

## ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

**Пахомова Т. О.**

*доктор педагогічних наук,  
професор кафедри англійської філології  
Запорізький національний університет  
вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна  
[orcid.org/0000-0002-4660-9925](https://orcid.org/0000-0002-4660-9925)  
[paho571@gmail.com](mailto:paho571@gmail.com)*

### **Ключові слова:**

*мовна освіта,  
компетентнісний підхід,  
компоненти іншомовної  
комунікативної  
компетентності, мовна  
здатність, іноземна філологія.*

Зміст статті полягає в дослідженні вітчизняного та зарубіжного досвіду вивчення проблеми формування іншомовної комунікативної компетентності в закладах вищої освіти. Розглянуто різні підходи до означеної проблеми у вітчизняній та зарубіжній педагогічній науці. Зіставний аналіз варіантів компонентного складу іншомовної комунікативної компетентності свідчить про те, що структура цього поняття знаходиться на стадії доопрацювання.

У статті обґрунтована необхідність формування і вдосконалення різних моделей іншомовної комунікативної компетентності з урахуванням вітчизняного та зарубіжного досвіду рішення цієї проблеми. У статті відображається необхідність формування та розвитку іншомовних комунікативних компетенцій в їх комплексі: мовних, мовленнєвих, стратегічних, соціокультурних, навчальних. Стаття присвячена проблемі формування іншомовної комунікативної компетентності у сфері професійної вищої освіти.

Автор просліджує шлях розвитку явища, що досліджується, в історичному аспекті та характеризує сучасний стан проблеми. Аналіз зарубіжного досвіду дослідження іншомовної комунікативної компетентності дає змоги автору встановити основні досягнення цього напрямку мовної освіти та окреслити сучасні напрями його подальшого розвитку. На основі концептуального обзору сучасних підходів навчання іноземних мов у вищій школі автор пропонує ретроспективний аналіз проблеми формування іншомовної компетентності у професійній комунікації.

Стаття торкається також питання термінології в зазначеній сфері. Таким поняттям, як «компетентність», «мовна здатність», «мовленнєва поведінка», «професійне мовлення», «іншомовне спілкування», що на різних етапах розвитку педагогіки трактувалися по-різному, приділяється особлива увага в контексті розгляду загальних питань. Відповідно до результатів проведеного аналізу сформульовані відповідні положення та пропозиції для поліпшення професійної підготовки майбутніх фахівців.

## PROBLEM OF FORMATION OF FOREIGN COMMUNICATIVE COMPETENCE IN THE SYSTEM OF HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION

**Pakhomova T. O.**

*Doctor of Pedagogical Sciences,  
Professor at the Department of Foreign Philology  
Zaporizhzhia National University  
Zhukovskoho str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine  
orcid.org/0000-0002-4660-9925  
paho571@gmail.com*

**Key words:**

*language education,  
competence-based education,  
components of foreign language  
communicative competence.  
language ability, foreign  
philology.*

The article deals with the approaches of researchers to define the content and structure of foreign language communicative competence. A brief description is given to the concept of “foreign language communicative competence” as a key one in the study. The article shows the necessity of forming and improving foreign language communicative competence in a combination of its components: lingual, speech, socio-cultural, compensatory, educational and cognitive competences. The article deals with the problem of foreign language communicative competence structure and formation in the sphere of professional education.

The authors of the article trace back the origin of the stated phenomena and follow the process of its development until modern state. The multicultural and international approach to the studying of communicative competence gives the possibility to realize general tendencies and principles of its amplification, to maintain its holistic study.

The analysis of foreign experience of studying foreign language communicative competence makes it possible to compare the independent approaches that are implemented in the USA and European countries. Thorough analysis of the communicative competence structure provides the selection of effective means of its formation. The article consider the approaches that address the problem in accordance with the subject and the scope of a particular scientific area: pedagogy, linguistics, psychology, and philosophy. In connection with the conceptual review of modern approaches to teaching foreign languages in higher education, which imply full integration of language and vocational training, the authors give a thorough retrospective analysis of the competence problem of professional communication in a foreign language in the higher education system. The research has shown that the essence of the “competence” concept, its characteristic features, specific peculiarities remain at an intuitive level of understanding. Many questions regarding the terminology of communicative competence concept remain open.

