей та зменшення мовленнєвої тривожності.

У вступній частині відбулася перевірка домашнього завдання й мотиваційна дискусія навколо центральної цитати теми. Перевірка лексики реалізовувалася засобами структур (зокрема *Numbered Heads Together*), що дозволяло поєднати індивідуальну відповідальність і групову підтримку: у межах організованого колективного опитування кожна група обговорювала запропоновані лексичні одиниці, після чого випадково обраний студент представляв відповіді від імені команди. Така організація сприяла одночасному розвитку лексичної компетентності й умінь колективної координації.

Провідний етап заняття було побудовано як багаторівневу послідовність дидактичних трансформацій текстового та лексичного матеріалу, де кожна робоча операція узгоджувалася з однією або кількома моделями кооперативного навчання. Спочатку застосовано модель «Мозаїка» для роботи

з адаптованим газетним текстом про зміну уявлень про красу. Зміст тексту був розбитий на логічні фрагменти; кожна група опрацьовувала свій фрагмент, формулювала короткий підсумок і визначала ключові колокації. Далі відбувалася реорганізація у «домашні групи», де «експерти» презентували свої частини. Така операціоналізація моделі забезпечувала когнітивну взаємозалежність: цілісне розуміння тексту було досягне лише через міжособистісний обмін інформацією. Окрім цього, процедура експертного викладання сприяла розвитку вмінь перефразування, узагальнення та педагогічного пояснення лексики – навичок, релевантних для академічного дискурсу.

Далі заняття поглибилося у дискусійну роботу за моделлю «Групового дослідження». Кожна група обрала питання з блоку comprehension questions і здійснила колективну аргументацію позиції, орієнтовану на текстовий матеріал і соціокультурні приклади. Учасники моделювали процедурну послідовність: формулювання гіпотези, збір доказів у тексті, формулювання висновків та їхня презентація. Така дослідницька складова формувала не лише мовні, а й методологічні компетенції – вміння працювати з джерелом, критично інтерпретувати інформацію та представляти висновки англійською мовою.

Практична частина заняття реалізовувала принципи «Командного навчання» та «Навчаємось разом». У форматі ігрового завдання «Would you rather...?» команди розробляли дилеми з використанням цільової лексики і вступали в короткі раунди аргументованих відповідей. При цьому оцінювання було комбінованим: враховувалася як мовна точність мовців, так і якість командної аргументації. Змагальний елемент підвищував мотивацію, тоді як колективний характер оцінювання за «Командним навчанням» посилював відчуття відповідальності за загальний результат. Така синергія стимулювала інтенсифіковані вербальні спроби, зменшувала індивідуальну сором'язливість і сприяла автоматизації лексичних структур у комунікативній діяльності.

Парні взаємодії (модель «Діади») були інтегровані у завдання перевірки

і редагування промов та швидких описів зовнішності. У парах студенти виконували взаємне коректування, обмінювалися порадами щодо формулювання та артикуляції, після чого повторно презентували скориговані варіанти. Діади виступали як ефективний механізм індивідуальної мовленнєвої практики з високою частотою репетицій і негайним зворотним зв'язком, що є критично важливим для формування фонетичної та інтонаційної компетентностей.

Організаційно-стратегічною рамкою всіх активностей слугував структурний підхід: кожна мікроструктура мала визначену послідовність та часові ліміти, що забезпечувало рівномірність участі, контроль часу та уникнення домінування окремих учасників. Викладацька фасилітація полягала в регулюванні того, які мікроструктури застосовувати в кожний момент, у модерації обговорень і в наданні орієнтовних фраз-моделей для когнітивної підтримки студентів (наприклад: *In my opinion...*, *The text suggests...*, *One example from the text is...*).

Завершальна рефлексія була спрямована на усвідомлення навчального прогресу: студенти в колі відповідали на стандартизовані рефлексивні питання щодо того, які нові слова вони засвоїли і яка діяльність найбільше сприяла їхньому говорінню. Така процедура виконувала контрольну і метакогнітивну функції: вона дозволяла виявити прогалини, підтвердити позитивні зміни у мовленнєвій активності та спланувати подальшу індивідуальну роботу (домашнє завдання: 100–120 слівна рефлексія з використанням вивчених одиниць).

Аналітично, описане заняття ілюструє комплементарність застосованих моделей: «Мозаїка» стимулює індивідуальну відповідальність і синтез знань; «Групове дослідження» розвиває академічне мислення; «Командне навчання» і «Навчаємось разом» посилюють мотивацію та соціальні навички; «Діади» підвищують інтенсивність індивідуальної практики; структурні мікроструктури Кагана забезпечують рівність участі. Ця багатовимірна організація дозволяє одночасно опрацьовувати лексичні, граматичні,

фонетичні та соціокомунікативні компоненти компетентності, що відповідає предиктивним висновкам емпіричного етапу дослідження. Водночас треба зауважити обмеження: часові рамки 80 хвилин обмежують глибину індивідуальної корекції помилок, а ефективність залежить від фасилітаційних навичок викладача та рівня підготовки студентів до автономної роботи. У підсумку, на прикладі цього заняття демонструється, що цілеспрямоване поєднання кооперативних моделей і структурованих мікроструктур створює реплікабельну навчальну процедуру, здатну підвищити рівень сформованості ІКК в студентів закладів вищої освіти.

Завершальний етап пробного навчання був спрямований на підсумкову перевірку результативності впровадженої методики кооперативного навчання та визначення рівня сформованості ІКК після проведення пробного навчання. На цьому етапі здійснювався вихідний контроль, який мав комплексний характер і передбачав поєднання кількісних та якісних методів аналізу. Основною метою контролю було зіставлення показників вихідного та підсумкового рівнів ІКК, що дозволило простежити динаміку розвитку комунікативних умінь студентів.

Вихідна діагностика включала повторне виконання комунікативного завдання аналогічного типу до того, що застосовувалося під час вхідного контролю, але з урахуванням нових ситуативних параметрів. Завдання мало форму рольової інтерактивної ситуації “Planning a joint project with a foreign partner”, яка передбачала обговорення цілей, розподіл ролей, аргументацію власної думки, висловлення пропозицій та досягнення узгодженого рішення. Така структура дала змогу оцінити не лише мовні знання, а й розвиток соціолінгвістичних, дискурсивних і стратегічних компонентів ІКК, що формуються у процесі кооперативної взаємодії. Оцінювання результатів вхідного контролю здійснювалося за тими ж критеріями, що й на початковому етапі (див. додаток А).

Таким чином, упроваджена методика формування ІКК студентів закладів вищої освіти ґрунтувалася на принципах інтерактивності, кооперації,

ситуативності та рефлексії. Вона створювала умови для інтеграції когнітивного, мовленнєвого й соціального розвитку, забезпечувала високий рівень мотивації до навчання, активізувала самостійну діяльність студентів та формувала стійкі навички іншомовного спілкування у професійно орієнтованому контексті. Результати пробного впровадження засвідчили ефективність розробленої системи, оскільки її використання сприяло підвищенню рівня сформованості ІКК, розвитку навичок співпраці та комунікативної автономії студентів, а також покращенню якості освітнього процесу загалом.

3.3. Інтерпретація результатів пробного навчання з використанням методів кооперативного навчання як засобу формування іншомовної комунікативної компетентності студентів 1 курсу кафедри англійської мови ЧНУ

На основі результатів проведеного вхідного контролю, що здійснювався у межах підготовчо-діагностичного етапу пробного навчання, були отримані початкові дані щодо рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності студентів першого курсу (див. табл. 3.1.). Виконання діагностичного завдання дозволило об'єктивно визначити початковий рівень володіння іншомовними знаннями, уміннями та навичками, а також проаналізувати здатність студентів використовувати мовні засоби у змодельованих комунікативних ситуаціях. Отримані результати відображають різнорівневий характер сформованості лінгвістичної, соціолінгвістичної та прагматичної компетентностей, що стало підґрунтям для подальшого планування навчальної роботи та корекції освітніх стратегій у процесі пробного навчання.

Таблиця 3.1.

Результати діагностичних вимірювань рівня сформованості ІКК

Студент	Критерій 1	Критерій 2	Критерій 3	Середній бал	Рівень
Студент 1	3.0	2.5	3.5	3.0	Достатній
Студент 2	2.5	2.0	2.5	2.3	Середній
Студент 3	3.5	3.0	3.5	3.3	Достатній
Студент 4	4.0	4.0	4.5	4.2	Високий
Студент 5	3.5	3.0	3.5	3.3	Достатній
Студент 6	3.5	3.0	3.5	3.3	Достатній
Студент 7	3.0	2.5	2.5	2.6	Середній
Студент 8	2.5	2.0	2.5	2.3	Середній
Студент 9	3.5	3.5	4.0	3.7	Достатній
Студент 10	2.5	2.0	3.0	2.5	Середній
Студент 11	4.0	4.5	5.0	4.5	Високий
Студент 12	4.5	2.5	5.0	4.0	Високий
Студент 13	3.0	2.5	2.5	2.6	Середній
Студент 14	3.5	3.0	4.0	3.5	Достатній
Студент 15	4.0	3.5	4.5	4.0	Високий

Загалом, аналіз отриманих результатів дозволяє констатувати наявність студентів із різним рівнем сформованості досліджуваних компетентностей, що відображає неоднорідність початкової підготовки першокурсників у сфері іншомовної комунікації. Виявлено, що серед студентів спостерігається різноманітне поєднання лінгвістичної, соціолінгвістичної та прагматичної компетентностей, що свідчить про потребу у диференційованому підході до навчання та корекції навчального процесу. Для більш наочного представлення отриманих даних пропонується розглянути діаграму (рис. 3.1.), яка ілюструє відсоткове співвідношення студентів із високим, достатнім та початковим

рівнями сформованості, наочно демонструючи розподіл рівнів і дозволяючи оцінити загальні тенденції формування іншомовної комунікативної компетентності на початковому етапі навчання.

