

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ В. Н. КАРАЗІНА

ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ВИГРАНКА ТЕТЯНА ВАСИЛІВНА

УДК 80:378.02 (043.5)

ДИСЕРТАЦІЯ

**ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ
СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДІВ
ВИЩОЇ ОСВІТИ**

13.00.09 – теорія навчання
Освіта/ Педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

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

Т. В. Вигранка

Науковий керівник: Жукова Оксана Анатоліївна,
кандидат педагогічних наук, доцент

Харків – 2019
Тернопіль – 2019

АНОТАЦІЯ

Вигранка Т. В. Дидактичні умови формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі закладів вищої освіти. – Рукопис.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.09 – теорія навчання. – Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Тернопіль, 2019.

Дисертаційна робота є теоретико-експериментальним дослідженням проблеми формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі закладів вищої освіти.

Формування мовленнєвої компетентності є невід’ємною складовою навчання кожного фахівця і набуває особливої актуальності в сучасних економічних умовах, оскільки комунікація забезпечує можливість кар’єрного росту та професійного успіху. Конкурентоспроможність випускника ЗВО суттєво визначається його вмінням встановлювати контакти, організувати й здійснювати спілкування, і залежить від наявності грамотної усної та писемної мови, знання прийомів мовного впливу. Стандарти третього покоління передбачають формування в здобувачів освіти, зокрема студентів філологічних спеціальностей, ключових і професійних компетентностей, серед яких важливе місце має мовленнєва, яка сприяє швидкому засвоєнню спеціальних знань, допомагає орієнтуватися у специфіці обраного фаху та мати подальший успіх.

Розкрито суть поняття «мовленнєва компетентність студентів філологічних спеціальностей»; визначено компоненти її формування. Теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено дидактичні умови формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі закладів вищої освіти; уточнено критерії, показники та рівні сформованості мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі закладів вищої освіти.

Об'єкт дослідження: процес навчання студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі закладів вищої освіти.

Предмет дослідження: зміст, форми, методи формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі закладів вищої освіти.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити дидактичні умови формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі закладів вищої освіти.

Наукова новизна дисертаційної роботи полягає в тому, що: уперше теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено дидактичні умови формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі ЗВО (актуалізація мотиваційно-ціннісної основи формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей; створення мовленнєво-інформаційного освітнього середовища для студентів філологічних спеціальностей; здійснення рефлексійної оцінки динаміки результативності сформованості мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей); уточнено суть понятійного конструкту «мовленнєва компетентність студентів філологічних спеціальностей»; критерії та показники сформованості мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі ЗВО: мотиваційний (наявність позитивної мотивації до формування мовленнєвої компетентності), когнітивний (системність і ґрунтовність теоретичних та практичних знань щодо формування мовленнєвої компетентності), операційний (розвиток вмінь, необхідних для організації, здійснення, оцінювання, удосконалення формування мовленнєвої компетентності), особистісно-рефлексійний (самоаналіз та рефлексія); та рівні сформованості мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі ЗВО (високий, середній, низький), що сприяють позитивній динаміці формування мовленнєвої компетентності

студентів філологічних спеціальностей; подальшого розвитку набули форми, методи та засоби навчання, які сприяють формуванню мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі ЗВО.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в розробці методичного забезпечення освітнього процесу студентів філологічних спеціальностей, де відбуватиметься ознайомлення фахівців з дидактичним підґрунтям мовленнєвої компетентності, створенні методичних рекомендацій для викладачів, які забезпечують організацію освітнього процесу студентів філологічних спеціальностей щодо формування мовленнєвої компетентності. Отримані теоретико-методологічні результати можуть слугувати концептуальним орієнтиром при укладанні навчальних програм і навчальних посібників, методичних рекомендацій для студентів і майбутніх фахівців філологічних спеціальностей; розширення, доповнення й оновлення змісту навчальних дисциплін «Педагогіка», «Культура спілкування», «Педагогічна майстерність».

Ключові слова: заклад вищої освіти, студенти філологічних спеціальностей, мовленнєва компетентність, формування, дидактичні умови, освітнє середовище.

SUMMARY

Vyhranka T. V. Didactic Conditions for Philological Specialty Students' Speech Competence Formation in the Educational Environment of the Higher Educational Establishments. – Manuscript.

Dissertation for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences in specialty 13.00.09 – Theory of Education. – Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, 2019.

The dissertation is theoretical and experimental research of the philological specialty students' speech competence formation in the educational environment of the higher educational establishments.

Speech competence formation is an integral part of training of every specialist and is of particular relevance in contemporary state of the economy, as communication provides opportunities for career growth and professional success. The competitiveness of any graduate of a higher educational establishment is defined by his/her ability to establish contacts, organize meetings and interact with people; it also depends on the competent oral and written languages, knowledge of the techniques of linguistic influence. Third generation standards anticipate the formation of key and professional competencies especially for the students of philological specialties. Among these competencies, speech competence is of great importance as it contributes to the rapid acquisition of knowledge, helps understand the specificity of the chosen profession and be successful.

The main point of "philological specialty students' speech competence" notion is elucidated; the integrants of its formation are defined. Didactic conditions for philological specialty students' speech competence formation in the educational environment of the higher educational establishments are theoretically substantiated and experimentally tested; criteria, indicators and rates of philological specialty students' speech competence formation in the educational environment of the higher educational establishments are defined more precisely.

Study object: the process of philological specialty students' training in the educational environment of the higher educational establishments.

Study subject: content, forms and methods of philological specialty students' speech competence formation in the educational environment of the higher educational establishments

Goal of research: theoretical substantiation and experimental testing of didactic conditions for the philological specialty students' speech competence formation in the educational environment of the higher educational establishments.

Scientific novelty of the dissertation lies in the following: for the first time didactic conditions for the philological specialty students' speech competence formation in the educational environment of the higher educational establishments (actualization of motivation and value basis for philological specialty students' speech competence formation, creation of speech and information environment for philological specialty students; implementation of reflective assessment of the dynamics of performance of philological specialty students' speech competence formation) are theoretically substantiated and experimentally tested; the main point of "philological specialty students' speech competence" conceptual construct is specified; criteria and indicators of philological specialty students' speech competence formation in the educational environment of the higher educational establishments are elucidated: motivational (presence of positive motivation for the formation of speech competence), cognitive (consistency and thoroughness of theoretical and practical knowledge to form speech competence), operational (development of skills necessary for the organization, accomplishment, assessment, and enhancement of speech competence formation), and personal and reflexive (self-reflection and reflection); rates of philological specialty students' speech competence formation (advanced, intermediate, elementary) which contribute to the positive dynamics of philological specialty students' speech competence formation are distinguished; forms, methods, and training resources which develop the above-mentioned competency acquired further development.

Practical results of the research lie in the development of methodological support of the educational process of philological specialty students, where specialists-to-be become acquainted with didactic grounds of speech competence, creation of instructional guidelines for teachers who provide the organization of educational process for the philological specialty students when forming speech competencies. Theoretical and methodological results obtained in the work can serve as a conceptual mark when creating training packages, compiling students' books and instructional guidelines for students and philologists-to be; and expanding,

supplementing and updating the contents of such disciplines as “Pedagogy”, “Culture of Communication”, and “Art of Teaching”

Key words: higher educational establishment, philological specialty students, speech competence, formation, didactic conditions, educational environment.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації

1. Вигранка Т. В. Мовленнєва компетентність – основа сучасної підготовки майбутніх педагогів гуманітарних спеціальностей. Наукові записки кафедри педагогіки. Вип. 39. Харків: Видавничий центр ХНУ, 2016. С. 45-49.
2. Вигранка Т. В. Мовна компетентність як одна із складових академічної освіти фахівців гуманітарного профілю. Вісник Черкаського університету (Серія «Педагогічні науки»). Вип. № 5. Черкаси, 2016. С. 35-40.
3. Вигранка Т. В. Модальність мовленнєвої компетентності у процесі підготовки майбутніх філологів. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. Вип. № 27 (37). Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. С. 32-35.
4. Вигранка Т. В. Підготовка майбутніх філологів у системі вищої професійної освіти на основі компетентнісного підходу. Наукові записки кафедри педагогіки. Вип. 40. Харків: Видавничий центр ХНУ, 2017. С. 40-45.
5. Вигранка Т. В. Мовленнєва компетентність викладача як складова авторитету педагога в контексті історичної спадщини А. С. Макаренка. Наукові записки кафедри педагогіки. Вип. 41. Харків: Видавничий центр ХНУ, 2017. С. 45-49.
6. Вигранка Т. В. Форми, методи і засоби реалізації дидактичних умов формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі закладів вищої освіти. Наукова скарбниця освіти Донеччини. Вип. 3. Словянськ: ДОШПО, 2018. С. 69-74.
7. Vygranka T. The Features of Formation of Speech Competence of Future Philologists in The Educational Process of Institution of Higher Education. Web of

Scholar: International Academy Journal. № 5 (35). Warsaw (Poland): RS Global Sp. z O.O., May 2019. S. 26-30.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

8. Вигранка Т. В. Сучасні тенденції викладання іноземних мов майбутнім фахівцям негуманітарних вищих навчальних закладів. *Актуальні питання методики навчання як чинника підвищення якості професійної підготовки фахівців у вищій школі: матеріали всеукр. наук.-практ. конф. (Харків, 11 листопада 2015)*. Харків: ХГПА, 2015. С. 39-41.

9. Сучасний стан професійно-зорієнтованого іншомовного навчання у підготовці майбутніх фахівців нефілологічного профілю. *Підготовка соціального педагога на засадах партнерства: матеріали всеукр. наук.-практ. конф. (Харків, 24 листопада 2015)*. Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2015. С. 58-59.

10. Вигранка Т. В. Аспекти прояву модальності мовленнєвої компетентності в процесі професійної підготовки майбутніх філологів. *Розвиток виховної роботи у сучасному вищому навчальному закладі: змістовні домінанти та тенденції: матеріали всеукр. наук.-практ. конф. (Харків, 22 листопада 2016)*. ХГПА, 2016. С. 64-66.

11. Вигранка Т. В. Комунікативна компетентність сучасних педагогів мовних дисциплін у вищих навчальних закладах. *Ідеї академіка Івана Зязюна у працях його учнів і соратників: матеріали 2-ї міжнар. наук.-практ. конф. (Харків, 25-26 травня 2016)*. НТУ «ХП», 2016. Ч. 2. С. 31-38.

12. Вигранка Т. В. Мовленнєва компетентність як базовий показник професійної компетенції майбутніх викладачів. *Психологія і педагогіка на сучасному етапі розвитку наук: актуальні питання теорії і практики: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Одеса, 16-17 грудня 2016)*. Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2016. С. 63-64.

13. Вигранка Т. В. Лінгвістичний компонент компетентісного підходу навчання студентів філологічних дисциплін: аспекти прояву. *Сучасний вимір*

психології та педагогіки: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Львів, 26-27 травня 2017). Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2017. С. 92-93.

14. Вигранка Т. В. Сучасні освітні проекти в умовах розвитку інформаційного суспільства. *Формування освітнього простору: переваги, ризики, механізми реалізації: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Тбілісі, Грузія, 29 вересня 2017).* Тбілісі: Baltija Publishing. С. 144-147.

15. Вигранка Т. В. Формування соціально-культурної компетентності майбутніх філологів у процесі підготовки в класичних університетах України. *Актуальні проблеми психології і педагогіки: матеріали наук.-практ. конф. (Харків, 10-11 листопада 2017).* Харків: Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2017. С. 55-57.

16. Вигранка Т. В. Формування інформаційної компетентності майбутніх філологів у процесі підготовки в класичних університетах України. *Modernization of Educational System: World Trends and National Peculiarities: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Каунас, Латвія, 23 лютого 2018).* Kaunas: Izdevnieciba «Baltija Publishing», 2018. С. 55-57.

17. Вигранка Т. В. Методичні аспекти формування англomовної компетентності майбутніх філологів у процесі професійної підготовки. *Компетентністний підхід в освіті та професійній діяльності: матеріали всеукр. наук.-практ. конф. (Харків, 19-20 квітня 2018).* Харків: Видавничий центр ХНУ, 2018. С. 39-42.

18. Вигранка Т. В. Методологія іншомовного навчання майбутніх філологів: комунікативна методика. *Наукова дискусія: питання педагогіки та психології: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 30 листопада – 1 грудня 2018).* Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2018. С. 78-79.

19. Вигранка Т. В. Мовленнєва компетентність як основа професійної компетентності майбутніх філологів. *Психологія і педагогіка в системі сучасного гуманітарного навчання XXI століття: матеріали міжнар. наук.-*

практ. конф. (Харків, 7-8 грудня 2018). Харків: Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2018. Ч. 2. С. 6-7.

20. Вигранка Т. В. Психолінгвістична компетентність майбутніх філологів. *Психологія і педагогіка на сучасному етапі розвитку наук: актуальні питання теорії і практики*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Одеса 14-15 грудня 2018). Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2018. Ч. 2. С. 16-17.

21. Вигранка Т. В. Формування мовленнєвої компетентності як складової педагогічної майстерності майбутніх фахівців філологів. *Тенденції розвитку психології та педагогіки*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 3-4 листопада 2017). Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2017. С. 35-36.

22. Вигранка Т. В. Дидактичні особливості реалізації компетентнісного підходу у навчанні майбутніх філологів. *Педагогіка в країнах ЄС та в Україні на сучасному етапі*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Бая–Маре, Румунія, 1-22 грудня 2018). Baia Mare: Izdevniesiba «Baltija Publishing», 2019. С. 144-146.

23. Вигранка Т. В. Компетентнісний підхід в організації підготовки майбутніх філологів. *Проблеми та шляхи реалізації компетентнісного підходу в сучасній освіті*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Харків, 11-12 квітня 2019). Харків: ФОП Бровін О. В., 2019. С. 29-31.

24. Вигранка Т. В. Реалізація дидактичних умов формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі закладів вищої освіти. *Інноваційні педагогічні технології в цифровій школі*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Харків, 15-16 травня 2019). Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2019. С.128-132.

ЗМІСТ

ВСТУП	12
РОЗДІЛ 1. ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ЯК ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	19
1.1. Актуалізація мовленнєвої компетентності студентів у контексті компетентнісного підходу	19
1.2. Педагогічна суть та структурно-компонентний склад мовленнєвої компетентності студентів	37
1.3. Особливості формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі закладів вищої освіти	62
Висновки до розділу 1	70
РОЗДІЛ 2. ОБГРУНТУВАННЯ ДИДАКТИЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ	73
2.1. Визначення сукупності дидактичних умов формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі закладів вищої освіти .	73
2.2. Етапи реалізації дидактичних умов формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому процесі	94
Висновки до розділу 2	107
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ДИДАКТИЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ВИЩІ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ	110
3.1. Загальні питання організації педагогічного експерименту ...	110
3.2. Реалізація дидактичних умов формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі закладів вищої освіти	121
3.3. Аналіз результатів педагогічного експерименту	152
Висновки до розділу 3	162
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	166
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	169
ДОДАТКИ	190

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Формування мовленнєвої компетентності є невід'ємною складовою навчання кожного фахівця і набуває особливої актуальності в сучасних економічних умовах, оскільки комунікація забезпечує можливість кар'єрного росту та професійного успіху. Конкурентоспроможність випускника ЗВО суттєво визначається його вмінням встановлювати контакти, організовувати й здійснювати спілкування, і залежить від наявності грамотної усної та писемної мови, знання прийомів мовного впливу. Стандарти третього покоління передбачають формування в здобувачів освіти, зокрема студентів філологічних спеціальностей, ключових і професійних компетентностей, серед яких важливе місце має мовленнєва, яка сприяє швидкому засвоєнню спеціальних знань, допомагає орієнтуватися у специфіці обраного фаху та мати подальший успіх.

Актуальність проблеми обґрунтована в низці нормативних документів (Закон України «Про освіту» (2017 р.), «Про вищу освіту» (2014 р.), «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» (2013 р.), Концепції Нової української школи (2016 р.) і фундаментальних вітчизняних та зарубіжних дослідженнях, присвячених висвітленню загальнотеоретичних основ формування мовленнєвої компетентності студентів. Визначаючи ступінь розробленості означуваної проблеми, передусім зазначимо, що аспекти формування мовленнєвої компетентності особистості було розкрито в дослідженнях зарубіжних (Д. Белл, А. Тоффлер) та українських (І. Бех, Н. Бібік, О. Коваленко, М. Львов, С. Омельчук, В. Пасинок, О. Савченко) науковців. Зокрема, організації освітнього процесу студентів різних спеціальностей, теоретичним і практичним питанням компетентнісного підходу до професійного розвитку особистості присвячені праці І. Гавриш, О. Дубасенюк, Е. Зеєр, І. Зязюна, Є. Кулик, Л. Кравченко, О. Малихіна, Л. Нічуговської, Т. Поясок, Ю. Татур, О. Федій, Л. Хомич; усвідомлення комунікативної культури й мовленнєвої компетентності як необхідної умови здобуття успіху в усіх галузях життєдіяльності фахівців розкрито в наукових

розвідках Н. Волкової, Т. Гончар, І. Зимньої, Н. Косенко, О. Опалюк, М. Пентилюк та ін. Важливе значення мають роботи, де порушено питання тлумачення мовлення як головного чинника формування свідомості й комунікативної культури студентів філологічних спеціальностей: І. Кочан, О. Семенов, С. Шевчук, І. Ющука та ін.; мовленнєва компетентність фахівців у різних видах професійної діяльності досліджена у працях І. Кочан, М. Лісового, С. Максименко, Л. Мацько, В. Пасинок, А. Токарської й ін.

Водночас аналіз наукових праць із порушеної проблеми дає підстави для висновку, що залишаються нерозкритими питання формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі закладів вищої освіти, а актуальність досліджуваної проблеми посилюється необхідністю розробки та обґрунтування дидактичних умов, мета реалізації яких – не лише досягти конкретних результатів у навчанні, а й перетворити комунікативний процес на цікавий та захопливий, який, окрім навчальної, виконує також розвивальну та творчо-пізнавальну функції.

Аналіз теоретичних доробок учених дав змогу виявити суперечності в українській системі вищої освіти щодо формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі закладів вищої освіти між:

- сучасними вимогами до організації освітнього процесу студентів філологічних спеціальностей, задекларованими на державному рівні та недостатньою обґрунтованістю концептуальних та методичних основ формування мовленнєвої компетентності здобувачів освіти;
- об'єктивними потребами суспільства в майбутніх фахівцях з високим рівнем сформованості мовленнєвої компетентності та реальним станом вивчення філологічних дисциплін у ЗВО;
- освітнім потенціалом сучасної освіти щодо формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі та відсутністю розробки дидактичних умов щодо забезпечення цього процесу.

Отже, актуальність порушеної проблеми, її недостатня теоретична розробленість, а також нагальна необхідність у подоланні виявлених суперечностей зумовили вибір теми дослідження: **«Дидактичні умови формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі закладів вищої освіти»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертацію виконано в межах науково-дослідної роботи Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна «Сучасні технології та методики професійно-педагогічної підготовки фахівців в освітньому просторі вищих навчальних закладів» (державний р/н № 0117U004837). Тему дисертації затверджено вченою радою Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна (протокол № 13 від 17.12.2018 р.).

Об'єкт дослідження: процес навчання студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі закладів вищої освіти.

Предмет дослідження: зміст, форми, методи формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі закладів вищої освіти.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити дидактичні умови формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі закладів вищої освіти.

Відповідно до поставленої мети визначено такі **завдання дослідження:**

1. Визначити понятійно-термінологічний апарат проблеми, компоненти та особливості формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі закладів вищої освіти.

2. Конкретизувати критеріальну базу і рівні сформованості мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі закладів вищої освіти.

3. Визначити та обґрунтувати дидактичні умови формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі закладів вищої освіти.

4. Експериментально перевірити реалізацію дидактичних умов формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі закладів вищої освіти.

Для вирішення поставлених завдань було використано комплекс **методів дослідження**:

- *теоретичних*: аналіз, узагальнення, систематизація філософських, психолого-педагогічних праць вітчизняних і зарубіжних авторів із порушеної проблеми з метою визначення суті основних понять дослідження й обґрунтування дидактичних умов формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі ЗВО;

- *емпіричних*: діагностичні (анкетування, опитування, бесіди, контрольні роботи, тестування), обсерваційні (пряме, побічне, включене спостереження, ретроспективний аналіз педагогічного досвіду), прогностичні (експертні оцінки, узагальнення незалежних характеристик), праксиметричні (аналіз продуктів навчальної діяльності студентів філологічних спеціальностей, аналіз передового педагогічного досвіду); педагогічний експеримент для розробки та експериментальної перевірки дидактичних умов формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі ЗВО;

- *статистичних*: методи математичної статистики для обробки експериментальних даних, доведення вірогідності результатів експериментального дослідження.

Наукова новизна дисертаційної роботи полягає в тому, що:

- *уперше* теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено дидактичні умови формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі ЗВО (актуалізація мотиваційно-ціннісної основи формування мовленнєвої компетентності

студентів філологічних спеціальностей; створення мовленнєво-інформаційного освітнього середовища для студентів філологічних спеціальностей; здійснення рефлексійної оцінки динаміки результативності сформованості мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей).

– *уточнено* суть понятійного конструкту «мовленнєва компетентність студентів філологічних спеціальностей»; критерії та показники сформованості мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі ЗВО: мотиваційний (наявність позитивної мотивації до формування мовленнєвої компетентності), когнітивний (системність і ґрунтовність теоретичних та практичних знань щодо формування мовленнєвої компетентності), операційний (розвиток вмінь, необхідних для організації, здійснення, оцінювання, удосконалення формування мовленнєвої компетентності), особистісно-рефлексійний (самоаналіз та рефлексія); та рівні сформованості мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі ЗВО (високий, середній, низький), що сприяють позитивній динаміці формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей;

– *подальшого* розвитку набули форми, методи та засоби навчання, які сприяють формуванню мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі ЗВО.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в розробці методичного забезпечення освітнього процесу студентів філологічних спеціальностей, де відбуватиметься ознайомлення фахівців з дидактичним підґрунтям мовленнєвої компетентності, створенні методичних рекомендацій для викладачів, які забезпечують організацію освітнього процесу студентів філологічних спеціальностей щодо формування мовленнєвої компетентності. Отримані теоретико-методологічні результати можуть слугувати концептуальним орієнтиром при укладанні навчальних програм і навчальних посібників, методичних рекомендацій для студентів і майбутніх фахівців філологічних спеціальностей; розширення, доповнення й оновлення змісту

навчальних дисциплін «Педагогіка», «Культура спілкування», «Педагогічна майстерність».

Результати дослідження впроваджено в освітній процес Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна (довідка № 228 від 10.05.2019 р.), Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (довідка № 1471/01-06/54 від 23.05.2019 р.), Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (довідка № 01/10-560 від 14.06.2019 р.), Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (довідка № 1530 від 14.05.2019 р.), Сумського державного університету (довідка № 1363 від 29.05.2019 р.), Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (довідка № 01-23/116 від 25.06.2019 р.), Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (довідка № 1/446 від 07.05.2019 р.).

Апробація результатів дослідження здійснювалася через публікацію матеріалів дисертації. Основні положення, результати дослідження обговорювалися на засіданні кафедри педагогіки факультету психології Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна упродовж 2015-2019 н.р., під час виступів на конференціях різних рівнів: *міжнародних* «Психологія і педагогіка на сучасному етапі розвитку наук: актуальні питання теорії і практики» (Одеса, 2016), «Сучасний вимір психології та педагогіки» (Львів, 2017), «Формування освітнього простору: переваги, ризики, механізми реалізації» (Тбілісі, 2017), «Тенденції розвитку психології та педагогіки» (Київ, 2017), «Modernization of Educational System: World Trends and National Peculiarities» (Каунас, 2018), «Педагогіка в країнах ЄС та в Україні на сучасному етапі» (Бая-Маре, 2018), «Наукова дискусія: питання педагогіки та психології» (Київ, 2018), «Психологія і педагогіка в системі сучасного гуманітарного навчання ХХІ століття» (Харків, 2018), «Психологія і педагогіка на сучасному етапі розвитку наук: актуальні питання теорії і практики» (Одеса, 2018), «Проблеми та шляхи реалізації компетентнісного підходу в сучасній освіті» (Харків, 2019), «Інноваційні педагогічні технології в цифровій школі»

(Харків, 2019); *всеукраїнських*: «Актуальні питання методики навчання як чинника підвищення якості професійної підготовки фахівців у вищій школі» (Харків, 2015), «Підготовка соціального педагога на засадах партнерства» (Харків, 2015), «Розвиток виховної роботи у сучасному вищому навчальному закладі: змістовні домінанти та тенденції» (Харків, 2016), «Ідеї академіка Івана Зязюна у працях його учнів і соратників» (Харків, 2016), «Актуальні проблеми психології і педагогіки» (Харків, 2017), «Компетентністний підхід в освіті та професійній діяльності» (Харків, 2018).

Основний зміст дисертації відображено у 24 одноосібних публікаціях, серед яких: 6 статей у наукових фахових виданнях України, 1 – в міжнародному періодичному виданні, 17 – у матеріалах і тезах науково-практичних конференцій.

РОЗДІЛ 1

ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

1.1. Актуалізація мовленнєвої компетентності у контексті компетентнісного підходу

Перехід до нової інформаційної цивілізації нині ускладнений напруженими соціальними трансформаціями. Низка проектів освітньої системи, які нині пропонуються, свідчать про активні пошуки нової освітньої парадигми. Постає багато проблем нез'ясованості змісту сучасної соціокультурної ситуації, яку часто називають «інформаційним проектом», в неочевидності ідеалів і цілей, які адекватні інформаційному суспільству [83, с.15].

Значення освітньої реальності в сучасному інформаційному суспільстві розглядають В. Андрущенко [4], В. Кремень [108], Г. Шролик [192] та ін. Сьогодні освіта стає важливою ланкою вибору вектору глобалізації, властивого сучасним локальним цивілізаціям, і технічною основою системи глобального бізнесу, поставляючи їй кваліфіковані ресурси.

В епоху глобалізації освітня реальність все більше втягується в ринкові відносини, де освітній процес уподібнюється виробництву, а дипломовані випускники – продукції. Глобалізація культури вимагає вирішення наступних питань: глобальна комерціалізація культури змушує вищі навчальні заклади пристосовуватися до потреб бізнесу й залучати ринкові практики до своєї роботи; нові соціальні та інформаційні технології потребують зміни методів навчання. Лише на шляху пошуків гуманітарного вирішення цих і подібних проблем система вищої освіти буде сприяти побудові світу культурного різноманіття [137, с.191].

На сучасному етапі освітня реальність зазнає суттєвих трансформацій, обумовлених зміною структури суспільства під впливом новітніх технологій. У цих умовах стають значущими такі якості як здатність до рефлексії, що

дозволяє раціонально організувати не лише розумову, але й фізичну працю, а також встановити причинно-наслідкові зв'язки між сконструйованими віртуальними образами та їх можливим впливом на інших людей, що дозволяє приймати ефективні рішення в непередбачуваних ситуаціях.

У зв'язку з цим набувають особливої актуальності суперечності між прагненням оцінити освіту виключно з точки зору її ринкової потреби і відповідності запитам сьогоdnішнього дня, характерні для суспільства споживання і ставлення до освіти як до засобу особистісного розвитку. Щодо аксіологічних основ національної системи освіти, то слід звернути увагу на цінності народної культури і релігійні традиції. На нинішньому етапі розвитку суспільства стає актуальною презентація знання в просторі медіа та вивчення різних форм і методів розміщення й відображення знання у цьому середовищі, що є предметом вивчення медіа-педагогіки. Віртуальна реальність надає особистості широкі можливості для проектування своєї діяльності в освітньому процесі завдяки тому, що в межах цієї реальності можна створити навчальне середовище різних рівнів згідно з потребами користувача. Створення широкого, розгалуженого навчального середовища, в якому наявні всі суб'єкти освітнього процесу, буде сприяти формуванню такої освітньої реальності, яка б відповідала сучасній техногенній цивілізації. Техногенний характер сучасної цивілізації, постіндустріалізація, новітні інформаційні технології з одного боку і руйнування традиційних систем соціальних цінностей і зв'язків - з другого, соціальні інститути, які перестали ефективно працювати і будувати стабільну систему соціальних взаємозв'язків у нових умовах – все це призвело до суттєвих змін у сфері освіти.

Проблеми в сучасному освітньому просторі пов'язані з невідповідністю темпів розвитку суспільства, його потребами й можливостями окремих особистостей і системи освіти. Нині багато країн, серед яких і Україна, констатують кризу освітньої системи і шукають шляхи виходу з неї.

На сьогодні існує низка об'єктивних факторів, серед яких, зокрема, нестабільність соціальної структури суспільства, ускладнення соціальних

процесів, динаміка соціальних груп, розмивання жорстко окреслених меж соціальних взаємодій, підсилення ролі етнічних і релігійних факторів у різних аспектах життєдіяльності суспільства. Відсутність ресурсів для налагоджування процесів нерівномірного розвитку протиставили в минулому успішно функціонувану систему освіти як індивіду, так і суспільству та державі. У просторово-часовому вимірі інститут освіти – це один із широкомасштабних соціальних інститутів діяльності, до якого залучені мільйони людей.

Високий ступінь технізації сучасного життя, його значне ускладнення, високі вимоги до життєздатності й конкурентоздатності як окремої людини, так і цілих країн та народів, збільшує в геометричній прогресії вимоги до освітнього цензу. Слід зазначити, що ці вимоги зростають значно швидко, аніж ресурс можливості суспільств у розпредмеченні їх через інститути освіти. Як наслідок, це виражається, з одного боку, в масовому ігноруванні цих вимог тими, що утворюються, так і тими, хто утворює, а з другого - в хронічному дефіциті фінансових, матеріально-технічних, кадрових, організаційних та ідеологічних ресурсів для забезпечення попиту на освіту.

Рефлекторна спроба суспільства вирішити ці суперечності в одних випадках «заочно» змушує знижувати освітні претензії щодо окремих соціальних груп, так і надмірна напруженість, як показує освітня практика, може призвести до крайнощів, зокрема до асоціальних дій, таких як самогубство дітей, їх девіантна поведінка, насилля в школах; в інших - веде довгі парламентські дискусії про ступінь фінансування сфери освіти, яка дуже швидко змінює свій облік. Випускників, які навіть за умов досягнення ними певного рівня освіченості і кваліфікації, суспільство не здатне працевлаштувати. Нині багато кваліфікованих спеціалістів часто виконують некваліфіковану роботу або довгий час знаходяться в лавах безробітних, очікуючи звільнення своєї ніші внаслідок природного зменшення населення. Вкладені в такого спеціаліста кошти миттєво обезцінюються, а суспільство несе колосальні втрати від неузгодженості розвитку різних сфер свого життя.

При невпинному зростанні витрат на освіту хронічне невивистачання ресурсів лише поглиблює кризовий стан цього інституту, який не може задовольнити свій зростаючий за аналогією з технологічним прогресом голод у сучасній техніці; свою потребу у висококваліфікованих педагогах, чий соціальний статус і матеріальна винагорода за працю мало привабливі у сучасному суспільстві.

Багато спеціалістів вважають, що врятувати ситуації може лише технологізація процесів навчання, без цього неможливо враховувати індивідуальні потреби й можливості здобувачів освіти. На нашу думку, криза освіти в Україні пов'язана з формальним підходом до освіти, зокрема, наявність диплома про вищу освіту іноді є перепусткою і шансом отримати хоча б яку-небудь роботу, досить часто малокваліфіковану, таку, що не вимагає спеціальних знань. Роботодавці, господарі приватних підприємств досить часто при наймі на роботу орієнтуються не на реальну компетентність людини, не на її минулий досвід, а на наявність диплома про вищу освіту. «У сучасному суспільстві в школах не розвиваються пізнавальні здібності людини, їх здоровий глузд і вміння самостійно мислити. Швидше, вони набувають технічних знань, потрапляючи у постійну залежність від кваліфікованих спеціалістів і бюрократів» [59, с.20].

У технологічному суспільстві значно збільшилися інформаційні потоки. Людські можливості вступили в суперечність поглинати інформацію і ступінь необхідності інформаційного обрамлення всіх сфер життєдіяльності людини.

Традиційна модель освіти на сьогодні майже вичерпала себе. Альтернативою їй стає освіта як інформаційний процес, що «забезпечує єдність соціуму, його самоідентифікацію і цілісність з одного боку, а з другого – спрямований на інформування повноцінної особистості, здатної активно діяти в сучасному суспільстві» [116, с.4]. Сьогоднішнє суспільство повинно спрямовуватися на «розвиток випереджаючої освіти» [59] з метою змін освітнього вектору.

Основні напрямки державної політики в галузі освіти та професійної підготовки громадян України визначені в таких документах як: Національна рамка кваліфікації [157]; Національна доктрина розвитку освіти України в ХХІ столітті (2002); закон України "Про вищу освіту" (2002). Так, в Законі України про Національну рамку кваліфікацій [157], затвердженому Кабінетом Міністрів України в 2011 році з метою забезпечення гармонізації норм законодавства у сфері освіти та соціально-трудових відносин, комунікація та сукупність компетентностей, зокрема в освітньому процесі, розглядаються як взаємозв'язок суб'єктів в професійній діяльності.

Модернізація фахової освіти в Україні є основою розвитку професійного потенціалу держави. Одним із важливих компонентів діяльності Програми розвитку ООН стала реалізація проекту «Освітня політика та освіта «рівний – рівному», в рамках якого представлено низку дискусій, що стосуються модернізації змісту освіти та формування в молоді ключових компетентностей. Таким чином, базовою ідеєю реформування освітньої галузі вважається компетентнісна підготовка здобувачів освіти. Одними із значущих складових компетентностей викладачів-філологів є мовна, лексична, мовленнєва та комунікативна компетенції.

Запровадження нової системи оцінювання навчальних досягнень учнів вивело компетентнісний підхід на якісно новий щабель розвитку відповідно до європейських освітніх стандартів і зумовило переведення компетентнісної ідеї на рівень обов'язкової нормативної реалізації [15; 17; 19; 25; 76; 80; 118; 119; 123; 195; 198; 204]. Результатом узагальнення інформації про стан розробки компетентнісної ідеї та її екстраполяції на специфіку функціонування регіональної системи освіти логічно виступає визначення проблем.

Глобалізаційні процеси в контексті освітніх реалій сьогодення зумовлюють пошук нових ефективних методів у навчанні. Вирішення завдань сучасної освіти потребує активної та самостійної участі тих, хто навчається, розвитку їхніх творчих здібностей та особистісних якостей. Ефективною базою

підготовки майбутніх фахівців стає компетентнісно орієнтований підхід у навчанні.