**Постановка проблеми.** Іншомовна комунікативна компетентність має досить тривалу історію дослідження. Її численні моделі функціонують у різних освітніх системах. Загально визнано, що категорія «комунікативна компетентність» – феномен міждисциплінарний, що відображає досягнення різних напрямів лінгводидактики, педагогіки, психології, філософії та інших наук. Вивчення й осмислення досвіду вітчизняної та зарубіжної вищої школи виступає необхідною умовою подальшого вдосконалення процесу формування іншомовної компетентності фахівця.

Система вищої освіти в розвинених країнах світу досить рухлива і мобільна. Вона оперативно реагує на зміни, що відбуваються в економіці, науці, культурі. Провідні індустріальні країни уже протягом багатьох років тримають пальму першості в розробці теоретичних і практичних аспектів мовної/іншомовної освіти. Саме тому набувають актуальності питання вивчення світового досвіду дослідження цього освітнього явища.

Дочасність дослідження проблеми цієї статті, в першу чергу, зумовлена гострим протиріччям вимог до рівня володіння майбутніми фахівцями

іноземною мовою, які з року в рік зростають, та їхнього фактичного, як правило, невисокого рівня розвитку практичних навичок використання іноземної мови в щоденному професійному середовищі.

Проблемі викладання іноземної мови у вищій школі присвячено значну кількість як вітчизняних, так і зарубіжних досліджень. Зокрема, добре висвітленими є такі аспекти: значення мовної підготовки у формуванні професійної спрямованості студентів (О. Артем'єва, В. Байденко, О. Леонтович, Р. Мільруд, Б. Мітіна, Т. Шепеленко та ін.); методика викладання іноземної мови у професійній сфері та формування іншомовної професійно орієнтованої комунікативної компетентності у професійному спілкуванні (А. Андрієнко, Е. Бібікова, Н. Гальскова, І. Гришина, Н. Ізорія, А. Миролюбов, О. Тарнопольський, В. Теніщева, І. Чірва та ін.); методика викладання іноземної мови фахівців різних спеціальностей (Г. Савченко, Л. Котлярова, Є. Мірошніченко, Л. Манякіна, О. Петрашук); створення електронного начального забезпечення викладання іноземної мови професійного спрямування (А. Драч, Т. Пахомова, Г. Саприкіна) та ін.

Проте й досі жодним із перерахованих вище підходів повною мірою не вирішено завдання створення цілісної системи вивчення іноземної мови у вищому навчальному закладі. Відсутність такої системи пов'язана зі специфікою навчання іноземних мов у вищих порівняно з іншими типами навчальних закладів.

**Мета статті.** У зв'язку із концептуальним переглядом сучасних підходів до викладання іноземної мови у виші, які передбачають повну інтеграцію мовної та професійної підготовки, виникає необхідність ретельного ретроспективного аналізу проблеми формування професійної іншомовної комунікативної компетентності у системі вищої освіти, що і є метою цієї статті.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Терміни «комунікативна» і «компетентність» у поєднанні «комунікативна компетентність» були вжиті Д. Хаймсом [1], який надає особливого значення ситуативній зумовленості, що спричиняє певні похибки або помилки в мові людини, і тим самим вказує на недостатність поняття «ідеальний комунікант». Лінгвіст вводить поняття «комунікативна компетентність», яке зараховує до здатності людини гнучко, точно і швидко використовувати мову в мінливих соціальних ситуаціях.

Ідея Д. Хаймса полягає в тому, що мовець має володіти навичками і вміннями більше, ніж просто лінгвістичною компетентністю, тобто комуніканту необхідно знати, як та чи інша мова використовується іншими представниками мовної спільноти. Щоб вести повноцінне спілкування, вважає Д. Хаймс, мало знати мову, її систему,

треба також знати, як нею користуватися залежно від соціального контексту, тобто соціокультурних умов реалізації комунікативного акту.

Положення теорії Д. Хаймса отримали розвиток у роботах інших дослідників. У США наприкінці минулого століття багато вчених приділяли увагу розвитку комунікативної компетентності студентів, які вивчають іноземні мови. Д. Хаймс одним із перших наочно показав, що володіння мовою передбачає знання не тільки граматики і лексики, а й соціальних умов її використання. В іншомовну комунікативну компетентність він включає такі компетентності: *лінгвістична* (правила мови); *соціально-лінгвістична* (правила діалектної мови); *дискурсивна* (правила побудови смислового висловлювання); *стратегічна* (правила підтримки контакту зі співрозмовником).