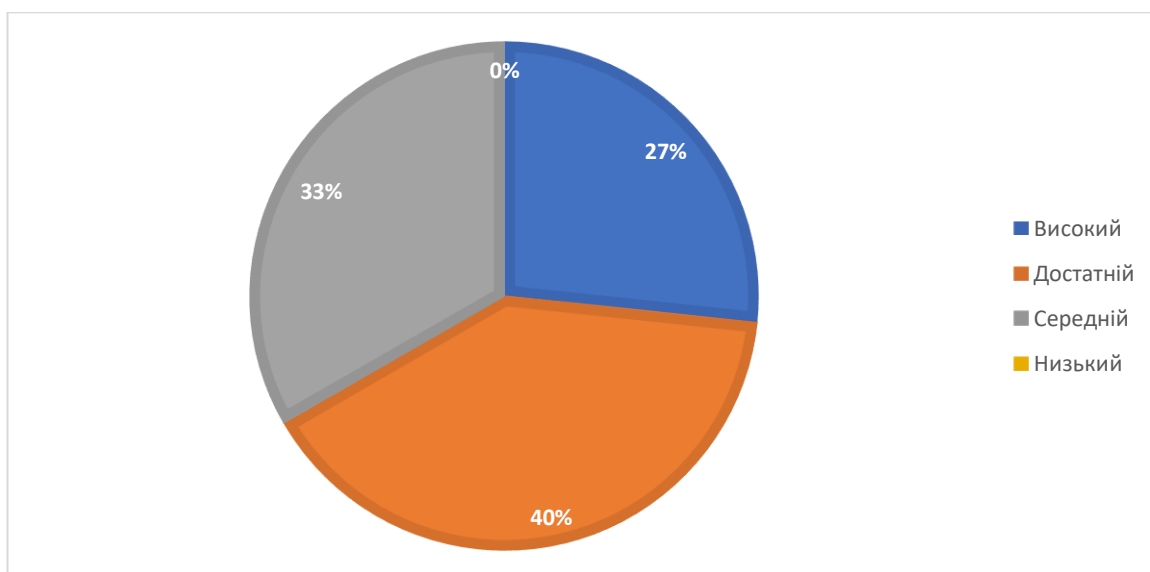


Рис. 3.1. Співвідношення рівнів сформованості ІКК студентів на початку пробного навчання

Аналіз кількісних показників засвідчив, що більшість студентів (40%) продемонстрували достатній рівень сформованості ІКК. Це свідчить про відносно стійке володіння основними комунікативними уміннями, здатність до ефективної взаємодії в межах стандартних навчальних і побутових ситуацій, а також про наявність сформованих стратегій сприймання, розуміння та продукування іншомовного висловлення. Зазначена група студентів характеризується достатньою мовною підготовленістю для виконання типових комунікативних завдань, однак у них спостерігається певна потреба у вдосконаленні прагматичної та соціокультурної складових компетентності, що є необхідною умовою для досягнення вищого рівня мовленнєвої автономності.

Другу за чисельністю групу становлять студенти із середнім рівнем сформованості ІКК (33%). Результати їхньої діяльності вказують на те, що базові мовні знання та навички сформовані, проте залишаються недостатньо стабільними й гнучкими. Ця група студентів демонструє обмежену здатність до спонтанного іншомовного висловлення, має труднощі з адекватним

добором мовних засобів залежно від контексту ситуації, а також потребує додаткової мовленнєвої практики для забезпечення плавності й природності комунікації. Наявність такої кількості студентів середнього рівня вказує на потребу у посиленні комунікативної спрямованості навчального процесу, розширенні можливостей автентичного мовного досвіду та систематичному розвитку стратегій автономного навчання.

Водночас 27% студентів досягли високого рівня сформованості ІКК. Ці студенти продемонстрували високий ступінь володіння іншомовним матеріалом, комунікативну гнучкість, уміння ефективно реалізовувати інтенції у різних соціокультурних контекстах, а також здатність до рефлексії власного мовлення. Такий результат свідчить про наявність у частини студентів розвинених комунікативних стратегій, сформованих навичок міжкультурної взаємодії та досвіду практичного застосування мови у реальних або наближених до реальних умовах. Виявлення цієї групи є важливим індикатором ефективності попереднього навчального досвіду та потенціалу студентів до подальшого підвищення рівня компетентності до рівня професійної іншомовної комунікації.

Варто зазначити, що серед досліджуваної вибірки не було зафіксовано жодного студента з низьким рівнем сформованості ІКК. Цей факт є позитивним показником початкової підготовленості учасників дослідження та свідчить про наявність у всіх студентів базових знань і умінь, необхідних для здійснення іншомовної комунікації. Відсутність низького рівня вказує на те, що всі респонденти володіють мінімально достатнім обсягом мовного, мовленнєвого та соціокультурного досвіду, що забезпечує їхню готовність до подальшого навчання. З наукової точки зору, така тенденція є сприятливою для проведення пробного навчання, оскільки створює однорідні умови для розвитку компетентності, унеможливорює вплив значних прогалин у базовій підготовці на результати навчання та дозволяє більш чітко простежити динаміку зростання рівня сформованості ІКК під впливом упроваджених педагогічних засобів.

З метою отримання більш повної картини сформованості навичок учасників доцільно проаналізувати не лише узагальнені результати, а й рівень розвитку кожного критерію окремо. Такий підхід дає змогу виявити сильні та слабкі сторони у структурі компетентностей і зрозуміти, які саме аспекти потребують подальшого розвитку під час пробного навчання. Відповідні результати відображено на рис. 3.2., який ілюструє частотність прояву низького, середнього, достатнього та високого рівнів за трьома визначеними критеріями.

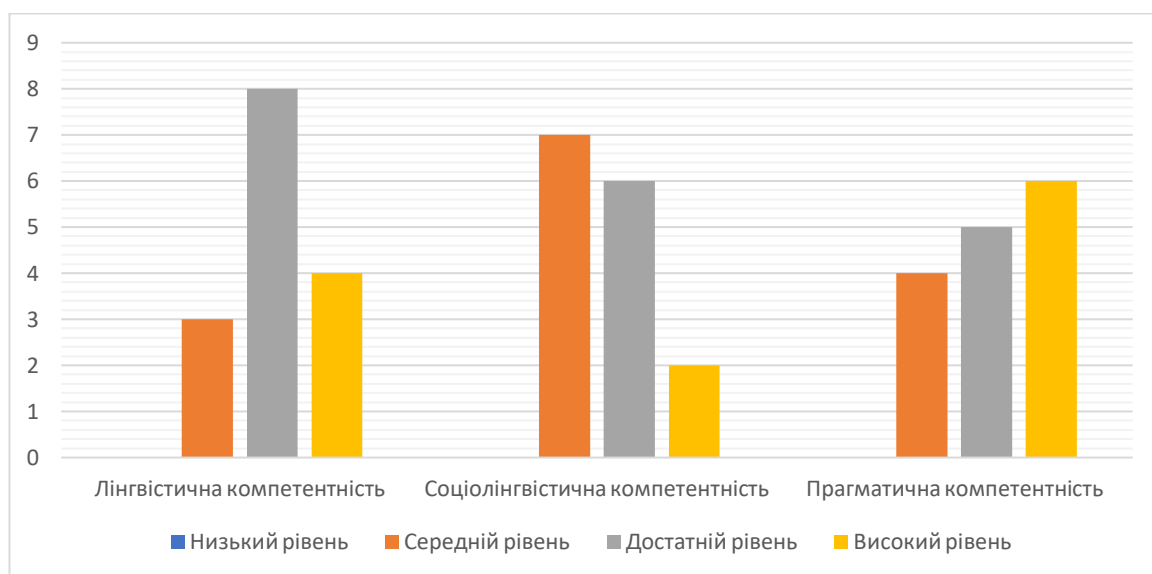


Рис. 3.2. Розподіл рівнів сформованості складників ІКК на початку пробного навчання

Аналіз розподілу рівнів за лінгвістичним критерієм показав, що жоден із респондентів не продемонстрував низького рівня володіння мовними знаннями та навичками. Найменшу частку становлять студенти із середнім рівнем – 3 особи, тоді як більшість продемонстрували достатній (8 студентів) та високий (4 студенти) рівні лінгвістичної компетентності. Така динаміка свідчить про загалом добру мовну підготовленість студентів, їхню здатність коректно використовувати граматичні структури, лексику та фонетичні особливості мови у типових комунікативних ситуаціях. Отже, лінгвістичний компонент можна розглядати як найбільш сформований серед усіх трьох, що створює сприятливі передумови для подальшого розвитку комунікативної компетентності в цілому.