Дослідженням даного питання займалися зарубіжні та вітчизняні науковці: Г. Гаврищак [56], Н. Бібік [14], Я. Кодлюк [103], О. Малихін [124], Т. Олійник [143], О. Овчарук [141], Н. Остапенко [146], Д. Равен [159] та ін. Велику увагу в працях науковців приділено переліку компетентностям студентів філологічних спеціальностей, які мають бути сформовані як результат організації освітнього процесу. Результатом такого підходу в навчанні повинно стати формування загальних та спеціальних компетентностей і компетенцій. Завдання впровадження компетентнісного підходу у вищу освіти в Україні набуло низку підтверджень. Так, в галузі законодавства освіти було затверджено закони та постанови уряду, що стали обгрунтованим рішенням для розробки та введення в сучасний освітній процес.

Оновлення освітнього процесу закладів вищої освіти у нашій країні пов'язане із процесом формування фахових компетентностей майбутніх фахівців, зокрема фахівців філологічного профілю, що мають стати педагогами. Педагогічна діяльність є поліфункціональною, а тому і завдання, які постають перед здобувачами вищої професійної освіти, мають комплексний характер. Процес професійної діяльності фахівця-словесника має тісний зв'язок із виконанням ним наступних функцій: навчальної, виховної, організаційної, дослідницької, суспільної [74, с.376-383]. Вони можуть бути реалізованими через комплекс набутих і сформованих умінь, що складають основу професійної компетентності.

У працях закордонних та вітчизняних авторів висвітлено різні підходи щодо процесу формування професійних компетенцій. Звертають на себе увагу дослідження Н. Дикої [74], А. Залізняк [85], О. Коваленко [100,101] Г. Лещенко [114], М. Орап [145] та ін., в яких висвітлено сутність понять «мовленнєвої», «професійної мовнокомунікативної компетенції». У працях К. Касярум [96], Н. Білоус [18] значну увагу приділено самому процесу підготовки студентів філологічних спеціальностей.

В ході компетентнісної підготовки формуються наступні компетентності: ключові, предметні, загальногалузеві [14, 2004, с.21]. В свою чергу, професійні компетенції поділяються на базові та ключові. Перші – формуються на основі здібностей, знань, умінь, що легко застосовуються у фаховій діяльності. Ключові – проявляються у всіх видах діяльності та взаємозв'язку зі світом, характеризують духовний світ особистості [155, 2004, с.64-71].

Професійна компетенція студентів філологічних спеціальностей складається з взаємозв'язку трьох компонентів: соціальної, спеціальної та індивідуальної компетентностей. Спеціальна компетентність є складником базової компетенції, а соціальна та індивідуальна – ключової. Як зазначає науковець А. Хуторський, що знання, вміння та навички, безумовно є важливими компонентами успіху в житті, але вони не здатні забезпечити його. Успіх залежить від цінностей, почуттів, надій, мотивації, самодіяльності, співпраці, старанності фахівця [186, с.58-64]. Таким чином, здатність до роботи в групі та співпраці з колегами, прагнення до підвищення свого кваліфікаційного рівня, самореалізації у професійній діяльності майбутнього фахівця характеризують сформованість ключових компетенцій. Вміння вирішувати професійні завдання, здатність до самоосвіти та набуття нових умінь за спеціальністю, пристосовуватись до соціальних умов, що постійно змінюються, окреслюють базову компетенцію.

Тенденція впровадження в освітній процес компетентісного підходу навчання ґрунтується на вирішенні низки завдань, що постають перед сучасним фахівцем. Запорукою успіху у професійній діяльності стають не тільки дидактичні особливості мети навчання – знання, вміння, навички, але й рівень розвитку особистості, її сформовані базові та ключові компетенції.

Обґрунтовуючи сутність поняття «професійна мовнокомунікативна компетенція» фахівця-філолога, не можна залишити поза увагою висновки, що були зроблені А. Василевичем [24, с.113-137]. Так, лінгвіст, спираючись на вчення та дослідження Н. Хомського, вважає за доцільне інтерпретувати їх як синонімічні конструкції. Однією з цілей розв'язання проблеми

вдосконалення фахової комунікативної майстерності фахівців-філологів, є формування у них активних навичок користування визначеними й нормативними відповідно до літературного варіанта мови мовленнєвими кліше в науково-публіцистичному, діловому стилі.

Мовна компетентність включає такі компоненти:

- фонетика, фонологія: ортофонія і орфографія;
- граматики: морфологія, синтаксис;
- лексика: вокабуляр, лексичні зв'язки, словотворення / неологія;
- дискурс: мовні норми структури тексту [90, с.210].

Процес формування лексичної компетентності студентів філологічних спеціальностей, що входить в склад іншомовної комунікативної компетентності, має два вектори реалізації – безпосередній та опосередкований. Формування лексичної компетентності здійснюється в декілька етапів, протягом яких в освітній процес впроваджуються комплекси вправ, що корелюють з ситуаційною та змістовою складовими комунікативної компетентності.

Науковець Д. Ізаренков зазначає, що мовленнєва компетентність має рівневу структуру: морфологічний, лексичний, синтаксичний та фонетичний [91, с.54-60]. Ефективне використання правил вживання мовних одиниць на кожному структурному рівні для побудови синтаксичних одиниць комунікації.

Дослідник Б. Беляєв розглядає комунікативну компетентність як властивість створювати та підтримувати взаємний контакт між людьми, уміння та навички, заняття, які допомагають успішному спілкуванню [10]. Зазначена компетентність в змозі змінювати коло комунікації та сутність, забезпечує уміння взаєморозуміння між суб'єктами спілкування [130].

Науковець Н. Чепелева трактує формування комунікативної компетентності в контексті взаємодії між партнерами комунікації і вважає, що комунікативна компетентність є результатом спілкування між її суб'єктами. Досвід спілкування набувається під час читання літератури,

перегляду кіно, відвідування театру, а не лише через безпосереднє спілкування між людьми. Опосередковано сформована взаємодія людини та джерела спілкування збагачує людину інформацією про способи вирішення комунікативних завдань та характер ситуацій процесу комунікації [188].

Ефективність професійної діяльності викладача вищої школи пов'язана з її успішністю, оскільки прагнення до досягнення соціального успіху притаманне кожній особистості й виступає значущим мотивом її трудової діяльності (А. Маслоу) [127]. Соціальна успішність може розглядатися як зовнішня щодо людини позиція, яка характеризує соціальне визнання досягнень фахівця у сфері професійної діяльності [71, с.51-110]. А також як внутрішня, яка проявляється в реалізації в професійній діяльності, відповідаючи на суспільні запити сьогодення та проявом відповідального відношення до нього [126].

Слід зазначити, що успіх викладача у сфері професійної діяльності визначається не лише рівнем його професійних знань та вмінь, а й досить важливим компонентом професійної компетенції під назвою комунікативної компетенції. Її наявність дозволяє викладачеві здійснювати наукову, методичну та організаційну функції в освітньому середовищі вищих навчальних закладів. Її значущість визначається публічним характером професійної діяльності викладача вищої школи й інтенсивністю комунікативних процесів, що здійснюються засобами професійного спілкування.

Врахування особливостей комунікативної взаємодії дозволяє підвищити ефективність використання вербальних засобів комунікації, а також ефективність використання методичних матеріалів, підготовлених викладачем для студентів як в електронному, так і в паперовому варіантах. Специфічність цієї взаємодії виявляється під час використання інформаційних технологій у навчально-виховному процесі закладів вищої освіти, створенні умов для реалізації телекомунікаційних проектів тощо [96, с.162].

Процес формування професійних мовленнєвих компетенцій у студентів-філологів під час вивчення фахових дисциплін є можливим за умов:

- взаємозв'язку теорії і практики мовленнєвої діяльності;
- володіння культурою конструктивного діалогу та полілогу;
- наявності умінь мотивації, переконання;
- програвання рольових і сюжетних ігор, внаслідок чого створюються сприятливі умови для удосконалення навичок логічно мислити й оперувати словом;
- наявності умінь оперативно й доцільно включатися в мовленнєву взаємодію, передбачати результати педагогічного мовлення;
- збагачення словникового запасу;
- опанування термінологічною базою;
- моделювання інтонації, адекватної змісту і структурі висловлювання; здійснення емоційно-експресивного впливу на учнів, студентську аудиторію;
- наявності умінь дбати про виразність мови (змістову, інтонаційну, візуальну); її правильність (орфоепічну, граматичну, орфографічну, пунктуаційну); чистоту (що не допускає словникового, стильового чи колоритного ультрапуризму), штучності, фальшивого професіоналізму [2; 82; 117; 121; 140; 147; 182].

Діагностуючи рівень мовленнєвої компетентності майбутніх викладачів-словесників, можемо виокремити певні критерії:

- володіння активною лексиною, що характеризує духовний світ людини;
- майстерне оперування мовленням як регулятора спілкування з вихованцями на основі принципу: «Якомога більше вимоги до людини, але разом з тим і якомога більше поваги до неї» [90, с. 210];
- логічність, доступність, чіткість, переконливість, стрункість у композиції висловлювання;

- володіння особливостями того чи іншого мовленнєвого стилю відповідно до жанру висловлювання й ситуації спілкування;
- володіння образними засобами мови;
- володіння теоретико-літературною, мистецтвознавчою та загальнофілософською термінологією [18, с.45-51].

Все, зазначене вище, дає підстави стверджувати думку про те, що формування мовної, мовленнєвої, лексичної, комунікативної та інших компетентностей в процесі компетентнісного підходу викладачів-словесників має вплив на результативність професійної діяльності і є запорукою її успішності.

Високий рівень розвитку технологій є одним із показників сучасного суспільства, а «освіта і наука, їх масштабність, рівень і якість стають провідними чинниками розвитку та збереження цивілізації» [163, с.5]. Оновлення освітнього процесу вищих навчальних закладів у нашій країні пов'язане із процесом формування фахових компетентностей майбутніх фахівців, зокрема фахівців філологічного профілю, що мають стати педагогами. Педагогічна діяльність є поліфункціональною, а тому і завдання, які постають перед здобувачами вищої професійної освіти, мають комплексний характер. Процес професійної діяльності фахівця-словесника має тісний зв'язок із виконанням ним наступних функцій: навчальної, виховної, організаційної, дослідницької, суспільної [18, с.376-383]. Вони можуть бути реалізованими через комплекс набутих і сформованих умінь, що складають основу професійної компетентності. Багатоманітні аспекти формування компетенцій у майбутніх фахівців в освітньому просторі вищих навчальних закладів зумовлюють актуальність нашого дослідження.

Оскільки комунікація здійснюється в умовах спілкування переважно засобами мови, то при вивченні комунікаційних процесів часто відбувається ототожнення таких понять, як «комунікація», «мовна діяльність» та «спілкування».

На думку В. Конецької, «поняття спілкування, комунікації і мовної діяльності містять загальні й відмінні ознаки. Загальними є їх співвіднесення з процесами обміну й передачі інформації, зв'язок з мовою як засобом спілкування та з соціомовною поведінкою комунікантів. Відмінні ознаки зумовлені відмінністю в обсязі змісту цих понять (вузькому й широкому), що пояснюється використанням їх у суміжних науках або навіть у різних аспектах однієї наукової дисципліни, коли на перший план висуваються ті або інші ознаки цих складних понять» [105, с. 15].

Саме тому на вивченні процесу комунікації як наукової проблеми в контексті компетентнісного підходу у навчанні зосередили зусилля різні галузі суспільного наукового знання – філософія, соціологія, політологія, біологія, технічні науки, інформаційні науки, психологія, педагогіка та інші.

Дидактичні умови в освітньому середовищі закладів вищої освіти є фундаментом упровадження компетентнісного підходу. Першою умовою дидактики є розуміння учасниками освітнього процесу терміна категорії педагогіки «компетентність», що має етапи та освітній результат.

Освітня компетентність – норма освіченості студента, що є необхідною для професійної діяльності в майбутньому. Процес набуття таких вимог поступовий і різниться рівнем компетентності на етапах свого формування. З цього слідує той факт, що компетентнісний підхід у навчання поетапний та потребує виокремлення послідовності рівнів формування компетентності майбутніх фахівців. Рівнений контроль за досягненнями у навчанні забезпечує успішний кінцевий результат. Кожен рівень освітнього процесу повинен бути забезпечений послідовним контролем формування компетентності студентів. Етапи формування можуть порівнюватися з етапами навчання в інших закладах освіти. Таке порівняння є ефективним за умови симбіозу етапів та послідовності формування компетентностей студентів під час вивчення дисциплін, а також їх зв'язок з сучасністю. Ревнева структура компетентнісного підходу у навчанні характеризується наступним: мотивацією навчання, актуалізацією набуття досвіду для подальшої професійної реалізації, набуття

нових знань через теоретичний та інформаційно-практичні матеріали, самоаналізом кінцевих результатів навчання та порівнянням з очікуваними.

Напрямки та час формування момпетентностей у студентів різняться від категорії компетентностей – предметні, соціальні, особистісні. Таким чином, умовою реалізації компетентнісного підходу в навчання є впровадження вимог до формування основних теоретико-практичних знань студентів та до рівнів формування компетентностей. Мовна освіта в Україні розмежовує виї компетенції на загальні та комунікативні. Перші характеризується знаннями про національну та світову культуру, загальним кругозором, а також набутиим життєвим досвідом кожної особистості. Другі мають структурно-компонентний склад – лінгвокогнітивний, мотиваційно-практичний та вербально-семантичний рівні [109, с.142]. Лінгвокогнітивний рівень характеризується процесом пізнання в співвідношенні з лінгвістичними компонентами системи мови, що формує індивідуальну мовну структуру світу. Мотиваційно-практичний рівень забезпечується вільним продукуванням мови в будь-якій ситуації комунікації. Вербально-семантичний рівень передбачає успішне оперування нормами мови.

Основною одиницею компетентнісного підходу у навчанні є поняття «компетентність» та «компетенція». Науковець Н. Глузман зазначає, що поняття «компетентність» використовується як наслідок навчання, а компетенція набуває значення «знаю, як». Таке визначення обґрунтовує сучасну кваліфікаційну характеристику фахівця, в основі якої є наступні критерії: готовність до вирішення поставлених завдань; здатність застосовувати знання, вміння, навички; розуміння, відповідність набутих знань професійній діяльності; широкий світогляд [61, с.11-14].

Інші дослідники Н. Бібік [14], О. Пометун [155] звертають увагу на те, що поняття «знання», «уміння», «навички» не повністю характеризують поняття «компетентність», оскільки, вважають, що «компетентність» припускає оволодіння знаннями, вміннями, навичками та життєвим досвідом.

У тлумачному словнику С. Ожегова компетенція трактується сукупністю питань, якими людина добре володіє; сукупністю прав та обов'язків, якими

володіє людина [142, с. 289]. Новий тлумачний словник української мови подає значенн «компетенції» як гарної обізнаності з чимось та сукупністю обов'язків установи чи організації [172, с. 874].

У наведених трактуваннях компетенції ключовими виступають такі критерії, як: знання, якими має володіти фахівець; коло питань, з якими повинен бути обізнаний фахівець; досвід, що є необхідною умовою якісної професійної діяльності.

У вищезазначених трактуваннях «компетентність» є характеристикою фахівця, який володіє певною компетенцією, або установа, яка в праві вирішувати завдання зі сфери зазначеної компетентності.

Таким чином, можемо стверджувати, що компетенція є нормою, що підтверджує правильність вирішення завдань, а компетентність є результатом такої норми [62, с.23-30].

Лінгвісти характеризують компетентність як сформоване знання про мову, яким володіє особа, що спілкується рідною мовою, і яке допомагає мовцю вребалізувати думки рідною мовою та відрізнити правильну побудову речення від неправильної. За визначенням С. Омельчук «компетентність – властивість за значенням компетентний», тобто той, хто має відповідні знання в певній галузі [144].

Компетентність – це не лише навички та набуті знання. Компетенція – це та особливість, яка здатна формувати вміння, яка є можливістю налагодження відношень між ситуаційними аспектами та заннями, яка є ефективною при вирішенні певних проблем [21, с.88]. Компетентність у смисловому значенні охоплює три аспекти: знання, вміння, навички. Професійну компетентність фахівця становить обізнаність у предметній галузі, сформованість інтелектуальних операцій і мовно-мовленнєва діяльність, яка є основою комунікативної компетентності. Фахівець мовного профілю – мовна особистість, яка характеризується психолінгвістами як «людина, яка володіє сукупністю здатностей і характеристик, що обумовлюють створення та сприйняття нею текстів, які вирізняються мірою структурно-мовної складності

та глибиною й точністю відображення дійсності» [14, 2004]. Мовна особистість повинна знати мову на лексичному, фонетичному, синтаксичному, граматичному рівнях. Знання та уміння фонетичних, граматичних та лексичних правил забезпечують словеснику сприймати та відтворювати тексти та іншу інформацію, що стає запорукою формування особистості, яка володіє мовленнєвою компетентністю. Мовленнєва та мовна компетентності є основою формування комунікативної компетентності, що в свою чергу є критерієм формування комунікативної особистості.

Основною вимогою підготовки фахівців-мовців є вдосконалення умінь та навичок компетенцій, що є затребуваними в сучасному світі. Саме мовленнєва компетентність майбутнього філолога виступає значущою та розглядається в модальному контексті формування та застосування в професійній діяльності.

Компетентність – базова одиниця діяльності, тому її структура має такі складові: розуміння мотивації та потреби, вибору способу реалізації професійного потенціалу, планування діяльності. Усвідомлення мотивації потребує від студента певного рівня ерудиції для усвідомленого вибору того, що реалізує потребу.

Компетентність є підґрунтям успішної діяльності, тому варто ототожнити його зі структурою професійної діяльності. Науковець Л. В. Щерба стверджує: «У підготовці фахівців філологічних дисциплін виділяють три напрями:

- оволодіння мовою, тобто системою мови, яка використовується як засіб спілкування;
- опанування мовленнєвою діяльністю, тобто процесом комунікації;
- навчання продуктам мовлення, тобто опанування мовлення навчальних матеріалів, що формуються за допомогою мовних засобів» [194].

Базовою ідеєю реформування освітньої галузі вважається компетентнісна підготовка у навчанні. Одними із значущих складових компетентностей викладачів-філологів є мовна, лексична, мовленнєва та комунікативна компетенції.

А. Залізник ототожнює мовленнєву компетентність з комунікативною, характеризуючи її основну функцію – спрямування на розвиток мовленнєвого спілкування, мовленнєвого етикету та етичних норм спілкування [85, с.164-170].

М. Орап дає широку характеристику мовленнєвої компетентності за її функціями:

- 1) визначати тему мовленнєвого повідомлення і ділити мовленнєве повідомлення на змістові частини (орієнтування);
- 2) визначити змістову думку та логічний зв'язок повідомлення;
- 3) визначати зміст повідомлення в цілому;
- 4) визначати рівень доцільності отримання повідомлення;
- 5) розуміти кінцеву суть висловлювання, komponувати частини змістового наповнення в завершене повідомлення;
- 6) планування та передбачення основної мети змістової частини та створення логічного перебігу інформації в повідомленні;
- 7) реалізація змістової частини тексту в процесі мовлення;
- 8) контроль відповідності сформованого тексту з повідомленням [145, с.84].

Отже, мовленнєва компетентність є запорукою високого комунікативного рівня та виконує ряд функцій, що сприяють його реалізації.

Процес формування мовленнєвої компетентності прямопропорційно пов'язаний з рівнем педагогічної майстерності педагога.

Сучасні інтеграційні процеси, що відбуваються в освітній системі, визначають важливість постійного розвитку професійних якостей викладача, що є певним підґрунтям для формування комплексної системи компетентностей. Формування системи компетентностей майбутніх педагогів набуває пріоритетного значення в рамках глобалізації сучасного суспільства. Адже педагогічна діяльність викладача ґрунтується на комунікативних засадах як в навчально-виховному процесі, так і поза його межами.

Загальне завдання виміру рівня мовленнєвої підготовки фрагментарно висвітлювалося у працях вітчизняних та зарубіжних учених: Ю. Вторнікова [53], С. Скворцова [170], Л. Мамчур [125]. Але проблема висвітлення різних аспектів прояву мовленнєвої компетентності майбутніх викладачів залишається актуальною в умовах сучасних тенденцій розвитку освітньої галузі.

Мовленнєва компетентність є базовим показником професійної компетенції педагога, а тому не може бути застосована лише для окремої навчальної дисципліни, а має охоплювати весь комплекс фахових предметів майбутніх викладачів. Як зазначає науковець Л. Мамчур «Важливим фактором формування мовленнєвої компетентності майбутнього викладача-словесника є його мовленнєвий розвиток, що передбачає опанування системою мовленнєвих знань і вмінь, потрібних для спілкування в різних видах мовленнєвої діяльності. Показником цього розвитку є комунікативна компетентність, тобто здатність і вміння спілкуватися, що зумовлює активне використання засобів мови, вміння сприймати та відтворювати зміст чужого мовлення, продукувати власне, демонструючи свій інтелектуальний розвиток, культурні здобутки і цінності» [125, с.182-186].

Науковець С. Скворцова розглядає структуру мовленнєвої компетентності особистості, що ґрунтується на наступних компетенціях: емоційна, вербально-логічна, рефлексивна, лінгвістична, інтерактивна, соціально-комунікативна, технічна, соціокультурна, соціолінгвістична, предметно-змістовна та інформаційна [170, с.309]. Таким чином, зміст мовленнєвої компетентності є певним резервуаром комунікативних компетенцій, що містять комплекс професійних знань, умінь, навичок [53, с.41-48].

Професіоналізм педагога-мовця не може обмежуватися та визначатися лише гуманітарною підготовкою, оскільки загальна ефективність його діяльності значною мірою залежить від: ефективності використання умінь та знань, життєвого досвіду в професійній комунікації; сформованості комунікативної компетентності та ін.

Майбутні фахівці-філологи повинні стати основним важелем відродження та вдосконалення національної системи освіти, оволодіти сучасними технологіями навчання і виховання, постійно удосконалювати рівень своїх компетентностей. Формування предметної компетенції відбувається у процесі професійної підготовки [50, с. 66-108].

Проблематикою характеристики та прояву різних факторів, які сприяють формуванню та розвитку мовленнєвої компетентності у майбутніх фахівців. Процес формування мовленнєвої компетентності під час навчання майбутніх фахівців філологів у закладах вищої освіти передбачає засвоєння ними знань про мову і мовлення, формування самосвідомості, як готовності до професійної самореалізації та саморозвитку.

Науковець О. Богданова вказує, що розвиток мовлення «становить постійний процес, що триває протягом усього життя людини, процес оволодіння мовленням та його механізмами в безпосередньому взаємозв'язку з духовним становленням особистості, збагаченням її внутрішнього світу» [20, с. 317].

Запорукою високого рівня професійної компетентності майбутніх фахівців є потреба розвитку особистісного інтересу до мови і мовленнєвої культури, підготовка педагогічних умов для самореалізації майбутніх фахівців у професійних та мовних операціях, спомагання розуміння функціональної ролі мовленнєвої компетентності як складової успішної професійної майстерності.

Педагогічна майстерність майбутніх фахівців філологів має декілька аспектів прояву: педагогічний, психологічний, соціальний. Важливість педагогічного аспекту проявляється у оволодінні системою професійних знань та умінь одночасно з педагогічними практичними навичками, що є важливими для формування та удосконалення мовленнєвої діяльності.

Запорукою високого рівня педагогічної майстерності у прояві мовленнєвої компетентності майбутніх фахівців є потреба розвитку особистісного інтересу до мови і мовленнєвої культури, підготовка педагогічних умов для самореалізації майбутніх фахівців у професійних та

мовних операціях, спомагання розуміння функціональної ролі мовленнєвої компетентності як складової успішної педагогічної майстерності.

Отже, проаналізувавши аспекти компетентнісного підходу у навчанні студентів філологічних спеціальностей, можемо зробити висновок, що в освітньому середовищі закладу вищої освіти в умовах впровадження компетентнісного підходу в навчанні відбувається формування коючових, загальних та предметних компетентностей майбутніх фахівців філологічних спеціальностей.

1.2. Педагогічна суть та структурно-компонентний склад мовленнєвої компетентності студентів

У визначенні структури компетентності фахівця виділяють: соціально-особистісні, загальнопрофесійні, спеціальні; загальні, професійні, академічні [7]; загальнонаукові і предметні [180]; ключові, базові, спеціальні або предметні [181]. Л. Кечел та Дж. Берберіх виділяють професійно-методичну, особистісну, соціально-комунікативну, діяльнісно-операційну компетенції фахівця [204, с. 4–20]. Р. Хайгерті і А. Мехью вважають, що комунікативна (мовленнєва) компетенція поряд з технічною, контекстуальною, адаптивною, концептуальною та інтегративною складає ядро (інваріант) професійної кваліфікації [201, с. 30]. У. Хутмахер розглядає комунікативну компетенцію як майстерність усної і писемної комунікації, компетенцію доступу до інформації [203]. На думку О. Мартинюк, І. Медведєв, С. Панькова, О. Соловйова, для фахівців педагогічного профілю зручною є модель, яка складається з загальних компетенцій для фахівців різних профілів (їх називають ключовими, загальними, соціально-особистісними), базових компетенцій для всіх фахівців педагогічного профілю (педагогічні, загальнопрофесійні, базові) та компетенцій, які зумовлені предметною галуззю (спеціальні, академічні, предметні). Науковці І. Зимня, Н. Кічук, Н. В. Кузьміна, А. Маркова, Л. Петровська та інші вважають, що мовленнєва компетентність, будучи ключовою, водночас є й системоутворювальним компонентом професійної компетентності педагога, викладача.

Комунікативна настанова розрізняється залежно від характеру інформації. Так, при передачі ділової інформації вона спрямована на презентацію та рекламування своєї діяльності, її результатів, підтвердження достовірності повідомлених фактів. При передачі пізнавальної інформації настанова більшою мірою спрямована на інтерес і перспективу творчості. Під час передачі культурологічної інформації переважає настанова на естетичні, етичні, розважальні чинники, що визначають соціальну цінність комунікації.

У сучасному суспільстві організація навчального процесу у вищій школі також передбачає ефективне застосування комунікативних процесів, а отже, професійна діяльність викладача вищої школи здійснюється в їх межах із застосуванням існуючих комунікативних засобів.

У методиці навчання студентів філологічних спеціальностей мовленнєва компетентність розглядається як єдність, що включає в себе співвідношення між декількома складниками. Мовленнєвої компетентності входять такі компоненти – види компетентності (компетенції у деяких джерелах): англійська, мовна, комунікативна, мовно-культурологічна, психолінгвістична, інформаційна, соціокультурна.

Окрім того, ми в нашому дослідженні виділяємо 2 додаткові компоненти – модальність мовленнєвої компетентності та методологію іншомовного навчання, що застосовується в процесі формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей. Тому, ми сформуваємо наступну модель структурно-компонентного складу мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей.



Розглянемо більш детально кожен компонент мовленнєвої компетентності.

Англомовна компетентність. Сучасні процеси перебудови всіх ланок освітньої системи, що ґрунтується на демократичних засадах, посилюють важливість формування професійних компетенцій фахівців. В таких умовах підготовка студентів філологічних спеціальностей потребує підвищення та вдосконалення рівня англомовної компетентності, як однієї з ключових компетентностей в фаховій діяльності.

Підготовка студентів філологічних спеціальностей в Україні регламентується такими нормативно-правовими актами як «Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір», Національна доктрина розвитку освіти, закони України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про професійно-технічну освіту», «Про позашкільну освіту», «Про вищу освіту», Державна програма «Вчитель» [70; 97 та ін.].

Методичні аспекти є основою для навчання іноземних мов та забезпечують успішний результат освітнього процесу. Питанням формування англомовної компетентності студентів філологічних спеціальностей займалися науковці: Т. Стеченко (2003), Ю. Петрусевич (2011), Е. Абакумова (2011), Н. Якимчук (2014).

Дослідники висвітлюють низку методичних аспектів. Зокрема, Ю. Петрусевич до таких аспектів відносить стилістичну диференціацію мовлення, когнітивну спрямованість, професійно-педагогічну спрямованість [151, с. 224-228]. Т. Стеченко зазначає, що формування англомовної компетентності студентів філологічних спеціальностей повинно відбуватися з врахуванням аспектуальності процесів комунікації, особливостей культур та цивілізації, самостійності та мовленнєвої активності студентів, критеріальністю рідної мови, спрямованістю за професією. Під час організації компетентнісного підходу вивчення іноземної мови застосовуються різні аспекти методики навчання [178, с. 121-124].

Професіоналізація є важливою складовою організації напряму формування англомовної компетентності студентів філологічних спеціальностей, тому що вона відображає професійне становлення та самозростання майбутнього мовця, що і є першочерговим завданням сучасної вищої освіти [154, с. 77]. Набуття професійних знань студента-філолога оцінюються процесом цілеспрямованого зростання особистості, удосконалення професійних навичок, переосмислення внутрішнього світу особистості [1, с. 19]. Аспект групової взаємодії формує вміння застосовувати та синтезувати граматичну, дискурсивну та соціолінгвістичну компетенції в процесі комунікації.

Успіх студентів філологічних спеціальностей у професійній діяльності може бути визначений не тільки через рівень професійних знань та вмінь, що є важливою складовою професійної компетенції – англомовної, а й через якість процесу комунікації під час вивчення фахових дисциплін.

Мовна компетентність. Сучасний розвиток мовознавчих наук потребує від лінгвістичної дидактики поступового переходу на норми когнітивно-комунікативного навчання мови в закладах вищої освіти. Одиницею такої методики навчання є поняття мовної компетентності філологів. Така компетентність має певний рівень знань з мови, уміння, навички, які можна в майбутньому реалізовувати в будь-якій сфері комунікації. Студенти повинні

розуміти значущість мови у житті людини, розуміти, що мовна майстерність є вихідною точкою професійного набуття та зростання, запорукою всебічної реалізації творчих здібностей особистості [144, с.101-163]. Головним завданням викладача гуманітарного профілю – мовних дисциплін, залишається мовне виховання своїх учнів. Формування мовної компетентності студентів філологічних спеціальностей проходить в контексті компетентнісного підходу в навчанні.

Найбільш ґрунтовні дослідження у галузі теоретичних засад мовної компетентності педагога внесли: Н. Завіниченко, Л. Любчак, С. Макаренко, О. Нещерет, Ю. Паскевська, І. Тяллева, Н. Шевченко, Н. Шацька. Зазначені дослідники зробили вагомий внесок у вивчення окресленої проблеми. Однак висновки науковців і результати проведеного нами дослідження свідчать про те, що загальний рівень мовної компетентності фахівців гуманітарного профілю потребує вдосконалення та структурного формування відповідно до сучасних вимог лінгвістичної дидактики, що зумовлює необхідність проведення подальших наукових розробок у визначеному напрямі.

Всебічна мовна компетентність охоплює всі аспекти володіння мовою, включаючи специфічні, а саме: знання про систему, норму, узус мови; її словниковий та граматичний склад; правила використання мовних одиниць для побудови мовленнєвих висловлювань; переважне використання певних наборів мовних одиниць у різних сферах спілкування; територіальні, соціальні і професійні розбіжності у використанні цих одиниць; вплив на вибір і характер використання мовних одиниць обставин спілкування і взаємин учасників спілкування, їх рольових функцій тощо. Така мовна компетенція відзначається гнучкістю, пластичністю, здатністю швидко переналаштовуватися з однієї мови на іншу, переходити від сприйняття мовлення до продукування мовлення, від одного стилю й реєстру на інший, змінювати синтаксичну модель свого мовлення.

Мовна компетентність включає знання орфоепічних, орфографічних, лексичних, словотворчих, граматичних та стилістичних норм. Безумовно, що

для студентів філологічних спеціальностей мовна компетентність є складовою професійної компетентності фахівця, що має предметні знання, вміння мовленнєвої діяльності, комунікації.

Отже, компетентність для спілкування складається з: мовної компетентності (знання мовних засобів, одиниць та категорій кожного рівня та правил, що формують мовні конструкції, вміння такі правила застосовувати), мовленнєвої компетентності (спроможність сприймати та розуміти висловлювання) та комунікативної компетентності (здатність ефективно спілкуватися в різних умовах у ролі адресанта й адресата).

Комунікативна компетентність. На сьогоднішній день головним завданням підготовки мовного аспекту у майбутніх фахівців є формування та розвиток мовленнєвих компетентностей, які слугують репрезентативними характеристиками особистості, її самодостатності та професійності. Рівень сформованості навичок мовленнєвої поведінки майбутніх мовців залежить від мотиваційності викладачів як до вивчення дисципліни, так і до освітнього процесу в цілому. Адже окрім знань з предмету важливо вміти оперувати мовними засобами, бути комунікатно-компетентною особистістю. Комунікативна компетентність перекладача-білінгва включає вміння зіставно-динамічного характеру проектувати на висловлювання в тексті оригіналу інференціальні можливості рецепторів перекладу, тобто вміння варіювати змістом тексту-оригіналу та відтворенням тексту перекладу на основі правильних умовиводів про глобальне значення авторського повідомлення та вибір адекватних засобів, прийомів, трансформацій для передавання опрацьованого змісту на мову перекладу.

Комплексне відтворення вербальних та невербальних засобів, спілкування в конкретних соціально-побутових ситуаціях, уміння орієнтуватися в ситуації спілкування – комунікативна компетентність [21, с.89].

Мовно-культурологічна компетентність. Підготовка майбутніх фахівців до ефективного виконання професійних комунікативних завдань набуває особливого значення з огляду на те, що професійне спілкування реалізовує не

лише комунікативні, а й специфічні функції, які пов'язані з особливостями діяльності у просторі мовних дисциплін. Таким чином, професіоналізм педагога-мовця не може обмежуватися та визначатися лише гуманітарною підготовкою, оскільки загальна ефективність його діяльності значною мірою залежить від: сформованості умінь фахівця зорганізуватись і використати набуті знання, вміння, навчальний та життєвий досвіди в певній професійній ситуації; рівня професійної комунікативної компетентності; уміння вести діалог тощо.

Проблематикою характеристики та прояву різних факторів, які сприяють формуванню та розвитку мовнокультурологічної компетентності у майбутніх фахівців, займалися вітчизняні науковці: С. Вітвицька (2012), Н. Білоус (2014), В. Коваль (2013) та ін.

Професійна компетентність майбутніх фахівців філологів має декілька компетенцій: соціальна, комунікативна (мовленнєва), інформаційна, предметна, полікультурна (культурологічна), компетенція самоосвіти і саморозвитку, компетенція продуктивної творчої діяльності [102, с.157-165].

Нині культурологічна компетентність для фахівця-філолога трансформувалася у поняття мовнокультурологічної компетентності та поступово присвоює собі важливість на основі векторного спрямування освіти на нові норми та стандарти. Науковець А. Галенко зазначає, що знання мови, оволодіння комунікативною компетентністю не має подальшого розвитку без знань з галузей краєзнавства та культурології [57].