Подальший розвиток поняття «комунікативна компетентність» отримало в дослідженнях Ван Ека. Він вважав, що комунікативна компетентність – це такий конгломерат, який складається з певних компонентів:

- *лінгвістична компетентність* (знання вокабуляру і граматичних правил);
- *соціолінгвістична компетентність* (вміння використовувати та інтерпретувати мовні форми залежно від ситуації та контенту);
- *дискурсна компетентність* (вміння розуміти і логічно вибудовувати окремі висловлювання з метою смислової комунікації);
- *стратегічна компетентність* (вміння використовувати стратегії для компенсації відсутніх знань);
- *соціокультурна компетентність* (певна ступінь знайомства із соціокультурним контекстом);
- *соціальна компетентність* (бажання і готовність взаємодіяти з іншими, вміння контролювати ситуацію) [2].

Розширивши коло компонентів, Ван Ек визначив загальну тенденцію багатокомпонентного аналізу поняття. Ця тенденція, а також введення в освітній простір терміна «комунікативна компетентність» викликали переосмислення загального підходу до викладання іноземної мови: замість системи форм, які підлягають заучуванню, в мові починають бачити систему, що служить для реалізації комунікативних цілей. Наслідком цього стає поява великої кількості робіт із проблем викладання, зокрема з використання комунікативного підходу, який має на увазі набуття людиною з навчання мови здатності правильно використовувати мову для досягнення комунікативної мети.

Цей термін був підхоплений сучасною лінгводидактикою, і одним із перших його використав М.Н. Вятютнев. Його точка зору на поняття «комунікативна компетентність» схожа з позицією Д. Хаймса, однак М.Н. Вятютнев уточнює набір

факторів, що визначають рівень комунікативної компетенції, і пропонує її розуміти як вибір і реалізацію програм мовної поведінки залежно від здатності людини орієнтуватися в тій чи іншій ситуації спілкування, вміння класифікувати ситуації залежно від теми, завдань, комунікативних установок, що виникають в учнів до бесіди, а також під час бесіди у процесі взаємної адаптації [3].

У вітчизняній науці є й інша точка зору, згідно з якою першість у застосуванні терміна належить І.О. Зимній. Навряд чи повна визначеність у цьому питанні має принциповий характер. Більш важливим моментом є той факт, що вперше термін використовувався виключно у сфері навчання іноземних мов [4].

Таким чином, із моменту становлення і розвитку іншомовної комунікативної компетентності і до сьогодні в загальних тенденціях дослідження цієї проблеми можна виділити два аспекти: 1) формування термінологічної системи; 2) рішення проблеми дескрипторів, що прямо пов'язано з визначенням її структури. Як уже підкреслювалося, визнаючи комунікативну компетентність багатокомпонентним явищем, Д. Хаймс виділяє в її складі *граматичну, соціолінгвістичну, стратегічну і дискурсивну компетенції*.

*Грамматична компетенція* розуміється дослідником як здатність до побудови вірних граматичних конструкцій; *соціолінгвістична компетенція* передбачає знання соціального контексту комунікації; *дискурсивна компетенція* включає розуміння того, яким чином висловлювання отримує змістове наповнення; *стратегічна компетенція* демонструє володіння мовця різними стратегіями та тактиками. Сучасні дослідники підтримують ідею компонентного складу комунікативної компетенції і виділяють ще *соціокультурну та соціально складові частини*.

Понятійний апарат, розроблений Д. Хаймсом та іншими дослідниками, продовжує активно розвиватися в сучасній лінгводидактиці. Одним із напрямів досліджень, що активно розвивається, є визначення складових компетенцій та характеру їх взаємодії. Наприклад, мовна компетенція, що є сукупністю знань про системно структуровану будову мови, включає знання про кожен із мовних рівнів. На цій підставі сучасні дослідники говорять про *лексичну, граматичну, синтаксичну, текстову та інші мовні компетенції*. У рамках *лінгвориторичного* підходу (Л.А. Голишкіна, І.А. Сапанюк) компетенції носія мови досліджуються з позиції риторичного формування тексту, класифікуються залежно від етапів риторичного канону.