Розподіл результатів за соціолінгвістичним критерієм демонструє подібну тенденцію. Відсутність низького рівня також засвідчує загальну базову підготовленість студентів, однак більша кількість респондентів (7 особи) має середній рівень, тоді як достатній рівень зафіксовано у 6, а високий – у 2 осіб. Це може свідчити про певні труднощі у сфері соціолінгвістичних знань, зокрема щодо вміння добирати мовні засоби відповідно до ситуації спілкування, соціального статусу співрозмовника або культурного контексту. Таким чином, соціолінгвістичний компонент потребує подальшої цілеспрямованої роботи, спрямованої на розширення соціокультурного досвіду студентів і розвиток уміння адекватно реагувати в різних комунікативних ситуаціях.

Щодо прагматичної компетентності, результати виявили схожу загальну тенденцію, але з певним зміщенням у бік вищих рівнів. Так, 4 студенти перебувають на середньому рівні, 5 – на достатньому, і 6 – на високому рівні сформованості прагматичного аспекту. Це свідчить про те, що більшість учасників володіє умінням логічно будувати висловлювання, дотримуватися комунікативних норм і досягати прагматичних цілей спілкування. Водночас наявність значної частки респондентів із середнім рівнем указує на потребу у формуванні більш гнучких стратегій мовленнєвої поведінки та розвитку навичок ситуативного мовлення.

Узагальнюючи результати, можна констатувати, що загальний рівень сформованості ІКК вибірки студентів є достатнім, що створює сприятливі передумови для проведення подальшого пробного навчання. При цьому найбільш розвиненим є лінгвістичний компонент, а найменш стабільним – соціолінгвістичний. Отримані діагностичні дані дозволяють оцінити вихідний рівень мовленнєвого розвитку учасників та визначити напрями удосконалення навчального процесу, зокрема в аспекті підвищення ефективності інтерактивних, мотиваційних і когнітивно-комунікативних методів. Таким чином, результати первинного вимірювання виконують функцію аналітичного підґрунтя для розроблення і впровадження педагогічної моделі, спрямованої

на підвищення рівня сформованості ІКК у процесі пробного навчання.

Після завершення етапу пробного навчання, який реалізовувався в межах активної педагогічної практики серед 15 студентів першого курсу закладу вищої освіти, було здійснено ретельний аналіз отриманих емпіричних даних із метою виявлення ефективності застосованого комплексу інтерактивних вправ.

Результати спостереження в межах активної практики засвідчили помітні позитивні зміни у характері комунікативної діяльності студентів. Зокрема, було зафіксовано зростання рівня мовленнєвої активності, що виявлялося у збільшенні частоти ініціювання висловлювань, прагненні студентів брати участь у діалозі та групових обговореннях, а також у зниженні психологічних бар'єрів під час усного спілкування іноземною мовою. Студенти проявляли більшу готовність до взаємодії в умовах спільного виконання навчальних завдань, демонстрували здатність до розподілу комунікативних ролей, проявляли взаємну підтримку та емпатію, що свідчить про активізацію соціально-психологічних механізмів навчання.

Комплекс кооперативних моделей, застосований у ході практики, стимулював розвиток когнітивних стратегій, зокрема планування висловлювання, прогнозування реакцій співрозмовника, пошуку та корекції помилок у процесі мовлення. Студенти більш активно залучали раніше засвоєний лексико-граматичний матеріал, демонструючи тенденцію до його свідомого використання у нових комунікативних ситуаціях. Було відзначено підвищення рівня мовленнєвої спонтанності: студенти частіше формулювали власні судження, аргументували позиції, проявляли ініціативу у побудові діалогу, що є показником зростання прагматичної складової ІКК.

Особливої уваги заслуговує спостережене зростання соціолінгвістичної та соціокультурної обізнаності студентів. Під час комунікації вони виявляли більшу чутливість до контексту ситуації спілкування, дотримувалися відповідних мовленнєвих норм, реєстрів і етикетних формул залежно від соціальної ролі, статусу співрозмовника та умов навчального середовища. Такі

прояви свідчать про початкове формування вмінь адаптації мовленнєвої поведінки до соціокультурного контексту, що є невід’ємним складником міжкультурної комунікативної компетентності. Водночас, у процесі взаємодії зі студентами різного рівня підготовки спостерігалось посилення толерантності, взаємної підтримки та кооперації, що відповідає сучасним принципам кооперативного навчання.

Результати спостереження за перебігом пробного навчання та якісний аналіз змін у показниках сформованості іншомовної комунікативної компетентності студентів доцільно підкріпити кількісними даними, що забезпечують об’єктивність та наукову достовірність отриманих висновків. З цією метою після завершення пробного навчання було проведено вихідний контроль, спрямований на виявлення динаміки рівня розвитку ІКК у студентів. Загальні показники продемонстрували підвищення рівня сформованості ІКК серед більшості учасників, що свідчить про ефективність застосованої методики кооперативного навчання. Узагальнені результати вихідного контролю подано у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2.

Результати контрольних вимірювань рівня сформованості ІКК

Студент	Критерій 1	Критерій 2	Критерій 3	Середній бал	Рівень
Студент 1	3.0	3.0	4.5	3.5	Достатній
Студент 2	3.0	2.5	3.0	2.8	Середній
Студент 3	4.0	3.0	3.5	3.5	Достатній
Студент 4	4.5	4.0	5.0	4.5	Високий
Студент 5	3.5	3.0	4.0	3.5	Достатній
Студент 6	4.5	3.0	4.0	3.5	Достатній
Студент 7	3.0	3.0	3.0	3.0	Достатній
Студент 8	2.5	2.5	3.0	2.5	Середній
Студент 9	4.0	3.5	4.5	4.0	Високий

Студент 10	3.0	2.5	4.0	3.1	Достатній
Студент 11	4.0	4.5	5.0	4.5	Високий
Студент 12	5.0	3.0	5.0	4.3	Високий
Студент 13	3.0	3.0	3.0	3.0	Достатній
Студент 14	3.5	3.0	4.5	3.6	Достатній
Студент 15	4.0	3.5	4.5	4.0	Високий

Аналіз результатів вихідного контролю дозволяє здійснити узагальнену оцінку рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності студентів першого курсу після завершення пробного навчання із застосуванням кооперативних методів (рис. 3.3.)

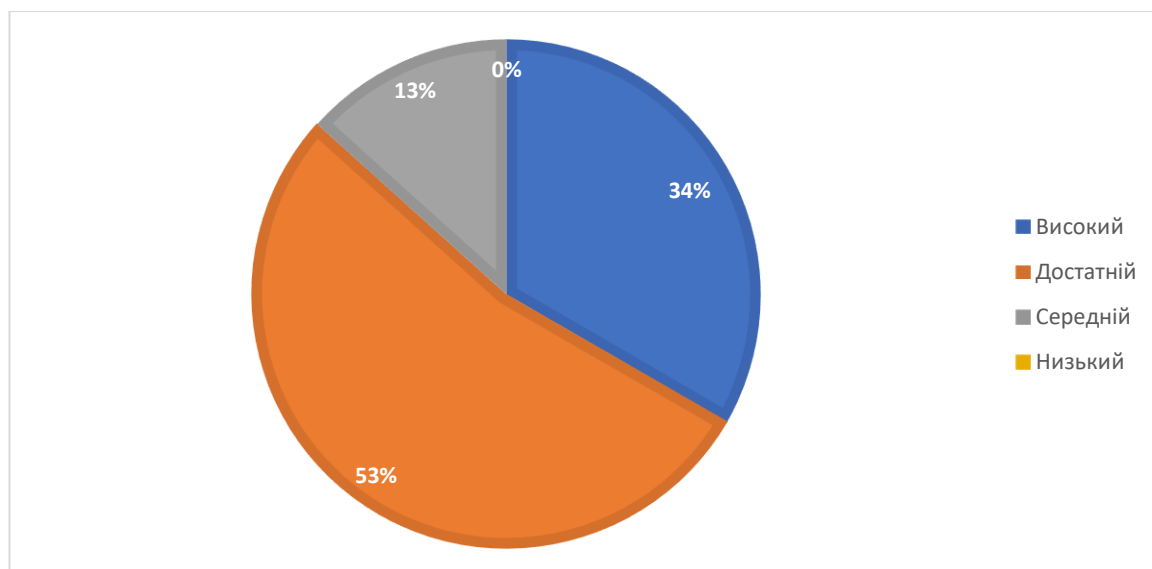


Рис. 3.3. Співвідношення рівнів сформованості ІКК студентів після проведення пробного навчання

Отримані після проведення пробного навчання результати засвідчили позитивну динаміку у формуванні іншомовної комунікативної компетентності студентів. Згідно з узагальненими показниками, 34% студентів досягли високого рівня, 53% – достатнього, а 13% – середнього рівня сформованості ІКК. Такий розподіл свідчить про загальне підвищення якості іншомовної підготовки учасників експерименту та ефективність використаної методики кооперативного навчання.