Мовнокультурологічна компетентність формується в процесі освоєння знань культури соціуму, формування навичок спілкування, які використовуються в певному соціумі та культурі. У державному стандарті базової освіти зазначено, що соціально-культурна компетентність стосується галузі культурного розвитку особистості та суспільства, що забезпечує формування культури міжособистісних зв'язків, розуміння національної та світової культури, принципи гуманізму, толерантності і надає особистості можливість аналізувати

та оцінювати надбання вітчизняної та світової культури та наук, використовувати засоби та технології комунікації інтеркультурного змісту, застосовувати навички мовлення та мовної культури, використовувати символіку та ін., користуватися методами самовиховання та саморозвитку, що включають знання індивідуальних, національних та загальнолюдських цінностей [69].

Дослідник Н. Білоус зазначає, що запорукою високого рівня професійної компетентності майбутніх фахівців є потреба розвитку особистісного інтересу до мови і мовленнєвої культури, підготовка педагогічних умов для самореалізації майбутніх фахівців у професійних та мовних операціях, спомагання розуміння функціональної ролі мовнокультурологічної компетентності як складової успішної професійної майстерності [18, с.45-51].

Таким чином, рівень мовно-культурологічної компетентності прямо пропорційно пов'язаний з рівнем професійної компетентності студентів філологічних спеціальностей.

Психолінгвістична. Професійна діяльність студентів філологічних спеціальностей, зокрема прояв їх мовленнєвої компетентності, потребує застосування відповідальності, смистіності та творчої роботи, професійно діяти в проблемних ситуаціях. Тому важливим компонентом мовленнєвої компетентності є завдання набуття психолінгвістичної компетентності студентів філологічних спеціальностей.

Дослідженню проблеми формування психолінгвістичної компетентності студентів філологічних спеціальностей приділяли увагу зарубіжні та вітчизняні науковці. Зокрема, І. Клак (2013), В. Серіков (2016), Н. Побірченко (2013) та ін. У тлумачних словниках з психології термін «психолінгвістика» розглядається як наука, в якій систематично визначається мовна поведінка лінгвістами та психологами. Основним важелем виступає предмет дослідження психолінгвістичного трактування. Існує відмінність між формулюванням зарубіжних та вітчизняних дослідників. Як зазначає науковець Н. Побірченко, іноземні представники психолінгвістики акцентують увагу на процесах

кодування і декодування повідомлень, відношення між необхідністю демонстрації та повідомлення учасниками комунікативного процесу. У даних процесах використовуються мовні засоби. Вітчизняні науковці визначають питання мовних і психолінгвістичних компонентів, механізмів, що взаємодіють з функціями мовленнєвої діяльності в у суспільстві із розвитком особистості [153, с.116-122]. Дані твердження є висвітленням основних аспектів комунікації, що впливають на поведінку людини в процесі її спілкування. Саме вибір спрямованості, стан свідомості, соціальна ситуація розвитку, міжособистісні стосунки є підґрунтям формування психолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців.

Процес набуття психолінгвістичних знань для студентів філологічних спеціальностей здійснюється за допомогою наступних видів мовленнєвої діяльності: аудіювання, читання, говоріння, писемне мовлення.

Науковець І. Клак вказує на роль аудіювання, як категорії комунікативної діяльності, в розвитку мовленнєвих навиків. Оскільки слухач не в змозі змінити щось у даній діяльності [99, с.57-59]. Тому основне завдання за правильністю та ефективністю комунікативного зв'язку покладено на мовця. Він може задавати емоційний фон, інформативну насиченість повідомлення, спроможний моделювати хід думок у слухачів тощо. Науковець І. Зимня визначає аудіювання як психологічне явище, що є комбінованим процесом прийому та сприйняття слухачем інформації, який забезпечує осмислення об'єктивної реальності [88, с.18-26].

Читання як компонент спілкування – складний психолінгвістичний процес сприймання тексту, результатом якого є його розуміння. У процесі читання через зорові канали надходить інформація, що здатна формувати слухомоторний образ слова, який читач автоматично співвідносить його з конкретним значенням, яке зберігається в довгостроковій пам'яті.

Говоріння – здатність формулювати висловлювання. Мета такого мовленнєвого процесу полягає у передачі в звуковій формі власних або чужих думок, які спрямовані на слухача, із використанням лексико-граматичного

матеріалу. З точки зору психолінгвістики, говоріння здійснюється завдяки наявності в пам'яті слухових і мовленнєво-рухових стереотипів лінгвістичних знаків й операцій з ними, функціонуванню механізмів оперативної та довгострокової пам'яті, формування та формулювання думок, продукування звукового мовлення [52, с. 48].

Писемне мовлення ґрунтується на використанні лінгвістичних знаків, закріплених у нервових зв'язках кори головного мозку у вигляді зорових та руко-моторних образів.

Таким чином, багатогранність формування психолінгвістичної компетентності студентів філологічних спеціальностей зумовлює один з аспектів визначення категорії професійної компетентності [169, с.160-173]. Здатність володіти знаннями, уміннями та навичками, набутими в процесі професійного навчання, та зростання досвіду у практичній діяльності студентів філологічних спеціальностей, прямо пропорційно залежить від рівня педагогічної майстерності та сформованих компетентностей. Основним видом професійної компетентності студентів філологічних спеціальностей є психолінгвістична компетентність.

Інформаційна компетентність. Інформаційна компетентність студентів філологічних спеціальностей, як і інші загальні компетентності, формується на основі компетентнісного підходу в навчанні, який спрямований не тільки на формування фахових компетентностей, але й на становлення високопрофесійної, творчої особистості-філолога [102, с.105-108]. Однією з професійних компетентностей сучасного фахівця філологічних дисциплін виступає інформаційна компетентність.

Значення інформаційної компетентності студентів філологічних спеціальностей розглядають науковці Л. Біденко (2013), С. Данилюк (2013), О. Семенов (2007), Л. Чернікова (2009), М. Лисенко (2013) та ін.

Сучасна освітня реальність зазнає суттєвих трансформацій, обумовлених зміною структури суспільства під впливом новітніх технологій. У цих умовах стають значущими такі якості як здатність до рефлексії, що дозволяє

раціонально організувати не лише розумову, але й фізичну працю, а також встановити причинно-наслідкові зв'язки між сконструйованими віртуальними образами та їх можливим впливом на інших людей, що дозволяє приймати ефективні рішення в непередбачуваних ситуаціях.

Інформаційну компетентність філологів науковець С. Данилюк трактує через призму лінгвоосвітнього процесу, зазначаючи, що зміст і структура інтегративної лінгво-інформаційної підготовки майбутніх фахівців мають виходити з характеру їх майбутньої професійної діяльності й водночас сприяти розширенню та поглибленню знань, формуванню навичок і вмінь, а також розвитку професійних компетенцій [68, с.110].

Інші дослідники інформаційну компетентність розглядають як складову професійної компетентності. За визначенням П. Беспалько, названа компетентність є інтегральною якістю особистості, яка застосовує мотивацію для набуття знань, відповідальність та схильність до вирішення задач у навчальній і професійній діяльності за допомогою комп'ютерної техніки і володіння прийомами комп'ютерного мислення. Науковці Л. Горбунова і А. Семибратов – як готовність і здатність педагога самостійно і відповідально використовувати ці технології у своїй професійній діяльності [189, с.48]. Дослідник О. Семенов вважає, що професійна компетентність філолога – інтегральна особистісна якість, що включає сукупність професійних компетенцій, які зумовлюють готовність до педагогічної діяльності [166, с. 631].

Традиційна модель освіти на сьогодні майже вичерпала себе. Альтернативою їй стає освіта, що «забезпечує єдність соціуму, його самоідентифікацію і цілісність з одного боку, а з другого – спрямований на інформування повноцінної особистості, здатної активно діяти в сучасному суспільстві» [83, с.4]. Освітній вектор підготовки філологів повинен спрямовуватися на «розвиток випереджаючої освіти» [16, с.114-118], а тому, актуальною і важливою стає інформаційна компетентність майбутніх фахівців-філологів.

Інформаційна компетентність студентів філологічних спеціальностей є однією з провідних складових професійної компетентності майбутніх фахівців. Вона спрямована на вдосконалення навичок вільно користуватися у своїй практичній діяльності інтернет-технологіями, інформаційними ресурсами із необхідною інформацією в мережі, використання педагогічних і філологічних сайтів, енциклопедій, роботи з електронними бібліотеками, використання аудіо-й відеоматеріалів на заняттях.

Соціально-культурна компетентність. В умовах сучасної трансформації освіти виникає потреба виконання завдання – «утверджувати національну ідею, сприяти національній самоідентифікації розвитку культури українського народу, оволодінню цінностями світової культури, загальнолюдськими надбаннями» [135]. Контекстуальною підтемою такого підходу набувають актуального значення вивчення теоретико-практичного досвіду культурологічних, гуманітарних науково-освітніх галузей, історичних аспектів розвитку та формування соціально-культурологічного спадку та ін. Одним із аспектів прояву національної освіти виокремлюється необхідність системної підготовки фахівців філологів, які будуть мати високий показник професійних компетентностей, зокрема, соціально-культурної. У провідних класичних університетах України упродовж XIX – XX ст. сформувались основні напрями, наукові школи філології соціально-культурного напрямку, інноваційні підходи дослідження фольклору з суміжними науковими галузями [51, с.5-8].

Проблемою формування соціально-культурної компетентності студентів філологічних спеціальностей займалися такі науковці як: О. Потебня, М. Костомаров, М. Вовк, А. Заслужена, О. Семенов та ін.

Науковець Т. Ціпан розглядає соціально-культурну компетентність фахівця через призму професійної компетентності. «Професійна компетентність фахівця-педагога – це інтегрована властивість особистості, що володіє комплексом професійно значущих для вчителя якостей, має високий рівень науково-теоретичної й практичної підготовки до творчої педагогічної діяльності та ефективної взаємодії з учнями в процесі педагогічної співпраці на

основі впровадження сучасних технологій для досягнення високих результатів» [187, с. 174-181]. Соціально-культурна компетентність фахівця – здатність особистості співпрацювати з оточуючими та колегами в суспільному житті, професійній та духовній діяльності, проявляючи високий рівень ерудиції, культури поведінки, патріотичних почуттів, поваги до історії, знання традицій народу тощо.

Науковець А. Заслужена визначає соціально-культурну компетентність майбутнього філолога в контексті мовної компетенції. Здатність використовувати мову, як засіб комунікативної дії, різних видів мовленнєвої діяльності, у зв'язку з соціальною зорієнтованістю та культурною освіченістю особистості – це і є мовна компетентність [87].

Соціально-культурна компетентність студентів філологічних спеціальностей є однією з провідних складових професійної компетентності майбутніх фахівців. Вона спрямована на вдосконалення художньо-естетичного світогляду особистості, історико-культурної обізнаності, соціальної позиції та ретрансляції професійного досвіду в педагогічній діяльності.

Зазначені вище компетентності, що є складовими мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей, дають змогу охарактеризувати в комплексі мовленнєву компетентність.

Мовленнєва компетентність. Під поняттям «мовленнєва компетентність» розглядають:

- знання з лексичних, граматичних, орфографічних розділів мовознавства;
- здатність виконувати мовний розбір повідомлень;
- знання лінгвістичних та соціокультурних особливостей мовного етикету;
- досвід самостійної роботи з предметів філологічного спрямування;
- знання мовної та мовленнєвознавчої термінології;
- прагнення до відтворення творчого потенціалу мовленнєвої діяльності;

- здібність до розподілення та підготовки висловлювань в різних стилях та продукування власних повідомлень;
- здібність асоціативного сприйняття та відтворення повідомлень в процесі комунікації;
- майстерність при виконанні читання, говоріння, аудіювання та письма.;
- адаптивність виконання завдань відповідно до стилів мовлення;
- навички ораторського мистецтва;
- здатність до редагування повідомлень.

Отже, мовленнєва компетентність є комплексним поняттям, тому що включає результати навчання студентів та має лінгвістичне підґрунття мовних дисциплін за спеціальностями навчання майбутніх фахівців філологічного профілю.

Для особистості, яка є соціально-активною, важливо володіти мовлення та мовою в повній мірі. Адже мовлення є інструментом комунікативного зв'язку, мислення, відтворення свідомості, інформаційного матеріалу та поведінки. Науковці також визначають мовленнєву компетентність «як комплексне поняття, яке, спираючись на мовну обізнаність, охоплює систему мовленнєвих умінь (уміння вести діалог, сприймати, відтворювати і створювати усні й писемні монологічні й діалогічні висловлювання різних видів, типів, стилів і жанрів тощо), що необхідно людині для спілкування у різних ситуаціях» [110, с.43].

Організація мовленнєвої діяльності майбутніх фахівців потребує чіткого уявлення про складові даної діяльності та її характерні особливості. Основним компонентом навчання студентів філологічних дисциплін вважають мовленнєву дію. Таким чином, з цього положення випливає положення про те, що процес мовлення є ґрунтовним для здійснення мовленнєвої підготовки студентів філологічних спеціальностей.

Технологія процесу мовленнєвої підготовки викладачів філологічних дисциплін, як і переважної більшості складників професійного формування

педагога, має певну особливість тенденції до постійного вдосконалення, перманентних змін. Базується процес мовлення і на сутності індивідуально-особистісного розвитку індивідуума взагалі і як фахівця, зокрема.

Педагогічна діяльність викладача ґрунтується на комунікативних засадах як в навчально-виховному процесі, так і поза його межами.

Загальне завдання виміру рівня мовленнєвої підготовки фрагментарно висвітлювалося у працях вітчизняних та зарубіжних учених: Ю. Вторнікова (2012), С. Скворцова (2012), Л. Мамчур (2013). Але проблема висвітлення різних аспектів прояву мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей залишається актуальною в умовах сучасних тенденцій розвитку освітньої галузі.

Мовленнєва компетентність є базовим показником професійної компетенції педагога, а тому не може бути застосована лише для окремої навчальної дисципліни, а має охоплювати весь комплекс фахових предметів студентів філологічних спеціальностей. Таким чином, зміст мовленнєвої компетентності є певним резервуаром комунікативних компетенцій, що містять комплекс професійних знань, умінь, навичок.

Мовленнєва компетентність у викладанні іноземних мов для філологів. Проекти освітньої системи викладання іноземних мов, які нині впроваджуються в освітній навчально-виховний процес, свідчать про активні пошуки нової освітньої парадигми, яка буде сприяти не тільки ґрунтовній підготовці майбутніх фахівців цього напрямку, але й побудові світу культурного різноманіття.

Вивчення іноземної мови стало важливою складовою сучасної людини. Сьогодні нам пропонують різні методики викладання іноземних мов. Цьому сприяють і також інформаційні засоби технологій. Саме в цій царині варто виокреслити важливі пріоритети цих явищ.

Помітний внесок у дослідження формування мовленнєвої компетентності у викладанні іноземних мов для студентів філологічних спеціальностей здійснили І. Приймачук (2014), Н. Микитенко (2011), Л. Філіппова (2013) та ін.

Навчання іноземних мов є інтегрованою галуззю системи освіти, що ґрунтується на використанні принципів, ступенів та стандартів, організаційних методик освітньої галузі в цілому. У процесі впровадження іншомовного професійно зорієнтованого навчання слід звернути увагу на принципи його застосування. А саме:

- взаємозв'язок теоретичних знань з практичними навичками;
- інтелектуальний потенціал тих, хто навчається та результат їхньої самостійної роботи;
- посилення практичного спрямування змісту базових та фахово орієнтованих дисциплін, навчальних програм, підручників, навчальних та навчально-методичних посібників [128, с17-27].

Сучасні тенденції методики іншомовного навчання є відображенням цілей, змісту, методів навчально-методичного комплексу. Головними критеріями методики навчання є методи та засоби навчання. Методами навчання (від гр. *methodos* – спосіб пізнання, шлях дослідження) є сформовані способи педагогічної діяльності викладачів та студентів, які покликані реалізовувати поставлені завдання навчання та виховання [110, с.127].

Методи навчання іноземних мов можна ділити на різні способи. Відповідно до критеріїв діапазону і ефективності вирізняють методи традиційні і альтернативні. Перші вважаються більш універсальними і частіше використовуються на практиці, другі – адресовані конкретній аудиторії слухачів і можуть бути застосованими в належних умовах.

Як зазначає науковець І. Приймачук, що традиційні методи навчання іноземних мов у закладах вищої освіти відображають недостатню ефективність використання методичних розробок та підручників, які використовуються у процесі навчання, не в повній мірі враховують значення мотиваційного аспекту студентів, динаміку смислотворних мотивів навчання у процесі викладання, міру та характер взаємозв'язку мотиваційної готовності до засвоєння знань, до оволодіння способами такого засвоєння з конкретними методичними прийомами [156, с.62-65].

Однією з ефективних альтернативних методик навчання іноземної мови на сьогоднішній день є комунікативна методика. Суть її полягає в впровадженні в навчальний процес активних нестандартних методів і форм роботи для кращого свідомого засвоєння матеріалу. На практиці застосовують різні форми роботи: у групі та команді, в парі а індивідуально (самостійно).

Форми роботи у групі та парах діляться на категорії: внутрішні та зовнішні кола (inside/outside circles), мозкові штурми (brain storm), зигзагове читання (jigsaw reading), обмін думками (think-pair-share), інтерв'ю в парах (pair-interviews) та інші [184, с.46-48].

Нове бачення освіти має на меті створення мотиваційного середовища у процесі вивчення іноземних мов для тих, хто навчається. Тому на сьогоднішній день освітянам потрібно вдосконалювати методику іншомовного навчання, а викладачам намагатися постійно впроваджувати у власну викладацьку практику новітні освітні концепції.

Модальність мовленнєвої компетентності. В сучасних умовах розвитку освітньої галузі та економіки, де головне місце займає ринок інтелектуального продукту та інновацій, зростає орієнтація на формування особистості як найвищої цінності суспільства. Процеси демократизації, гуманізації та соціокультурного зростання сприяють оновленню та впровадженню сучасних форм, методів та методик у процес підготовки майбутніх фахівців, зокрема, фахівців філологічного профілю. Оскільки, мовленнєвий розвиток особистості має перманентний характер і триває постійно, то визначення мовленнєвої компетентності, а також розгляд модальних особливостей її вираження в професійній діяльності м, зумовлює актуальність дослідження.

Питання, пов'язані з конституюванням освітньої реальності та формуванням компетентностей, розглянуто у працях закордонних та вітчизняних авторів. Звертають на себе увагу дослідження Н. Голуб (2013), М. Головань (2008), в яких висвітлено теоретичні аспекти термінів «компетентність» та компетенція» фахівців мовних дисциплін. Формуванню процесу мовлення студентів філологічних спеціальностей було приділено

достатню увагу і у працях В. Пасинок (2002), К. Касярум (2011) та ін. Однак, проблема модальності мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей, формування її структури, потребує більш широкого вивчення та уточнень.

Реформування професійної освіти в Україні є частиною процесів модернізації освітніх систем, як запоруки прогресу та добробуту суспільства. Результативність процесів в науковій та освітній галузях, перш за все, залежить від рівня професіоналізму викладацького сегменту, бо «саме викладацький корпус вищої школи здатен реально впливати в сучасних умовах на вдосконалення людських ресурсів» [6, с. 10]. Цей вплив має різне спрямування, але в умовах професійної підготовки одним із головних завдань педагога є формування у тих, хто навчається, певних компетентностей. У зв'язку з цим виникає потреба у чіткому окресленні дій викладацьких кадрів з формування цих компетентностей, які вибудовуються відповідно до рекомендацій ЮНЕСКО.

Одне із актуальних завдань професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема філологів, полягає у вдосконаленні їхніх умінь та навичок як складових будь-якої компетенції. Яскравою характеристикою сучасного фахівця мовного профілю виступає його мовленнєва компетентність, яку можна розглядати у модальному світлі проявів.

Оскільки компетентність є запорукою діяльності, то визначене поняття можна зіставити зі структурою професійної діяльності. Як зазначає науковець Л. Щерба: «У підготовці фахівців філологічних дисциплін виділяють три напрями:

- оволодіння мовою, тобто системою мови, яка використовується як засіб спілкування;
- опанування мовленнєвою діяльністю, тобто процесом комунікації;
- навчання продуктам мовлення, тобто опанування мовлення навчальних матеріалів, що формуються за допомогою мовних засобів [194, с.75].

Організація мовленнєвої діяльності майбутніх фахівців потребує чіткого уявлення про складові даної діяльності та її характерні особливості. Основним компонентом навчання студентів філологічних дисциплін вважають мовленнєву дію. Таким чином, з цього положення випливає положення про те, що процес мовлення є ґрунтовним для здійснення мовленнєвої підготовки студентів філологічних спеціальностей.

Процес мовлення – це комунікативна, соціально-психологічна система, якою люди спілкуються та здійснюють реалізацію своїх задумів. За допомогою слова, як і в самому процесі мовлення, люди передають певне емоційно-смісловне навантаження. Техніка процесу мовлення, у різних мовців, має різний характер та вираження. Формування мовленнєвої компетентності майбутніх фахівців також залежить і від морально-психологічної атмосфери її продукування [148, с.57].

Технологія процесу мовленнєвої підготовки викладачів філологічних дисциплін, як і переважної більшості складників професійного формування педагога, має певну особливість тенденції до постійного вдосконалення, перманентних змін. Базується процес мовлення і на сутності індивідуально-особистісного розвитку індивідуума взагалі і як фахівця, зокрема.

Науковець О. Штепа розглядає процес мовлення в контексті «педагогічного мовлення» і зазначає, що «процес мовлення, як результат мовленнєвої діяльності, передбачає педагогічну спрямованість, спирається на зумовлені нею розуміння і врахування причинно-наслідкових зв'язків при доборі та компонуванні мовленнєвих засобів. Педагогічне мовлення зорієнтовано на професійні умови, в яких воно реалізується» [193, с.149-150].

Науковець В. Пасинок у своїй праці «Теорія та методика мовної підготовки вчителя в університеті» трактує технологію процесу мовлення «як засіб спілкування, який виник під час участі людини в матеріально-економічній і морально-духовній діяльності» [148, с.157].

Аналізуючи тлумачення дослідників процесу мовлення в контексті педагогічної підготовки майбутніх фахівців, можна зробити деякі висновки.

Мовленнєва діяльність фахівців прямопропорційно залежить від самої природи мовлення, її психологічної сутності, від впливу педагогічних взаємозв'язків в контексті вивчення фахових дисциплін.

Професійно-педагогічна освітня діяльність майбутніх філологів передбачає особливості процесу та культури мовлення, а також деякі особливості, які визначаються навчально-виховною роботою.

Безумовно, майбутні філологи повинні знати та якісно володіти орфографічно-синтаксично-морфологічними законами в процесі мовленнєвої діяльності. Вихідним твердженням цього стає прямий взаємозв'язок процесу мовлення із компетентісними характеристиками фахівця філологічного профілю. Яскравим показником професійної підготовки філолога виступає мовленнєва компетентність, що формується в процесі мовлення та професійно-педагогічної діяльності.

Становлення та формування професійних умінь та навичок майбутніх філологів базується на їх мовленнєвій підготовці. Процес мовленнєвої підготовки визначається як провідний складник педагогічної майстерності. Як і будь-яке кваліфіковане навчання, мовленнєва підготовка здійснюється за певними векторами:

- вивчення системи мовленнєвого процесу;
- визначення системи педагогічних умов, що забезпечують рівень загальної фахової підготовки;
- визначення педагогічних впливів на формування мовленнєвої компетентності, під час навчально-виховного процесу [148, с.275].

Фахівець філологічного профілю, перш за все, виступає як мовна особистість. Науковець З. Столяр визначає мовну особистість як «людину, яка володіє знаннями з мови, вміє користуватися всіма її багатствами та виражальними засобами з урахуванням ситуації спілкування (особливостей мовленнєвого акту)» [179, с.366]. Якісними характеристиками мовної особистості виступають її рівень інтелектуального розвитку, моральні особливості, майстерність володіння й оперування словом, обізнаність в

риторичних принципах та положеннях. Формування наведених характеристик фахівця-філолога покладено в основу процесу вивчення фахових дисциплін, а передумовою такого навчання є становлення мовленнєвої компетентності майбутніх фахівців філологічного профілю.

Рівень професіоналізму та вираження мовленнєвої компетентності майбутніх філологів залежить від модальності вираження даної характеристики фахівців. Термін «модальність» в словнику С. І. Ожегова трактується як: «категорія, яка означає ставлення мовця до змісту висловлення» [142, с.330].

Модальність – це категоріальний термін, який має об'єктивну та суб'єктивну сторони. Суб'єктивна відтворює відношення мовця до повідомлення, а об'єктивна – відображає відношення інформації до реальності. Тому модальність мовленнєвої компетентності фахівців-словесників розглядається під призмою зазначених складових.

Об'єктивна модальність мовленнєвої компетентності філолога відображається в професійній діяльності мовця і залежить від уміння користуватися засобами рідної мови у професійному спілкуванні і продукуванні мовленнєвих висловлювань в усній чи письмовій формах, що є нормативними й доступними для всіх учасників процесу мовлення та комунікації. Суб'єктивна модальність мовленнєвої компетентності виступає як фактор професійного становлення майбутнього словесника, передбачає уміння контактувати та розв'язувати певні комунікативні завдання.

Оволодіння риторичним мистецтвом, вдосконалення рівня комунікативних умінь та навичок, правильне володіння формами та засобами мови, забезпечують майбутнім словесникам формування морально-етичних ідей, гуманізацію відносин, стають підґрунтям для створення та реалізації умов саморегуляції учасників начального процесу. Як зазначає Н. Голуб «оволодіння навичками будувати конструктивний діалог – одна із сучасних освітніх вимог у світі, спричинених суспільною необхідністю, особистісним і професійним становленням людини» [63, с.133]. Умовами формування професійних якостей майбутніх філологів, а саме, мовленнєвої компетентності, є вдосконалення

процесу мовлення, належної мовленнєвої підготовки, а також формування необхідних знань та навичок під час вивчення фахових дисциплін.

Успішна реалізація студентів філологічних спеціальностей в подальшій професійній діяльності визначається не тільки застосуванням знань та вмінь, але й рівнем сформованості мовленнєвої компетентності. Інтенсивність комунікаційних процесів, що забезпечуються засобами спілкування професійного напрямку, визначає успіх майбутніх філологів.

Загальне завдання виміру рівня мовленнєвої підготовки фрагментарно висвітлювалося у працях вітчизняних та зарубіжних учених: В. Пасинок (2002), Д. Хаймса (1972), Н. Голуба (2013). Але проблема висвітлення різних аспектів прояву мовленнєвої компетентності майбутніх філологів залишається актуальною в умовах сучасних тенденцій розвитку освітньої галузі.

Аналіз досліджень вищезазначених науковців дозволяє нам зробити висновок про те, що мовленнєва діяльність фахівців прямопропорційно залежить від самої природи мовлення, її психологічної сутності, від форм організації педагогічної взаємодії під час вивчення фахових дисциплін. Організація професійно-педагогічної освітньої діяльності майбутніх філологів передбачає врахування особливостей процесу та культури мовлення, а також деяких особливостей, які визначаються навчально-виховною роботою.

Враховуючи вагомість мовленнєвої компетентності як головної складової діяльності майбутніх фахівців філологічного профілю, пропонуємо розглянути багатоаспектність її прояву.

Дослідники мовленнєву компетентність розглядає в контексті формування й розвитку комунікативних компетенцій і акцентує увагу на тому, що її сутність полягає у внутрішньому розумінні ситуаційної доречності. Компонентами мовної особистості, як зазначає науковець, є лінгвістичні одиниці, а також здатність розумного та доцільного використання їх у процесі мовлення [205; 206; 208].

Охарактеризовуючи мовленнєву компетентність, науковець З. Столяр розглядає її суб'єкт, називаючи його «мовною особистістю», тобто під

суб'єктом розуміють «людину, яка володіє знаннями з мови, вміє користуватися всіма її багатствами та засобами вираження з урахуванням ситуації спілкування (особливостей мовленнєвого акту)» [179, с.366].

Науковець Л. Бахман, приєднуючись до думки Д. Хаймса, виділяє два складники мовленнєвої компетентності: організаційний та прагматичний. Перший представляє собою поєднання граматичної та дискурсивної компетенцій, інший вміщує в собі соціолінгвістичну компетенцію [201].

Професіоналізм та ступінь вираження мовленнєвої компетентності майбутніх філологів залежить від урахування різних аспектів прояву мовленнєвої компетентності, в тому числі модальністю. «Модальність – граматична категорія, що виражає відношення змісту висловлювання до об'єктивної дійсності; вона є істотною ознакою речення. Модальність може бути виражена інтонацією, морфологічними, лексико-граматичними та іншими засобами» [173, с.330]. Згідно наведеною ознакою модальності, ми пропонуємо розглядати її як передумову формування мовленнєвої компетентності майбутніми філологами.

Виходячи з основних теоретичних положень мовної підготовки фахівців, пропонуємо виділити наступні компоненти модальності мовленнєвої компетентності:

- широта мовної ерудиції з усіх основних розділів нормативної граматики, орфоєпії, пунктуації [148, с.20];
- оволодіння технікою та технологією процесу мовлення [148, с.20];
- доцільне використання лінгвістичних одиниць в процесі мовлення [202; 203];
- уміння застосовувати та синтезувати граматичну, дискурсивну та соціолінгвістичну компетенції в процесі комунікації [201].

Підвищення рівня комунікативних умінь та навичок, успішне використання риторичних засобів в діяльності, зумовлюють основу для самореалізації студентів філологічних спеціальностей. Н. Голуб стверджує: «оволодіння навичками будувати конструктивний діалог – одна із сучасних

освітніх вимог у світі, спричинених суспільною необхідністю, особистісним і професійним становленням людини» [63, с.133]. Запоруками формування характеристик професійного спрямування та мовленнєвої компетентності мовців є гідний рівень навчальної підготовки в процесі вивчення дисциплін фахового спрямування.

На підставі проведеного аналізу наукової літератури (Н. Білоус, Н. Дика, А. Кордонська, М. Орап, О. Штепа та ін.) визначено суть поняття *«мовленнєва компетентність студентів філологічних спеціальностей»* як інтегральну якість здобувача вищої освіти, що містить взаємопов'язані компетентності (мовну, комунікативну, соціокультурну, інформаційну, мовно-культурологічну, психолінгвістичну), сформованість яких характеризується наявністю мотивації та потреб до формування мовленнєвої компетентності, набутими знаннями, уміннями та навичками, передбачає творчий саморозвиток, самореалізацію та рефлексію.

Проаналізувавши структурно-компонентний склад виокреслити педагогічну сутність мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей. Педагогічна сутність визначає зміст діяльності майбутніх фахівців філологічного профілю. Детермінанти змісту мовленнєвої компетентності пов'язані з формуванням творчих якостей, передбачають самовизначення, самореалізацію та самовдосконалення особистості в освітньому процесі. Важливим при цьому є прагнення особистості виробити духовні, моральні, вольові, психологічні та фізичні якості через самовиховання і самоосвіту в період навчання у закладах вищої освіти та постійного вдосконалення своїх якостей у процесі подальшої професійної діяльності. Методологія іншомовного навчання стає основоположним критерієм у процесі формування мовленнєвої компетентності майбутніх філологів. Зокрема, студентів кафедр іноземної філології, класичних мов, та ін. Модальність мовленнєвої компетентності набувається під час вивчення як філологічних дисциплін так і педагогічних. Наприклад, кафедри педагогіки та психології у курсі навчальних дисциплін впроваджують матеріали педагогічної

майстерності, що допомагають формувати мовленнєву компетентність у її модальному ключі – суб'єктна модальність залежить від педагогічної освіченості, адже виражає уміння комунікаційного зв'язку фахівця-словесника. Об'єктивна модальність висвітлює ставлення мовця до висловлювання, уміння користуватися мовними засобами та продукування мовленнєвих висловлювань. Тому вона формується в процесі вивчення фахових дисциплін майбутніх філологів.

Здійснений теоретичний аналіз наукових джерел щодо формування мовленнєвої компетентності студентів (А. Богуш, А. Залізник, С. Омельчук, В. Пасинок та ін.) сприяв визначенню її *компонентів: ціле-мотиваційний*, який передбачає визначення цілей, мотивів, мотивації, потреб, інтересів, що спонукають до формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі закладу вищої освіти; *змістовно-операційний*, який включає комплекс знань, необхідний для успішного формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі закладу вищої освіти, а також комплекс умінь (навчально-організаційні, навчально-інформаційні, навчально-інтелектуальні, навчально-комунікативні) та навичок, яких мають набути студенти немовного закладу вищої освіти щодо самостійного опанування знаннями, уміннями та навичками; *емоційно-вольовий*, що пов'язаний з емоційно-вольовими процесами студента, оскільки будь-яка діяльність не здійснюється без емоцій, вольових зусиль суб'єкта діяльності; *оцінний*, що відстежує процес виконання навчально-пізнавальної діяльності, співвідносить отримані результати із загальноприйнятими нормами, передбачає адекватну самооцінку, критичний аналіз, за допомогою якого студенти філологічних спеціальностей осмислюють власні досягнення.

1.3. Особливості формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі закладів вищої освіти

Підготовка майбутніх філологів у закладах вищої освіти здійснюється на базі нормативних документів та законів: Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII «Про вищу освіту», Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG), International Standard Classification of Education (ISCED 2011), ISCED Fields of Education and Training 2013 (ISCED-F 2013), стандарту вищої освіти.

У Державному стандарті по вищу освіту в Україні зазначається, що навчання студентів філологічних спеціальностей здійснюється на основі компетентнісного підходу в навчанні, а система освітнього середовища закладів вищої освіти має оцінку Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти та є акредитованими відповідними установами з оцінки та забезпечення якості вищої освіти [177, с.9].

В більшості закладів вищої освіти в Україні майбутні філологи після закінчення навчання отримують дипломи з кваліфікацією не тільки філолога, але й педагога, що в свою чергу, розширює можливості працевлаштування випускників та їх самореалізації.

Проаналізувавши педагогічні дослідження з проблеми особливостей підготовки майбутніх філологів у закладах вищої освіти, можемо стверджувати, що професійна підготовка таких спеціалістів має свою структуру та окремі особливості її застосування.

На думку дослідника О. Липчанко-Ковачик така структура складається з нормативної та варіативної частин. Перша – включає науково-дослідну, психолого-педагогічну та теоретико-методологічну підготовки, друга – фахову підготовку [115, с.82]. Дослідник В. Журавський зазначає, що варіативна частина складається з дисциплін, рекомендованих у нормативній, але право вибирати та вводити їх в освітній процес залишається за закладом вищої освіти.