Багато науковців досліджують питання співвідношення поняття «компетенція» із суміжними поняттями *«компетентність», «здатність»,*

*«кваліфікація», «грамотність», «майстерність», «професіоналізм», «культура», «технологія»,* які функціонують в одному контексті з поняттям «компетенція». «Мовну здатність» можна розглядати як динамічний механізм, що постійно ускладнюється та належить мовній усвідомленості індивіда. Це система потенційних мовних уявлень (Л.В. Щерба), пристрій, призначений для здійснення певних процесів, які мають певні можливості (та накладені на них обмеження), що визначаються матеріальним субстратом – мозком. Мовна здатність складається з кількох компонентів – фонетичного, лексичного, граматичного і семантичного.

Таким чином, уведення в науковий оборот поняття «компетенція/компетентність» зумовило особливий інтерес дослідників різних галузей знань до цього феномена, що сприяло формуванню великої кількості різноманітних підходів до його вивчення, створенню відповідних типологій. У лінгвістиці із самого початку (відповідно до теорії Н. Хомського) під компетенцією малося на увазі внутрішнє розуміння мови мовцем. У сучасній лінгвістиці є безліч точок зору щодо поняття «компетенція», та більшість дослідників погоджуються, що цей термін означає певну сформовану людиною здатність здійснювати мовні/мовленнєві/комунікативні дії у будь-якій сфері.

На сучасному етапі спостерігається значний інтерес до формування іншомовної комунікативної професійної компетентності як за кордоном, так і у вітчизняній педагогічній науці.

Проблеми іншомовної професійної освіти у провідних індустриальних країнах Європи та США найбільш активно стали розроблятися в руслі компетентнісно орієнтованої освіти (competence-based education) у 70-ті роки минулого століття. До цього часу питання іншомовної підготовки студентів розглядалися спочатку в контексті навчання іноземним мовам, а потім у руслі білінгвальної освіти. На початку XXI століття відбулося розширення понятійних меж навчальної дисципліни «іноземна мова» й опанування таких понять, як «мовна свідомість», «лінгвокультура», «іншомовна компетенція/компетентність». Найбільш активно ці процеси відбуваються у професійній освіті США. Зміст освітнього простору США дедалі більше пов'язують із розширенням предметної галузі «іноземна мова» до рівня «іншомовної освіти», характерною рисою якої є мультикультурні програми [5]. Концепція трициклічної моделі (політична освіта, міжкультурна освіта та міжнародна освіта), розроблена американськими спеціалістами, формує не тільки їх особистий освітній простір, але й вирішує такі самі питання, що й країни Європи.

Одразу варто зазначити, що аналіз зарубіжного досвіду вивчення іншомовної комунікатив-

ної компетентності дає змогу констатувати наявність незалежних один від одного підходів, які реалізуються у США і європейських країнах. Так, американська модель орієнтована, насамперед, на готовність і здатність випускників вузів застосовувати результати іншомовної освіти на практиці. У цьому випадку компетентність вважається автентичною, практико орієнтованою на сформованість умінь, навичок, особистих досягнень у саморозвитку на основі актуалізації ситуацій, максимально наближених до вимог професійної діяльності.

Американська традиція досліджень компетенцій базується на поведінці. Американські дослідники вивчають «людей-у-праці», а поняття «компетентності» розшифровують через індивідуальні характеристики, притаманні поведінці: особистісні особливості, мотиви, цінності, звички, уявлення про самого себе, знання, навички. Фактично компетентності в цьому підході – певні «сховища», сповнені різноманітного контенту.

Нині можна сказати, що американський підхід до дослідження компетентностей одночасно розвивається в двох напрямках. Перший напрям орієнтований на дослідження індивідуально представлених компетентностей. Нині вони більшою мірою оцінюються як функціональні, а не як поведінкові, тому що спрямовані на конкретний клас професійних завдань. Цей напрям можна назвати психологічним, бо в його основі лежать роботи психологів. Другий напрям пов'язаний із системним підходом, який передбачає погляд на студента як особливий суб'єкт навчання, одночасно має характеристики цілісності і структурності.

З цієї точки зору прийнято говорити про особливі компетенції/компетентності, які в американському контексті називаються ядерними (центровими), а у вітчизняній літературі – ключовими. Американська модель розглядає компетенції як опис поведінки суб'єкта навчання.

Європейський підхід до формування компетентностей студентів (зокрема у Франції та Німеччині) пов'язаний з акцентуалізацією двох основних напрямів: особистісного і колективного, пов'язаного з оцінкою мовної поведінки, сформованістю поведінкових характеристик. У зв'язку з цим спілкування іноземною мовою розглядається як одна з універсальних ознак готовності до професійної діяльності.