Порівняльний аналіз результатів вхідного (рис. 3.1.) та вихідного (рис. 3.3.) контролю дозволяє простежити позитивну динаміку у формуванні іншомовної комунікативної компетентності студентів під впливом запропонованої методики кооперативного навчання. На етапі вхідної діагностики високий рівень сформованості ІКК продемонстрували 27% студентів, тоді як після завершення пробного навчання цей показник зріс до 34%, що свідчить про розвиток у частини студентів більшої автономності у мовленнєвій діяльності, здатності ефективно реалізовувати комунікативні наміри та адаптуватися до контексту спілкування. Частка студентів із достатнім рівнем також збільшилася – з 40% до 53%, що вказує на загальне підвищення рівня іншомовної підготовленості, покращення володіння лексико-граматичними структурами та розширення репертуару мовленнєвих стратегій. Натомість кількість студентів із середнім рівнем сформованості компетентності зменшилася з 33% до 13%, що засвідчує ефективність педагогічного впливу та поступове подолання типових труднощів, пов'язаних із недостатнім розвитком соціолінгвістичних і прагматичних умінь. Загальна тенденція покращення результатів підтверджує, що впровадження елементів кооперативного навчання забезпечує підвищення якості іншомовної освіти, сприяє активізації навчально-комунікативної діяльності студентів та створює умови для більш гармонійного розвитку всіх складників іншомовної комунікативної компетентності.

З огляду на отримані результати, доцільно провести детальніший аналіз динаміки сформованості іншомовної комунікативної компетентності за окремими критеріями. Такий підхід дозволить з'ясувати, у межах яких саме критеріїв спостерігається найвиразніше зростання показників після впровадження методів кооперативного навчання (рис. 3.4.).

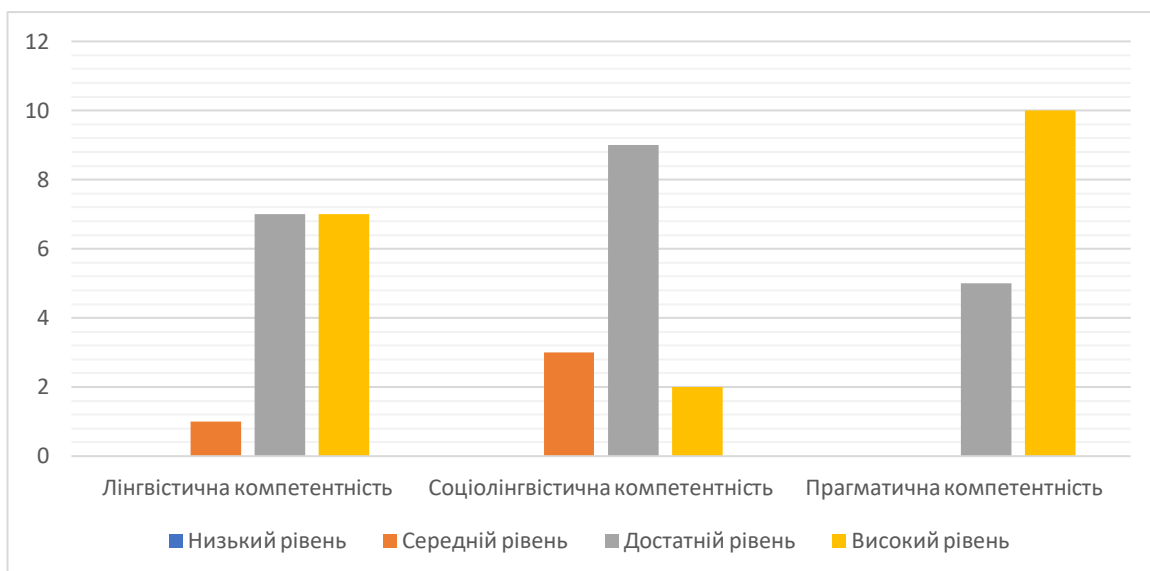


Рис. 3.4. Розподіл рівнів сформованості складників ІКК після проведення пробного навчання

Аналіз результатів вихідного контролю рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності студентів засвідчив помітне зростання якісних показників за всіма трьома критеріями – лінгвістичним, соціолінгвістичним і прагматичним. За лінгвістичним критерієм не виявлено жодного студента з низьким рівнем, тоді як лише один студент досяг середнього рівня, семеро продемонстрували достатній і ще семеро – високий рівень. Така структура результатів свідчить про істотне вдосконалення мовної компетенції студентів, зокрема у сфері володіння лексико-граматичними засобами, адекватного використання мовних структур у відповідності до комунікативної ситуації, а також у підвищенні рівня автоматизації мовленнєвих навичок.

За соціолінгвістичним критерієм також спостерігається позитивна тенденція: низький рівень не зафіксовано, 3 студенти перебувають на середньому рівні, 10 студентів демонструють достатній, а 2 – високий рівень. Це свідчить про поступове формування здатності студентів добирати мовні засоби відповідно до соціального статусу співрозмовника, ситуації спілкування, культурних і етикетних норм, що є ознакою зростання соціокультурної обізнаності та комунікативної доречності.

Найвищі результати зафіксовано за прагматичним критерієм, який

відображає вміння студентів реалізовувати комунікативні інтенції, дотримуватися логіко-смислової цілісності висловлення та досягати комунікативної мети. У цій групі жоден студент не показав низького чи середнього рівня, 5 осіб перебувають на достатньому рівні, а 10 – на високому. Отримані результати засвідчують високий рівень сформованості стратегічних умінь, здатність гнучко застосовувати комунікативні стратегії та ефективно взаємодіяти в умовах іншомовного спілкування.

Порівняльний аналіз результатів вихідного контролю з діагностичними даними засвідчив наявність чіткої позитивної динаміки у формуванні всіх складників іншомовної комунікативної компетентності студентів. За лінгвістичним критерієм відбулося істотне підвищення показників: кількість студентів із високим рівнем володіння мовними знаннями та навичками зросла з 4 до 7 осіб (з 27% до 47%), що свідчить про помітне покращення якості мовної підготовки. Водночас кількість студентів із середнім рівнем скоротилася з 3 до 1 (з 20% до 6%), що демонструє успішність реалізованих педагогічних умов і ефективність використаних методик кооперативного навчання. Частка студентів із достатнім рівнем залишилася незмінною (8 осіб, 53%), проте варто зауважити, що частина студентів цієї категорії піднялася до високого рівня, а отже, відбулося зміщення загального розподілу результатів у бік кращих показників. Отримані дані свідчать про системне покращення володіння лексико-граматичним матеріалом, розвиток умінь точного добору мовних засобів та підвищення рівня автоматизованості мовленнєвих дій.

За соціолінгвістичною компетентністю також спостерігається виразне поліпшення результатів. Кількість студентів із середнім рівнем зменшилася з 7 до 3 осіб (із 47% до 20%), тоді як кількість респондентів із достатнім рівнем зросла з 6 до 9 (із 40% до 60%). Незмінною залишилася частка студентів із високим рівнем – 2 особи (13%), що може свідчити про стабільність у сформованості навичок соціально та культурно адекватної комунікації. Такі результати демонструють, що більшість студентів навчилася більш точно добирати мовні засоби з урахуванням соціального контексту, дотримуватися

мовного етикету та коректно реагувати на комунікативні ситуації, хоча подальша робота має бути спрямована на поглиблення міжкультурної чутливості та розвиток умінь стилістичної варіативності.

Найбільш суттєві зміни простежуються за прагматичним критерієм, який відображає вміння студентів ефективно реалізовувати комунікативні наміри та стратегії. Кількість студентів із високим рівнем зросла з 6 до 10 осіб (із 40% до 67%), тоді як середній рівень, який раніше демонстрували 4 особи (27%), повністю зник. Частка студентів із достатнім рівнем залишилася незмінною – 5 осіб (33%), проте загальний зсув у бік високих результатів свідчить про вдосконалення прагматичної компетентності. Це підтверджує ефективність застосованих форм і методів кооперативного навчання, спрямованих на розвиток здатності студентів планувати мовлення, підтримувати діалог, досягати комунікативної мети та демонструвати гнучкість у використанні мовленнєвих стратегій. Загалом, результати порівняння підтверджують значний поступ у формуванні всіх компонентів іншомовної комунікативної компетентності та доводять доцільність обраного методичного підходу.

Таким чином, отримані результати дозволяють зробити висновок, що розроблена методика навчання має значний дидактичний потенціал для формування ІКК студентів початкового рівня підготовки. Її застосування сприяє створенню навчального середовища, у якому поєднуються когнітивна активність, соціальна взаємодія та емоційне залучення, що забезпечує ефективне засвоєння іншомовних знань і розвиток комунікативних умінь. Виявлені позитивні тенденції підтверджують доцільність подальшого використання цієї методики у практиці викладання іноземних мов, а також обґрунтовують необхідність проведення систематичного, довготривалого педагогічного експерименту з метою отримання кількісно підтверджених результатів щодо її впливу на рівень сформованості ІКК студентів.