Так у варіативну підготовку входять дисципліни, які формують та розширюють наукову обізнаність майбутніх філологів в цілому, звертаючи увагу на їх особистісні інтереси. А от обов'язкова складова професійної підготовки – обмежується стандартом підготовки майбутніх педагогічних працівників філологічного профілю, що ґрунтується на одночасному введенні дисциплін теоретичної, методологічної, психолого-педагогічної та дослідної підготовки [81, с.156].

Під час теоретико-методологічної підготовки у майбутніх філологів формуються знання, уміння, навички, тобто майбутніх фахівці набувають знань з педагогічної та філологічної спрямованості. Більшість дослідників, зокрема В. О. Сластенін вважають основою професійної підготовки майбутніх філологів саме психолого-педагогічну спрямованість. Адже вона сприяє розвитку творчого потенціалу, педагогічної самосвідомості майбутніх філологів, що в майбутньому зможуть знайти своє відображення в професійній та науково-педагогічній діяльності [171]. Науково-дослідний аспект підготовки забезпечує розуміння та набуття професійної компетентності майбутніх філологів, їх знань з викладання мов, засобів та методик навчання дисциплін філологічного профілю [92; 98; 112; 122].

В Україні підготовка майбутніх філологів здійснюється у класичних, педагогічних, державних університетах, а також на філологічних факультетах та факультетах іноземних мов інших закладів вищої освіти III та IV рівнів акредитації.

Мовознавчі дисципліни, що викладаються у закладах освіти мають на меті не тільки поглибити знання майбутніх філологів з мови, «оцінювати історичні надбання та новітні досягнення філологічної науки, характеризувати теоретичні та практичні аспекти конкретної філологічної галузі, демонструвати поглиблені знання з обраної філологічної спеціалізації» [177, с.8], але й сформувати соціолінгвістичну особистість. У розділі 1.2. ми розглядали, що запорукою такої особистості є рівень володіння мовленнєвою компетентністю.

Мовленнєва компетентність є однією з ключових для майбутніх філологів в їх професійній та педагогічній діяльності. Сучасний фахівець філологічного профілю повинен володіти не тільки знаннями та вміннями зі своєї спеціальності, але й мати розвинену здатність до відтворення мовленнєвих процесів. Мовленнєва компетентність складається з декількох структурних компонентів: практичний, мотиваційний, інформативний та знаннєвий. Саме структурно-компонентний склад мовленнєвої компетентності забезпечує успішне використання професійного потенціалу в освітньому процесі.

Дослідник А. Соколов вважає, що «педагогіка – одна зі старіших прикладних комунікаційних дисциплін, яка в пошуках наукової глибини все більше усвідомлює себе комунікаційною наукою.... є очевидним, що педагогічна діяльність – це спеціально організована комунікаційна діяльність, метою якої є навчання й виховання учнів» [174, с.123].

Навчальні програми, які використовуються в освітньому процесі закладів вищої освіти України, сформовані згідно Державного стандарту вищої освіти України, а також внутрішніми університетськими постановами. Так, до фахових дисциплін в курс підготовки майбутніх філологів включають дисципліни, що пропонують інші кафедри та підрозділи університету. До теоретико-методичної частини підготовки включають дисципліни кафедр філософії, історії, інформатики, соціології, іноземних мов та ін. Психолого-педагогічну частину підготовки доповнюють кафедри педагогіка, психології, соціології та ін. Науково-дослідну частину підготовки забезпечують кафедри фахового спрямування філологів (мовознавства, філології, перекладу тощо) та наукові студентські гуртки, які діють впродовж навчального року в університеті. Особливої популярності набирають міжфакультетські дисципліни, що є обов'язковими до включення в освітній процес, відповідно до навчальних програм, або ж факультативними, тобто за вибором студентів.

Окрім того, дослідник О. В. Липчанко-Ковачик, оперуючись на освітньо-професійну програму підготовки філологів-бакалаврів, зазначає, що викладання дисциплін повинно бути з урахуванням євроінтеграції, що передбачає

модернізацію змісту підготовки; дотримання однієї системи стандартів підготовки; використання дидактичних принципів гуманізації, диференціації з поетапним набуттям знань з теоретичної підготовки та формуванням практичних умінь та навичок мовленнєвої діяльності майбутніх філологів, що в свою чергу є основою формування мовленнєвої компетентності; використання чітких методів перевірки якості професійної освіти.

У більшості університетів України завдання формування мовленнєвої компетентності покладено на кафедри педагогіки. Певною мірою, це залежить від методологічної підготовки, адже мета педагогічних дисциплін не тільки ознайомити та навчити педагогічним технологіям, що використовуються в освітньому процесі, але й навчити педагогічній майстерності, в основі якої покладено формування мовленнєвої компетентності, зокрема, майбутніх філологів.

Так, у Харківському національному університеті імені В.Н. Каразіна викладається курс «Культура спілкування» для філологів. Викладання дисципліни забезпечується кафедрою педагогіки університету. Вводить курс в освітній процес на 3-4 курсах. У вивчення даного курсу покладено основи комунікативних технологій, методів проектів, мовленнєві техніки педагогічної майстерності. Таким чином, після проходження курсу, можна стверджувати, що формування мовленнєвої компетентності на високому рівні, що сприяє професійному становленню майбутніх філологів та забезпечує успішний результат під час науково-дослідної частини підготовки. Адже саме науково-дослідна підготовка, що розпочинається на 4-6 курсах, передбачає використання набутих знань, умінь, навичок та сформованих компетентностей під час педагогічних практик фахового спрямування та проведення наукових досліджень дипломних робіт.

У Луганському національному університеті імені Т. Г. Шевченка формування мовленнєвої компетентності майбутніх філологів здійснюється не лише на заняттях з фахової підготовки, але й дисциплінами, що викладаються кафедрою педагогіки. Курс «Педагогіка» для філологів передбачає

застосування дидактичних умов, найбільш ефективних для формування мовленнєвої компетентності майбутніх філологів.

Вчена Л. Г. Вишнякова стверджує, що основний принцип вивчення мовних дисциплін – принцип комунікативної спрямованості. Саме від здатен впливати на формування професійної та мовленнєвої компетентностей майбутніх філологів та забезпечує виконання дидактичних умов та завдань: характеристика вибраної ситуації, рівноправна участь у комунікації кожного з суб'єктів, комфортні умови для проходження спілкування, багаторазовість і новизна завдань та цілей спілкування [49].

В. Мірошниченко відзначає, що формування мовленнєвої (ототожнює з комунікативною) компетентності майбутніх філологів залежить від використання в дидактичному процесі інтерактивних технологій, які спрямовані на розвиток творчої, професійної, комунікативної діяльності майбутніх філологів. Також дослідник стверджує, що мовленнєва діяльність майбутніх філологів потребує сформованості мовних знань, умінь та навичок комунікації. Тому успішне формування мовленнєвої компетентності залежить від виявлення в професійно-педагогічній діяльності, що простежується в доцільному обранні стилю мовлення, відповідності завдання спілкування формі мовлення та використання мовленнєвих засобів [131, с.106].

О. Пометун вважає, що одним із видом активного навчання є інтерактивне, оскільки в дидактичному процесі всі учасники задіяні та є рівноправними. Інтерактивне навчання побудоване на інтерактивних технологіях, які в свою чергу поділяються на імітаційні та неімітаційні. Перші складаються з дидактичних ігрових технологій, що покликані формувати мовленнєві вміння та навички відповідно до професійно-педагогічних ситуацій, що імітовані; основою останніх є діалогові технології, що висвітлюють індивідуальну здатність студентів до комунікаційних процесів. Неімітаційні технології: інтерактивна лекція, технології кооперативного навчання, дискусії [131, с. 109]. Науковці вважають, що саме неімітаційні інтерактивні технології є пріоритетними у формуванні професійної та мовленнєвої компетентностей

майбутніх філологів. Під час їх реалізації відбувається формування мовленнєвих умінь, залежно від модальності мовленнєвої ситуації, розвиток емоційно-психологічної рівноваги до тієї чи іншої комунікативної ситуації, когнітивний розвиток у спілкуванні.

На основі розглянутих досліджень, можна стверджувати, що мовленнєва компетентність майбутніх філологів ґрунтується на принципі мовленнєвої спрямованості, що реалізується за допомогою інтерактивних методів та технологій навчання.

Дослідник G. Rickheit розглядає поняття «комунікативна компетентність» (мовленнєва) у контексті двох структур: внутрішньої та зовнішньої. Внутрішня структура керується такими поняттями як ефективність, доцільність, що окреслюються результатом мовленнєвої діяльності відповідно до застосування у реальній мовленнєвій ситуації. Зовнішня складова включає поняття: практичне застосування, уміння, здібності, знання, мотивація, емоція, поведінка [207, с. 12].

Дослідник О. Краєвська зазначає, що «комунікативна (мовленнєва) компетентність ефективно розвивається в умовах ситуативності, мовленнєвої та мисленнєвої активності, функціональності, індивідуалізації, новизни та міжкультурного діалогу» [106, с.59]. Так, О. Краєвська пропонує використання психологічного тренінгу у процесі формування мовленнєвої (комунікативної) компетентності майбутніх філологів, оскільки він є своєрідною технікою впливу на майбутнього філолога та розвитку комунікативної взаємодії з іншими учасниками мовленнєво-комунікативного процесу. Психологічний тренінг ґрунтується на завданнях особистісно-орієнтованого навчання. Тобто вправи побудовані таким чином, що в процесі їх виконання відбувається оволодіння мовним матеріалом та засобами комунікації. Зокрема, даний метод розглядаються для формування мовленнєвої компетентності майбутніх філологів іноземної мови. Тому використовують наступні техніки: активне слухання (відбувається формування вмінь мовлення, розуміння – складання запитань та техніки розмови, інтерпретація, перефразування та переказ.

Основним аспектом мовленнєвого тренінгу є проведення розмови. За Е. Сидоренко вважає, що така розмова характеризується невеликим об'ємом та спрямована на життєво–побутові теми. Адже основне завдання такої розмови полягає в тому, щоб створити комфортну психологічну ситуацію з позитивною та довірливою атмосферою. Саме така атмосфера буде сприяти невимушеному, творчому та ефективному формуванню мовленнєвої компетентності майбутніх філологів. В процесі освітньої підготовки майбутніх філологів, введення психолого-комунікативних технік, на думку, О. Краєвської, сприятиме успішному формуванню їх мовленнєвої компетентності [106, с.58-61].

У дисертаційному дослідженні В. Зінченко знаходимо трактування мовленнєвої компетентності як здатності доцільно використовувати мовні засоби для формування висловлювань та текстів згідно з правилами усного та писемного мовлення. Так, формування мовленнєвої компетентності майбутніх фахівців філологічного профілю дослідниця вважає у використанні системного підходу навчання як одного з основних засобів методики наукового пізнання. Принцип системності включає мисленнєву технологію, що реалізується у взаємозв'язку всіх мовних рівнів. Здійснення професійної підготовки майбутніх філологів проходить у поетапній послідовності: вивчення основних наукових понять мови, виконання дидактичних вправ, застосування сформованої мовленнєвої компетентності з іншими набутими компетентностями у професійній діяльності [89]. Системний підхід ґрунтується на моделюванні мовної системи, що складається з наступних елементів: мета, зміст, дидактичні форми, методи, засоби, результати навчання. Наслідком такого підходу у навчанні є набуття мовленнєвих вмінь та знань, що є вагомими для вирішення різних комунікативних завдань у практичній професійній діяльності [134].

О. Семенов розглядає формування мовленнєвої компетентності майбутніх філологів через призму професійної компетентності з застосуванням цілісної системи навчання. Така система навчання повинна мати «...фундаментальність, глибина, інтелектуальна і практична спрямованість, особистісно- і професійно-орієнтовний характер» [166, с. 32].

Н. Романова стверджує, що формування мовленнєвої компетентності залежить від вільного володіння усним та писемним мовленням, розуміння мовлення в різних групах обміну інформацією, вміння продукувати та розуміти в будь-якому стилі мовлення.

А. Кузьмінський в контексті когнітивно-комунікативного підходу розглядає формування мовленнєвої компетентності майбутніх філологів іноземних мов через систему взаємодії різних видів мовленнєвої діяльності: читання, аудіювання, говоріння та писемність [110].

Читання розвивається на базі усного мовлення. В процесі читання майбутні філологи формують лексичні, граматичні, когнітивні навички [110, с. 157–158].

Аудіювання залежить від мовленнєвої діяльності – здатність швидкого одночасного сприйняття й упізнавання фонетичного наповнення та застосування лексико-граматичних навичок. В процесі аудіювання формуються уміння сприйняття, розрізнення потоку мовлення, систематизація смислових зв'язків, визначення теми та цілі повідомлення, перцептивне розуміння інформації, трактування повідомлення [110, с.190-191].

Говоріння є реалізацією мовленнєвих навичок. Оформлення висловлювання відповідно до мовнокультурного середовища здійснюється за допомогою фонологічних, граматичних та лексичних навичок. Таким чином, високий рівень сформованості мовленнєвих навичок дозволяє мовцю зорієнтуватися на змісті висловлювання, а не на компонуванні форми останнього [110, с. 217]. На заняттях іноземних мов майбутні філологи вчаться в процесі говоріння «...правильно складати одну завершену фразу, комбінувати різноструктурні фрази, трансформувати, розширювати, доповнювати вже засвоєні мовленнєві зразки відповідно до цілей і умов спілкування, вільно викладати свої думки, обговорювати факти та події, розкривати причинно-наслідкові зв'язки подій і явищ» [110, с. 239].

Формування умінь письма для майбутніх філологів стає запорукою успішного формування писемної компетенції. У свою чергу, до вмінь, які До

них належать уміння передавати зміст писемного тексту відповідно до заданої теми, грамотно організувати текст із точки зору його композиційної структури, правильно добирати мовні засоби й обирати стиль твору залежно від мети написання [128, с. 257].

Отже, на основі аналізу наукових праць (Ю. Караулов, Л. Кравець, Л. Мацько, В. Русецький, О. Семенов, Т. Симоненко та ін.) визначено особливості *організації освітнього процесу студентів філологічних спеціальностей* для педагогічної комунікації в контексті формування їхньої мовленнєвої компетентності. Мовленнєва компетентність студентів філологічних спеціальностей ґрунтується на принципі мовленнєвої спрямованості, що реалізується за допомогою інтерактивних методів та технологій навчання. Особливості формування мовленнєвої компетентності: у контексті двох структур (внутрішньої (результат мовленнєвої діяльності відповідно до застосування в реальній мовленнєвій ситуації) та зовнішньої (практичне застосування, уміння, здібності, знання, мотивація, емоція, поведінка)); в умовах ситуативності, мовленнєвої та мисленнєвої активності, функціональності, індивідуалізації, новизни та міжкультурного діалогу; у використанні системного підходу навчання як одного з основних засобів методики наукового пізнання; у контексті когнітивно-комунікативного підходу під час різних видів мовленнєвої діяльності (читання, аудіювання, говоріння та письма).

Висновки до розділу 1

У процесі проведеного аналізу наукових праць встановлено, що впровадження компетентнісного підходу супроводжує широке обговорення в середовищі вітчизняних і зарубіжних учених. Тому на засадах компетентнісного підходу суть поняття «комунікація» визначено як специфічну форму взаємодії людей у процесі навчально-пізнавальної діяльності за допомогою мови чи інших знакових систем.

Аналіз джерел дисертації надає підстави стверджувати, що дослідження мовленнєвої сфери особистості доводять існування мовної та мовленнєвої компетентностей як окремих структур, відмінних за змістом від мовленнєвої діяльності. Розрізняючи поняття «мовна система» та «мовна організація суб'єкта», Л. Щерба та О. Божович підкреслюють, що система мови переноситься у свідомість суб'єкта неоднозначно, впливаючи в подальшому на мовленнєвий досвід людини, а процес перетворення мовної системи на індивідуальний засіб розвитку студентів філологічних спеціальностей завершується формуванням мовленнєвої компетентності. У межах психології мовлення компетентність розглядають як сукупність наявних у суб'єктивному досвіді мовних (О. Божович) та мовленнєвих (Ю. Паскевська) знань; при визначенні комунікативної культури мовну та мовленнєву компетентності виділяють із-поміж інших складників окремими структурними одиницями, причому зазвичай мовну компетентність визначають основою мовленнєвої.

На підставі проведеного аналізу наукової літератури (Н. Білоус, Н. Дика, А. Кордонська, М. Орап, О. Штепа та ін.) визначено суть поняття «мовленнєва компетентність студентів філологічних спеціальностей» як інтегральну якість здобувача вищої освіти, що містить взаємопов'язані компетентності (мовну, комунікативну, соціокультурну, інформаційну, мовно-культурологічну, психолінгвістичну), сформованість яких характеризується наявністю мотивації та потреб до формування мовленнєвої компетентності, набутими знаннями, уміннями та навичками, передбачає творчий саморозвиток, самореалізацію та рефлексію.

Здійснений теоретичний аналіз наукових джерел щодо формування мовленнєвої компетентності студентів сприяв визначенню її компонентів: ціле-мотиваційний, який передбачає визначення цілей, мотивів, мотивації, потреб, інтересів, що спонукають до формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі закладу вищої освіти; змістовно-операційний, який включає комплекс знань, необхідний для успішного формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних

спеціальностей в освітньому середовищі закладу вищої освіти, а також комплекс умінь (навчально-організаційні, навчально-інформаційні, навчально-інтелектуальні, навчально-комунікативні) та навичок, яких мають набути студенти немовного закладу вищої освіти щодо самостійного опанування знаннями, вміннями та навичками; емоційно-вольовий, що пов'язаний з емоційно-вольовими процесами студента, оскільки будь-яка діяльність не здійснюється без емоцій, вольових зусиль суб'єкта діяльності; оцінний, що відстежує процес виконання навчально-пізнавальної діяльності, співвідносить отримані результати із загальноприйнятими нормами, передбачає адекватну самооцінку, критичний аналіз, за допомогою якого студенти філологічних спеціальностей осмислюють власні досягнення.

На основі аналізу наукових праць визначено особливості організації освітнього процесу студентів філологічних спеціальностей для педагогічної комунікації в контексті формування їхньої мовленнєвої компетентності. Мовленнєва компетентність студентів філологічних спеціальностей ґрунтується на принципі мовленнєвої спрямованості, що реалізується за допомогою інтерактивних методів та технологій навчання. Особливості формування мовленнєвої компетентності: у контексті двох структур (внутрішньої (результат мовленнєвої діяльності відповідно до застосування в реальній мовленнєвій ситуації) та зовнішньої (практичне застосування, вміння, здібності, знання, мотивація, емоція, поведінка)); в умовах ситуативності, мовленнєвої та мисленнєвої активності, функціональності, індивідуалізації, новизни та міжкультурного діалогу; у використанні системного підходу навчання як одного з основних засобів методики наукового пізнання; у контексті когнітивно-комунікативного підходу під час різних видів мовленнєвої діяльності (читання, аудіювання, говоріння та письма).

Основні результати дослідження за першим розділом дисертації оприлюднено у 10 публікаціях автора [26; 27; 30; 35; 36; 37; 39; 40; 43; 46].

РОЗДІЛ 2

ОБГРУНТУВАННЯ ДИДАКТИЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

2.1. Визначення сукупності дидактичних умов формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі закладів вищої освіти

Проведене нами дослідження дозволило розкрити сутність та змістовий компонент мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі закладів вищої освіти, а також сформулювати алгоритм формування даної компетентності. У зв'язку з цим виникає теоретичне та практичне питання, які стосуються дидактичних умов реалізації алгоритму формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей.

Науковець Г. Балл стверджує, що успішний результат педагогічного процесу залежить від умов, в якому він здійснюється [8, с. 120]. Тому спробуємо охарактеризувати поняття умова.

Поняття «умова» визначається в тлумачному словнику С. Ожегова: як вимога, що висувається однією з сторін, які домовляються; як правила, які є дієвими в будь-якій сфері діяльності; як обставини, від яких залежить щось чи при яких відбувається що-небудь [142]. У словнику-довіднику умову визначено як одне ціле явище зовнішнього та внутрішнього середовища, що здатні впливати на розвиток психічного процесу [173]. У філософській літературі, поняття «умова» виражає відношення предмету до оточуючих його явищ, без яких він не може існувати. «Умова – це те, від чого залежить щось інше, важливий елемент комплексу об'єктів, наявність яких визначається існування даного явища» [183].

Етимологія поняття «умова» дозволяє його трактувати як обставина, від якої залежить щось, а також як ситуація, у якій відбувається реалізація чогось (наприклад, формування компетентності). Враховуючи функції дидактики та трактування поняття умова, формулюємо, що «дидактичні умови» - чинники, котрі забезпечують реалізацію процесу засвоєння знань, умінь, навичок, структуру змісту освіти та визначають вплив навчального процесу на того, хто навчається [54; 60; 64; 138; 200 та ін.].

Умови складають те середовище, в якій вони виникають, існують та розвиваються. Структура комплексів умов повинна бути гнучкою, динамічною, яка відповідатиме системі освіти в даний час. Окрім цього, дидактичні умови повинні розвиватися в залежності від цілей та завдань, які стоять перед викладачами.

Сучасні науковці у своїх дослідженнях розглядають класифікацію дидактичних умов щодо формування компетентностей майбутніх фахівців. Дослідник В. Баркасі зазначає умови формування компетентностей для студентів філологічних спеціальностей у наступній класифікації: «орієнтація майбутнього вчителя на самооцінку професійної компетентності; впровадження модульно-рейтингової системи навчання в педагогічному закладі вищої освіти; використання нових інформаційних технологій навчання на заняттях з дисциплін циклу професійної та практичної підготовки» [9, с.9].

Науковець Н. Боритко вважає, що дидактична умова має безпосередній вплив на проходження педагогічного процесу, в якому в тій чи іншій мірі умисне конструювання педагогом, який передбачає досягнення певного результату [22, с. 127].

Дослідник В. Андреев зазначає, що дидактична (педагогічна) умова відображує результат «...ціленаправленого відбору, конструювання та застосування елементів змісту, методів, а також організаційних форм навчання для досягнення дидактичних цілей» [3, 124].

Актуальність наявності дидактичних умов формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей полягає в тому, що

наукова організація процесу професійного навчання передбачає його постійне вдосконалення у відповідності з провідними тенденціями розвитку освіти в аспекті її модернізації та змін вектора соціальних умов на особистість.

Для реалізації формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей ми викоремили наступні дидактичні умови:

- актуалізація мотиваційно-ціннісної основи формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей;
- створення мовленнєво-інформаційного середовища для студентів філологічних спеціальностей;
- здійснення рефлексійної оцінки динаміки результативності сформованості мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей.

Обґрунтовуючи **першу дидактичну умову** – актуалізація мотиваційно-ціннісної основи формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей, яка базується на ідеї фундаменталізації професійного вибору студентів, а саме – філологічної спрямованості, ми виходили з того, що в сучасній системі підготовки дипломованих фахівців важливе місце відводиться формуванню фундаментальних знань, а не актуальності та інтересу до обраної професії. Оскільки від вибору спеціалізації студентом прямопропорційно залежить успішна професійна діяльність майбутніх фахівців, ми вирішили акцентувати увагу саме мотиваційно-ціннісній основі формування мовленнєвої компетентності. Визначена дидактична умова складається з двох компонентів: мотиваційного та ціннісного. Саме забезпечення ефективної реалізації цих елементів слугує активізації формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей.

Мотиваційний компонент. Реалізація вищої освіти обумовлена вимогами виконання основної освітньої програми з урахуванням спеціалізації майбутніх фахівців. Вибір спеціальності (філологія) майбутніх фахівців, що передбачає

прагнення оволодіти певним арсеналом знань, зумовлює мотивацію вивчення навчальних дисциплін фахового спрямування.

У словнику іншомовних слів «мотивація» – це сукупність доказів, мотивів для обґрунтування чогось.

Оскільки мотивація складається з мотивів, спробуємо розглянути в контексті класифікації науковці. Науковець О. Бабанський зазначає, що мотиви діляться на дві категорії: зовнішні та внутрішні.

Зовнішні мотиви залежать від почуття обов'язку перед суспільством, батьками, сім'єю і т.д. Вимогами зовнішніх мотивів виступають навчальні програми, члени сім'ї та ін. В основі таких мотивів переконання доцільності вибраної професії, почуття поваги, збереження позитивної репутації в суспільстві тощо.

Внутрішні мотиви ґрунтуються на особистісних переконаннях майбутніх філологів, їх інтересів, намірів.

Джерелами мотивації виступають наступні фактори:

- усвідомлення і прийняття учнем суспільної потреби в навчанні та виборі професії філолога (аспекти самовираження та прагматичний вибір майбутньої професійної діяльності – забезпечення конкурентоспроможності на ринку праці);
- вдоволення від процесу навчання філологічних дисциплін (аспекти інтелектуальної діяльності та успішних результатів навчання);
- компетентність, високий рівень професійної підготовки та ерудиції викладачів (бажання майбутніх фахівців наслідувати своїх наставників та успішно реалізуватись в професійній сфері діяльності);
- безперервна діяльність (постійне інтелектуальне збагачення, що стимулює втілення теорії в практичне відтворення. Результатом цього стає самореалізація в професійній діяльності).

Дослідник О. Чубарук зазначає, що мотиваційний компонент формування професійної компетентності філологів української мови є «системоутворювальним фактором розвитку особистості, що пов'язаний з усвідомленням

ціннісних аспектів педагогічної діяльності, значущості розвитку професійної компетентності та саморозвитку, ставлення до процесу постійного вдосконалення професійних навичок, спрямованістю особистості педагога, управління професійним розвитком, самостійністю та бажанням удосконаливати професійну діяльність на основі реалізації позитивних змін» [190]. Дослідник Т. Шамова акцентує увагу на психолого-педагогічній структурі формування професійної компетентності філологів, в основу якої покладено принцип стимулювання, що забезпечує продуктивність усіх суб'єктів процесу навчання та впливає на ефективність саморозвитку фахівців [191].

Трактування вченої П. Третьякової полягає в тому, що першим базисом мотиваційного компоненту формування компетентності є самосвідомість. Оскільки завдяки такому компоненту відбувається самовираження, самореалізація особистості. Таким чином, самосвідомість є рушійним фактором процесу пізнання та початку філологічних наук майбутніх фахівців.

Мотивація та цілеспрямованість є взаємопов'язаними компонентами. Усвідомлення цілі є першим етапом мотивування, наповнення ідейним змістом. Визначення мотиву обумовлює вибір напряму досягнення цілі, що залежить від діяльнісного та поведінкового складників. Але інколи усвідомлення мотивів та цілей професійного становлення може розмежовуватись від особистісних мотивів майбутніх фахівців. Тому реалізація мотивації як основи формування компетентності майбутніх філологів повинна бути реалізована у взаємозв'язку з інтересами студентів.

Дослідник В. Семиченко розглядає реалізацію мотивації професійної діяльності майбутніх фахівців у рівневій структурі. Рівні мотивації майбутніх фахівців-філологів за В. Семиченко:

1. Реалізація потреб, задоволення яких зумовлює характер діяльності.
2. Формально-рольова відповідальність.
3. Творчість [168].

Такий підхід до розгляду формування мовленнєвої компетентності, а саме мотиваційного компоненту, ми спробуємо ідентифікувати в ототожненні з

даною структурою. Реалізація потреб, задоволення яких зумовлює характер діяльності – досягнення професійного рівня в філологічній спеціалізації, формування вміння знаходити спільну мову з будь-якими суб'єктами процесу спілкування, здатність впливати мовленням на досягнення цілей навчання та ін.. Формально-рольова відповідальність – локалізація самовираження в сфері внутрішньо професійної діяльності та взаємовідносинах з іншими учасниками професійної діяльності (наприклад, спілкування з колегами, студентами, учнями). Творчість – компонент, що здатний вдосконалювати компетентність фахівців, знаходити нові шляхи реалізації мотивації, що стануть вагомим доробком у професійній діяльності майбутніх фахівців-філологів, зокрема при проходженні педагогічної практики та викладання фахових дисциплін.

Таким чином, можемо стверджувати, що результатом функціоналізації мотиваційного компоненту формування мовленнєвої компетентності є забезпечення мотивації на всіх трьох рівнях даної структури.

Ціннісний компонент. З модернізацією та інформаційно-технічним прогресом у суспільстві відбувається переосмислення та становлення нової ціннісної системи. На такий хід подій впливають фактори соціальної, політичної, політкультурної сфер діяльності людства та, зокрема, суспільства в Україні. Інформаційні потоки, які проеціюються соціальною кон'юнктурою, світоглядними позиціями вітчизняного та зарубіжного життя також впливають на формування ціннісного компоненту майбутніх фахівців.

Дослідник О. Семенюк зазначає, що у студентів ще немає сформованого життєвого досвіду, а тому вони можуть трактувати події, опираючись на набуті знання у закладах освіти, засоби масової інформації, світоглядних позицій батьків та рідних, прочитаної літератури. У кожного покоління соціально-культурні ідеали та історико-культурний досвід бува різний, тому і ціннісна система значно відрізняється [167].

Життєві цінності є наслідком інтелектуально-духовного осмислення життя. Життєвий вибір студента є рішенням інтелектуально-раціонального виміру та почуттєво-уявного, що ґрунтується на моральному та соціальному

орієнтирі дійсності молодого покоління. Переосмислення суспільних, особистістих, політичних та соціально-економічних питань забезпечує формування ціннісної системи підростаючого покоління.

Духовні цінності є результатом світоглядних позицій людини, нації, історичної спадщини народу, ідеалів. Переосмислення підростаючого покоління втакому комплексі впливає на життєвий вибір, зокрема, вибір професії, та життєдіяльності в цілому.

В умовах модернізації освіти в Україні, під впливом різних освітніх реформ відбувається формування ціннісних орієнтацій молодого покоління. Ціннісні орієнтації є усвідомлення та вибір поведінки особистості на основі сформованої ціннісної системи. Традиційний та культурний елемент суспільства, у якому відбувається становлення підростаючого покоління поряд з самосвідомістю, особистими інтересами та потребами тим чи іншим чином формують ціннісну орієнтацію у молоді.

Ціннісна орієнтація майбутнього фахівця має на меті ралізацію цілей, корелюючих з моральним світом, світоглядними позиціями та потребами соціального самовираження, забезпечення потреб, що відповідають дійсності.

За визначенням дослідника І. Кона «Молодь – соціально-демографічна група, що виділяється на основі сукупності вікових характеристик, особливостей соціального становища і зумовлених тим і іншим соціально-психологічних властивостей. Молодість, як визначена фаза, етап життєвого циклу біологічно універсальна, але її конкретні вікові межі, пов'язаний з нею соціальний статус і соціально-психологічні особливості мають соціально-історичну природу і залежать від суспільного устрою, культури і притаманних даному суспільству особливостей соціалізації» [104, с.85].

Ціннісні орієнтації виступають елементами мотиваційної структури особистості, що є каталізаторами перед вибором професії та навчання.

Дослідник Н. Краснова вважає, що педагогічні умови навчання у закладах освіти можуть впливати на формування ціннісного світогляду особистості. Також науковець розглядає систему цінностей у двох категоріях:

загальнолюдські цінності та цінності обраної професії [107, с.257]. Загальнолюдські цінності мають комплексну характеристику, яка полягає у взаємозв'язку національної, соціальної, релігійної, етнічної сфер життя. Такі цінності є інтегрованим поняттям процесу розвитку суспільства.

Професія як вид людської діяльності спроектована на ефективність функціонування соціуму. Тому цінність професії є прямопропорційним явищем розвитку суспільства. Але парадоксальність між цінністю професії та загальнолюдськими цінностями полягає в тому, що останні ґрунтуються на вираженні професії та беруть участь у модернізації людського соціуму. Цінності професії не завжди забезпечують потреби загальнолюдських цінностей, що і зумовлює виникнення специфічних професійних цінностей. Наприклад, загальнолюдська цінність – здоров'я, в такій сфері діяльності як важка промисловість, може нівелюватися через специфіку роботи і т.д.

Таким чином, взаємозв'язок між загальнолюдськими та професійними цінностями має два вектори реалізації. Перший – полягає в пріоритетному відношенні загальнолюдських цінностей ідейного вибору професії, інший – в регуляції співвідношення цінностей професії загальнолюдським.

Для майбутніх фахівців філологічних спеціальностей цінності професії полягають у результативності компетентнісного підходу у навчанні, зокрема, у формуванні мовленнєвої компетентності як основоположної характеристики фахівця мовного профілю. Прикладом таких професійних цінностей є: ставлення до культури, інтерес до традицій та історії нації та народу, ціннісне ставлення до учнів – сприйняття полікультурності як шляху до розширення світоглядних позицій особистості, прагнення до ефективної реалізації освітніх задач та співробітництва з колегами та ін.

Таким чином, забезпечення реалізації педагогічних умов підготовки майбутніх фахівців, студентів філологічних спеціальностей, впливатиме на формування ціннісної професійної орієнтації та мотивації через інтеріоризацію цінностей загальнолюдських до реалізації у професійній діяльності.

Отже, мотиваційно-ціннісна основа для формування мовленнєвої компетентності є актуальною при підготовці студентів філологічних спеціальностей. Вибір професії повинен забезпечуватися вихованням та формуванням ціннісної системи студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі закладів вищої освіти. Мотиваційні важелі навчання та вдосконалення знань, умінь та навичок зумовлені не тільки внутрішніми, але й зовнішніми переконаннями. Результати обґрунтування висвітлено у таблиці 2.1.

Таблиця 2. 1

Мотиваційно-ціннісна основа формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей

Мотиваційно-ціннісна основа формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей			
мотиваційний компонент		ціннісний компонент	
зовнішні мотиви, внутрішні мотиви	Рівні мотивації: 1.реалізація потреб, задоволення яких зумовлює характер діяльності 2.формально-рольова відповідальність. 3.творчість	життєві та духовні цінності	загальнолюдські та професійні цінності

Отже, перша дидактична умова – мотиваційно-ціннісна основа для формування мовленнєвої компетентності – визначена шляхом того, що вона є основою формування стійкої професійної спрямованості, інтересу, позитивного ставлення, мотивації, дієвої установки на набуття професійних знань і вмінь студентів філологічних спеціальностей.

Для реалізації формування мотиваційно-ціннісної основи формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей на основі компетентнісного підходу у навчання повинні бути введені форми, методи та прийоми в освітній процес, що і зумовлює обґрунтування **другої дидактичної**

умови – створення мовленнєво-інформаційного освітнього середовища для студентів філологічних спеціальностей.

Обґрунтовуючи другу дидактичну умову, важливим є розгляд витоків поняття «середовище», а також визначення суті понять «середовище», «освітнє середовище» та «мовленнєво-інформаційне середовище», адже розкриття цих категорії має суттєве значення для формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі ЗВО.