Крім американської традиції, розвиваються й інші підходи, принципово відмінні як за завданнями, так і за змістом. Найбільш розробленим із неамериканських поглядів на проблему компетенцій є британський підхід, істотно пов'язаний із розвитком національної системи освіти. Міністерство освіти Великої Британії взяло до уваги особливу модель компетенцій. Вона є відмінною від

базових американських моделей і не просто передбачає набір компетенцій, а намагається визначити їх взаємозв'язок. Внаслідок цього з'являється особливий «тетраedr компетенцій», що включає *когнітивні компетенції* (знання і розуміння, засновані на формальному навчанні і досвіді), *функціональні компетенції* (навички, особливі вміння, які людина може продемонструвати в своїй області), *особистісні компетенції* (розуміння того, як необхідно поводитися в конкретних ситуаціях, мотивація, спрямована на підвищення ефективності діяльності), *етичні компетенції* (цінності, позиція, на основі яких приймаються рішення і здійснюються дії), *мета-компетенції* (здатність позитивно реагувати на критику, справлятися зі складними ситуаціями). У цьому підході вгадується зв'язок з американською моделлю, проте є відмінності. Зокрема, британська модель більш чітко структурована і передбачає рівні можливості для розвитку кожного кластера компетенцій.

Взагалі можна сказати, що відмінною рисою британського підходу виступає той факт, що компетенції розглядаються саме як вимоги до фахівця з боку професійних завдань. В основу покладені професійні стандарти, що містять набір ролей для кожної посади професії. Ці ролі поділяються на компетенції, для кожної з яких визначені поведінкові індикатори. Вважається, що британські моделі більш функціональні. Вони містять два кластери компетенцій – поведінкові і функціональні (технічні). Як функціональні дедалі більше використовуються володіння комп'ютером і спрямоване використання інтернету (за даними The Chartered Institute of Personnel and Development – CIPD). Найчастіше заявленими компетенціями для різних професій виступають комунікативні навички, навички управління людьми, орієнтація на кінцеві результати, рішення проблем. Важливим аспектом, що принципово відрізняє британський підхід від американського, є те, що для британських дослідників відправною точкою в дослідженні проблеми компетенцій є соціальні проблеми. Така британська інтерпретація компетенцій істотно протистоїть американським моделям, які будуються з позиції забезпечення ефективності.

Різниця американського і британського підходів до дослідження компетенцій доповнюється специфічними особливостями розвитку компетентісного підходу в європейських країнах. Так, аналізуючи розвиток теорії компетенцій у Франції, можна виявити, що нині не можна говорити про якийсь сформований підхід, який би чітко ідентифікував французьку позицію в питаннях компетенцій. Водночас можна говорити про деяку своєрідність французьких моделей.

Французькі моделі являють собою щось середнє між американськими і британськими, бо

використовують аналоги поведінкових і функціональних компетенцій. Загально визнано, що в структуру французьких моделей завжди входять три елементи: знання, досвід і поведінкові характеристики.

Німецькі дослідження складніші, ніж французькі. Це також пояснюється сформованою практикою використання кваліфікаційних стандартів. У Німеччині вони засновані на переліку ключових знань, що пов'язано з історією розвитку ремісничих спільнот.

Німецька освітня модель включає три кластери компетенцій: професійно-технічні або предметні, особистісні та соціальні. Над цими компетенціями будуються методологічні компетенції (здатність до переносу навичок, вирішення проблем, креативність) і освітні компетенції (здатність до навчання, розвитку навчальних навичок). Німецькі моделі розвиваються повільно, вони тяжіють до стандартизації.

Вітчизняний досвід досліджень у просторі компетенцій свідчить про широке розмаїття думок. Власне дослідні роботи, представлені в основному масивом кандидатських і докторських дисертацій із педагогіки і психології, формують компромісну позицію (якщо визначати її через опозицію «американська модель – британська модель»). Дослідники, як правило, виходять із того, що компетенції – зручна таксономія, що дає змогу з'єднати різні характеристики, які оцінюються різними, але вивіреними психологічними методиками. Саме такий підхід дає змогу зняти кордон між властивостями людини як особистості і суб'єкта діяльності, з'єднати психологічні та соціальні характеристики.