Висновки до розділу 3

У результаті аналізу критеріїв і показників сформованості ІКК було створено комплексну критеріально-аналітичну модель, яка забезпечує системний підхід до оцінювання рівня володіння студентами іноземною мовою. Модель охоплює лінгвістичний, соціолінгвістичний і прагматичний компоненти, що у взаємозв'язку відображають цілісність комунікативної діяльності. Її структура дозволяє здійснювати не лише діагностику поточного рівня мовних і комунікативних умінь, але й відстежувати динаміку їхнього розвитку, враховуючи індивідуальні когнітивні, мотиваційні та соціальні характеристики студентів. Запропонована система поєднує якісний і кількісний аналізи, а отже, виконує діагностичну, формувальну та прогностичну функції, що дає змогу об'єктивно визначати ефективність методів кооперативного навчання у формуванні ІКК студентів першого курсу.

Організація та проведення пробного навчання були спрямовані на емпіричну перевірку ефективності запропонованої методики формування ІКК засобами кооперативного навчання. Проведення пробного на базі кафедри англійської мови Чернівецького національного університету забезпечило наукову валідність дослідження, оскільки поєднувало спостереження в умовах реального навчального процесу з практичною реалізацією інтерактивно-кооперативних методів. Поділ процесу на два взаємопов'язані етапи – підготовчо-діагностичний і експериментально-практичний – дозволив отримати об'єктивні дані про вихідний і поточний рівні сформованості ІКК, а також простежити якісні зміни у поведінці студентів, їхній мовленнєвій активності та здатності до співпраці. Результати цього етапу створили необхідне підґрунтя для подальшої інтерпретації ефективності кооперативного підходу.

Аналіз результатів пробного навчання підтвердив ефективність методів кооперативного навчання як засобу активізації процесів іншомовного спілкування та розвитку ключових складових комунікативної компетентності.

Студенти демонстрували зростання мовленнєвої ініціативи, підвищення рівня спонтанності у висловлюваннях, більшу готовність до взаємодії у парах і групах, а також розвиток соціокультурної чутливості у процесі спілкування. Порівняльний аналіз результатів вхідного та вихідного контролю засвідчив стійку позитивну динаміку у формуванні всіх складників іншомовної комунікативної компетентності студентів. Частка респондентів із високим рівнем ІКК зросла з 27% до 34%, а з достатнім – із 40% до 53%, що вказує на покращення якості мовної підготовки, розвиток автономності у спілкуванні та розширення репертуару комунікативних стратегій. Водночас кількість студентів із середнім рівнем зменшилася з 33% до 13%, що підтверджує ефективність упроваджених педагогічних умов і результативність методики кооперативного навчання. Таким чином, апробація підтвердила педагогічну цінність кооперативного навчання як ефективного інструменту формування ІКК, що потребує подальшого систематичного та довготривалого дослідження для повного визначення його впливу на якість мовної підготовки студентів.

ВИСНОВКИ

У ході проведеного дослідження було всебічно вивчено проблематику формування ІКК студентів першого курсу засобами кооперативного навчання. Отримані результати дозволили окреслити теоретичні засади компетентнісного підходу, визначити психолого-педагогічні умови ефективного застосування кооперативних технологій, розробити систему критеріїв та показників оцінювання рівня сформованості компетентності, а також апробувати методику, що сприяє активізації іншомовної комунікативної діяльності студентів.

Аналіз теоретичних засад формування ІКК студентів закладів вищої освіти виявив багатогранність і складність цього феномена, який інтегрує лінгвістичні, соціолінгвістичні, прагматичні та соціокультурні компоненти. Розгляд різних наукових підходів до визначення сутності ІКК дав змогу встановити, що вона трактується не лише як сукупність знань, умінь і навичок володіння мовними засобами, а й як інтегральне особистісне утворення, яке забезпечує здатність ефективно комунікувати в іншомовному середовищі, враховуючи соціальні ролі, культурні норми та прагматичні контексти. Теоретичний аналіз підтвердив, що формування ІКК у студентів неможливе без урахування діяльнісного, особистісно орієнтованого та комунікативного підходів, які забезпечують зв'язок між теоретичними знаннями й практичними навичками спілкування. Було визначено, що принципи навчання іноземних мов у ЗВО є багаторівневою системою, що поєднує загальнодидактичні, методичні та спеціальні засади, спрямовані на розвиток мовленнєвої автономії, когнітивної гнучкості й міжкультурної обізнаності студентів. Отже, формування ІКК виступає ключовою метою іншомовної освіти та водночас критерієм успішності підготовки фахівців мовного профілю в сучасному освітньому просторі.

З'ясування психолого-педагогічних умов застосування кооперативного навчання у процесі викладання іноземних мов дозволило встановити, що

ефективність цього підходу ґрунтується на поєднанні когнітивних, соціальних і мотиваційних чинників, які забезпечують активне залучення студентів до спільної діяльності. Аналіз традиційних і інноваційних методів навчання показав, що кооперативне навчання має суттєві переваги над репродуктивними формами, оскільки сприяє розвитку не лише мовленнєвих, а й міжособистісних умінь, критичного мислення, відповідальності та емпатії. Було виявлено, що ключовими психолого-педагогічними умовами ефективного впровадження кооперативних технологій є створення безпечного навчального середовища, підтримка позитивного емоційного клімату, активізація внутрішньої мотивації студентів, організація змістовної мовної взаємодії та високий рівень методичної підготовки викладача. Така система умов забезпечує реалізацію основних принципів кооперативного навчання – взаємозалежності, відповідальності, партнерства та рівноправності, що створює передумови для формування ефективної міжкультурної комунікації. Таким чином, кооперативне навчання виступає не лише технологією, а й педагогічною філософією співпраці, що орієнтована на розвиток соціально зрілої, мовленнєво активної та культурно чутливої особистості.

Визначення критеріїв і показників сформованості ІКК дозволило розробити комплексну критеріально-аналітичну модель її оцінювання, що враховує багатовимірність цього феномена. Модель охоплює три взаємопов'язані компоненти – лінгвістичний, соціолінгвістичний і прагматичний – які відображають основні аспекти комунікативної діяльності та дозволяють здійснювати диференційовану діагностику рівня володіння іноземною мовою. Система бально-дескрипторного оцінювання, побудована за чотирибальною шкалою, забезпечила поєднання кількісних і якісних показників, що підвищує валідність і об'єктивність результатів. Діагностичне оцінювання, проведене на початку пробного навчання, показало, що більшість студентів (55%) перебувають на достатньому рівні сформованості ІКК, 24% – на середньому, а 21% – на високому рівні; при цьому низький рівень не зафіксовано. Такі дані свідчать про загальну підготовленість вибірки до участі

в пробному навчанні та дозволяють оцінювати зміни, що відбулися під впливом кооперативних технологій. Отже, розроблена модель оцінювання виявилася ефективним інструментом не лише для вимірювання, а й для відстеження динаміки розвитку комунікативних умінь студентів у процесі навчання.

Розробка та апробація методики використання кооперативних технологій у навчанні англійської мови студентів першого курсу підтвердили її ефективність у стимулюванні іншомовної комунікативної активності та формуванні практичних навичок міжособистісної взаємодії. Методика передбачала створення навчального середовища, у якому студенти були не пасивними реципієнтами інформації, а активними учасниками спільної діяльності. У процесі реалізації використовувалися моделі «Мозаїка», «Командне навчання», «Навчаємось разом», «Діади» та «Групове дослідження», кожна з яких виконувала специфічну функцію у структурі заняття. Результати пробного навчання засвідчили, що студенти виявляли підвищену мовленнєву активність, демонстрували більшу готовність до співпраці, проявляли ініціативу в комунікації та поступово розвивали соціокультурну чутливість. Після завершення пробного навчання частка студентів із високим рівнем зросла з 27% до 34%, що свідчить про розширення контингенту осіб, здатних до більшої автономності у мовленнєвій діяльності, гнучкого використання мовних засобів і продуктивної участі у міжособистісній комунікації. Показник достатнього рівня зріс із 40% до 53%, що відображає загальне підвищення іншомовної підготовленості студентів, зміцнення їхньої граматичної, лексичної, соціолінгвістичної та прагматичної обізнаності. Водночас кількість студентів із середнім рівнем зменшилася з 33% до 13%, що демонструє зменшення кількості осіб із фрагментарним або нестійким володінням іншомовними навичками. Детальний аналіз окремих складників компетентності підтверджує узагальнену позитивну тенденцію. За лінгвістичним критерієм відбулося зростання кількості студентів із високим рівнем із 4 до 7 осіб (із 27% до 47%), що засвідчує якісне вдосконалення

мовних знань і навичок. Соціолінгвістичний компонент продемонстрував зниження частки студентів із середнім рівнем із 47% до 20% і зростання кількості з достатнім рівнем із 40% до 60%, що свідчить про підвищення комунікативної гнучкості та культури мовлення. Прагматичний компонент виявив найінтенсивнішу динаміку: кількість студентів із високим рівнем зросла з 40% до 67%, а середній рівень повністю зник, що є показником сформованості стратегічних і дискурсивних умінь. Розроблена система вправ і організаційні моделі довели свою ефективність у контексті короткострокової апробації, що дозволяє рекомендувати їх для подальшого системного впровадження у практику викладання іноземних мов у закладах вищої освіти.