Середовище як сукупність природних і соціальних умов, у яких протікає розвиток і діяльність людського суспільства, є стосовно особистості необхідною умовою її становлення й розвитку [55]. Середовище має виключний вплив на формування особистості і, водночас, само змінюється під впливом людини, відповідно до її потреб, тому узгодженість та оптимізація відносин особистості й середовища є важливим принципом середовища [93; 160].

Характерними особливостями середовища є: постійне (інколи – агресивне) збільшення мотивації підростаючого покоління до споживання контенту, що циркулює в середовищі; надання доступу до ресурсів середовища в будь-який зручний для людини час; наявність гнучкого, зручного, дружнього інтелектуального сервісу, що допомагає людині знайти необхідні інформаційні ресурси, дані або знання; неемоційність середовища, його дія відповідно до запитів людини; наповнення інформацією і знаннями з величезною, постійно зростаючою швидкістю; можливість організації практично безкоштовних, зручних у часі контактів між будь-якою кількістю людей, забезпечення зручного й гнучкого обміну інформацією між ними (причому в будь-якому вигляді); поступова стандартизація та інтеграція функцій усіх попередніх, традиційних засобів отримання, збереження, обробки й представлення необхідної людству інформації; виконання рутинних операцій, пов'язаних з операційною діяльністю людини; посилення контролю над даними та операційною діяльністю людства, а також фізіологічними можливостями людини, пов'язаними зі здатністю ухвалювати необхідні рішення; відсутність

фіксованих часово-просторових рамок, інтегральність і повнота сприймань, зв'язок із діяльністю особистості, її одночасне входження в декілька середовищ [55].

Слід відзначити, що освітнє середовище виступає важливим компонентом інтегрального соціального та життєвого середовища студентів, центрує в собі її цілі, зміст і організацію, визначає вектор і склад здібностей та якостей учасників освітнього процесу [23].

Для освітнього середовища характерні такі особливості: цілісність, системність, єдність, варіативність, структурованість, організованість, гнучкість, комунікативність, наповненість подіями, культуровідповідність, відкритість, стійкість, діалогічність, функціональність, адаптивність і здатність до самоорганізації та саморозвитку. Оптимально створене освітнє середовище сприяє формуванню відповідних компетентностей особистості [23].

Необхідно зауважити, що освітнє середовище виконує низку функцій, а саме: освітньо-розвивальну й полікультурну освітню (освітньо-професійну, освітньо-соціалізаційну, освітньо-культурну) [93]. Усі ці функції є взаємопов'язаними.

Щодо структури освітнього середовища, вона визначає його внутрішню організацію, взаємозалежність між елементами середовища як системи, у якій здійснюється освітній процес студентів філологічних спеціальностей.

Освітнє середовище – частина соціокультурного простору, зона взаємодії освітніх систем, їх елементів, освітнього матеріалу й суб'єктів освітніх процесів; воно, як і освітня система, є складним, оскільки має декілька рівнів – від державного, регіонального до основного свого першоелементу – освітнього середовища ЗВО [55].

В контексті нашого дослідження *мовленнєво-інформаційне середовище* розглядаємо як складне багатоаспектне утворення, що охоплює сукупність зовнішніх умов, у яких відбувається повсякденна життєдіяльність студентів філологічних спеціальностей, забезпечуючи їхнє активне включення в усю різноманітність соціальних, освітніх і культурних взаємозв'язків і

взаємовідносин. Формування творчої, соціально й комунікативно розвиненої особистості – мета створення такого середовища. Мовленнєво-інформаційне середовище включає такі складові, як: загальна інформація (про комунікацію, мову, мовлення тощо); навчально-методичні матеріали (навчальні плани і програми, графік навчального процесу, методичні матеріали, електронна бібліотека, навчальні програмні засоби, система оцінки знань, система спілкування між суб'єктами освітнього процесу); адміністративна інформація (внутрішня документація закладу освіти). Мовленнєво-інформаційне середовище є ефективним засобом підвищення ефективності освітнього процесу (через взаємозв'язок різних видів діяльності і різних суб'єктів середовища) за допомогою сукупності комунікаційних засобів передачі інформації [175]. Створене мовленнєво-інформаційне середовище має сприяти формуванню відповідних компетентностей, зокрема філологічної, студентів.

Проблеми формування комунікативної культури, умови впровадження компетентнісного підходу у закладах вищої освіти, доцільності класичної освіти та виховання, підготовки кадрів до педагогічної професійної діяльності філологів, інтеграції компетентнісного підходу в освітній процес обґрунтовують такі науковці як В. Байденко, Н. Бібік, Е. Зеєр, І. Зимня, А. Маркова, В. Петрук, О. Савченко та ін.

Дослідник Б. Грудинін зазначає, що упровадження компетентнісного підходу в освітній процес сприяє «соціальній адаптації молодого людини» [66, с.141], а також сприяє самосвідомості та самореалізації на професійному та життєвому шляху.

Науковець О. Савченко, розглядаючи положення компетентнісного підходу, акцентує увагу на наступних складових:

1. Компетентність перебуває у взаємодії зі змістом певної діяльності, орієнтується на забезпечення вимог діяльності.
2. Компетентність забезпечує вирішення завдань, що виникають у процесі професійної діяльності.

3. Компетентність – інтегративна, багатокomпонентна, цілісна структура.

4. Компетентність забезпечує реалізацію здібностей особистості.

5. Компетентність – умова транспонування потенційних можливостей особистості в реальні досягнення та результати.

6. Компетентність має розвиваючу особливість – формується, функціонує та проявляється в процесі набуття досвіду.

7. Компетентність – комплексно сформована здатність особистості вирішувати проблемні завдання.

Таким чином, підготовка компетентного фахівця повинна забезпечуватися реалізацією вищезазначених положень.

Формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей варто розглядати з характеристики особистості тієї спеціальності, яку вона обрала. Так, дослідник А. Мудрик стверджує, що компетентність є результатом оволодіння особистістю компетенціями та має бути в симбіозі з умовами її реалізації [133]. Тобто практичні справи та заняття на формування мовленнєвої компетентності у студентів філологічних спеціальностей є невід’ємною складовою.

Становлення та формування професійних умінь та навичок майбутніх філологів базується на їх мовленнєвій підготовці. Як і будь-яке кваліфіковане навчання, мовленнєва підготовка здійснюється за певними **векторами**:

- вивчення системи мовленнєвого процесу;
- визначення системи педагогічних умов, що забезпечують рівень загальної фахової підготовки;
- визначення педагогічних впливів на формування мовленнєвої компетентності, під час освітнього процесу [148, с.275].

Оскільки компетентність є запорукою професійної діяльності майбутніх філологів, то визначене поняття можна зіставити зі структурою професійної діяльності.

Техніка процесу мовлення, у різних мовців, має різний характер та вираження. Формування мовленнєвої компетентності майбутніх фахівців також залежить і від морально-психологічної атмосфери її продукування.

Реалізація дидактичних умов не відбувається без впровадження підходів до навчання. Дослідник Н. Глузман зазначає, що «методологічні підходи до навчання дозволяють упорядковувати й структурувати навчальний матеріал», що в кінцевому результаті відтворює перехід від традиційних посібників до інноваційних впроваджень в освітній процес. Методологічні підходи навчання за Н. Глузманом:

1. Дискретний підхід до засвоєння знань.
2. Системно-функціональний підхід до засвоєння знань.
3. Системно-структурний підхід до засвоєння знань.
4. Системно-логічний підхід до засвоєння знань [61].

Окрім того, важливо виокремити методи реалізації компетентнісного підходу у підготовці студентів філологічних спеціальностей.

Науковець К. Нечипоренко, розглядаючи методи навчання як реалізацію компетентнісного підходу, зазначила, що на сучасному етапі розвитку системи освіти методи навчання мають різноманітну класифікацію. Так, дослідники С. Петровський та Є. Голант вказують на методи за джерелом передачі та засвоєння навчального матеріалу. І. Лернер та М. Скаткін розглядають методи навчання за характером пізнавальної діяльності студентів. На нашу думку, найбільш влучно класифікують науковці М. Данилов та Б. Єсіпов: «залежно від основних дидактичних завдань – методи оволодіння новими знаннями, формування вмінь і навичок, перевірки та оцінювання знань, умінь і навичок» [136, с. 66]. С. Шаповаленко розробив класифікацію методів, за якою навчання здійснюється з чотирьох сторін: логіко-змістовна, за джерелом інформації, процесуальна та організаційно-управлінська.

Різні точки зору на проблему класифікації методів навчання відображає освітній процес диференціації та інтеграції знань. Коректніше та чіткіше

визначається компетентнісний підхід до характеристики, вибору та реалізації методів навчання.

Дослідник В. Ягупов стверджує, що реалізація компетентнісного підходу, в першу чергу, виражена упровадженням методів активації пізнавальної та навчальної діяльності студентів, з використанням прийомів та способів педагогічного впливу на студентів, що стимулює їх до «творчого самостійного мислення» та вдосконалення умінь та навичок мовленнєвої культури, педагогічного та фахового спілкування [197, с. 236].

Методи навчання вчений О. Вишневський у своїй науковій праці називає як «методи едукації». Обґрунтовуючи дане поняття, дослідник наголошує на його поглибленому значенні, а саме комплексному процесі навчання, розвитку та виховання. Тому для нашої дидактичної моделі беремо у використання саме терміносистему едукації, оскільки трактування поглиблює сутність та результативність дидактичної системи в цілому.

Методи едукації, що використовуються в процесі формування мовленнєвої компетентності майбутніх філологів:

- активні (практичне втілення інформації в професійну діяльність);
- пасивні (інтелектуальні процеси запам'ятовування інформації та формування знань).

Для успішної реалізації дидактичної системи, необхідно використовувати в освітньому процесі принципи навчання.

Принципи едукації:

- особистісно орієнтований;
- диференціації понять;
- природо відповідності;
- партнерства між суб'єктами едукації;
- проблемності;
- урахування соціокультурних особливостей.

Проаналізувавши роботи наковців з питання реалізації положень компетентнісного підходу із упровадженням методів навчання в навчальний процес, ми викремлюємо такі методи навчання:

- стимулювання позитивної мотивації навчання та пізнавального інтересу (олімпіади, науково-практичні конференції, метод навчальної дискусії (round table, microphone, aquarium), метод проектів);
- сприятливого емоційного мікроклімату, вольових якостей студентів філологічних спеціальностей (ігрові методи, змагання, заохочення та покарання);
- активізація, контроль та оцінювання навчально-пізнавальної діяльності (інтерактивні (case-study, brainstorming, interview), ігрові (ділові ігри, рольові ігри, ігрові завдання типу «Associative Bush», «Grab a minute», «Chain Story», «An Item Description»)),
- поточний контроль, тестовий, письмовий та комп'ютерний контроль, конкурси, семестровий контроль (залік) та підсумковий контроль (іспит)), їх комбінування й варіювання.

Таким чином, використання у процесі підготовки студентів філологічних спеціальностей вищезазначених методів навчання, сприятиме активізації навчальної діяльності студентів та успішному формуванню компетентностей майбутніх фахівців.

У нашому дослідженні ми виділяємо **наступні методологічні підходи**: акмеологічний, комунікативний, проблемно-технологічний, системно-цілісний та суб'єктивно-орієнтований.

Форми навчання підрозділяються на індивідуальну (самостійна робота, консультації, науково-дослідна робота, робота з навчальною та довідковою літературою, джерелами інформації тощо) та колективно-групову (практичні заняття, ділові та рольові ігри, інтерв'ю, олімпіади, конференції, дискусії, проекти тощо).

Засобами формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей у освітньому середовищі закладу вищої освіти є

інформаційні (підручники, посібники для самостійної роботи студентів, словники, довідники, газети, журнали електронні підручники, електронна бібліотека, ресурси Інтернету); дидактичні (таблиці, плакати, відеофільми, програмні засоби навчального призначення, електронні навчальні курси) та технічні (аудіовізуальні засоби, комп'ютер, засоби телекомунікацій, відеокомп'ютерні системи, мультимедіа, віртуальна реальність).

Отже, для сприяння формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей було створено мовленнєво-інформаційне освітнє середовище, що і зумовлює обґрунтування *другої дидактичної умови*. Створене середовище передбачає активне застосування, уміле комбінування й варіювання різноманітних видів діяльності, форм і методів навчання, які забезпечують розвиток професійно важливих знань, умінь і навичок, сприяють виникненню пізнавального інтересу до власної майбутньої професії, підвищенню впевненості в собі, спонукають до постійної оцінки й аналізу особистісних якостей, пошуку та виправленню негативних сторін цього процесу.

Контроль та аналітико-коригувальна оцінка є необхідною частиною освітнього процесу навчання студентів, що й зумовлює введення **третьої дидактичної умови** – здійснення рефлексійної оцінки динаміки результативності і сформованості мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей.

Питання контролю рівня сформованості компетентностей майбутніх фахівців розглядали зарубіжні та вітчизняні науковці: І. Бім, Н. Гальсков, Н. Єлухін, О. Миролубов, С. Ніколаєв, О. Петрашук, О. Петренко, S. Thornbury та ін. Дослідники вказують у своїй праці на контроль рівня сформованості компетентностей у рецептивних та продуктивних формах мовленнєвої діяльності у закладах вищої освіти.

Розгляд проблеми мовлення потребує його оцінки відповідно до результату професійної діяльності фахівця. Контроль рівня сформованості мовленнєвої компетентності студентів пов'язаний з низкою критеріїв, за якими

він здійснюється: формулювання цілей, об'єктів, форм організації контролю, його засобів (типів і видів контрольних завдань), критеріїв оцінювання відповідей учнів, визначення можливих шляхів формування умінь самоконтролю та самокорекції.

Орієнтований контроль сформованості мовленнєвої компетентності є співвідношенням досягнутого рівня зазначеної компетентності та вимогами освітньої програми, за якою здійснюється компетентнісне навчання.

Безумовно, що підґрунтям успішного контролю є систематичність, яка реалізується у таких його видах: поточний контроль, тестовий, письмовий та комп'ютерний контроль, конкурси, семестровий контроль (залік) та підсумковий контроль (іспит)), їх комбінування й варіювання.

Для підсумкового контролю рівня сформованості мовленнєвої компетентності необхідно враховувати перелік умінь, які формуються у закладах вищої освіти відповідно до навчальних програм та державних освітніх документів. Саме ці вміння мають стати об'єктами підсумкового контролю. Таким чином, визначення об'єктів контролю мовленнєвої компетентності виходить із цілей навчання, що зафіксовані в чинних державних документах (Державному освітньому стандарті та програмі). Науковець О. Леонтьєв стверджує, що об'єктами контролю рівня сформованості мовленнєвої компетентності є сукупність якостей, що визначають підготовленість, потенційну можливість студентів до професійного спілкування, зокрема:

- швидко і правильно орієнтуватися в умовах спілкування;
- правильно спланувати своє мовлення, правильно вибрати зміст акту спілкування;
- знайти адекватні засоби для передачі цього змісту;
- забезпечити зворотній зв'язок [113].

О. Міролюбов вважає, що контролюватися мають такі вміння мовної особистості: використання засобів, відповідають комунікативній задачі; використання прийнятих правил мовленнєвого спілкування (ввічливо розпочати бесіду, її переривання, урахування вікових особливостей

співрозмовників, їх стосунків, соціального положення, прийнятих форм звертання із проханням, вибачення, привітання, проявів ініціативи у припустимих межах тощо) [129, с.44].

Питання розробки сучасних форм контролю висвітлено у працях зарубіжних та вітчизняних науковців [58; 77; 150; 176; 196; 209]. Таким чином, завдання для перевірки рівня сформованості мовленнєвих умінь мають бути моделями мовленнєвих умінь, що перевіряються. У комунікативно спрямованих контрольних вправах мають передбачатися завдання на визначення рівня сформованості навичок лексикограматичного оформлення іншомовного мовлення та визначення рівня сформованості комунікативних умінь брати участь в усному спілкуванні. Окрім того, вправи та завдання повинні бути сформовані, враховуючи ситуації комунікації в професійній діяльності.

Результативність формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей залежить від визначення його рівнів. Рівневу характеристику визначають за допомогою критеріальних показників. Науковець Є.Проворова у своєму дисертаційному дослідженні вказує на побудову критеріального апарату шляхом поступового застосування від загальних до часткових критеріїв, що базуються на змістово-компонентній структурі мовленнєвої (комунікативної) компетентності [158].

Критерій (від грец. *kritērion* – засіб для судження) – ознака, завдяки якій відбувається оцінка, визначення або класифікація явища чи процесу [173]. Тобто критерії – показники, що використовуються для оцінки у контрольній та експериментальних групах. Ми виокремлюємо наступні критерії, які повинні бути застосовані у процесі контролю, виходячи з характеристики компонентного складу мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей : *мотиваційний, когнітивний, операційний, особистісно-рефлексійний.*

Мотиваційний критерій. Діяльність особистості залежить від мотиваційного підґрунтя, в основу якого покладений компонент мотиву.

Дослідник І. Є. Клак зазначає, що «поняття «мотив» означає спонукання до діяльності, спонукальну причину дій, вчинків» [99]. Формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей зумовлено освітнім середовищем закладу вищої освіти та особистою мотиваційною налаштованістю на майбутню фахову діяльність. Особиста мотиваційність студента виражається його інтересами, бажаннями до застосування інформаційних технологій в професійній діяльності та прагненням до самовдосконалення, самореалізації та набуття нових знань та вмінь. Інтерес студента до навчання повинен бути сформований не тільки як прагнення навчитися чомусь новому, але й як зацікавленість до обраної професії, в цілому.

Мотиваційний критерій має на меті визначення цілей, мотивів, мотивації, потреб, інтересів, що спонукають до формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі закладу вищої освіти.

Когнітивний критерій є відзеркаленням повноти та продуктивності знань під час реалізації професійної діяльності. Такими знаннями можуть бути теоретичні знання з етикету, психології, комунікативної культури, педагогіки, філософії мови тощо.

Операційний. Даний критерій виявляється у реалізації та впливі на студентів освітнього середовища закладу вищої освіти. Університетські цінності, що затверджені в нормативних документах закладу освіти, наково-педагогічні працівники здатні формувати у студентів бажання до навчання та здобуття обраної спеціальності. Зокрема, спонукання до навчання студентів філологічних спеціальностей може здійснюватися через впровадження дискусійних, культурних та наукових заходів за професійним спрямуванням для студентів, як от конференції, круглі столи, науков дискусії та семінари та ін.

Особистісно-рефлексійний критерій. Рівень сформованості мовленнєвої компетентності залежить від підготовленості теоретичної та практичної обізнаності з професійною компетентністю, рівень набутих знань, умінь та

навичок до початку проведення експерименту формування мовленнєвої компетентності.

Виокремлені критерії та їх показники дозволяють виокремити три рівні сформованості мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей: низький, середній та високий.

Низький рівень характеризується низькими здібностями до практичного використання системи мови, не повним оволодінням комунікативною діяльністю, нездатністю до застосування соціокультурної, мовно культурологічної, англomовної та психолінгвістичної компетентності у комунікативних ситуаціях; відсутність власного професійного досвіду.

Середній рівень характеризується достатніми здібностями до практичного використання системи мови, частковим оволодінням комунікативною діяльністю, достатньою теоретичною підготовкою соціокультурних, мовнокультурних та психолінгвістичних компетенцій, наявність певного власного професійного досвіду.

Високий рівень характеризується високими здібностями та вміннями до практичного використання системи мови, повним, професійним оволодінням мовленнєвою діяльністю, наявність тривалого власного професійного досвіду.

Отже, контроль та рефлексійна оцінка є складовою освітнього процесу навчання студентів, які вміють самостійно, творчо мислити, систематично й неперервно поповнювати, оновлювати, коригувати та оцінювати загальні та професійно важливі знання шляхом самоосвіти й самоконтролю при виконанні комплексу спеціально підготовлених пошукових і творчих завдань, що й сприяє введенню *третьої дидактичної умови* – здійснення рефлексійної оцінки динаміки результативності сформованості мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей.

2.2. Етапи реалізації дидактичних умов формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому процесі

Проаналізувавши специфіку формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей, виникла необхідність пошуку напрямів удосконалення освітнього процесу закладів вищої освіти. Одним із шляхів вирішення цього запиту може бути алгоритм реалізації дидактичних умов, що ґрунтується на сукупності дидактичних умов як базових чинників підсумків досліджуваного процесу.

Алгоритм реалізації дидактичних умов у науковій літературі трактується як система організації освітнього процесу, яка має зміст, цілі та методи досягнення бажаних результатів. Науковці розглядають освітній процес через змістовну складову педагогічних дій (Г. Селевко), системність (С. Гончаренко,; М. Кларин), визначеність (І. Богданова; Б. Лихачев), результативність (В. Слостенин; В. Баркасі). Заслужують увагу праці вітчизняних та зарубіжних учених, в яких розглядаються методологічні засади алгоритму реалізації дидактичних умов (Н. Лазарев, В. Михеев, В. Мельник, І. Новік, О. Пирогова, В. Розумовський, Н. Салміна, О. Сичивиця, А. Уемов та ін.);, витоки реалізації, що зумовлює алгоритм реалізації (А. Вербицький, Б. Глинський, Б. Гнеденко, Б. Грязнов, Б. Динін, Е. Нікітін, Г. Розумовський, Л. Фрідман та ін.), дослідження особливостей моделей (Н. Бурбакі, А. Вербицький, Б. Гнеденко, А. Горстко, У. Єшбі, Д. Пойа та ін.) та функціонування використання дидактичних моделей та алгоритму реалізації дидактичних умов (Н. Бурбакі, А. Вербицький, Б. Гнеденко, А. Горстко, У. Єшбі, Д. Пойа та ін.) та їх функцій (Н. Буренін, В. Давидов, Н. Кузьміна, Л. Левіна, Л. Фрідман, В. Штофф та ін.).

На сучасному етапі досліджень алгоритм реалізації дидактичних умов науковці ставлять дане поняття в синонімічний ряд з проектною діяльністю. Зокрема, дослідник І. Єрмаков стверджує, що проектна діяльність – конструктивна і продуктивна діяльність особистості, спрямована на розв’язання життєво значущої проблеми, досягнення кінцевого результату в процесі

цілепокладання, планування і здійснення проекту. Проектна діяльність належить до унікальних способів людської практики, пов'язаної із передбаченням майбутнього, створенням його ідеального образу, здійсненням та оцінкою результатів отримання задумів [79]. Інше трактування подається в Енциклопедії освіти, де зазначається, що проектування – це діяльність творчого та інноваційного характерів та спрямована на створення нового матеріалу в суб'єктивному та об'єктивному планах [78].

Одним із провідних завдань проектної технології є не набуття наукових знань, а формування діяльності, що стане запорукою успішної реалізації поставлених завдань. Проектування сформованості мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в рамках педагогічної діяльності є креативна діяльність, що спрямована на створення алгоритму реалізації дидактичних умов на основі проекту дидактичної системи. З цього слідує те, що алгоритм реалізації та проект дидактичної системи формування мовленнєвої компетентності є результатами продуктивної діяльності з проектування.

Таким чином, ми пересвідчилися в тому, що проектна діяльність та алгоритм реалізації мають спільний об'єктний компонент «алгоритм». Основним ключем розуміння значення дидактичного алгоритму реалізації є визначення терміна «алгоритм». В словнику іншомовних слів зазначається, що термін походить від імені Algorithmi за араб. ім'ям узб. математика аль-Хорезмі, що трактується як набір інструкцій, які описують порядок дій виконавця, щоб досягти результату розв'язання задачі за скінченну кількість дій; система правил виконання дискретного процесу, яка досягає поставленої мети за визначений час.

Проаналізувавши джерела наукової літератури, з'ясували, що поняття алгоритм змінювалось в різних понятійних категоріях – образ реальних об'єктів, предметних відношень в певних галузях науки, репрезентаційна структура в наглядній формі та ін. Крім того, ми можемо сформулювати висновок, що алгоритм реалізації – це об'єкт досліджуваної системи, який створюється для опису та зберігання інформації системи та відображає особливості та

характеристики, що є важливими для вирішення завдань, які стоять перед його розробником.

Безумовно, що алгоритм реалізації в педагогічній галузі має певні особливості. Пропонуємо виокремити деякі з них:

- аналог процесу;
- теорія, на основі якої здійснюється реалізація запитів;
- системність форми експерименту;
- спосіб організації освітнього процесу;
- концептуальні засади впровадження моделі в освітній процес.

Деякі науковці розширюють трактування поняття «алгоритм реалізації», характеризуючи його в контексті педагогічного моделювання. Педагогічне моделювання (алгоритм реалізації) базується на створенні об'єкта системи та характеризується принципами системного підходу, логічністю та спрямуванням на досягнення цілі [73, с.39-41]. Таким чином, алгоритм реалізації використовують для створення процесів, які не мають аналогів, так і моделей існуючих об'єктів. Проектування ж застосовується як організаційна форма на створення інноваційного продукту і його реалізацію. Тому алгоритм реалізації виступає як самостійний вид діяльності, направлений на дослідження особливостей об'єкта та формування його структури. Алгоритм реалізації в педагогіці розглядали такі науковці як М. Алексеєв, В. Безрукова, Л. Волченкова, О. Заїр-Бек, О. Новіков, В. Радіонов, В. Юсупов та ін.

Алгоритм реалізації дидактичних умов має наступні **особливості**:

- об'єкт алгоритму має абстрактний характер;
- відображає педагогічну діяльність, що реалізується за низки дидактичних умов освітнього процесу;
- результативність – сформований процес, що є об'єктом дидактичної системи і має векторну реалізацію розвитку;
- має прогностичний характер;
- інноваційний підхід модернізації системи освітніх процесів у закладах вищої освіти.

Алгоритм реалізації дидактичних умов в освітньому середовищі характеризується науковцями як рівнева система. Так, дослідник О. В. Пірогова розділяє педагогічні алгоритми на три категорії: концептуальний (зміст, структура і новизна застосування алгоритму); дидактичний (базується на традиційних методах, формах та принципах, відображає експериментальне вирішення процесу проєтування); методичний (ґрунтується на фактах навчальної діяльності) [152]. В нашому дисертаційному дослідженні будемо розглядати алгоритм реалізації дидактичних умов, який формується на принципах дидактичного моделювання.

Операючись на обґрунтування дослідників алгоритму реалізації дидактичних умов О. Савченко, Н. Бібік та ін., можемо виокремити наступні **рівні алгоритму реалізації** дидактичної системи:

1. методологічний (конкретизація ідеї декількома положеннями);
2. теоретичний (оцінка за критеріями та принципами дидактики об'єкта алгоритму);
3. методичний (забезпечення науково-педагогічних суб'єктів механізмами впровадження алгоритму в освітній процес).

Вчені О. Савченко, М. Бібік зазначають: «На методологічному рівні алгоритм відображає концептуальні положення, цілі моделювання, понятійний апарат. На теоретичному рівні презентується модель об'єкта з її описом. На методичному рівні представляється алгоритм практичного здійснення запропонованих теоретичних положень» [73, с.42].

Процес дидактичного моделювання (алгоритм реалізації) має ряд функцій: реконструююча (якісна характеристика моделі), описова, інтерпретаційна, прогнозуюча, евристична (стимулює продовження ідеї дослідження), пізнавальна, демонстраційна (характеристика функціонального змісту моделі), навчальна.

Отже, дидактичне моделювання – це відображення характеристики певної дидактичної системи в сформованому об'єкті-моделі.

Моделювання здійснюється на основі **структури та специфіки реалізації**. Дослідники даного педагогічного процесу А. Аношкін (1998), П. Образцов (2004), Н. Яковлева (2003) та ін. зазначають важливість окремих напрямів моделювання: вибір способу моделювання (схема, таблиця); векторна площина реалізації моделювання; обґрунтування гіпотези створення моделі (концептуальна основа). Таким чином, **структура моделювання** складається зі способу, місця реалізації та концептуальної бази. Натомість **специфіка реалізації** розглядається в декілька етапів:

- експлікація моделювання;
- процес моделювання;
- інтерпретація продуктів моделювання.

Науковець Н. Яковлева у своєму дисертаційному дослідженні наголошує на процедурній формі педагогічного моделювання та подає в наступній інтерпритації:

1. актуалізація знання про педагогічний об'єкт, модель якого має бути побудована;
2. виявлення найбільш важливих характеристик даного об'єкта, його властивостей, компонентів, структурних вузлів тощо, відповідно до цілей побудови моделі;
3. побудова нового об'єкта (моделі) через синтез відокремлених аспектів з урахуванням основних ознак оригіналу, таким чином, щоб модель зберігала його первинні характеристики [199].

Дослідник А. Аношкін подає моделювання в чотириетапній структурі з якісно-кількісними відношеннями між елементами процесу моделювання:

- 1) з'ясування чинників, що можуть відбитися на результатах впровадження моделі;
- 2) вибір чинників у кількісному відношенні;
- 3) об'єднання чинників за загальними характеристиками;
- 4) виявлення кількісних відношень між елементами процесу моделювання [5].

Процес моделювання за П. Образцовим розглядає:

- перехід від природного об'єкта до моделі, побудова моделі;
- експериментальне дослідження моделі, яке містить у собі: а) перевірку відповідності оригіналу; б) виявлення додаткової інформації; в) отримання супутніх наукових результатів – установлення нових зв'язків, залежностей, виявлення умов і факторів, що впливають на ефективність функціонування моделі та ін.);
- перехід від моделі до природного об'єкта, коли результати, отримані при дослідженні, переносяться на цей об'єкт [139].

Проаналізувавши дослідження дидактичних моделей вищезазначених вчених, ми сформуваємо своє бачення реалізації дидактичного моделювання в декілька **етапів**:

- теоретичний (наочна характеристика дидактичної системи – організаційних форм навчання, методів, засобів, принципів та педагогічних підходів);
- емпіричний (формування завдань та цілей моделювання, спостереження та аналіз діючих дидактичних умов в освітньому процесі закладів вищої освіти);
- експериментальний (виявлення результатів моделювання шляхом упровадження моделі);
- підсумковий (оцінка та рівень результативності дидактичної моделі).

Структуризація поетапного дидактичного моделювання узагальнюється в **алгоритм реалізації** моделювання:

- аналіз об'єкта моделювання;
- розробленням плану створення дидактичної моделі;
- створення методик розгляду моделі;
- формування моделі;
- опрацювання навчальних програм та гарантування умов упровадження моделі;

- реалізація моделі в освітньому процесі закладів вищої освіти;
- визначення результативності моделі в практичній дії;
- представлення моделі та її наукова рефлексія.

Взявши за основу системний підхід в моделюванні за О. С. Березюк, створюємо **концептуальну модель** дидактичних умов формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому процесі закладів вищої освіти. Мета такої моделі – зобразити цілісний процес формування мовленнєвої компетентності майбутніх філологів, виокремити його дидактичні умови та охарактеризувати сутнісні зв'язки між складовими педагогічних систем: навчальна інформація, способи педагогічної комунікації, студент та педагог. Значення моделі в тому, що під час вивчення фахових дисциплін для філологів формуються: освітнє середовище, в якому набувають значення мовленнєві та педагогічні здібності, простежується розвиток філологічного та психолог-педагогічного мислення, процес набуття нових знань набуває активного проходження [12].

Безумовно, що формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому процесі відбувається поступово та впродовж усього періоду навчання у закладах вищої освіти, в яких реалізується дидактична система, а процес фахової підготовки характеризується навчально-філологічною та науково-філологічною та педагогічною діяльностями.

Системоутворюючим фактором даної моделі є потреба в конкурентоспроможності та професійній компетентності майбутніх фахівців філологічного профілю. Дидактичні умови формування мовленнєвої компетентності створюють дидактичну систему, в якій мовленнєва компетентність корелює з іншими професійними компетентностями майбутніх філологів та з дидактичними принципами та методами її реалізації.

Наслідком дотримання дидактичних умов стає формування мовленнєвої компетентності майбутніх філологів.

Теоретична модель сформована на основі аналітичної роботи, зокрема, вирішення наступних завдань:

- концептуальні умови, які забезпечують теоретичне вирішення поставлених питань;
- зміст і структура компетентностей, що корелюють з мовленнєвою компетентністю, майбутніх філологів;
- структурно-функціональні компоненти мовленнєвої компетентності майбутніх філологів;
- зміст і структура мовленнєвої компетентності у контексті дидактичних умов;
- теоретичні основи формування мовленнєвої компетентності майбутніх філологів;

Методологічний рівень розв'язання проблеми формування мовленнєвої компетентності майбутніх філологів передбачав її аналіз у контексті загальноприйнятих наукових підходів: діяльнісного, системного (синергетичного), комплексного, культурологічного, особистісно орієнтованого, акмеологічного та компетентнісного.

Ми спробували вивчити закономірності формування мовленнєвої компетентності шляхом уточнення змісту навчально-філологічної, науково-філологічної та педагогічної діяльності студентів, а також виокремили особливості педагогічної діяльності викладача, що забезпечують формування мовленнєвої компетентності майбутніх філологів.

Розробили схему реалізації сформованості мовленнєвої компетентності, що вкладається в характеристику **методичної моделі** досліджуваного питання.

Отже, враховуючи багатоаспектність дидактичного моделювання зображуємо графічно комплексну модель, що стане основою для реалізаційної дидактичної моделі формування мовленнєвої компетентності майбутніх філологів в освітньому процесу закладів вищої освіти.

Враховуючи вищезазначений матеріал щодо моделювання (алгоритм реалізації) та компонентного наповнення формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей, та матеріал, викладений в підрозділі 2.1., зображуємо графічно етапи реалізації дидактичних умов.

Взаємозв'язок реалізації дидактичних умов та їх поетапна реалізація забезпечують результат дієвості такого алгоритму – сформованість мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі закладів вищої освіти.

У контексті нашого дослідження ми розглядаємо алгоритм реалізації дидактичних умов формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей у освітньому середовищі закладу вищої освіти як сукупність послідовних дій, виконання яких сприяє досягненню поставленої мети. Ефективність використання алгоритму досліджуваного явища залежить від якісного та цілісного застосування органічно взаємопов'язаних і взаємозумовлених етапів, а саме: *цільовий; процесуальний, оцінно-результативний*.

Зауважимо, що ядром алгоритму формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей у освітньому середовищі закладів вищої освіти є *дидактичні умови*, дотримання яких сприятиме успішному формуванню досліджуваного феномена студентів філологічних спеціальностей. До таких ми віднесли:

- актуалізація мотиваційно-ціннісної основи формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей;
- створення мовленнєво-інформаційного освітнього середовища для студентів філологічних спеціальностей;
- здійснення рефлексійної оцінки динаміки результативності сформованості мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей.

Розкриємо зміст визначених етапів реалізації дидактичних умов формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей у освітньому середовищі закладу вищої освіти.