Таким чином, найбільш розробленим із неамериканських поглядів на проблему компетенцій є британський підхід, істотно пов'язаний із розвитком системи освіти. В його основу покладено професійні стандарти, що містять набір ролей для кожної професійної позиції. Ці ролі поділяються на компетенції, для кожної з яких визначені поведінкові індикатори. Для британського підходу важливо, що людина може продемонструвати на практиці конкретні навички, в змозі зробити те, що потрібно в рамках стандартів, саме цей підхід лежить в основі програм навчання.

Відмінною рисою британського підходу виступає той факт, що компетенції розглядаються саме як вимоги до працівника з боку завдань, крім того, для британських дослідників відправною точкою в дослідженнях проблем компетенцій є потреба в забезпеченні соціально відповідальної діяльності.

Німецькі дослідження складніші, ніж французькі. Німецька освітня модель включає три кластери компетенцій: професійно-технічні або предметні, особистісні та соціальні.

Вивчення іноземної мови у вищих навчальних закладах Німеччини розглядається як важливий елемент професійної соціалізації. Ефективність реалізації політики іншомовної освіти у ФРН відбувається за умови введення кількох іноземних мов, запровадження різних програм вивчення мови. Професійна освіта функціонує як цілісна система, гарантує підготовку висококваліфікованих компетентних фахівців. Як і в систему вищої професійної освіти Німеччини, у Канаді в основу моделі іншомовної освіти покладено єдиний принцип – використання іноземної мови як інструменту, за допомогою якого відбувається оволодіння змістом навчальної дисципліни. Приватні питання цієї проблеми (необхідність підготовчого етапу, тривалість навчання, кількість дисциплін, що вивчаються іноземною мовою, та ін.) вирішуються в Німеччині та Канаді по-різному. Однак загальний принцип, який їх об'єднує, – це принцип занурення (*immersion*). Така назва відображає основну особливість цих навчальних програм: максимально тривалий контакт з іноземною мовою, буквально «занурення» в мову. Нині програми занурення функціонують в усіх навчальних закладах Канади. У Німеччині є кілька популярних моделей білінгвального навчання. Вони розрізняються за такими аспектами, як відбір дисциплін для навчання іноземною мовою, їх кількість та тривалість навчання. На думку німецьких вчених, використання іноземної мови у викладанні дисциплін професійного циклу не позначається на якості навчання.

Нині білінгвальне навчання є найбільш популярним у країнах Америки та Європи. Без сумнівів, використання іноземної мови у професійній підготовці являє собою дидактичний резерв, завдяки якому можна підвищити рівень комунікативної професійної компетентності студентів. Дослідження мовно-професійної освіти США, Німеччини, Канади використовуються спеціалістами інших країн. Наприклад, дослідники Австрії розробили та впровадили в навчальний процес чотири моделі білінгвальної освіти (ідентифікаційна, інтеграційна, монокультуризаційна та полікультурна).

Видатними є й досягнення іншомовної освіти визначеного напрямку у вищих технічних навчальних закладах Великої Британії, де за останні роки відбулися значні структурні та змістовні перетворення в системі освіти країни з метою формування загальноєвропейського освітнього простору.

Історія становлення різних підходів до компетенції/компетентності в США, Великобританії, Франції, Німеччині, Канаді свідчить про те, що в різні періоди акценти розставлялися по-різному. Причому кожен підхід (поведінковий, функціональний, багатовимірний, цілісний, діяльнісний, компетентнісний і т.д.) має особливості.

Традиційний американський підхід акцентує роль індивідуальних характеристик і використання поведінкових стандартів для оцінки так званої «кращої роботи». Британський підхід підтверджує цінність функціональних компетентностей і їх використання у професійній діяльності. Підхід, прийнятий у Франції і Німеччині, демонструє потенціал багатовимірного/цілісного погляду на проблему. Крім того, дедалі помітнішими стають ознаки конвергенції в національних підходах до формування компетентностей різних видів.

Нині є різні підходи до вивчення компетенції: *культурно мовленнєвий, лінгводидактичний, психолінгвістичний, лінгвокогнітивний, лінгвориторичний* та інші. Так, *культурно мовленнєвий* підхід ставить задачу формування високої мовленнєвої культури мовної особистості. У межах цього підходу розробляються теорії мовної культури (В.Е. Гольдин), здійснюється опис типів мовної особистості відповідно до будь-якого рівня. У межах *лінгводидактичного* підходу поняття «компетенція» розробляється стосовно теорії та практики навчання рідної та іноземної мови (Г. І. Богин). *Психолінгвістичний* підхід розглядає проблеми онтогенезу: формування мовної/мовленнєвої здатності дитини, її мовленнєвого мислення. (К.Ф. Седов), із цим підходом пов'язаний лінгвокогнітивний напрям дослідження мовної/метамовної усвідомленості носіїв мови (В.В. Красних). *Соціолінгвістичний* підхід розглядає проблему формування компетенції мовної особистості в процесі її соціалізації (В.І. Карасик). У рамках *лінгвориторичного* підходу (Л.А. Голишкіна) компетенції носія мови досліджуються з позиції риторичного формування тексту, класифікуються залежно від етапів риторичного канону.