Перспективи подальших досліджень убачаються у розширенні емпіричної бази та проведенні повномасштабного педагогічного експерименту, спрямованого на кількісно й якісно обґрунтовану перевірку ефективності кооперативного навчання у формуванні ІКК. Подальший науковий інтерес становить дослідження динаміки розвитку окремих компонентів ІКК (лінгвістичного, соціолінгвістичного, прагматичного) у процесі тривалої взаємодії студентів у кооперативних навчальних групах, а також визначення кореляцій між рівнем сформованості комунікативних умінь і психологічними показниками, такими як мотивація до навчання, когнітивна гнучкість, соціальна чутливість і рівень емоційного інтелекту. Перспективним напрямом також є адаптація методики кооперативного навчання до умов змішаного та дистанційного освітнього середовища, зокрема дослідження можливостей цифрових платформ для підтримки спільної навчальної діяльності. Окремого розгляду потребує розроблення системи тривалого моніторингу ефективності кооперативних технологій у різних академічних контекстах і порівняльний аналіз результатів їх застосування у студентів немовних спеціальностей. Подальше вивчення цієї проблематики сприятиме удосконаленню сучасної лінгводидактичної теорії, розробці нових моделей інтерактивного навчання та підвищенню якості іншомовної підготовки майбутніх фахівців.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Байда М. В. Психолого-педагогічні аспекти кооперативного навчання як творчої групової діяльності. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16 : Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*. 2011. Вип. 14. С. 157-161.
2. Бегека, Д. А. Підготовка майбутніх магістрів іноземної філології до формування фахової комунікативної компетентності студентів педагогічного університету: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2015. 20 с.
3. Бичківська Т. М. Використання інтерактивних методів навчання у процесі формування комунікативної компетенції учнів на уроках англійської мови. *Наукові записки Національного університету "Острозька академія". Серія : Філологічна*. 2017. Вип. 64(1). С. 48-52.
4. Білецька І. Традиційні та інноваційні методи навчання іноземних мов: досвід США. *Перспективи та інновації науки*. 2022. № 10(15). С. 34-49.
5. Васільєва П. Іншомовна комунікативна компетентність: проблеми, підходи, пошуки. *Університети і лідерство*. 2020. № 1. С. 98-108.
6. Волошина О. С. Особливості формування ІКК в педагогічних закладах фахової передвищої освіти. *Іноземні мови*. 2021. № 4. С. 40-46.
7. Волошина, О. С. Підготовка вчителя початкових класів до оцінювання ІКК молодших школярів засобами тестових технологій: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04. Кропивницький, 2019. 24 с.
8. Воробйова Т. В., Гусак Л. Є., Панченко В. В. Комунікативні стратегії формування іншомовної компетентності майбутніх фахівців при вивченні університетського курсу "Англійська мова за професійним спрямуванням (esp)". *Перспективи та інновації науки (Серія "Педагогіка", Серія "Психологія", Серія "Медицина")*. 2023. № 12. С. 147-158.
9. Вяхк, І. А. Умови формування ІКК майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій: дис... канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2013.

227 с.

10. Гаврилюк Н. М. Принципи навчання лексики на заняттях з іноземної мови у вищих навчальних закладах. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2015. Вип. 41. С. 240-244.
11. Гагіна Н. В., Лось О. В. Розвиток ІКК студентів філологічних спеціальностей методами активного навчання. *Наукові записки Національного університету "Острозька академія". Серія : Філологія*. 2022. Вип. 16. С. 94-98.
12. Галицька, М. М. Формування у студентів вищих навчальних закладів сфери туризму готовності до іншомовного спілкування: дис... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2006. 369 с.
13. Гладун В. В. Кооперативне навчання як засіб демократизації освітнього процесу. *Вересень*. 2021. № 3. С. 80-89.
14. Годованець Н. І., Леган В. П. Короткий огляд інтерактивних методів навчання іноземної мови. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія : Педагогіка. Соціальна робота*. 2017. Вип. 1. С. 60-62
15. Головань М. С. Компетенція та компетентність: порівняльний аналіз понять. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2011. № 8 (18). С. 224-234.
16. Гончаров Г. В. До питання про принципи викладання мовленнєвих формул у методиці навчання вільного іншомовного говоріння. *Закарпатські філологічні студії*. 2019. Вип. 9(1). С. 78-83.
17. Дегтярьова Ю. Використання принципів автономії навчальної діяльності та інтегрованості навчання видів мовленнєвої діяльності в процесі навчання читання у немовному вищому навчальному закладі. *Наукові записки [Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Серія : Філологічні науки*. 2019. Вип. 175. С. 814-818.
18. Дружененко Р. Реалізація принципу емоційності в процесі мовної

- підготовки майбутніх фахівців за дистанційної форми навчання: погляд здобувачів вищої освіти. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. 2024. Вип. 1. С. 47-53
- 19.Єфімова, О. М. Формування ІКК курсантів вищих військових навчальних закладів: автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2014. 29 с.
 - 20.Жигжитова Л. М. Застосування принципів нейролінгвістичного програмування під час навчання іноземним мовам. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5 : Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2018. Вип. 61. С. 84-88.
 - 21.Зязюн І. А. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2005. № 25. С. 13-18.
 - 22.Коваленко О. Дигіталізація навчального процесу як умова ефективного формування ІКК майбутніх фахівців. *Український педагогічний журнал*. 2024. № 3. С. 236-240.
 - 23.Козак, С. В. Формування іншомовної комунікативної компетенції майбутніх фахівців морського флоту: дис... канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2001. 224 с.
 - 24.Комар О. Огляд та шляхи реалізації основних принципів комунікативного підходу до навчання англійської мови. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2016. Вип. 14. С. 67-73.
 - 25.Кондрашова О. В. Педагогічні аспекти формування комунікативної компетентності студентів інтерактивними методами навчання. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 61(1). С. 174-177.
 - 26.Костенко, Н. І. Особливості формування ІКК у студентів ВНЗ нефілологічних спеціальностей. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2012. № 5. С. 86–89.
 - 27.Кочан І. М. Ще раз про комунікативний метод. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. 2022. Вип. 16. С. 3-10.

- 28.Кубай М. Застосування інтерактивних методів навчання у процесі викладання іноземної мови в закладах вищої освіти. Молодь і ринок. 2023. № 5. С. 163-170.
- 29.Куліш І. М., Некоз І. В., Зінченко А. В. Стратегія кооперативного навчання у вивченні іноземної мови професійного спрямування. *Суспільство та національні інтереси*. 2025. № 1. С. 100-108
- 30.Лемешко О. Сутність поняття "Іншомовна комунікативна компетентність". *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія : Педагогічні науки*. 2018. № 3. С. 306-317.
- 31.Лімбах Ф., Головка О., Драч О. Використання методів кооперативного навчання з метою вдосконалення іншомовної компетентності у говорінні студентів закладів вищої освіти. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія : Педагогічні науки*. 2019. № 3. С. 149-163.
- 32.Мироненко Т. П., Добровольська Л. С. Дидактичні принципи навчання іноземних мов у світлі загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Педагогічні науки*. 2011. Т. 1, Вип. 32. С. 92-95.
- 33.Мішук І. М., Юшак В. М. Формування ІКК студентів-філологів у закладах вищої освіти. *Наукові записки Національного університету "Острозька академія". Серія : Філологія*. 2021. Вип. 11. С. 210-212.
- 34.Мойсеюк Н. Є. Педагогіка. Навчальний посібник. 5-е видання, доповнене і перероблене К.: [б. в.], 2007. 656 с.
- 35.Ніколаєва, С. Ю. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Київ: Ленвіт, 2003.
- 36.Ніколаєва, С. Ю. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика. Київ: Ленвіт, 2013.
- 37.Олинець Т. Комунікативний метод як пріоритетний на сучасному етапі навчання англійської мови у закладах вищої освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2018. Вип. 24(2). С. 340-344.

38. Онуфрієва, Л. А. Психологічні особливості формування ІКК у студентів-майбутніх випускників немовних спеціальностей ВНЗ. *Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України*. 2011. Вип. 12, 727–739.
39. Осова О. О. Організація кооперативного навчання іноземних мов в умовах дистанційної освіти. *Академічні студії. Серія : Педагогіка*. 2021. Вип. 4(2). С. 128-135.
40. Павленко, О. О. Формування комунікативної компетентності фахівців митної служби в системі неперервної професійної освіти: автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2005. 40 с.
41. Пасічник О. Дидактичне обґрунтування змісту міжкультурної компетентності як компонента ІКК. *Український педагогічний журнал*. 2021. № 3. С. 35-44.
42. Подоляк М. В. Використання кооперативного методу у навчанні іноземної мови за професійним спрямуванням. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. 2024. Вип. 3. С. 181-198.
43. Про вищу освіту. *Офіційний вебпортал парламенту України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 21.11.2024).
44. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій. *Офіційний вебпортал парламенту України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-п#Text> (дата звернення: 21.11.2024).
45. Романюк В. Л., Гончарова Т. В., Маленовський Ю. Л. Роль інтерактивних методів при формуванні компетентності у діалогічному мовленні в процесі вивчення елективного курсу "Ділова англійська мова". *Перспективи та інновації науки (Серія "Педагогіка", Серія "Психологія", Серія "Медицина")*. 2025. № 1. С. 981-994.
46. Романюк В. Л., Лещенко А. В. Інтерактивні методи навчання у формуванні