Цільовий етап є системоутворюючим і передбачає наявність конкретної мети та відповідних завдань у контексті дослідження. Відтак, *мета* алгоритму полягає у формуванні мовленнєвої компетентності студентів філологічних

спеціальностей у освітньому середовищі закладу вищої освіти. Для її досягнення визначено провідні *завдання* щодо формування досліджуваного явища:

1) виявлення й аналіз позитивної мотивації, мотивів навчальної діяльності студентів філологічних спеціальностей у освітньому середовищі закладу вищої освіти;

2) з'ясування обізнаності студентів щодо сутнісної характеристики досліджуваного процесу, а також визначення реального стану сформованості загальних та професійних знань, комплексу необхідних умінь (навчально-організаційних, навчально-інформаційних, навчально-інтелектуальних, навчально-комунікативних) та навичок для майбутньої професійної діяльності;

3) виявлення емоційного відношення до навчальної діяльності та професійно важливих вольових якостей студентів у руслі досліджуваної проблеми;

4) визначення здатності студентів оцінювати результати своєї пізнавальної діяльності.

Варто зазначити, що цільовий етап реалізується через процесуальний і забезпечує здійснення оцінно-результативного етапу алгоритму реалізації дидактичних умов формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей у освітньому середовищі закладу вищої освіти.

Процесуальний етап алгоритму реалізації дидактичних умов досліджуваного явища віддзеркалює, передусім, *методологічні підходи* (акмеологічний; комунікативний, проблемно-технологічний, системно-цілісний та суб'єктно-орієнтований), *загальні дидактичні принципи* (науковості, системності й послідовності навчання, наочності, посильності та доступності, свідомості й активності, міцності), а також *методичні принципи* (комунікативної спрямованості, індивідуалізації, ситуативності або контекстуальної зумовленості, професійної спрямованості), які сприяють розкриттю теоретичних характеристик формування мовленнєвої

компетентності студентів філологічних спеціальностей у освітньому середовищі закладу вищої освіти.

Даний етап акумулює в собі також структурні компоненти, форми, методи та засоби реалізації дидактичних умов означеної проблеми.

У своєму дослідженні нами в підрозділі 1.2 виокремлюємо такі взаємопов'язані компоненти формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей у освітньому середовищі закладу вищої освіти:

- *ціле-мотиваційний*, який передбачає визначення цілей, мотивів, мотивації, потреб, інтересів, що спонукають до формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей у освітньому середовищі закладу вищої освіти;

- *змістовно-операційний*, який включає комплекс знань необхідний для успішного формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей у освітньому середовищі закладу вищої освіти, а також набір умінь (навчально-організаційні, навчально-інформаційні, навчально-інтелектуальні, навчально-комунікативні) та навичок, яких мають набути студенти немовного закладу вищої освіти щодо самостійного опанування знаннями, уміннями та навичками;

- *емоційно-вольовий*, що пов'язаний з емоційно-вольовими процесами студента, оскільки будь-яка діяльність не здійснюється без емоцій, вольових зусиль суб'єкта діяльності;

- *оцінний*, що відстежує хід виконання навчально-пізнавальної діяльності, співвідносить отримані результати з загальноприйнятими нормами, передбачає адекватну самооцінку, критичний аналіз, за допомогою якого студенти філологічних спеціальностей осмислюють результат своїх пізнавальних здібностей та досягнень.

На основі визначених нами компонентів та дидактичних умов досліджуваного явища виокремлено форми, засоби та методи навчання, які

сприятимуть ефективності формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей у освітньому середовищі закладу вищої освіти.

Форми навчання підрозділяються на індивідуальну (самостійна робота, консультації, науково-дослідна робота, робота з навчальною та довідковою літературою, джерелами інформації тощо) та колективно-групову (практичні заняття, ділові та рольові ігри, інтерв'ю, олімпіади, конференції, дискусії, проекти тощо).

Засобами формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей у освітньому середовищі закладу вищої освіти є інформаційні (підручники, навчальні посібники для самостійної навчальної діяльності студентів філологічних спеціальностей, словники, довідникова література, Інтернет-ресурси); дидактичні (навчальні таблиці, програмні засоби навчання, електронні навчальні курси) та технічні (ПК, засоби телекомунікацій, відеокomp'ютерні системи, мультимедіа, віртуальна реальність).

До *методів* формування досліджуваного явища відносимо: стимулювання позитивної мотивації навчання та пізнавального інтересу (олімпіади, науково-практичні конференції, метод навчальної дискусії (round table, microphone, aquarium), метод проектів); сприятливого емоційного мікроклімату, вольових якостей студентів філологічних спеціальностей (ігрові методи, змагання, заохочення та покарання); активізація, контроль та оцінювання навчально-пізнавальної діяльності (інтерактивні (case-study, brainstorming, interview), ігрові (ділові ігри, рольові ігри, ігрові завдання типу «Associative Bush», «Grab a minute», «Chain Story», «An Item Description»), поточний контроль, тестовий, письмовий та комп'ютерний контроль, конкурси, семестровий контроль (залік) та підсумковий контроль (іспит)), їх комбінування й варіювання.

Оцінно-результативний етап формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей у освітньому середовищі закладу вищої освіти сприяє оцінці досягнення мети за допомогою поєднання критеріїв, показників та рівнів формування досліджуваного феномену, а також містить у собі очікуваний результат.

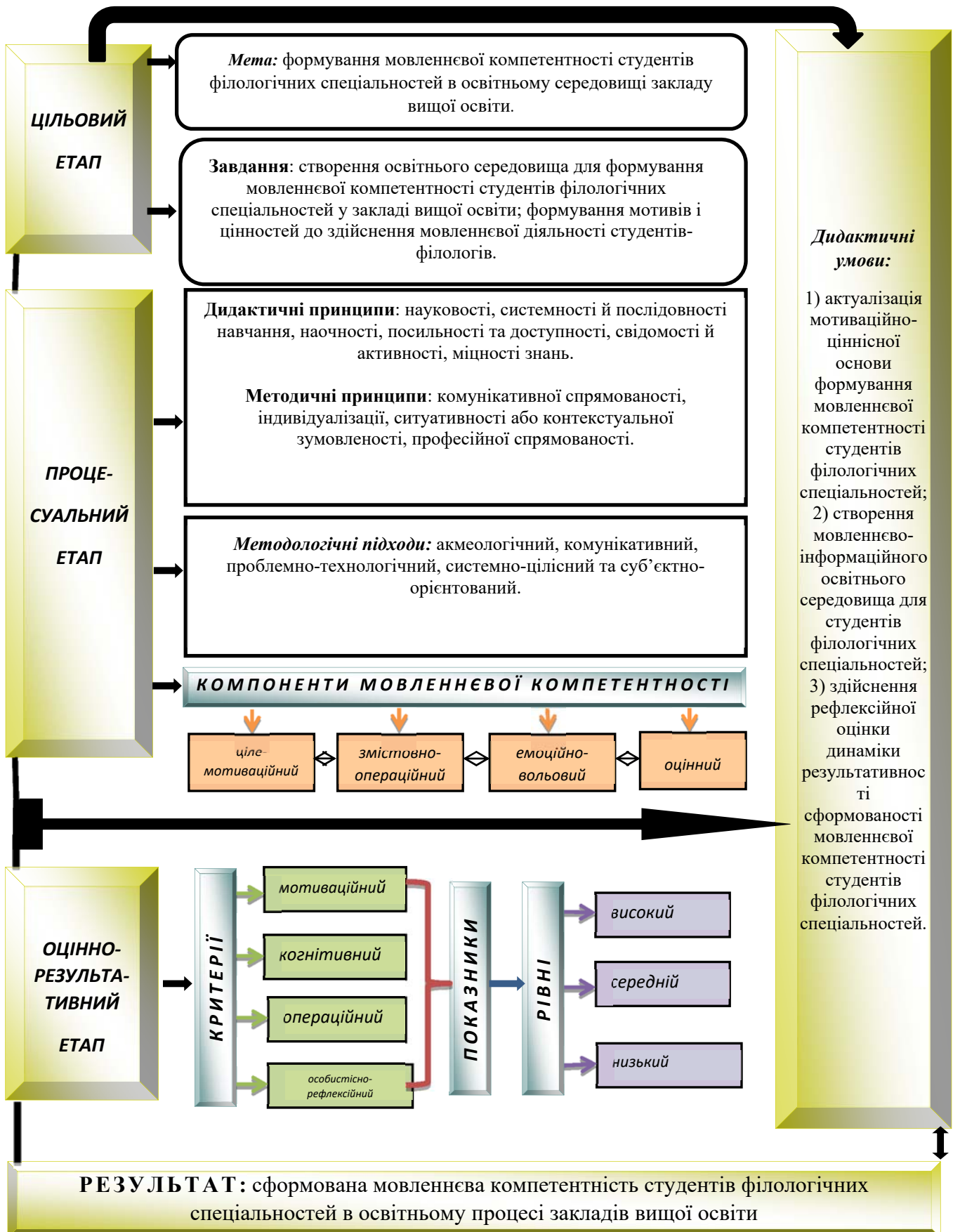


Рис. 2.1. Алгоритм реалізації дидактичних умов формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому процесі ЗВО

Варто зазначити, що між усіма етапами алгоритму існує зворотний зв'язок, який дозволяє, ґрунтуючись на отриманих результатах, вносити зміни до змісту, форм, засобів і методів навчання.

Зазначене вище дає нам можливість графічно відобразити алгоритм поетапної реалізації дидактичних умов формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей у освітньому середовищі закладу вищої освіти.

Графічне зображення висвітлює процеси взаємозалежності та взаємозумовленості кожного з етапів алгоритму, а саме: конкретна мета й завдання цільового етапу визначають складові процесуального етапу, а саме методологічні підходи, дидактичні та методичні принципи, які, зі свого боку, впливають на вибір компонентів, дидактичних умов, а також форм, засобів і методів формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей у освітньому середовищі закладу вищої освіти. Оцінно-результативний етап забезпечує підґрунтя для подальшого визначення критеріїв, показників і рівнів сформованості досліджуваного явища.

Перевірка ефективності поетапного алгоритму реалізації дидактичних умов формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей у освітньому середовищі закладу вищої освіти (актуалізація мотиваційно-ціннісної основи формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей; реалізації положень компетентнісного підходу із упровадженням форм, методів, прийомів в освітній процес студентів філологічних спеціальностей; систематичне й системне здійснення аналітико-коригувальної та рефлексійної оцінки динаміки результативності сформованості мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей) здійснювалась в процесі експериментального дослідження.

Висновки до другого розділу

З урахуванням змісту компонентів та визначення особливостей формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних

спеціальностей в освітньому середовищі ЗВО було обґрунтовано дидактичні умови, концептуальну основу яких становлять акмеологічний, комунікативний, проблемно-технологічний, системно-цілісний та суб'єктно-орієнтований підходи.

Перша дидактична умова – мотиваційно-ціннісна основа для формування мовленнєвої компетентності – визначена шляхом того, що вона є основою формування стійкої професійної спрямованості, інтересу, позитивного ставлення, мотивації, дієвої установки на набуття професійних знань і вмінь студентів філологічних спеціальностей.

Для сприяння формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей було створено мовленнєво-інформаційне освітнє середовище, що і зумовлює обґрунтування другої дидактичної умови. Створене середовище передбачає активне застосування, уміле комбінування й варіювання різноманітних видів діяльності, форм і методів навчання, які забезпечують розвиток професійно важливих знань, умінь і навичок, сприяють виникненню пізнавального інтересу до власної майбутньої професії, підвищенню впевненості в собі, спонукають до постійної оцінки й аналізу особистісних якостей, пошуку та виправленню негативних сторін цього процесу.

Контроль та рефлексійна оцінка є складовою освітнього процесу навчання студентів, які вміють самостійно, творчо мислити, систематично й неперервно поповнювати, оновлювати, коригувати та оцінювати загальні та професійно важливі знання шляхом самоосвіти й самоконтролю при виконанні комплексу спеціально підготовлених пошукових і творчих завдань, що й сприяє введенню третьої дидактичної умови – здійснення рефлексійної оцінки динаміки результативності сформованості мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей.

Сформованості мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей сприятиме розроблений алгоритм реалізації теоретично

обґрунтованих дидактичних умов на таких етапах: цільовому, процесуальному, оцінно-результативному.

Цільовий етап реалізації дидактичних умов ставить завдання щодо створення освітнього середовища для формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей у закладі вищої освіти та формування мотивів і цінностей до здійснення мовленнєвої діяльності студентів-філологів.

Метою процесуального етапу реалізації дидактичних умов є визначення дидактичних (науковості, системності й послідовності навчання, наочності, посиленості та доступності, свідомості й активності, міцності знань) та методичних (комунікативної спрямованості, індивідуалізації, ситуативності або контекстуальної зумовленості, професійної спрямованості) принципів дослідження, компонентів (ціле-мотиваційний, змістовно-операційний, емоційно-вольовий, оцінний) формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі ЗВО.

Оцінно-результативний етап реалізації дидактичних умов спрямовано на те, щоб конкретизувати критерії, показники та рівні сформованості мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі ЗВО.

Основні результати дослідження за другим розділом дисертації оприлюднено у 6 публікаціях автора [29; 32; 34; 41; 42; 44].

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ДИДАКТИЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

3.1. Загальні питання організації педагогічного експерименту

Педагогічний експеримент тривав упродовж 2015–2019 рр. на базі Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, Сумського державного університету, Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, Луганського національного університету імені Тараса Шевченка зі студентами філологічних спеціальностей і містив три етапи: констатувальний, контрольний та формувальний. На констатувальному етапі педагогічного експерименту окреслено проблему дослідження, сформульовано загальну та робочі гіпотези, встановлено об'єкти дослідження, сформовано вибірку студентів філологічних спеціальностей та проведено їх розподіл на експериментальну та контрольну групи; підібрано експериментальні матеріали, визначено методики аналізу та статистичної обробки результатів.

Для проведення педагогічного експерименту було створено експериментальну групу (ЕГ), яка об'єднувала 242 студенти. Також було створено одну контрольну групу (КГ), яка налічувала 243 студентів. Експериментальна робота передбачала перевірку реалізації дидактичних умов формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі ЗВО. У процесі педагогічного експерименту в ЕГ було імплементовано розроблені дидактичні умови. Навчальний процес в КГ відбувався традиційно.

Заданнями констатувального етапу педагогічного експерименту було:

1. Розробити критерії й показники сформованості мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей у освітньому середовищі закладу вищої освіти.

2. Окреслити й обґрунтувати рівні сформованості мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей у освітньому середовищі закладу вищої освіти.

3. Визначити й схарактеризувати вибірку учасників експерименту.

4. З'ясувати рівень сформованості мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей у освітньому середовищі закладу вищої освіти.

Щодо першого завдання, ми передбачали розробити критерії й показники формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей у освітньому середовищі закладу вищої освіти. На констатувальному етапі педагогічного експерименту було уточнено *критерії та показники*: мотиваційний (наявність позитивної мотивації до формування мовленнєвої компетентності) когнітивний (системність і ґрунтовність теоретичних та практичних знань щодо формування мовленнєвої компетентності), операційний (розвиток умінь, необхідних для організації, здійснення, оцінювання, удосконалення формування мовленнєвої компетентності), особистісно-рефлексійний (самоаналіз та рефлексія).

Виконання другого завдання передбачало визначення й обґрунтування рівнів сформованості мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей у освітньому середовищі закладу вищої освіти. Ми запропонували три рівні сформованості мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей у освітньому середовищі закладу вищої освіти: низький, середній, високий. Докладне обґрунтування рівнів сформованості мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей у освітньому середовищі закладу вищої освіти буде подано нижче.

Третє завдання полягало в тому, щоб вибірка охоплювала студентів філологічних спеціальностей Харківського національного університету імені В.

Н. Каразіна, Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, Сумського державного університету, Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. На завершення констатувального етапу педагогічного експерименту за критеріями й показниками було встановлено реальний стан рівня сформованості мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей у освітньому середовищі закладу вищої освіти.

Відповідно до завдань дослідження було розроблено критерії формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей у освітньому середовищі закладу вищої освіти, зважаючи на те, аби критерії відбивали зміст і структуру освітнього процесу студентів філологічних спеціальностей, її складність і сучасні вимоги.

У процесі розробки ми виокремили такі характеристики формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей у освітньому середовищі закладу вищої освіти, які можна спостерігати, виміряти й аналізувати. У дисертації розглядаємо критерій як основу для визначення змін щодо рівні сформованості мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей у освітньому середовищі закладу вищої освіти. Уважаємо, що формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей у освітньому середовищі закладу вищої освіти можна оцінити на підставі чотирьох критеріїв, які співвідносяться з двома взаємопов'язаними аспектами: по-перше, із інтегрованим особистісним станом освітнього процесу студентів філологічних спеціальностей і в сукупності характеризують зміст і структуру основного поняття нашого дослідження, і, по-друге, – із характеристикою мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей у освітньому середовищі закладу вищої освіти.

Кожний критерій схарактеризовано за допомогою сукупності показників, які є свідченням чи ознакою чогось. Отже, показник – це характеристика певного аспекту критерію. Зауважимо, що, на нашу думку, оцінювання рівня сформованості мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей у освітньому середовищі закладу вищої освіти має відбивати виявлення ступеня сформованості набутих студентом знань, умінь, навичок. Саме тому логічним буде застосування таких показників, які відображають наявність знань, умінь, навичок студентів філологічних спеціальностей.

З огляду на вищезазначене ми з'ясували, що *перший критерій* стосується ціннісних орієнтацій студентів філологічних спеціальностей, він характеризує рівень активності, потреби виявляти сформовану мовленнєву компетентність студентів філологічних спеціальностей у освітньому середовищі закладу вищої освіти. Також це прояв мотивації до формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей у освітньому середовищі закладу вищої освіти. Загалом перший критерій, який визначав наявність позитивної мотивації до формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей – це був *мотиваційний* критерій.

Другий критерій, який сприяв системності і ґрунтовності теоретичних та практичних знань щодо формування мовленнєвої компетентності, передбачав розгляд сукупності наявних у суб'єктивному досвіді мовних (О. Божович) та мовленнєвих (Ю. Паскевська) знань – когнітивний.

Третій критерій – *операційний*, сприяв розвитку умінь, необхідних для організації, здійснення, оцінювання, удосконалення формування власної мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей.

Четвертий критерій – *особистісно-рефлексійний*, свідчить про набуття студентами елементів саморефлексій, тобто здатність студентів філологічних спеціальностей здійснювати адекватну самооцінку й саморегуляцію власної мовленнєвої діяльності.

Розроблено критерії й показники сформованості мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей у освітньому

середовищі закладу вищої освіти, а також обґрунтовано рівні сформованості дозволяють визначити стан проблеми на сьогодні, запропонувати шляхи її розв'язання.

Вірогідність результатів, отриманих у процесі проведення педагогічного експерименту, зумовили такі чинники:

- ✓ експеримент проводився в умовах природного освітнього процесу, не порушуючи його логіки і перебігу;
- ✓ вибірку, досліджувану послідовно на всіх курсах навчання – з першого по четвертий, склали студенти філологічних спеціальностей;
- ✓ і в експериментальній, і в контрольній групах освітній процес здійснювався відповідно до навчальних планів ЗВО;
- ✓ у всіх групах використовувались однакові методики діагностики сформованості рівнів мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей у освітньому середовищі закладу вищої освіти.

У процесі проведення педагогічного експерименту використовувався комплекс методів науково-педагогічного дослідження, провідними з яких були:

- 1) *педагогічні спостереження* з метою з'ясування:
 - характеру навчально-пізнавальних інтересів;
 - виявлення та оцінки рівнів сформованості знань та особистісних якостей студентів;
- 2) *анкетування*, опитування різних видів із метою:
 - оцінки характеру уявлень викладачів та студентів щодо формування мовленнєвої компетентності;
 - виявлення цілей, ціннісних орієнтацій, мотивів формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей у освітньому середовищі закладу вищої освіти, вимірювання її вираженості та визначення спрямованості мотиваційної структури особистості (індивідуальна, колективна); рівнів сформованості мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей;
 - визначення рівня рефлексивності поведінки й діяльності студентів

філологічних спеціальностей;

- з'ясування рівнів сформованості навчально-особистісних якостей, самоконтролю та видів самооцінки студентів філологічних спеціальностей щодо сформованості їхньої мовленнєвої компетентності;

- отримання первинної інформації для визначення рівня сформованості мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей у освітньому середовищі закладу вищої освіти;

3) метод *бесіди та інтерв'ювання*:

- з викладачами, які брали участь у педагогічному експерименті, з метою одержання незалежних експертних оцінок щодо змісту, методик і результатів відповідної підготовки студентів, вираженості сформованості мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей у освітньому середовищі закладу вищої освіти тощо;

- зі студентами філологічних спеціальностей для уточнення отриманих даних експерименту;

4) *тестування, метод аналізу продуктів навчання* для перевірки рівня сформованості мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей у освітньому середовищі закладу вищої освіти [11; 65; 75; 95; 111].

Коефіцієнти повноти засвоєння теоретичного матеріалу, глибини знань та оперативності дій у розв'язанні завдань кожним студентом обчислювались за формулою (3.1):

$$k = \frac{m}{n} \quad (3.1),$$

де m – кількість правильно використаних елементів відповідних знань або кількість використаних суттєвих зв'язків, або кількість правильно виконаних студентом відповідних дій;

n – загальна кількість елементів знань або кількість суттєвих зв'язків, або кількість суттєвих операцій (дій), що ведуть до розв'язання поставлених завдань.

Під час перевірки виконаних завдань здійснювали фіксацію не самого факту вирішення проблеми, а виконаних студентом елементарних дій у процесі її розв'язання;

5) *непараметричні методи математичної статистики* з використанням критерію χ^2 (хі-квадрат) для порівняння розподілу об'єктів двох вибірок щодо сформованості мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей у освітньому середовищі закладу вищої освіти експериментальної і контрольної груп у процесі навчально-пізнавальної діяльності, що дало б можливість здійснити кількісний аналіз отриманих результатів [161, с. 66].

Значення статистики T критерію χ^2 обчислювали за формулою (3.2), розподіливши студентів експериментальної і контрольної груп на три категорії щодо сформованості мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей у освітньому середовищі закладу вищої освіти:

$$T = \frac{1}{n_1 n_2} \sum_{j=1}^3 \frac{(n_1 Q_{2j} - n_2 Q_{1j})^2}{Q_{1j} + Q_{2j}} \quad (3.2.),$$

де n_1 і n_2 – об'єм вибірок з експериментальної і контрольної груп відповідно;

Q_{ij} – число об'єктів i -тої вибірки, які попали в категорію j .

Експериментально отримане значення статистики T порівнювали з критичним значенням $T_{\text{крит}}$ за таблицями χ^2 із $C - 1$ степенями свободи (де C – кількість обраних категорій) з урахуванням прийнятого рівня значущості α . Результати порівняння надавали можливість прийняти або відхилити нульову гіпотезу;

б) використання умовної шкали порядку рівнів, де низькому рівневі приписувалася оцінка «1» бал, середньому – «2» бали, високому – «3» бали для порівняння отриманих констатувальних даних у контрольній та експериментальних групах. За цією шкалою обчислювалася середня вибіркова

оцінка \bar{X}_B (3.3) рівнів сформованості мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей у освітньому середовищі закладу вищої освіти:

$$\bar{X}_B = \frac{\sum_{i=1}^3 x_i n_i}{n} \quad (3.3),$$

де x_i – порядок рівня реальних навчальних можливостей студентів;

n_i – кількість студентів, що виявили відповідний рівень сформованості мовленнєвої компетентності x_i ;

n – загальна кількість студентів у групі.

Одним з важливих завдань констатувального етапу педагогічного експерименту було добір та використання комплексу діагностичних процедур та методик для з'ясування вхідного рівня сформованості мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей у освітньому середовищі закладу вищої освіти – експериментальної і контрольної груп за визначеними критеріями і показниками. Розглянемо детальніше результати проведеного оцінювання.

На даному етапі дослідження застосовувався «Тест-опитувальник мотивації досягнення (ТМД) (А. Мехраб'ян, модифікація Магомет-Емінова)» (див. додаток Б), використано багатофакторний опитувальник Кеттела [94].

Крім того використовувались такі методи дослідження як спостереження за навчально-пізнавальною діяльністю студентів, бесіди, які були занесені до протоколів (див. додаток Д та додаток Г), а також особистісно-рефлексійний критерій оцінювався за допомогою методики здатності до самовдосконалення (див. додаток Е).

У педагогічному експерименті взяло участь 485 студентів філологічних спеціальностей таких закладів вищої освіти, як-от: Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, Сумського державного університету,

Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, Луганського національного університету імені Тараса Шевченка ЕГ (242 особи) та КГ (243 особи).

Таблиця 3.1

Результати констатувального етапу експериментальної перевірки мотиваційного критерію щодо сформованості мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей у освітньому середовищі закладу вищої освіти

Критерії	Показники	Рівні	ЕГ (242 особи)		КГ (243 особи)	
			%	Абсолютні дані	%	Абсолютні дані
Мотиваційний	наявність позитивної мотивації до формування мовленнєвої компетентності	В	2,1	5	2,5	6
		С	31,8	77	32,1	78
		Н	66,1	160	65,4	159

Відповідна діагностика відбувалась за допомогою використання таких методів дослідження: тестування, бесіди, експертне оцінювання, аналізу усних і письмових робіт студентів [72; 132; 164; 185]. На констатувальному етапі педагогічного експерименту було встановлено, що тільки близько 2% студентів мають високий рівень сформованості мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей у освітньому середовищі закладу вищої освіти щодо показника наявності позитивної мотивації до формування мовленнєвої компетентності.

Узагальнені констатувальні дані експериментальної перевірки щодо сформованості мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей у освітньому середовищі закладу вищої освіти когнітивного критерію відображено в таблиці 3.2.

Аналіз наведених у таблиці 3.2 даних засвідчив, що тільки в незначній частині студентів 2,5% (ЕГ) та 2,1 (КГ) системність і ґрунтовність теоретичних

та практичних знань щодо формування мовленнєвої компетентності на високому рівні, у той час як у більшості студентів зазначений показник знаходився взагалі на низькому рівні.

Таблиця 3.2

Результати констатувального етапу експериментальної перевірки когнітивного критерію щодо сформованості мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей у освітньому середовищі закладу вищої освіти

Критерії	Показники	Рівні	ЕГ (242 особи)		КГ (243 особи)	
			%	Абсолютні дані	%	Абсолютні дані
Когнітивний	системність і ґрунтовність теоретичних та практичних знань щодо формування мовленнєвої компетентності	В	2,5	6	2,1	5
		С	35,1	85	36,6	89
		Н	62,4	151	61,3	149

Узагальнені констатувальні дані експериментальної перевірки щодо сформованості операційного критерію щодо сформованості мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей у освітньому середовищі закладу вищої освіти діяльності відображено в таблиці 3.3.

Аналіз наведених у таблиці 3.3 даних засвідчив, що стан сформованості розвитку якостей, необхідних для організації, здійснення, оцінювання, удосконалення формування мовленнєвої компетентності відповідав низькому рівню (майже 68,2 % в ЕГ та 67,5 % в КГ).

Характер прагнення щодо сформованості рефлексії та самоаналізу мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей у освітньому середовищі закладу вищої освіти на основі особистісно-рефлексійної діяльності (див. табл. 3.4) вимірювали за допомогою методик

діагностування здатності студентів філологічних спеціальностей до самовдосконалення (за М. Лукашевичем [120]) (див. додаток Е) й адаптованої

Таблиця 3.3

Результати контрольного етапу експериментальної перевірки операційного критерію щодо сформованості мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей у освітньому середовищі закладу вищої освіти

Критерії	Показники	Рівні	ЕГ (242 особи)		КГ (243 особи)	
			%	Абсолютні дані	%	Абсолютні дані
Операційний	Ровиток якостей, необхідних для організації, здійснення, оцінювання, удосконалення формування мовленнєвої компетентності	В	–	–	–	–
		С	31,8	85	32,5	89
		Н	68,2	151	67,5	149

до умов експерименту методики виявлення рівня рефлексивності А. Карпова (див. додаток Є).

Таблиця 3.4

Результати констатувального етапу експериментальної перевірки особистісно-рефлексійного критерію щодо сформованості мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей у освітньому середовищі закладу вищої освіти

Критерії	Показники	Рівні	ЕГ (242 особи)		КГ (243 особи)	
			%	Абсолютні дані	%	Абсолютні дані
Особистісно-рефлексійний	самоаналіз та рефлексія	В	–	–	–	–
		С	37,2	90	35,4	86

		Н	62,8	152	64,6	157
--	--	---	------	-----	------	-----

Узагальнені констатувальні дані експериментальної перевірки щодо особистісно-рефлексійного критерію сформованості мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей у освітньому середовищі закладу вищої освіти відображено в таблиці 3.4.

Аналіз наведених у таблиці 3.4 даних засвідчив, що стан сформованості вміння учня бачити кінцеву мету навчально-пізнавальної діяльності та самостійно знаходити раціональні шляхи задля досягнення та реалізації поставленої мети й здатність студентів до самоаналізу та рефлексії, що сприятимете сформованості мовленнєвої компетентності відповідав низькому рівню (62,8 % у ЕГ та 64, 6 % у КГ). Більшість респондентів фрагментарно формулювали цілі, не пропонували власних шляхів виконання педагогічних завдань, не здійснювали самоаналіз і корекцію власної освітньої діяльності.

3.2. Реалізація дидактичних умов формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі закладів вищої освіти

На формувальному етапі педагогічного експерименту перевірялись розроблені дидактичні умови на визначених нами у підрозділі 2.2 етапах (цільовий, процесуальний, оцінно-результативний):

- актуалізація мотиваційно-ціннісної основи формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей;
- створення мовленнєво-інформаційного освітнього середовища для студентів філологічних спеціальностей;
- здійснення рефлексійної оцінки динаміки результативності формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей.

Реалізація першої дидактичної умови – *актуалізація мотиваційно-ціннісної основи формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей*, відбувалася шляхом створення й розвитку позитивної мотивації до досягнення успіху, професійних мотивів, пізнавальних та професійних інтересів. Ця умова була реалізована на процесуальному етапі, на якому було визначено методологічні підходи, загальні дидактичні та методичні принципи формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі закладу вищої освіти.

Перша дидактична умова – актуалізація мотиваційно-ціннісної основи формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей – була реалізована на цільовому етапі:

а) усвідомлення цілей і мотивів мовленнєвої діяльності в просторі професії і в просторі життєдіяльності;

б) цілеспрямованість, тобто визначення значущих цілей на найближчу і віддалену перспективу в просторі майбутньої професійної діяльності і в просторі життєдіяльності.

На даному етапі здійснювалася постановка мети формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі закладів вищої освіти.

Цільовий етап передбачає постановку конкретних завдань навчання і відбору способів конструювання професійно-орієнтованого змісту освіти. Представлений до вивчення навчальний матеріал додатково включав актуальні теми професійно-комунікативної спрямованості, наприклад: встановлення ділових відносин і контактів із одногрупниками та викладачами, вивчення сучасних навчальних матеріалів з професійної проблематики з урахуванням правил спілкування і особливостей мовленнєвої культури, і передбачає оволодіння студентами професійними знаннями. Зазначений етап більшою мірою орієнтований на розвиток ціле-мотиваційного компонента формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі закладів вищої освіти.

Реалізація даного етапу упровадження першої дидактичної умови – актуалізація мотиваційно-ціннісної основи формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей – відбувалося через відпрацювання ціле-мотиваційного компонента, за допомогою включення через відпрацювання навичок цілепокладання, планування і прогнозування на основі можливостей індивідуальних освітніх маршрутів освоєння навчальної дисципліни «Педагогіка».

Виступ перед аудиторією може відображати результати вивчення будь-якого питання, літератури з певної тематики або підводити підсумки невеликий дослідницької роботи. Презентація є справді комунікативним вправою, яке зазвичай використовується на більш просунутому етапі і передбачає наступну побудову: короткий вступ, що включає в себе основну ідею і формулювання мети виступу; докладне уявлення інформації, розвиток основної ідеї – її обґрунтування, уточнення, пояснення; висновки і висновок.

Слід зазначити, що дану професійно-орієнтовану ситуацію можна розігрувати на декількох рівнях складності:

- 1) стандартна ситуація певною мірою є типовою, досить часто може повторюватися при одних і тих же обставинах, має одні й ті ж джерела, причини, носить позитивний та негативний характер;
- 2) критична ситуація нетипова, як правило, непередбачувана, не відповідає запланованому, вимагає негайного втручання;
- 3) екстремальна ситуація або надзвичайна подія.

З огляду на особливості навчання студентів філологічних спеціальностей, в яких має місце необхідність створення проблемних, нетипових педагогічних ситуацій, для них показано рольова гра другого і третього рівня складності, тобто прийом на роботу в критичній або в екстремальній ситуації. Інтеграція форм і методів роботи дозволяє одночасно розвивати різні види мовленнєвої діяльності: читання, говоріння, аудіювання та письмо.

Це забезпечує рішення комунікативних завдань в процесі рольової гри, у вживанні граматичних, лексичних форм, що дозволяє реалізувати одночасне і

паралельне оволодіння мовним матеріалом і мовної діяльністю, тим самим забезпечуючи розвиток різних видів мовленнєвої компетентності.

Цікавими для студентів є постановка проблеми щодо упровадження методу «круглого столу» і дискусій. Метод «круглого столу» є різновидом діалогу. Він вимагає від викладачів реалізації в освітньому процесі принципу колективного обговорення проблеми під час створення дискусії. Перед проведенням «круглого столу» студентам дається час на формулювання власної думки. Далі студент висловлюється від свого обличчя з поставленої проблеми. Прикладами організації професійно-орієнтованих круглих столів можуть служити теми: «Проблеми працевлаштування», «Аналіз перспектив розвитку досліджуваної науки», «Плюси і мінуси освіти в Україні та за кордоном».

Прикладами організації професійно-орієнтованих дискусій можуть служити теми: «Волонтерські рухи», «Перспективи кар'єрного росту», діалог – обмін враженнями про участь в інтернет форумі, web-семінарі тощо.

Відзначимо, що ведення дискусії мовою вимагає високого рівня розвитку комунікативних умінь, володіння лексичним і граматичним матеріалом, в ній має місце спонтанність висловлювання, невимушеність атмосфери, збагачення інформацією. Дані умови ведення дискусії показують, що саме для студентів філологічних спеціальностей даний метод навчання є найбільш адекватним.

Оскільки педагогічні тексти дуже різноманітні за своїм стилем, формою і змістом, нами був розроблений і апробований ряд навчально-ігрових процедур, орієнтованих на формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі закладів вищої освіти.

Наприклад, для формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі закладів вищої освіти використовуються професійно-орієнтовані тексти та ігрові комунікативні вправи.