Цей перелік далеко не остаточний. Нові підходи до дослідження проблеми формування іншо-

мовної комунікативної компетентності в професійній діяльності продовжують з'являтися.

Як зазначає З.М. Корнева, останнім часом у зв'язку із соціокультурною концепцією навчання іноземних мов спостерігаються відхилення від абсолютизації комунікативного підходу та формування в майбутніх фахівців комунікативної компетентності в чистому вигляді [6]. Метою навчання іноземної мови висувається необхідність формування міжкультурної професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності. Одночасно є й альтернативні точки зору, за якими на сучасному етапі не просто переважає компетентнісний підхід, а відбувається загальна «компетенізація» освіти, тобто пріоритетність цього напряму є незаперечною. Можна сказати, що сутність поняття «компетентність», її *differentia specifica* (характерні особливості, специфічна відмінність) залишається поки ще на інтуїтивному рівні розуміння.

**Висновки та перспективи дослідження.** Таким чином, проведений нами аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду в розгляді проблеми формування іншомовної комунікативної компетентності дав змогу дійти певних висновків. Досліджуване нами поняття має історію становлення. На сучасному етапі багато питань щодо термінології цього поняття лишаються відкритими. Проте підбивати підсумок обговорення проблеми, напевно, зарано. Різні аспекти іншомовної комунікативної компетентності досліджуються представниками педагогіки, лінгводидактики, психології, філософії. У зв'язку з цим є підходи, які розглядають проблему відповідно до об'єкта і предмета того чи іншого наукового напряму. У зарубіжній і вітчизняній науці розробляються різні моделі формування іншомовної комунікативної компетентності, орієнтовані на специфіку відповідних підходів, що потребують подальшого ретельного дослідження.

### Література

1. Hymes D. On Communicative Competence. Philadelphia : University of Pennsylvania Press, 1971. 174 p.
2. J.A. Van Ek. Waystage 1990: Council of Europe Conseil de L'Europe. Cambridge University Press, 1999. 165 p.
3. Вятютнев М.Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах. *Русский язык за рубежом*. 1977. № 6. 38 с.
4. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. Москва : Просвещение, 1985. 160 с.
5. Шандрук С.І. Іншомовна освіта у США з позицій мультикультурності. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. 2015. Випуск VII. С. 62–65.
6. Корнева З. Компонентний склад іншомовної професійно-орієнтованої комунікативної компетентності студентів ВТНЗ. *Молодь і ринок*. 2014. № 6. С. 36–41.

### References

1. Hymes D. (1971). On Communicative Competence. Philadelphia, USA: University of Pennsylvania Press. 174 p.
2. Van Ek, J.A. (1999). Waystage 1990: Council of Europe Conseil de L'Europe. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

3. Vyatyutnev M.N. (1977) Kommunikativnaya napravlennost' obucheniya russkomu yazyku v zarubezhnykh shkolakh [Communicative orientation of teaching Russian in foreign schools]: *Russkiy yazyk za rubezhom*, № 6, 38–47
4. Zimnyaya, Y.A. (1985) Psikhologicheskiye aspekty obucheniya hovoreniyu na inostrannom yazyke [Psychological aspects of learning to speak a foreign language]. Moscow: Prosveshchenye. 160.
5. Shandruk, S.I. (2015). Inshomovna osvita u SSHA z pozytsiy mul'tykul'turnosti [Foreign language education in the USA from the standpoint of multiculturalism]. *Naukovi zapysky Berdyans'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu*, VII, 62–65
6. Korneva Z. (2014) Komponentnyy sklad inshomovnoyi profesiyno-oriyentovanoyi komunikativnoyi kompetentnosti studentiv VTNZ [The Structure of Foreign-language Professional-Oriented Communicative Competence of VTNZ Students]. *Molod' i rynek*. #6. 36–41.