- професійної ІКК майбутніх офіцерів Національної гвардії України в умовах воєнного стану. *Науковий вісник Київського інституту Національної гвардії України*. 2023. № 1. С. 34-41.
47. Самборська Н. М., Кравець О. Є. Формування ІКК студентів закладів вищої освіти за допомогою дискурсивної технології навчання. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 49(2). С. 99-103.
48. Свиридчук В. Використання методу проблемного навчання у процесі формування міжкультурної ІКК майбутніх викладачів німецької мови. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2022. Т. 10, № 5. С. 27-33.
49. Синєкоп О. Кооперативне онлайн навчання: диференційоване професійно орієнтоване іншомовне спілкування майбутніх ІТ фахівців. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2024. Т. 12, № 3. С. 78-82
50. СЛОВНИК - тлумачний словник української мови, орфографічний словник онлайн. URL: <https://slovnkyk.ua/index.php?sword=компетентний> (дата звернення: 21.11.2024).
51. Словник іншомовних слів. Словник іншомовних слів. URL: <https://www.jnsm.com.ua/cgi-bin/u/book/sis.pl> (дата звернення: 21.11.2024).
52. Старунська Ю. А., Галенко І. В. Сучасні інноваційні методи навчання іноземних мов під час підготовки фахівців в закладах передвищої освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 55(3). С. 37-39.
53. Тимошенко Н. Є. Використання інтерактивних методів навчання у викладацькій діяльності. *Перспективи та інновації науки (Серія "Педагогіка", Серія "Психологія", Серія "Медицина")*. 2024. № 4. С. 730-740.
54. Тинкалюк, О. Сутність і структура ІКК студентів немовних спеціальностей вищих навчальних закладів. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*, Вип. 24, 53–63.
55. Тишакова Л. Використання технологій кооперативного навчання у вищій школі. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип. 27(5). С. 104-108.

- 56.Хроленко О. А., Русавська О. О. Формування англомовної лексичної компетентності майбутніх фахівців морської галузі засобом інтерактивних методів навчання. *Перспективи та інновації науки (Серія "Педагогіка", Серія "Психологія", Серія "Медицина")*. 2024. № 2. С. 543-553.
- 57.Черненко Є. П. Принципи інтерактивного навчання майбутніх учителів англійського діалогічного мовлення. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія : Педагогіка та психологія*. 2023. Вип. 38. С. 135-139.
- 58.Чорна І. О., Ярошенко Р. А., Зубаха А. Б., Шумейко І. А., Драбовський В. С. Актуальні методи викладання при дистанційному навчанні іноземним студентам-медикам. *Актуальні проблеми сучасної медицини*. 2024. Т. 24, Вип. 1. С. 204-208.
- 59.Шандрук С. Структурний підхід до кооперативного навчання у викладанні іноземної мови. *Молодь і ринок*. 2013. № 11. С. 74-77.
- 60.Яцишин О. М., Малінка О. О., Лобачук І. М. Змішане навчання як засіб формування ІКК у майбутніх учителів. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 51(2). С. 164-167.
- 61.Alexandrov V. M., Alexandrova O. F. Improving foreign language communicative competence in postgraduate education models. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2023. № 86. С. 22-27.
- 62.Balatska L. P., Vyslobodka I. M. Main principles of competency based English language teaching in higher education. *Інноваційна педагогіка*. 2021. Вип. 37. С. 57-60.
- 63.Brown H. D., Lee H. Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy. Pearson Education, 2015. 667 p.
- 64.Celce-Murcia M., Brinton D. M., Snow M. A. Teaching English as a Second or Foreign Language. Boston : National Geographic Learning/Cengage Learning, 2014.
- 65.Chornous V. Foreign language communicative competence of the future

- pharmacists at foreign language classes. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5 : Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2023. Вип. 91. С. 239-243.
66. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume, Council of Europe Publishing, Strasbourg, 2020. URL: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (date of access: 22.11.2024).
67. Cook V. Second Language Learning and Language Teaching: Fifth Edition. Routledge, 2016. 244 p.
68. Gontsa I., Hryhorenko T. Formation of communicative competence in the recipients of higher education using propriative vocabulary. *Молодь і ринок*. 2023. № 4. С. 43-47.
69. Ishonqulov Sh. U. The principles of teaching english as a foreign language. *Міжнародний науковий журнал "Інтернаука"*. 2017. № 2(2). С. 20-21.
70. Ivashkevych E., Antyukhova N. Innovative principles of facilitative teaching in using contemporary approaches for teaching English young learners. *Інноватика у вихованні*. 2021. Вип. 13(1). С. 81-94.
71. Ivashkevych E., Kurytsia A. Psychological Content of the Communicative-Competent Approach in the Paradigm of Contemporary Foreign Education in Ukraine in the Conditions of War. *Problems of modern psychology*. 2022. Iss. 58. С. 43-65.
72. Khrystiuk S. B. The Formation of Foreign Language Communicative Competence in the Context of the English Perception as a Global Lingua Franca. *International journal of philology*. 2022. Vol. 13, № 3. С. 112-120.
73. Khvalyboha T. I., Palasiuk M. I. Peculiarities and perspectives of the foreign language communicative competence development in students of institutions of higher education. *Медична освіта*. 2022. № 4. С. 94-98.
74. Kumaravadivelu, B. Language Teacher Education for a Global Society: A Modular Model for Knowing, Analyzing, Recognizing, Doing and Seeing. New York: Routledge, 2012. 132 p.

75. Larsen-Freeman D., Anderson M. Techniques and Principles in Language Teaching. Oxford University Press, 2013.
76. Lobachova I. M. Principles of Forming Foreign Language Communicative Competence of Prospective Teachers of English. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2015. Вип. 2. С. 28-34.
77. Mahboob A., Tilakaratna N. Principles-based approach to english language teaching and planning. *Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Серія : Педагогічні науки*. 2014. Вип. 125. С. 37-40.
78. Nagachevska O. O., Zapotichna M. I. Students' foreign language communicative competence as a significant educational component of professional training of future specialists in the economic field. *Перспективи та інновації науки (Серія "Педагогіка", Серія "Психологія", Серія "Медицина")*. 2023. № 12. С. 49-62.
79. Oliyar M., Fomin K. Communicative competence as a means of students' social adaptation in the higher education environment. *Освітні обрії*. 2022. № 2. С. 17-22.
80. Perlova V. Methodological Principles of Teaching English Phonology in Listening. *Лінгвістичні студії*. 2019. Вип. 37. С. 112-116.
81. Richards J. C. Key Issues in Language Teaching. Cambridge University Press, 2015. 848 p.
82. Richards J. C., Rodgers T. S. Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge University Press, 2014.
83. Rusalkina L., Tomashevskaya A. Theoretical and Methodological Principles of Teaching Professional English to Future Doctors. *East european journal of psycholinguistics*. 2022. Vol. 9, Iss. 1. С. 165-175.
84. The Routledge Handbook of Research Methods in Applied Linguistics / ed. by J. McKinley, H. Rose. Routledge, 2019. 552 p.
85. Vasylyshyna N. M. Primary objectives and principles in teaching english as foreign language at universities globally. *Вісник Житомирського державного*

університету імені Івана Франка. Педагогічні науки. 2020. Вип. 3. С. 96-103.

86. Vorona I. I., Klishch H. I., Kitura H. Ya. The importance of innovative methods of a professional foreign language teaching in the formation of communicative competence in students of higher medical educational institutions. *Osvima*. 2023. № 4. С. 120-126.
87. Zablotska L., Cherniy L., Meleshchenko V. Enhancement of the undergraduate students' foreign language communicative competence. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Сер. : Педагогічні науки.* 2023. Вип. 1. С. 236-246.
88. Zeng R. A Review of the Audiolingual Method. *Frontiers in Sustainable Development*. 2025. Vol. 5, no. 1. P. 38–41.

ДОДАТКИ

Додаток А

Матриця оцінювання ІКК (власна розробка)

Рівень / Бали	Лінгвістична компетентність	Соціолінгвістична компетентність	Прагматична компетентність
1 бал (низький рівень)	Обмежений словниковий запас і значна кількість граматичних помилкок; вимова та орфографія часто ускладнюють розуміння.	Не розрізняє рівні формальності, допускає неадекватну мовленнєву поведінку, ігнорує культурний контекст.	Висловлення нелогічне, фрагментарне; не може підтримати комунікацію самостійно.
2–3 бали (середній рівень)	Достатній словниковий і граматичний діапазон; помилки трапляються, але не критичні для розуміння.	Частково враховує соціальні й культурні норми спілкування, допускає неточності у виборі реєстру.	Частково послідовне висловлення; трапляються порушення логіки або зв'язності; потребує допомоги в спілкуванні.
4 бали (достатній рівень)	Добре розвинені лексичні й граматичні навички, поодинокі помилки не	Загалом дотримується соціальних і культурних норм; іноді припускається дрібних відхилень.	Загалом логічне, зв'язне висловлення; комунікативний намір зрозумілий, хоч іноді

	впливають на зміст.		недостатньо розгорнутий.
5 балів (високий рівень)	Широкий словниковий запас, висока граматична точність і природна вимова; комунікація повністю зрозуміла.	Демонструє високу соціокультурну обізнаність, добирає мовні засоби адекватно до ситуації та статусу співрозмовника.	Послідовне, логічне, зв'язне й аргументоване мовлення; ефективно досягає комунікативного наміру.