Отже, використання активних групових форм навчання студентів дозволяє ефективно формувати структурні елементи і компоненти мовленнєвої компетентності.

Отже, для імплементації означеної дидактичної умови запропоновано участь студентів в олімпіадах, науково-практичних конференціях, студентських проектах, проводилося колективне обговорення проблеми під час створення дискусії за такими темами: «Проблеми працевлаштування», «Аналіз перспектив розвитку досліджуваної науки», «Плюси і мінуси освіти в Україні та за кордоном». Професійно орієнтовані дискусії мали таку тематику: «Волонтерські рухи», «Перспективи кар'єрного росту», діалог – обмін враженнями про участь в інтернет форумі, web-семінарі тощо. Перша дидактична умова була реалізована на цільовому етапі, у процесі впровадження якого було досягнуто мети та завдань дослідження.

Для реалізації першої дидактичної умови – актуалізація мотиваційно-ціннісної основи формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей – ми виходили з того, що пізнавальна діяльність студентів на занятті може бути результативною за умови створення й розвитку позитивної мотивації досягнення успіху, професійних мотивів, пізнавальних та професійних інтересів, а також самостійну постановку та реалізацію всіх видів цілей.

Для імплементації означеної дидактичної умови, що корелює зі *мотиваційним критерієм*, були запропоновані методи стимулювання позитивної мотивації навчання та пізнавального інтересу: олімпіади, науково-практичні конференції, метод навчальної дискусії, метод проектів.

Зазначимо, що олімпіада, як вид навчальної роботи зі студентами, сприяє активізації розвитку й втіленню творчих здібностей та навчально-пізнавальної діяльності студентів, формуванню пізнавального інтересу, виявленню обсягу знань у пізнавальній діяльності, заохочуванню до творчої праці як студентів, так і науково-педагогічних працівників, підвищенню якості підготовки студентів філологічних спеціальностей закладів вищої освіти через системне вдосконалення освітнього процесу, а також визначенню певного рівня навченості студентів.

Так, мета олімпіади, що проводилася зі студентами у Харківському національному університеті імені В. Н. Каразіна (2017 – 2019 рр.) полягала у виявленні студентів, які мають найбільш високий рівень володіння мовленнєвими здібностями. Олімпіада проводилася в 2 етапи: перший проходить у формі тестування, а другий – в письмовій формі, в якому беруть участь лише лідери першого етапу. За сумарними результатами першого й другого етапів визначаються переможці, які зможуть взяти участь у Всеукраїнській студентській олімпіаді з мов (української, іноземної) для студентів вищих навчальних закладів України. Для переможців також можна також ввести такі форми заохочень, як: почесна грамота, подяка із занесенням до особової справи, грошова винагорода, звільнення від складання іспиту/заліку тощо.

Студентська *науково-практична конференція* є формою репрезентації сформованих знань, умінь та навичок формування мовленнєвої компетентності майбутніх філологів, що сприяє їх залученню до самостійної, творчої та наукової роботи, виробляє в них вміння зв'язного висловлювання та виголошення наукових промов.

Всі учасники попередньо дізнаються тему конференції і готують матеріали, оцінювання яких проводиться членами журі відповідно до наступних критеріїв:

- *зміст*: (дотримання процедури і формату науково-практичної конференції; чітке формулювання цілей виступу; відповідність теми змісту виступу; актуальність та повнота розкриття теми; обізнаність про предмет свого повідомлення);
- *структура*: дотримання структури виступу (вступ, основна частина, висновок); послідовність викладу інформації; переходи від одного інформаційного блоку до іншого (логічний / нелогічний, вступне слово, слова-зв'язки);
- *вимова*: правильність вимови; доречність та ефективність пауз; темп мовлення (швидкий / повільний / нормальний); інтонація, гучність мовлення;

- *володіння іноземною мовою*: (словниковий запас; знання професійної лексики; наявність / відсутність граматичних, лексичних, стилістичних помилок);
- *презентаційні вміння*: уміння триматися на публіці; природність жестів і міміки; зоровий контакт з аудиторією;
- *наочні засоби*: доречність використання наочних засобів; звернення (посилання) на електронну презентацію в ході виступу; читабельність тексту слайдів; розмір графіків / малюнків (занадто маленькі / занадто великі / нормального розміру); поєднання використаних кольорів (занадто яскраві / занадто тьмяні / чи видно текст на тлі); кількість винесеною на екран інформації (занадто багато / занадто мало / нормально);
- *проведення післяпрезентаційної дискусії*: дотримання процедури післяпрезентаційної дискусії (уточнення запитань, подяка за поставлене запитання); відповідність змісту відповіді питанню; повнота відповіді на поставлене запитання; поведінка під час дискусії: доброзичливість, реакція на критику (якщо вона має місце), імпровізація).

Далі слідують виступи учасників конференції з обов'язковими мультимедійними презентаціями. У кінці доповіді учаснику ставляться запитання, йде обговорення обраної теми. Журі оцінюють виступи за вказаними критеріями і виставляють бали кожному студенту після його безпосереднього виступу. Секретар конференції отримує бланки з результатами журі та підсумовує загальний бал кожного учасника, який оголошує головуєчий після всіх виступів.

Таким чином, практика участі у науково-практичній конференції, безсумнівно, важлива для них, оскільки студенти оволодівають навичками роботи з різноманітними інформаційними джерелами, відпрацьовують навички самоконтролю, взаємодії з аудиторією; у них розвиваються вміння пізнавальної діяльності, творчого розв'язання навчально-виховних завдань. Вони занурюються у середовище, максимально наближене до реального, тобто отримують досвід поведінки у подібних ситуаціях.

Зазначимо, що *навчальна дискусія* дозволяє усвідомити студентам свої пробіли у знаннях, формує комунікативні якості й вміння, підвищує мотивацію до вивчення іноземної мови, створює атмосферу інтелектуального суперництва, дає можливість аргументувати свої ідеї, тим самим, спонукаючи до поповнення словникового запасу, щоб більш широко обґрунтовувати власну думку, таким чином, сприяє самостійній пізнавальній діяльності студентів.

Так, зокрема, для проведення навчальних дискусій використовували такі дискусійні форми.

Round table («круглий стіл») – форма дискусії спрямована на вирішення спільної проблеми. Режим виконання: у мікрогрупах (4-6 чол.), усно. Студентам пропонується обговорити тему пройденого лексичного матеріалу заняття. Зміст «круглого столу» полягає в тому, щоб переконати третю нейтральну сторону (викладач або судді-студенти), що аргументи учасників однієї із мікрогруп переконливіші за аргументи опонентів. Наприклад, тема заняття «*Computer Security*», теми для обговорення: «*Ways to Protect your Computer*», «*Malware Protection*», «*Firewall Techniques*», «*Best Antivirus Software: Advantages and Disadvantages*».

Microphone («мікрофон») – вид загально-групової дискусії, який дає можливість кожному студенту сказати щось швидко, відповідаючи на запитання або висловлюючи свою думку чи позицію. Режим виконання: індивідуально, усно. Студентам ставиться запитання, наприклад: *What type of antivirus do you trust and use? Why?* Один із студентів отримує уявний мікрофон (ручка, олівець, лінійка тощо) і висловлює свою думку, а потім передає мікрофон іншому студенту. Говорити має право лише той студент, у кого є мікрофон.

Запитання може ставити хтось із студентів і, рухаючись по аудиторії, опитувати одногрупників. Викладач слідкує за правильністю вимови, вживанням словосполучень/ фраз / висловів, які варто використовувати у процесі участі в дискусії. Це допомагає створити творчу атмосферу і забезпечує активність та результативність студентів.

Aquarium («акваріум») – вид колективного навчання, що є формою діяльності студентів у малих групах, який дозволяє критично оцінити хід дискусії, а також думок, висловлених учасниками. Режим виконання: у мікрогрупах (4 чол.), усно. Студенти об'єднуються у мікрогрупи та обирають свого представника. Групі дається час (3–5 хвилин) для обговорення теми й визначення спільної точки зору.

У контексті окресленого застосування *методу проектів* на заняттях є надзвичайно актуальним, оскільки він спрямований на результат, який досягається після розв'язання будь-якої студентської аудиторії проблеми. Важливо, що результат, отриманий у процесі освітньої діяльності над проектом, студент може побачити, осмислити й використати в реальній практичній діяльності.

Однією з форм презентації проекту на заняттях, на наш погляд, є участь в студентській науково-практичній конференції. Так студенти самі займаються оформленням презентації: набирають тексти іноземною мовою, що сприяє розвитку орфографічних навичок; працюють із текстовими й графічними редакторами (самостійно вирішують питання вибору шрифту, аудіо та відео супровід, фону, заставок), добирають програми графічного дизайну, використовують необхідні Web-сайти.

Структура презентації для студентської науково-практичної конференції повинна включати:

- вступ (привітання, персональне представлення, ціль);
- основну частину (презентація теми, центральних ідей, головних думок, увага на конкретних речах);
- заключну частину (підсумок та висновки, відповіді на запитання)

Для *створення презентації* науково-практичної конференції за комп'ютером важливо звернути увагу студентів на:

- призначення презентації, її тему, кількість слайдів;
- зміст слайдів (кожен слайд має відображати одну думку);

- графічне оформлення кожного слайда (текст має складатися з коротких слів та простих речень, слайди повинні бути витримані в одному стилі, не надто яскравими).

Етапи створення комп'ютерної презентації для науково-практичної конференції:

I. *Підготовчий*, що включає пошук та ретельний відбір матеріалів із обраної теми, формулювання проблеми, систематизацію інформації.

II. *Організаційний*, що передбачає визначення мети презентації, створення сценарію (структури), планування змісту всіх слайдів, їх стилю; добір різноманітних зображень, анімаційних ефектів, відео, звук та інших елементів, що будуть супроводжувати виклад.

III. *Технічний*, що виражається в остаточному оформленні презентації, зокрема використовуючи програму *Power Point*, що входить до пакету *Microsoft Office*.

IV. *Демонстрація*, що характеризується представленням результатів роботи.

Відтак, цілком правомірно стверджувати про цінність проектної діяльності, яка полягає в тому, що студенти в ході її виконання вчаться самостійно здобувати інформацію з різноманітних джерел, використовувати знання з різних галузей, отримуючи знання й досвід пізнавальної й навчальної діяльності. Застосування даного методу на заняттях сприяє не лише розширенню словникового запасу студентів, закріпленню лексико-граматичного матеріалу, комунікативності, але й розвитку можливості бачити проблему та вирішувати її. Таким чином, він позитивно впливає на формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі закладів вищої освіти, оскільки в його основі лежить розвиток пізнавальних навичок студентів, критичного самостійного мислення, умінь самостійно конструювати свої знання, що робить навчання посильним та цікавим.

Таким чином, у руслі вищезазначеного можна зробити висновок, що запропонована нами група методів стимулювання позитивної мотивації навчання та пізнавального інтересу (олімпіади, науково-практичні конференції, метод навчальної дискусії, метод проектів) передбачають формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі закладів вищої освіти, а також готовність до подолання труднощів в організації професійної діяльності.

Імплементация другої дидактичної умови – створення мовленнєво-інформаційного освітнього середовища для студентів філологічних спеціальностей – що співвідноситься з когнітивним та *операційним* критерієм, реалізується за рахунок того, щоб навчання, а також самостійна діяльність приносили задоволення і радість від пізнання нового, сприяло формуванню професійно важливих і необхідних для здійснення професійної діяльності якостей, творчої особистості, готової до дій.

Важливим є врахування емоційної поведінки викладача, його доброзичливість та повага до студентів. Починати заняття варто з посмішки, дивлячись в очі кожному студенту.

Акцентуємо увагу також і на навчальному матеріалі, який повинен викликати у студентів філологічних спеціальностей різноманітні емоції: подиву і допитливості, інтересу або протесту, радості або печалі, захоплення або відрази, поваги тощо. Для цього матеріал для студентів повинен бути автентичним, цікавим, сприйнятливим, професійно орієнтованим з використанням різноманітних комунікативних вправ та завдань, спрямованих на самостійний розвиток та самовдосконалення особистості. Застосування проблемного, інтерактивного методів, ігрових завдань тощо, що пропонує комунікативна методика, сприяють тому, що студенти вчать вирішувати складні задачі, висловлювати альтернативні думки, приймати виважені рішення, приймати участь у дискусіях, тобто студенти відчують емоційну піднесеність та напругу від діяльності, отримують емоційне задоволення.

Важливо боротися з боязню та невпевненістю студентів філологічних спеціальностей виражати свої думки, помилитися, що заважає їм повноцінно брати участь в мовленнєвій діяльності.

Створенню сприятливого емоційного мікроклімату, формуванню вольових якостей студентів філологічних спеціальностей (цілеспрямованість, наполегливість у досягненні цілей, рішучість, упевненість у власних силах, самостійність у прийнятті рішень) на заняттях сприяє також використання методів стимулювання, особливо для студентів закладів вищої освіти першого року навчання. До таких ми відносимо ігрові методи, змагання, заохочення та покарання.

Як зазначалося раніше, *гра* є вільною формою діяльності, в якій відкривається широкий простір для власної творчості, активності самопізнання, самовираження. Ми вважаємо, що добре спланована й проведена гра сприяє формуванню мовленнєвої компетентності студентів. Змагання (наприклад, конкурси, олімпіади тощо) такого характеру сприяють виявленню та розвитку пізнавальних інтересів і творчих здібностей студентів, розширенню знань і світогляду, активізації самостійної пізнавальної діяльності.

Заохочення – метод вираження позитивної оцінки діяльності студентів університету і є основою збудження їх позитивних емоцій, створює довіру до викладача, сприяє формуванню почуття власної гідності, дисциплінованості, відповідальності. Саме тому воно вселяє впевненість у своїх силах, створює піднесений настрій, підвищує відповідальність, готовність до роботи, забезпечує хороше самопочуття.

Заохочувати студентів можна схваленням, похвалою, вираженими короткою реплікою-ствердженням, що студент діє правильно, його вчинок позитивний; нагородою за особливі досягнення (наприклад, отримання заліку «автоматом»), важливе доручення, що свідчить про довіру викладача і викликає особливе натхнення у студентів, спонукає до діяльності.

Покарання повинно застосовуватись, щоб попередити неправильні дії та небажані вчинки з метою їх припинення, запобігання у майбутньому.

Акцентуємо увагу на тому, що покарання слід виключно використовувати тільки як виховний засіб. Воно має викликати у студентів філологічних спеціальностей намір не повторювати подібного, ні в якому разі не принижувати їх гідність. Передусім, це мімічна або лаконічна мовна реакція педагога. Важливо також виявляти справедливість у використанні покарань та дотримуватись педагогічного такту. В ідеалі цього достатньо, аби спрямувати поведінку студента у потрібне русло.

Таким чином, позитивне емоційно-вольове ставлення студентів відіграє важливу роль, оскільки включає у собі створення комфортного клімату в аудиторії, ситуацій успіху, доброзичливе рівне ставлення викладача, різноманітний навчальний матеріал, прийоми, методи стимулювання, що активізує у майбутніх філологів бажання до самоосвіти, сприяючи, насамперед, формуванню мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі закладів вищої освіти.

Для реалізації другої дидактичної умови – *створення мовленнєво-інформаційного освітнього середовища для студентів філологічних спеціальностей* – було здійснено додаткову психолого-педагогічну і методичну підготовку професорсько-викладацького складу; сконструйовано індивідуальні маршрути освоєння навчальної дисципліни «Педагогіка», ураховуючи мовленнєві здібності студентів; реалізовано поетапне «занурення» студентів до навчальних і навчально-професійних ситуацій, що сприяли сформованості вмінь дбати про виразність мови (змістову, інтонаційну, візуальну); її правильність (орфоепічну, граматичну, орфографічну, пунктуаційну); чистоту (що не допускає словникового, стильового чи колоритного ультрапуризму, штучності, фальшивого професіоналізму).

Слід зазначити, що реалізація другої дидактичної умови на процесуальному етапі була спрямована на оволодіння новою інформацією про зміст мовленнєвої компетентності, про складові майбутньої професійної діяльності в умовах індивідуального і групового інтерактивного навчання студентів.

Реалізація на даному етапі другої дидактичної умови відбувалася через відпрацювання змістово-операційного компонента формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі ЗВО, включення студентів як в індивідуальну пошуково-дослідницьку практико-орієнтовану діяльність (інтелектуальні конкурси, науково практичні конференції, проекти тощо), так і в умовах групової взаємодії (проблемні семінари, семінари-диспути, круглі столи, аналіз ситуацій тощо) на аудиторних.

Даний етап був орієнтований на розвиток змістово-операційного компонента формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі ЗВО і включає розвиток умінь і навичок, що забезпечують успішність оволодіння студентом мовленнєвої комунікаційної діяльності (вміння успішно і ефективно організовувати, вступати, підтримувати, завершувати спілкування, мовленнєві вміння, тобто здатність співвідносити рідну і іншомовну культури, вміння усувати непорозуміння, долати стереотипи).

Реалізація даного етапу відбувається через відпрацювання змістово-операційного компонента формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі закладів вищої освіти (рольові та ділові ігри, імітаційні ігри, аналіз професійних ситуацій, творчі та інтелектуальні конкурси, науково-дослідні проекти та тощо).

Імплементация другої дидактичної умови була орієнтована на розвиток умінь і навичок, що забезпечувало успішне оволодіння студентами філологічних спеціальностей мовленнєвою комунікаційною діяльністю (уміння ефективно організовувати процес спілкування; уміння вступати у діалог, підтримувати та завершувати його; уміння усувати непорозуміння, долати стереотипи) через упровадження в освітній процес рольових та ділових ігор, імітаційних ігор, творчих та інтелектуальних конкурсів, науково-дослідних проектів при вивченні дисциплін «Педагогіка», «Педагогіка вищої школи» та розробленого спецкурсу «Формування мовленнєвої компетентності студентів».

Метою спецкурсу було навчити студентів гуманітарних спеціальностей конструювати елементи висловлювань з урахуванням запропонованих мовленнєвих ситуацій, при цьому говорити, запитувати, відповідати, аргументувати, переконувати, висловлювати власну думку (див. додаток Ж).

При реалізації другої дидактичної умови будівалися індивідуальні освітні маршрути студентів філологічних спеціальностей щодо освоєння спецкурсу, забезпечували студентам перспективу ефективного засвоєння змісту і усвідомлення свого професійного потенціалу в контексті нормативних вимог.

Індивідуальний маршрут освоєння дисципліни визначався освітніми потребами, індивідуальними здібностями і можливостями конкретного здобувача освіти (рівень готовності до освоєння програми дисципліни), формує компетентності визначаються результатом освоєння дисципліни відповідно до Державних освітніх стандартів вищої освіти за напрямом підготовки. Індивідуальний маршрут освоєння дисципліни – варіант цілеспрямовано проєктованої диференційованої програми освоєння навчальної дисципліни, забезпечував студенту позицію суб'єкта при розробці та реалізації програми спецкурсу. В процесі проведення педагогічного експерименту виділялися наступні типи індивідуальних маршрутів освоєння розробленого спецкурсу:

- маршрут, орієнтований на пізнання своїх особливостей формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі закладів вищої освіти;

- маршрут, пов'язаний з підвищенням рівня сформованості мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі закладів вищої освіти;

- маршрут, націлений на готовність студента застосовувати наявні знання та вміння в конкретних професійно-орієнтованих мовних ситуаціях.

Процес формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі закладів вищої освіти – розвитку

потреб, запитів і здібностей особистості в процесі засвоєння відповідних компонентів змісту мовленнєвої діяльності на процесуальному рівні.

При реалізації індивідуального маршруту освоєння дисципліни «Педагогіка» викладач-фасилітатор: пропонував студентам філологічних спеціальностей самостійно ставити завдання, інтегрувати навчальні мовні ситуації, ініціювати дослідницькі проекти; допомагав розпізнавати потреби і мотиви вивчення дисципліни «Педагогіка»; навчає способам мислення, що призводить до відкриття нових мовленнєвих знань і умінь; допомагає працювати з інформацією; мотивував займати і відстоювати власну позицію.

Для створення середовища формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі закладів вищої освіти було зроблено наступне:

- здійснена додаткова психолого-педагогічна і методична підготовка професорсько-викладацького складу, що мають різні рівні здібностей;
- проведено комплексне психолого-педагогічне діагностування мовленнєвих здібностей студентів, що включає контроль, перевірку, накопичення статистичних даних, їх аналіз, виявлення динаміки розвитку;
- розроблена і застосована обґрунтована система діагностичних критеріїв виявлення лінгвістичної обдарованості і показників сформованості мовленнєвої компетентності;
- сконструйовані індивідуальні маршрути освоєння навчальної дисципліни «Педагогіка», «Педагогіка вищої школи», спецкурсу «Формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі закладів вищої освіти», враховуючи мовленнєві здібності студентів;
- реалізовано поетапне «занурення» студентів до навчальних і навчально-професійних ситуацій, що дозволяють мотивовано й усвідомлено опановувати елементами і компонентами мовленнєвої компетентності.

В експериментальній роботі спиралися на авторську методику відбору та супроводу студентів філологічних спеціальностей. Дана методика представлена

в методичних посібниках для викладачів вузів: «Методологія і методи психолого-педагогічної діагностики обдарованості» і «Психолого-педагогічна діагностика мовленнєвої обдарованості».

Згідно із запропонованою методикою перший етап роботи викладача зі студентами – діагностичний – виявлення студентів, які мають високий рівень мовленнєвих здібностей, відрізняються нестандартністю мислення і творчим підходом до вирішення проблем. Відзначимо, що психолого-педагогічна діагностика повинна бути комплексною, послідовною, різноманітною і поетапною. Виявлення мовленнєвої компетентності студентів залежить від багатьох факторів, тому необхідно використовувати всі можливі джерела інформації про студента. Тільки після зіставлення інформації, отриманої з різних джерел, можна робити відповідні висновки і розробляти конкретні індивідуальні програми формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі закладів вищої освіти.

Однією з інноваційних форм суб'єкт-суб'єктних відносин викладачів зі студентами філологічних спеціальностей в освітньому середовищі закладів вищої освіти є фасилітація.

Викладач-фасилітатор – позиція, яку виконують викладачі кафедр, що реалізують підготовку. У нашому дослідженні викладач-фасилітатор – індивідуальний керівник, наставник, консультант, який дбає про формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі закладів вищої освіти.

Потреба в суб'єкт-суб'єктних відносинах особливо велика у студентів з високими мотивами освоєння мовленнєвої компетентності, високим рівнем інтелекту, які важко задовольнити в умовах закладу вищої освіти. Робота викладача-фасилітатора організовувалася на двох рівнях:

- 1) залучається періодично до роботи щодо формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі закладів вищої освіти, для того щоб розширити їхні знання та вміння;

2) систематична робота з реальною або віртуальної малої групою або парою над проектом упродовж якогось часу.

Найважливіша особливість фасилітації, що відповідає одній з важливих потреб студентів філологічних спеціальностей – можливість подолати розрив між університетською аудиторією, де здійснюється комунікація і майбутньою професійною діяльністю, прийняти участь в реальній комунікації, не чекаючи закінчення закладу вищої освіти.

Дієвість виокремлених нами дидактичних умов формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі закладів вищої освіти забезпечується методами навчання, які, за авторським задумом, співвідносяться з критеріями досліджуваного явища (мотиваційний, когнітивний, операційний, особистісно-рефлексійний) та передбачають індивідуальну та колективно-групову форми навчання в аудиторії. Так, на вибір відповідних методів навчання впливали такі чинники:

- *мотиваційна складова*, що передбачає стимулювання у студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі закладів вищої освіти пізнавальної, інтелектуальної потреби, а також потреби у спілкуванні та досягненні цілі, спонуканні до самостійної пізнавальної діяльності;
- *когнітивна складова*, що сприяє формуванню особистості, яка вміє самостійно, творчо мислити, прагне до усвідомленого застосування загальних та професійно важливих знань; що стимулює її мовні, когнітивні і творчі здібності; що активізує пізнавальну діяльність студента, роблячи його головною особою в освітньому процесі;
- *особистісна складова*, що заохочує студента загалом, апелюючи до його емоцій, волі та почуттів, створюючи доброзичливу атмосферу в аудиторії, де студент філологічної спеціальності відчуває себе в сприятливому середовищі, стимулюючи його пізнавальні інтереси, розвиваючи бажання практичного вживання та застосування мовних здібностей;
- *рефлексивна складова*, що спонукає студентів філологічних спеціальностей до здійснення власної оцінки та аналізу професійних якостей,

пошуку та виправленню недоліків у професійній діяльності; що характеризується їх здатністю до самоконтролю у процесі навчальної діяльності, рефлексією у самостійній пізнавальній діяльності.

У процесі проведеного спецкурсу для студентів III курсу було акцентовано увагу на такі ознаки культури професійного мовлення, як-от: змістовність (розкриття суті висловлювання); логічність (послідовне викладення думки); точність (відбір мовних засобів, що найбільше відповідають висловлюваному змісту); правильність (дотримання норм літературної мови); доречність і доцільність (використання мовних засобів відповідно до мети висловлювання й умов спілкування). Під час проведення семінарських занять приділялася значна увага правильному читанню й осмисленню специфіки професійного тексту як способу фіксування, зберігання і забезпечення структурної цілісності мовлення; продукуванню професійних текстів із використанням засобів усного (говоріння, аудіювання) і письмового (письмо як письмове вираження думки, читання) мовлення.

Організація освітнього процесу у процесі мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі закладів вищої освіти ґрунтується на загальнодидактичних принципах: науковості, систематичності, обліку особливостей досліджуваної дисципліни, принцип послідовності, індивідуального і диференційованого підходу, принцип свідомості, активності і самодіяльності студентів, доступності забезпечення міжпредметних зв'язків та професійної спрямованості.

Процес формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі ЗВО на практиці ми забезпечували шляхом:

а) програмного супроводу: робота на практичних заняттях (експрес-опитування, бліц-опитування, тестовий контроль тощо), в процесі виконання творчих і дослідницьких проєктів тощо;

б) на рівні навчально-методичного супроводу: розроблена дидактична модель творчих завдань, є фонд оціночних засобів;

в) на рівні науково-дослідницької діяльності студентів, яка реалізується в трьох видах: вбудована в освітній процес, що доповнює позанавчальну діяльність, паралельна навчальній діяльності.

г) на рівні контролю і самоконтролю – оцінка рівня сформованості структурних елементів і компонентів формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі закладів вищої освіти здійснюється в процесі її моніторингу, а також у формі поточного контролю упродовж семестру, який містить: тести, захист науково-дослідницьких та творчих проектів тощо.

Зупинимось докладніше на видах дослідницької діяльності, так як вони є складовою частиною поза аудиторної роботи студентів, формує всі компоненти мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей.

Дослідними роботами студентів або дослідницької діяльністю, яка є складовою освітнього процесу, є завдання, які включені в програму навчання «Педагогіка» і виконуються в обов'язковому порядку. Вони покликані служити розвитку у студентів їх задатків і інтересу до дослідницької діяльності. В процесі аудиторних і самостійних занять студенти опановували аналітичні, постановочні, пошукові та синтезують елементи наукової роботи. До навчально-дослідницької діяльності студентів філологічних спеціальностей, що є складовою освітнього процесу, належить і підготовка студентами анотацій, рефератів, есе, за допомогою яких підвищується ерудиція студентів, розвивається їх вміння самостійно аналізувати, систематизувати і узагальнювати іншомовну професійно-орієнтовану наукову інформацію. Складання тез і виступи з повідомленнями та доповідями з професійно-орієнтованих тем на практичних заняттях також є елементами дослідницької діяльності, що є основою сформованості навичок вивчення наукових проблем і питань, і аналізу, розробки, формулювання висновків і пропозицій. Саме виконуючи такі завдання, студенти освоюють підготовку до публічних виступів

і починають набувати досвіду участі в них. Науково-дослідницька діяльність студентів, яка доповнює освітній процес і паралельна освітнього процесу здійснюється у формі творчих і інтелектуальних конкурсів і науково-практичних конференцій. Даний вид науково-дослідницької діяльності є умовою розвитку всіх структурних елементів і компонентів мовленнєвої компетентності.

При формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі закладів вищої освіти в застосовували засоби інформаційних і комунікаційних технологій в різних видах навчально-професійної діяльності студентів. Поряд з використанням програмних засобів Microsoft, навчальних програм, інформаційних ресурсів мережі Інтернет, довідкових матеріалів, електронного портфолію, застосовуються навчальні Інтернет-ресурси (hotlist, multi-media scrapbook, treasure hunt, subject sampler і webquest), система управління навчанням Moodle. Використання в процесі навчання електронних ресурсів має такі переваги:

- мультимедійні можливості (використання текстової, графічної, аудіо-, відеоінформації та анімації в одному електронному документі, реалізованому в спеціалізованій програмному середовищі і відтворюється на персональному комп'ютері, оснащеному звуковою і відео платами, відповідним обсягом пам'яті і роздільною здатністю монітора) сприяють підвищенню пізнавальної активності студентів;

- гіпертекстові можливості (організація тексту в вигляді складної топологічної структури, що пов'язує фрагменти тексту за допомогою гіперпосилань, які забезпечують перехід від одного фрагмента до іншого, частіше за все, пояснює чи розкриває сенс деякого поняття глибше, ніж початковий текст) дозволяє диференціювати зміст навчання для низького, середнього і високого рівня розвитку мовленнєвої компетентності;

- підвищенням темпів навчання.

Аудиторні та позааудиторна форми навчальної діяльності студентів філологічних спеціальностей на основі комп'ютерних технологій забезпечують

формування їхньої мовленнєвої компетентності. Для формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі закладів вищої освіти ми використовували такі завдання, які використовуються в процесі викладання педагогіки:

- виконання спеціальних завдань. Завдання з пошуку професійно-орієнтованої інформації в Інтернет-ресурсах; складання колекцій посилань і джерел; складання списку термінів з визначеннями, використаних в статтях, документах; складання контрольних тестових питань з професійно-орієнтованої наукової або практичної проблеми;

- участь в форумах (електронних семінарах). можливі наступні модифікації електронних семінарів: семінар з використанням повідомлень по тематичних питань; «Питально-відповідний» семінар; «Задачний» семінар.

Також нами упроваджувалися в освітній процес елементи інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій з індивідуальною пошуково-дослідницькою діяльністю студентів (творчі завдання, наукові дослідження, проекти тощо) і з активними груповими методами навчання (дискусії, професійно-орієнтовані рольові ігри, семінари тощо) підвищують ефективність формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі закладів вищої освіти.

Однією з універсальних форм самостійної роботи формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі закладів вищої освіти був навчальний проект, який містить виконання різноманітних видів навчальної діяльності, спрямованих на формування змістовних компонентів визначеної компетентності.

Навчальний проект – це самостійна, творча, завершена робота студента, відповідна його здібностям і виконана відповідно до узагальненим алгоритмом проектування: від ідеї до її втілення в реальність. Результатом роботи над проектом є новий продукт, конкретний досвід або знання, придбані самостійно. Образно процес проектування можна уявити як «розширену воронку», до якої залучаються нові знання, образи дій, набутий досвід, що дозволяє вважати

проектне навчання методом розвивального навчання, що сприяє творчій самореалізації студента. Виконання проекту – це здебільшого самостійна робота студента або групи студента, тому викладач стає незалежним консультантом, який здійснює педагогічну підтримку студентів.

Зміст формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі закладів вищої освіти є при виконанні проекту, а також умови творчої самореалізації студентів в процесі навчального проектування було реалізовано на чотирьох етапах: пошуковий, конструкторський, технологічний та регулятивно-оцінний, які забезпечують формування визначеної компетентності. На кожному етапі вирішуються певні завдання, встановлюється характер діяльності студентів і викладача. Одну із значних ролей при організації проектної діяльності виконував сам викладач.

Отже, для реалізації третьої дидактичної умови – здійснення *рефлексійної оцінки динаміки результативності сформованості мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей* було проведено комплексне психолого-педагогічне діагностування мовленнєвих здібностей студентів, що включав контроль, перевірку, накопичення статистичних даних, їх аналіз, виявлення динаміки розвитку; розроблено і застосовано систему діагностичних критеріїв виявлення лінгвістичної обдарованості і показників сформованості мовленнєвої компетентності; відпрацювання навичок емоційної саморегуляції через включення студентів філологічних спеціальностей у групові форми роботи – рольові та ділові ігри, групові дискурси, творчі та інтелектуальні конкурси та студентські науково-практичні конференції. Перевірялася мовна здатність здійснити осмислену професійну комунікацію через наявні мотиви і цілі мовної діяльності; імітації, які створюються за допомогою моделювання реальної ситуації з використанням елементів драматизації; інтерв'ювання, в основі якого лежить система «питання-відповідь», що дозволяє обмінятися особистим досвідом, думками.

Третя дидактична умова – здійснення *рефлексійної оцінки динаміки результативності сформованості мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей* – була реалізована на оцінно-результативному етапі, який передбачає усвідомлення своїх емоційних станів як стану свого «Професійного Я» в процесі вирішення навчально-професійних завдань; усвідомлення захисних стратегій поведінки, тобто неусвідомлюваного емоційно-вольового компонента формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі закладів вищої освіти, який, як правило, супроводжується негативними емоційними реакціями; відпрацювання навичок емоційної саморегуляції.

Реалізується даний етап через відпрацювання оцінного компонента формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі ЗВО через включення студентів в групові форми роботи – рольові та ділові ігри, групові дискусії.

Навчально-професійна діяльність, спрямована на формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі закладів вищої освіти, реалізується як в аудиторного, так і у позааудиторної формах навчання. У аудиторного формі навчання для студентів пріоритетними стають активні групові форми навчання в поєднанні з індивідуальною пошуково дослідницькою діяльністю.

В освітньому процесі застосовувалися активні та інтерактивні освітні технології: рольові ігри, проекти, робота з електронними словниками, використання ІКТ. Позааудиторні форми навчання, що забезпечують формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі закладів вищої освіти, реалізовувалися за допомогою творчих і інтелектуальних конкурсів і науково-практичних конференцій.

Професійну спрямованість освітнього процесу забезпечують активні методи навчання з професійно-орієнтованої проблематики: проблемні ситуації створюються за допомогою моделювання реальних ситуацій, зокрема

професійно-орієнтованих ситуацій; уявні ситуації, в процесі яких удосконалюються навички невідповідної мови, відбувається оволодіння важливими професійними навичками: вислухати думку іншого, запропонувати рішення проблеми і виробити інструкції для нових творчих завдань; рольові ігри та ігрові ситуації забезпечують формування та закріплення комунікативних умінь і навичок для більш високого рівня практичного володіння мовою. При цьому перевіряється мовна здатність здійснити осмислену професійну комунікацію через наявні мотиви і цілі мовної діяльності; імітації, які створюються за допомогою моделювання реальної ситуації з використанням елементів драматизації; інтерв'ювання, в основі якого лежить система «питання-відповідь», що дозволяє обмінятися особистим досвідом, думками, в кінцевому результаті провести самоаналіз та рефлексію.