Додаток Б

План-конспект заняття формування ІКК засобами кооперативного навчання

Тема: Embrace Your Natural Beauty

Мета: формування ІКК студентів у контексті соціокультурної теми “краса та зовнішність”; розвиток лексичних, аналітичних та інтерактивних умінь через застосування кооперативних моделей навчання.

Кількість студентів: 15

Форма роботи: інтерактивне заняття з елементами кооперативного навчання

Мовний рівень: B2

Зміст діяльності	Мета етапу	Діяльність викладача	Діяльність студентів	Моделі кооперації
1. Підготовчий етап (5 хв)				
Організаційний момент. Привітання, створення доброзичливої атмосфери, оголошення теми та мети заняття.	Налаштування студентів на спільну роботу, активізація позитивного емоційного тону.	<i>“Good morning, everyone! Today we’ll explore the topic ‘Embrace Your Natural Beauty’ – we’ll discuss how beauty standards are changing and how we can describe people using rich vocabulary.”</i>	Вітаються, налаштовуються на роботу.	Фронтальна форма, елементи «Структурного підходу» (чітка організація простору, посадка групами).
2. Вступний етап (мотиваційний) 10хв				
Перевірка домашнього завдання (вправи на	Повторення вивченого, мотивація через актуалізацію	<i>“Let’s quickly go through your homework.”</i>	Відповідають, обговорюють приклади, коментують	Модель «Діади» – обговорення в парах із

лексику). Коротке обговорення фраз “Beauty is in the eye of the beholder”.	теми.	<i>Who’d like to share a few examples of appearance description?</i> ” Після цього ставить запитання: “ <i>What do you think this quotation means?</i> ”	цитату, діляться думками.	взаємною перевіркою; інтерактивне опитування.
---	-------	---	---------------------------	---

3. Ознайомлення з текстом (підготовка до основної діяльності) 10 хв.

Коротке введення до теми тексту “The idea of beauty is always shifting”.	Підготовка до сприйняття автентичного тексту, розвиток навичок передбачення змісту.	<i>“Before we read, think: How do you believe the idea of beauty has changed in society? Share your thoughts.”</i>	Висловлюють припущення, діляться думками.	Модель «Навчаємось разом» (Johnson & Johnson) – спільне обговорення у малих групах.
--	---	--	---	---

4. Основний (провідний) етап 35 хв

Робота з текстом і практичні вправи (2–5)	Формування комунікативної компетентності, розвиток критичного мислення, уміння працювати в групі.	Пояснює завдання, координує роботу груп, спрямовує обговорення.	Активна участь у груповій діяльності, дискусіях, творчих завданнях.	Різні моделі кооперативного навчання:
4.1. Робота з лексикою та розуміння тексту (вправа 2) – студенти читають і підкреслюють колокації,	Закріплення лексичних одиниць у контексті.	<i>“Now, read the witness statement carefully and underline the phrases describing</i>	Працюють у трійках, обговорюють відповіді, обґрунтовують вибір.	Модель «Мозаїка» (E. Aronson) – кожен учасник опрацьовує частину тексту й ділиться з групою.

зіставляють із фразами.		<i>appearance. Then match them with the given meanings. ”</i>		
4.2. Обговорення питань після тексту (2b)	Формування навичок аргументованого висловлення думок.	<i>“Discuss in pairs: Have you ever faced being judged by appearance? Share your thoughts and examples. ”</i>	Обговорюють у парах, презентують думки класу.	Модель «Діади» – інтенсивна взаємодія у парах із коротким звітом.
4.3. Робота з текстами про трьох чоловіків (3a–3c)	Удосконалення навичок розуміння опису зовнішності.	<i>“Work in teams of five. Read the texts and match them with the photos. Then fill in the table – what’s accurate or inaccurate? ”</i>	Працюють у групах, заповнюють таблиці, презентують результати.	Модель «Командне навчання» (R. Slavin) – групова взаємодія з елементами змагання, оцінювання внеску кожного.
4.4. Дискусійна гра “Would You Rather” (вправа 5)	Розвиток говоріння, гнучкості мовлення, критичного мислення.	<i>“Let’s play a short game. Complete the sentences and challenge your classmates – make them choose between two beauty dilemmas. ”</i>	Формулюють запитання, відповідають, дискутують у парах і групах.	Модель «Навчаємось разом» – спільне обговорення з елементами рольової гри.
4.5. Створення опису	Формування продуктивних мовленнєвих	<i>“Now, in groups of three, create</i>	Розробляють персонажів, презентують	Модель «Групове дослідження»

вигаданих персонажів (Speak Out)	навичок, інтеграція лексики.	<i>two fictional characters – describe their appearance in detail using today's vocabulary.</i>	перед класом.	(S. Sharan) – спільне творчо-дослідницьке завдання.
5. Рефлексивно-завершальний етап 15 хв				
Обговорення результатів, рефлексія, підбиття підсумків.	Усвідомлення засвоєного, розвиток самооцінки.	<i>“Let's reflect. What new words did you remember today? Which activity helped you most to speak freely? How do you personally define beauty now?”</i> Потім підсумовує: <i>“Great work today! You showed strong teamwork and deep reflection.”</i>	Діляться враженнями, формулюють висновки, дають самооцінку.	Модель «Структурний підхід» (S. Kagan) – рефлексія за уніфікованими запитаннями в колі.

Додаток В

**Приклад імплементації технології кооперативного навчання на
матеріалі тексту “The Idea of Beauty Is Always Shifting”**

Instructions: You will work in groups. Each student receives a different part of the text. Your task is to:

1. Read your paragraph carefully and underline key words.
2. Discuss your part with others who have the same text.
3. Together, summarize the main idea in 2–3 sentences.
4. Join a new group with people who have different parts.
5. Share what you learned and complete the table below.
6. Be ready to present your group’s conclusions.

Text**Part A**

The idea of beauty is always shifting. Today, it's more inclusive than ever. The definition of beauty has continued to expand, making room for women of color, obese women, women with vitiligo, bald women, women with grey hair and wrinkles. We are moving toward a culture of big-tent beauty — one in which everyone is welcome. Everyone is beautiful. Everyone's idealized version can be seen in the pages of magazines or on the runways of Paris. We have become more accepting because people have demanded it, protested for it, and used the bully pulpit of social media to shame beauty's gatekeepers into opening the doors wider. Beauty is, of course, cultural. What one community admires may leave another group of people cold or even repulsed. What one individual finds irresistible elicits a shrug from another. Beauty is personal. But it's also universal. There are international beauties — those people who have come to represent the standard.

Part B

For generations, beauty required a slender build but with a generous bosom and a narrow waist. The jawline was to be defined, the cheekbones high and sharp. The nose angular. The lips full but not distractingly so. The eyes, ideally blue or

green, large and bright. Hair was to be long, thick, and flowing — and preferably golden. Symmetry was desired. Youthfulness, that went without saying. This was the standard from the earliest days of women's magazines, when beauty was codified and commercialized. The further one diverged from this version of perfection, the more exotic a woman became. Diverge too much and a woman was simply considered less attractive — or desirable or valuable. And for some women — black and brown or fat or old ones — beauty seemed impossible in the broader culture.

Part C

We know that beauty has financial value. We want to be around beautiful people because they delight the eye but also because we think they are intrinsically better humans. We've been told that attractive people are paid higher salaries. In truth, it's a bit more complicated than that. It's really a combination of beauty, intelligence, charm, and collegiality that serves as a recipe for better pay. Still, beauty is an integral part of the equation. But on a powerfully emotional level, being perceived as attractive means being welcomed into the cultural conversation. You are part of the audience for advertising and marketing. You are desired. You are seen and accepted. When questions arise about someone's looks, that's just another way of asking: How acceptable is she? How relevant is she? Does she matter?

Part D

Today suggesting that a person is not gorgeous is to risk social shunning or at least a social media lashing. What kind of monster declares another human being unattractive? To do so is to virtually dismiss that person as worthless. It's better to lie. “Of course, you're beautiful, sweetheart; of course you are.” We have come to equate beauty with humanity. If we don't see the beauty in another person, we are blind to that person's humanity. It's scary how important beauty has become. It goes to the very soulfulness of a person. Beauty has become so important today that denying that people possess it is akin to denying them oxygen.

Group Work

Step 1. Expert group. *Work with classmates who have the same part (A, B, C,*

or D). Answer together:

- What is the main idea of this part?
- Which words or phrases are important?
- What example can you give from your own experience or media?

Step 2. Mixed group. Form new groups so that each member has a different part. Explain your part to others and fill in the table below together.

Part	Main Idea	Key Example	Message about Beauty
A			
B			
C			
D			

Follow-up Discussion

1. How has the idea of beauty changed over time?
2. Why do you think beauty standards are so powerful in society?
3. Do you agree that beauty and humanity are now closely connected?
4. What can people do to make beauty standards healthier and more realistic?
5. How would you define beauty in your own words?