Для здійснення контролю і оцінки результативності педагогічного експерименту по формуванню мовленнєвої компетентності студентів, в освітній процес впроваджена і використовується система моніторингу рівня сформованості виділених структурних елементів і компонентів мовленнєвої компетентності. Моніторинг здійснюється в формі самоконтролю і поточного контролю упродовж семестру, який містить: тести, експертну оцінку за допомогою анкетування, захист науково-дослідницьких і творчих проектів.

З цією метою були визначені структурні елементи, показники, а також методи оцінки та рівні сформованості мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі закладів вищої освіти.

На практиці було доведено, що формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі закладів вищої освіти багато в чому залежить від того, як побудувати освітній процес, за допомогою яких форм і методів залучати студентів до мовленнєвої діяльності. Зміст, форми і методи роботи повинні передбачати оптимальний освітній простір для активного, вільного і творчого саморозвитку лінгвістично обдарованих студентів, що забезпечує варіативність і відкритість освітнього процесу, що дає можливість студенту свободу вибору формування мовленнєвої

компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі ЗВО. Варто зазначити, що засоби реалізації запропонованих форм і методів не суперечать вимогам діючих Державних освітніх стандартів, а, швидше, сприяють їх реалізації. Однією з істотних характеристик навчально-професійної діяльності студентів є науково дослідницька активність і самостійність, що виникають при вирішенні різного роду навчально-професійних, творчих і дослідницьких задач, що забезпечує формування змістовних компонентів мовленнєвої компетентності. При цьому у студента формується високий рівень усвідомлення себе як суб'єкта освітньої діяльності, здатного самостійно проявляти творчу активність в процесі спілкуванні в галузі майбутньої професії. Етап, орієнтований на розвиток умінь і навичок, забезпечували шляхом успішним оволодінням студентом комунікативної діяльністю (вміння успішно і ефективно організовувати, вступати, підтримувати, завершувати спілкування, міжкультурні вміння, тобто здатність співвідносити рідну і іншомовну культури, вміння усувати непорозуміння, долати стереотипи). Реалізація даного етапу відбувалася в умовах групової мовленнєвої взаємодії (рольові та ділові ігри, імітаційні ігри, аналіз професійних ситуацій, творчі та інтелектуальні конкурси, навчальні та навчально-наукові дослідні проекти тощо). Ігри в контексті формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі закладів вищої освіти – це спеціально створені комунікативні ситуації, що моделюють соціальну або професійну реальність, які студентам пропонується вирішити. В процесі упровадження спецкурсу «Формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі закладів вищої освіти» в експерименті використовувалися мовні та рольові ігри. Ігрові форми використовувалися як в стандартному, так і в високому професійно-компетентнісний варіанті. Однак ділові ігри займали в програмі обмежений простір. Елементи ділової гри включалися в рольову гру – відтворення ситуацій зустрічаються в реальному житті і професійній діяльності.

Наприклад, гра-тест «Байка» виявляла і формувала у студентів здатності до мовної імпровізації, активний словниковий запас, вміння аналізувати сюжети і персонажів розповідаються історій. Цю ж функцію виконують структуровані на початковому етапі навчання, потім вільні на подальших етапах навчання, тематичні та інтеракційну дискусії.

Також студенти включалися в групові форми роботи – рольові та ділові ігри, групові дискусії, аналіз ситуацій, в процесі яких набували досвід емоційної саморегуляції в напружених і нестандартних навчально-професійних ситуаціях, спрямованих на формування їхньої мовленнєвої компетентності.

Високо оцінювалася більшістю студентів настільна гра з кубиком «Монолог на хвилину» («one-minute talk»), що передбачає конструювання короткого висловлювання на задану тему. За правилами тривалість висловлювання повинна становити не менше однієї хвилини. У грі актуалізується швидкість комунікативної реакції, наявність і правильна реалізація мовних стратегій, правильність використання лексики та граматичних структур.

Робота з інформацією вимагала формування певних інтелектуальних умінь: вміння аналізувати інформацію, відбирати необхідні факти, вибудовуючи їх в логічній послідовності, вміння висувати аргументи і контраргументи. Уміння точно, коротко і грамотно висловлювати свої думки – це запорука успішної професійної діяльності будь-якого сучасного фахівці-філолога.

Тому метод дискусій застосовувався на заняттях при професійно орієнтованому навчанні, головним чином тому, що дозволяв органічно інтегрувати знання студентів з різних областей при вирішенні будь-то проблеми, дає можливість застосувати мовні знання і навички на практиці.

У нашому дослідженні під навчальної дискусією ми розуміємо послідовну серію висловлювань її учасників щодо одного і того ж предмета, що забезпечує необхідну зв'язність обговорення. Студенту з одного боку, необхідно мислити чітко, логічно будувати свої виступи, давати аргументовані

відповіді, тобто володіти високою культурою мислення, з інший, використовувати вербальні та невербальні комунікативні стратегії для компенсації відсутніх знань в усній мовній діяльності.

При використанні дискусії як методу і форми будувалися навчальні цикли відповідно до рівня мовленнєвої підготовки поетапно, для початку формуючи базові вміння міркування, аргументації за допомогою методу дискусії від простого обміну думками з допомогою викладача, до повноцінної дискусії. Одним із складних моментів у дискусії для студентів є необхідність залишатися весь час в межах мови.

Варто відзначити, що для імплементації третьої дидактичної умови – здійснення рефлексійної оцінки динаміки результативності формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей, що корелює з *особистісно-рефлексійним критерієм*, необхідно формувати особистість, яка вмiла б самостійно, творчо мислити, систематично й неперервно поповнювати, оновлювати, коригувати та оцінювати загальні та професійно важливі знання шляхом самоосвіти, самоконтролю, прагнула до їх усвідомленого застосування при виконанні комплексу спеціально підготовлених пошукових і творчих завдань.

Відтак, нами запропоновано групу методів, яка спрямована на активізацію контроль та оцінювання мовленнєвої компетентності студентів. Сюди відносяться: *інтерактивні методи* (case-study, brainstorming, interview), *ігрові методи* (ділові ігри, рольові ігри, ігрові завдання), поточний контроль, тестовий, письмовий та комп'ютерний контроль, конкурси, семестровий контроль (залік) та підсумковий контроль (іспит).

До провідних засобів активізації навчального процесу відносимо: відбір автентичного професійно орієнтованого змісту навчального матеріалу, створення ситуацій реальної професійної діяльності, використання сучасних технологій, розширення спектру самостійних робіт студентів тощо.

Зауважимо, *case-study* – це інтерактивна технологія навчання, яка використовує опис (демонстрацію) та аналіз реальних ситуацій (кейсів) з метою

формування у студентів філологічних спеціальностей певного досвіду вирішення проблем у професійній діяльності.

Ділова гра характеризується моделюванням реальної діяльності різноманітних сфер майбутньої професійної діяльності студентів. У ній проектується умови трудової діяльності та соціальних контактів, що максимально наближені до реальних; наявний елемент змагання, можливість конфліктності ситуації; робота в команді; відповідний психологічний клімат та емоційні переживання. Ділова гра дає можливість студентам-філологам не лише продемонструвати знання лексико-граматичного матеріалу, але й проявити творчі здібності під час спонтанного мовлення. Вона включає декілька взаємопов'язаних етапів, а також підбиття підсумків.

Наведемо схему ділової гри *«Науковий симпозіум на тему «Українознавство»*.

Мета: 1) Активізація знань, набутих учасниками гри в процесі навчання.

2) Розвиток навичок самостійної роботи з пошуку інформації з різноманітних джерел, публічного виступу, науково-дослідної роботи.

3) Підвищення мотивації до вивчення рідної мови.

Підготовка: формулювання завдання, розподіл ролей, збір інформації, фактів з теми, читання додаткової літератури, розробка системи оцінювання.

Завдання: висвітлення питань безпеки програмного забезпечення.

Хід гри: 1) Студенти обирають шляхом жеребкування теми, з якими будуть виступати на симпозіумі. Це короткі інформативні повідомлення до 3 хвилин за обраною темою, які можуть підкріплюватись наочними презентаціями.

2) Інші учасники симпозіуму слухають, коротко конспектують інформацію та оцінюють доповідача за такими критеріями: виклад матеріалу (науковість, доступність, логічність); володіння мовленнєвою компетентністю (словниковий запас, лексико-граматичні помилки); контакт з аудиторією. Оцінювання здійснюється за 5-бальною системою.

3) Обговорення доповіді, де слухачі можуть задати запитання, уточнити чи доповнити інформацію.

4) Підбиття підсумків.

Рольова гра імітує ситуацію таким чином, щоб виникла атмосфера, яка викликає в студентів внутрішню потребу у вираженні думок з певної комунікативної ситуації. Вона надає можливість діяти, як насправді, моделюючи свою реальну поведінку, що в свою чергу сприяє подоланню бар'єрів спілкування в освітньому процесі закладу вищої освіти між студентами філологічних спеціальностей, сприяє формуванню їхньої адекватної самооцінки.

На підготовчому етапі всім учасникам пропонуються ролі, вони знайомляться з ігровою ситуацією та мовним наповненням гри. Студентам рекомендується самостійно опрацювати додатковий матеріал, зібрати інформацію, факти, читати додаткову літературу. Кінцева мета полягає у творчому самовираженні ідей та поглядів. Представимо схему ігрової ситуації, яку можна використати після опрацювання матеріалу на тему “Building and managing websites”.

Рольова гра на тему «Створення веб-сайту».

Ігрова ситуація: Представники декількох компаній виборюють можливість отримати замовлення на створення веб-сайту з вивчення іноземної мови.

Завдання: описати етапи створення веб-сайту.

Ролі: замовник (client), представники декількох компаній, серед яких є веб-розробник (web developer), веб-дизанер (front-end developer) та креативний директор (creative director).

Етапи гри: 1. Оголошення теми та завдань рольової гри.

2. Постановка проблеми.

3. Поділ студентів на мікрогрупи.

4. Виступи замовника та представників веб-компаній.

5. Підведення підсумків поведеної гри: замовник дякує всім за ідеї та вибирає кращий варіант.

«*Associative Bush*» – гра, спрямована на розвиток лексичних навичок у продуктивних видах мовленнєвої діяльності (говорінні та писемному мовленні) і є підготовчим етапом до розвитку умінь у цих видах мовленнєвої діяльності.

Гра «*Associative Bush*» сприяє активізації фонових знань студентів та їх ефективній підготовці до нового матеріалу, творчому мисленню майбутніх філологів, стимулює логіку.

«*Chain story*» – гра на логіку, яка сприяє прояву фантазії, розвитку принципу індивідуалізації до вирішення певної проблеми. Суть гри полягає у продовженні розповіді попереднього студента, наприклад, її призначення, структура, типи, функції тощо. Вона змушує студентів логічно думати, аналізувати думки, швидко реагувати.

На нашу думку, одним з провідних складових освітнього процесу є контроль, який надає можливості оцінити динаміку опанування навчальної інформації, але й сприяє створенню зворотнього зв'язку між студентом і викладачем.

Так, зокрема, поточний контроль, що включає перевірку граматичних та лексичних завдань, письмових робіт, модульних завдань, а головне усне опитування студентів технічного вишу й отримання певної кількості балів, повинен здійснюється систематично від заняття до заняття. Це дозволяє слідкувати за успішністю студентів на протязі всього семестру і встановити міцність засвоєння знань, умінь та навичок.

Для перевірки рівня засвоєння студентами знань, сформованості вмінь і навичок із пройденої теми студентам філологічних спеціальностей пропонується виконати модульний тест.

Комп'ютерне тестування, метою якого є швидка всебічна і повна перевірка знань великої кількості студентів за різними темами (як граматичними, так і лексичними) на основі незалежного контролю, проводиться у формі самостійного діалогу студента з комп'ютером з

можливістю збереження результатів тестування. Насамперед, комп'ютерне тестування відноситься до самостійної позааудиторної роботи студентів та виконується у вільний для них час.

Самостійну позааудиторну роботу студентів філологічних спеціальностей забезпечують лінгвістичний комп'ютерний клас (навчання позааудиторному читанню, тестування з граматики) та лінгафонний кабінет (навчання аудіюванню).

Таким чином, звертаємо увагу на те, що запропоновані методи та завдання, що спрямовані на активізацію, контроль та оцінювання мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі ЗВО сприяють накопиченню та виокремленню знань, практичного їх застосування, розвитку умінь аналізувати результати своєї фахової діяльності, формуванню творчого та креативного мислення, прагнення до самовдосконалення, самореалізації та саморозвитку, систематизуванню та якісному використанню опрацьованого матеріалу, знаходженню оригінального рішення для кожної ситуації / проблеми, а також сформованості мовленнєвої компетентності у процесі виконання комплексу спеціально підготовлених завдань.

Отже, третя дидактична умова була реалізована на оцінно-результативному етапі, на якому було конкретизовано критерії, показники та рівні сформованості мовленнєвої компетентності студентів.

Відтак, наше подальше дослідження буде спрямоване на визначення динаміки рівнів сформованості мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі закладів вищої освіти.

3.3. Аналіз результатів педагогічного експерименту

Проведений педагогічний експеримент передбачав перевірку ефективності поетапності впровадження сукупності визначених дидактичних умов формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних

спеціальностей в освітньому середовищі закладів вищої освіти, а також аналіз приросту на констатувальному та контрольному етапах.

Динаміка змін відстежувалася за допомогою порівняння даних констатувального та формувального етапів педагогічного експерименту за виокремленими нами дидактичними умовами, компонентами, критеріями, показниками та рівнями сформованості мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі закладів вищої освіти. Метою контрольних зрізів було з'ясування кількісних та якісних показників, які відбулися в мотиваційному, когнітивному, операційному, особистісно-рефлексійному критеріях досліджуваного феномена. Засобом визначення результатів експериментального навчання були діагностичні методи, які його логіку і цілісність. Емпіричні дані, отримані в процесі діагностики стану сформованості визначених критеріїв, табулювалися і представлені у формі відсоткових розподілів, які, зі свого боку, репрезентовані графічно.

Дані таблиці 3.5 свідчать, що в ЕГ, де було запроваджено дидактичні умови, показники щодо вияву мотиваційного критерію є значно вищими: збільшився відсоток студентів ЕГ на 27,3% високого рівня та на 11,7% середнього рівня, (КГ – на 0,8% й 4,8% відповідно). Можна стверджувати, що спостерігається позитивна та статистично значуща динаміка зміни у формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі закладів вищої освіти за мотиваційним критерієм, а саме: домінування мотивації на успіх (позитивна мотивація), а не мотивації уникнення невдачі, мотивації досягнення успіху та інтересів до професійної пізнавальної діяльності. Це свідчить про впевненість студентів в собі, у власних силах, про відповідальність, ініціативність та активність, вони вирізняються наполегливістю у досягненні мети, цілеспрямованістю, готовністю до подолання труднощів в організації професійної діяльності. Відповідна діагностика відбувалась за допомогою використання таких методів дослідження: тестування, бесіди, експертне оцінювання, аналізу усних і письмових робіт студентів [72; 132; 164; 185].

Таблиця 3.5

Результати контрольного етапу експериментальної перевірки мотиваційного критерію щодо сформованості мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей у освітньому середовищі закладу вищої освіти

Критерії	Показники	Рівні	ЕГ (242 особи)		КГ (243 особи)	
			%	Абсолютні дані	%	Абсолютні дані
Мотиваційний	наявність позитивної мотивації до формування мовленнєвої компетентності	В	39,2	95	8,2	19
		С	52,9	128	50,2	122
		Н	7,9	19	41,6	102

На констатувальному етапі експерименту було встановлено, що тільки близько 2% студентів мають високий рівень сформованості мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей у освітньому середовищі закладу вищої освіти за мотиваційним критерієм, тоді як на контрольному 39,2%. Трохи вищим виявився показник визначення студентами мотивів сформованості мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей у освітньому середовищі закладу вищої освіти (ціннісні орієнтації, ціннісне відношення до навчання): високий рівень спостерігався у більше ніж 4% опитаних на початку експерименту, тоді як на кінець – 34,7%. Приблизно такий самий відсоток студентів мають сформовану потребу в саморозвитку творчої індивідуальності; прагнення щодо осмислення можливостей власного потенціалу, підвищення адекватної самооцінки і систематичного аналізу власного досвіду.

Узагальнені констатувальні дані експериментальної перевірки щодо сформованості мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей у освітньому середовищі закладу вищої освіти когнітивного

критерію відображено в таблиці 3.6.

Отримані результати пояснюємо тим, що освітній процес закладів вищої освіти було упроваджену низку заходів, які сприяли їх переконанню в тому, що їхня підготовка носить переважно інноваційний, а не традиційний характер. Якісний аналіз проведеного анкетування свідчить про зміну й розширення діапазону мотивів студентів, а саме домінування пізнавальних мотивів, а також мотивів власної навчально-пізнавальної діяльності.

Таблиця 3.6

Результати контрольного етапу експериментальної перевірки когнітивного критерію щодо сформованості мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей у освітньому середовищі закладу вищої освіти

Критерії	Показники	Рівні	ЕГ (242 особи)		КГ (243 особи)	
			%	Абсолютні дані	%	Абсолютні дані
Когнітивний	системність і ґрунтовність теоретичних та практичних знань щодо формування мовленнєвої компетентності	В	34,3	83	7,0	17
		С	64,1	155	52,5	128
		Н	1,6	4	40,5	98

Аналіз наведених у таблиці 3.6 даних засвідчив, що тільки в незначній частині студентів (близько 2,5%) знання на особистісному рівні, самоусвідомлення власної позиції у процесі навчання та активність студентів щодо самоосвіти відповідав високому рівню на початок педагогічного експерименту, тоді як на кінець він склав 31,4%. Такий же стан речей спостерігається і при визначенні показника набуття знань, умінь і навичок на початок та на кінець проведення педагогічного експерименту.

Діагностика стану сформованості когнітивного критерію засвідчила, що значно зріс показник набуття знань, умінь та навичок у процесі навчально-пізнавальної діяльності у порівнянні з контрольним і констатувальним етапом педагогічного експерименту.

Результати діагностики цього ж критерію на контрольному етапі педагогічного експеримента (див. табл. 3.6) засвідчили, що студенти мають низький (ЕГ – 2,5 %, КГ – 31,7%) та середній (ЕГ – 63,6 %, КГ – 60,1 %) рівні сформованості мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей у освітньому середовищі закладу вищої освіти.

Узагальнені констатувальні дані експериментальної перевірки щодо сформованості операційного критерію щодо сформованості мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей у освітньому середовищі закладу вищої освіти діяльності відображено в таблиці 3.7.

Таблиця 3.7

Результати контрольного етапу експериментальної перевірки операційного критерію щодо сформованості мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей у освітньому середовищі закладу вищої освіти

Критерії	Показники	Рівні	ЕГ (242 особи)		КГ (243 особи)	
			%	Абсолютні дані	%	Абсолютні дані
Операційний	Ровиток якостей, необхідних для організації, здійснення, оцінювання, удосконалення формування мовленнєвої компетентності	В	28,9	70	4,1	10
		С	63,2	153	54,3	132
		Н	7,9	19	41,6	101

Особливо слід звернути увагу на те, що оволодіння студентами відбувається в процесі активної діяльності, що надає можливість здобути відповідний досвід. Це

підтверджується значним зростанням високого рівня сформованості означених умінь у групі експериментальній групі (ЕГ) (приріст показника умінь самостійно забезпечити умови + 28,9 %; умінь організувати + 27,7%), тобто значно зросла кількість студентів, які демонструють зазначені вміння на високому рівні.

Таблиця 3.8

Результати контрольного етапу експериментальної перевірки особистісно-рефлексійного критерію щодо сформованості мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей у освітньому середовищі закладу вищої освіти

Критерії	Показники	Рівні	ЕГ (242 особи)		КГ (243 особи)	
			%	Абсолютні дані	%	Абсолютні дані
Особистісно-рефлексійний	самоаналіз та рефлексія	В	27,7	67	3,7	9
		С	60,7	147	51,5	125
		Н	11,6	28	44,8	109

Зауважимо, що після проведення формувального експерименту відбулися позитивні зміни, як в ЕГ, так і в КГ, хоча більш суттєва динаміка спостерігається у показниках ЕГ, що пов'язуємо зі спеціальною роботою запровадження у освітній процес комплексу дидактичних умов.

Позитивна динаміка рівнів сформованості мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей у освітньому середовищі закладу вищої освіти також зафіксована після проведення формувального етапу педагогічного експерименту.

У результаті проведеної експериментальної роботи зросла кількість респондентів з високим рівнем сформованості мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі ЗВО (див. табл. 3.9).

Таблиця 3.9

Результати експериментальної роботи (приріст у %)

Критерії	Показники	Рівні	ЕГ (242 особи)			КГ (243 особи)		
			початок експерименту	На кінець експерименту	Приріст	I зріз	II зріз	Приріст
Мотиваційний	наявність позитивної мотивації до формування мовленнєвої компетентності	В	2,1	39,2	+37,1	2,5	8,2	+5,7
		С	31,8	52,9	+21,1	32,1	50,2	+18,1
		Н	66,1	7,9	-58,2	65,4	41,6	-23,8
Когнітивний	системність і ґрунтовність теоретичних та практичних знань щодо формування мовленнєвої компетентності	В	2,5	34,3	+31,8	2,1	7,0	+4,9
		С	35,1	64,1	+29,0	36,6	52,5	+15,9
		Н	62,4	1,6	-60,8	61,3	40,5	-20,8
Операційний	ровиток якостей, необхідних для організації, здійснення, оцінювання, удосконалення формування мовленнєвої компетентності	В	–	28,9	+28,9	–	4,1	+4,1
		С	31,8	63,2	+31,4	32,5	54,3	+21,8
		Н	68,2	7,9	-60,3	67,5	41,6	-25,9
Особистісно-рефлексійний	самоаналіз та рефлексія	В	–	27,7	+27,7	–	3,7	+3,7
		С	37,2	60,7	+23,5	35,4	51,5	+16,1
		Н	62,8	11,6	-51,2	64,6	44,8	-19,8

Порівняльно-узагальнювальні результати розподілу студентів експериментальної і контрольної груп за рівнями сформованості мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей на початок і кінець експерименту представлено на діаграмах рис. 3.1-3.4.

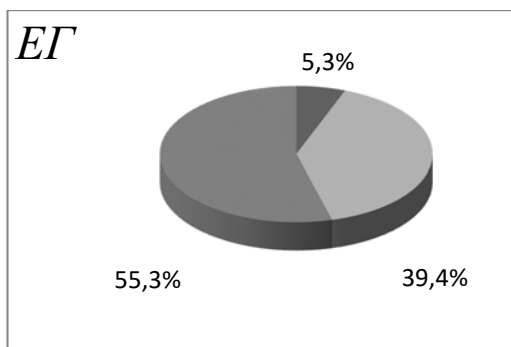


Рис.3.1. Розподіл за рівнями сформованості мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей експериментальної ЕГ групи на початок проведення педагогічного експерименту (у %).

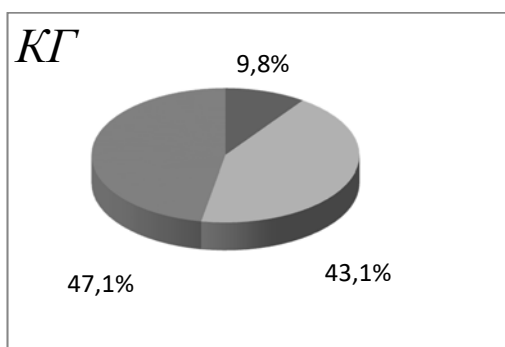


Рис.3.2. Розподіл за рівнями сформованості мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей контрольної КГ групи на початок проведення педагогічного експерименту (у %).

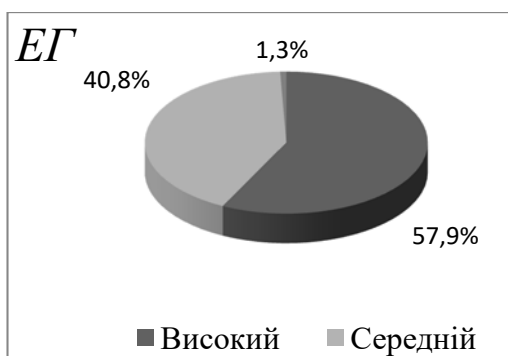


Рис.3.3. Розподіл за рівнями сформованості мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей експериментальної ЕГ групи на кінець проведення педагогічного експерименту (у %).

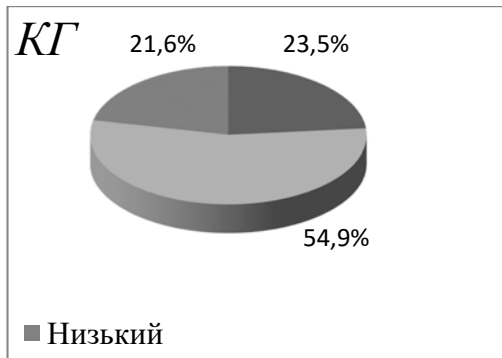


Рис.3.4. Розподіл за рівнями сформованості мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей контрольної КГ групи на кінець проведення педагогічного експерименту (у %).

Аналіз емпіричних даних, що були отримані в процесі проведення діагностики стану оцінювання визначених компонентів за обраними критеріями, було здійснено за поданим нижче алгоритмом:

1. Було складено таблиці, до яких вносилися кількісні та відсоткові значення за визначеними рівнями (високий, середній, низький).
2. Пудувалися гістограми та діаграми на основі табличних даних.
3. На основі використання методів математичної статистики, зокрема χ^2 критерію Пірсона, обчислювалися показники оцінювання за визначеними критеріями та порівнювалися з табличними значеннями.

Аби визначити чи ефективними виявилися розроблені дидактичні умови сформованості мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей у освітньому середовищі закладу вищої нами було застосовано статистичний критерій χ^2 – критерій Пірсона.

Перевага методу полягає в тому, що він дозволяє зіставляти розподіли ознак, які представлені в будь-якій шкалі, починаючи від шкали найменувань. У найпростішому випадку альтернативного розподілу «так – ні», «одружився – не одружився», «розв'язав задачу – не розв'язав задачу» тощо. Ми вже можемо застосувати критерій χ^2 . Чим більше розходження між двома розподілами, що зіставляються, тим більше емпіричне значення χ^2 .

Ми ставили перед собою завдання для визначення статистичної достовірності виявлених відмінностей між студентами КГ та ЕГ за рівнями

сформованості показників мотиваційного, когнітивного, операційного та особистісного критеріїв на формувальному етапі педагогічного експерименту.

Нами було введено H_0 гіпотезу, аби показати статистичну недостовірність сформованості показників мотиваційного, когнітивного, операційного та особистісного критеріїв на формувальному етапі педагогічного експерименту у студентів ЕГ та КГ.

Гіпотеза H_1 було введено аби показати статистичну достовірність сформованості показників мотиваційного, когнітивного, операційного та особистісного критеріїв на формувальному етапі педагогічного експерименту у студентів ЕГ та КГ.

Аби перевірити гіпотези H_0 та H_1 ми використали програму Statistica (формула 1).

$$\chi_{\text{емп}}^2 = \sum_{i=1}^s \frac{(m_i - n_i)^2}{n_i} \quad (1)$$

де m_i – емпірична частота, результати якої ймовірніше за все отримуються під час спостережень за студентами філологічних спеціальностей; n_i – теоретична частота (2).

$$n_i = \frac{\varphi(t_i)h}{\sigma_v} \sum_{j=1}^n m_j \quad (2)$$

де $\sum_{j=1}^n m_j$ – сума емпіричних частот; h – різниця між двома сусідніми варіантами; σ_v – вибіркве середньоквадратичне відхилення; $t_i = \frac{x_i - \bar{x}_v}{\sigma_v}$; \bar{x}_v – вибіркве середнє арифметичне; $\varphi(t)$ – локальна функції Лапласа.

Отже, за допомогою програми було отримано такі результати $\chi_{\text{емп}}^2 = 50,646$.

$\chi_{\text{емп}}^2 = 50,646$, тоді як табличне значення для порівняння з отриманим значенням $\chi_{\text{кр}}^2 = 5,991$. Тому нами доведено . що $\chi_{\text{емп}}^2 > \chi_{\text{кр}}^2$.

Нами прийнято альтернативну гіпотезу і відхилено нульову, що і потрібно було довести.

За мотиваційним критерієм $\chi_{\text{емп}}^2=50.646$. за когнітивним – $\chi_{\text{емп}}^2=25.404$. за операційними – $\chi_{\text{емп}}^2=46.867$, а за особистісним – $\chi_{\text{емп}}^2=19.624$.

Отже, результати отримані у процесі проведення педагогічного експерименту засвідчили приріст за рівнями сформованості мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей у освітньому середовищі закладу вищої освіти внаслідок упровадження дидактичних умов та дають підстави стверджувати, що мета дослідження досягнута, визначені завдання виконано, гіпотезу доведено.

Висновки до розділу 3

Педагогічний експеримент тривав упродовж 2015–2019 рр. і містив три етапи: констатувальний, контрольний та формувальний. На констатувальному етапі педагогічного експерименту окреслено проблему дослідження, сформульовано загальну та робочі гіпотези, встановлено об'єкти дослідження, сформовано вибірку студентів філологічних спеціальностей та зроблено їхній розподіл на експериментальну та контрольну групи; підібрано експериментальні матеріали, визначено методики аналізу та статистичної обробки результатів.

Для проведення педагогічного експерименту було створено експериментальну групу (ЕГ), яка об'єднувала 242 студентів, та контрольну групу (КГ), яка налічувала 243 студенти. Експериментальна робота передбачала перевірку реалізації дидактичних умов формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі ЗВО. У процесі педагогічного експерименту в ЕГ було імплементовано розроблені дидактичні умови. Навчальний процес у КГ відбувався традиційно.

На констатувальному етапі педагогічного експерименту було уточнено критерії та показники: мотиваційний (наявність позитивної мотивації до формування мовленнєвої компетентності), когнітивний (системність і ґрунтовність теоретичних та практичних знань щодо формування мовленнєвої

компетентності), операційний (розвиток умінь, необхідних для організації, здійснення, оцінювання, удосконалення формування мовленнєвої компетентності), особистісно-рефлексійний (самоаналіз та рефлексія); рівні сформованості мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі ЗВО (високий, середній, низький), що сприяють позитивній динаміці формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей.

На формувальному етапі педагогічного експерименту перевірялися обґрунтовані дидактичні умови формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі ЗВО на цільовому, процесуальному та оцінно-результативному етапах розробленого алгоритму.

Реалізація першої дидактичної умови – актуалізація мотиваційно-ціннісної основи формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей, відбувалася шляхом створення й розвитку позитивної мотивації до досягнення успіху, професійних мотивів, пізнавальних та професійних інтересів. Для імплементації означеної дидактичної умови запропоновано участь студентів в олімпіадах, науково-практичних конференціях, студентських проектах, проводилося колективне обговорення проблеми під час створення дискусії за такими темами: «Проблеми працевлаштування», «Аналіз перспектив розвитку досліджуваної науки», «Плюси і мінуси освіти в Україні та за кордоном». Професійно орієнтовані дискусії мали таку тематику: «Волонтерські рухи», «Перспективи кар'єрного росту», діалог – обмін враженнями про участь в інтернет форумі, web-семінарі тощо. Перша дидактична умова була реалізована на цільовому етапі, у процесі впровадження якого було досягнуто мети та завдань дослідження.

Для реалізації другої дидактичної умови – створення мовленнєво-інформаційного освітнього середовища для студентів філологічних спеціальностей – було здійснено додаткову психолого-педагогічну і методичну підготовку професорсько-викладацького складу; сконструйовано індивідуальні

маршрути освоєння навчальної дисципліни «Педагогіка», урахуваючи мовленнєві здібності студентів; реалізовано поетапне «занурення» студентів до навчальних і навчально-професійних ситуацій, що сприяли сформованості вмінь дбати про виразність мови (змістову, інтонаційну, візуальну); її правильність (орфоепічну, граматичну, орфографічну, пунктуаційну); чистоту (що не допускає словникового, стильового чи колоритного ультрапуризму, штучності, фальшивого професіоналізму).

Імплементация другої дидактичної умови була орієнтована на розвиток умінь і навичок, що забезпечувало успішне оволодіння студентами філологічних спеціальностей мовленнєвою комунікаційною діяльністю (уміння ефективно організувати процес спілкування; уміння вступати у діалог, підтримувати та завершувати його; уміння усувати непорозуміння, долати стереотипи) через упровадження в освітній процес ролевих та ділових ігор, імітаційних ігор, творчих та інтелектуальних конкурсів, науково-дослідних проєктів при вивченні дисциплін «Педагогіка», «Педагогіка вищої школи» та розробленого спецкурсу «Формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі закладів вищої освіти». Метою спецкурсу було навчити студентів гуманітарних спеціальностей конструювати елементи висловлювань з урахуванням запропонованих мовленнєвих ситуацій, при цьому говорити, запитувати, відповідати, аргументувати, переконувати, висловлювати власну думку.

У процесі проведеного спецкурсу для студентів III курсу було акцентовано увагу на такі ознаки культури професійного мовлення, як-от: змістовність (розкриття суті висловлювання); логічність (послідовне викладення думки); точність (відбір мовних засобів, що найбільше відповідають висловлюваному змісту); правильність (дотримання норм літературної мови); доречність і доцільність (використання мовних засобів відповідно до мети висловлювання й умов спілкування). Під час проведення семінарських занять приділялася значна увага правильному читанню й осмисленню специфіки професійного тексту як способу фіксування, зберігання

і забезпечення структурної цілісності мовлення; продукуванню професійних текстів із використанням засобів усного (говоріння, аудіювання) і письмового (письмо як письмове вираження думки, читання) мовлення.

Ця умова була реалізована на процесуальному етапі, на якому було визначено методологічні підходи, загальні дидактичні та методичні принципи формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі закладу вищої освіти.

Третя дидактична умова була реалізована на оцінно-результативному етапі, на якому було конкретизовано критерії, показники та рівні сформованості мовленнєвої компетентності студентів.

На контрольному етапі педагогічного експерименту засвідчено значне підвищення рівня сформованості мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в ЕГ: на 31,3% зросла кількість студентів із високим рівнем сформованості; на 26,3% – із середнім рівнем; на 57,6% зменшилася кількість студентів філологічних спеціальностей із початковим рівнем сформованості їхньої мовленнєвої компетентності.

За результатами статистичної обробки даних учасників педагогічного експерименту констатовано суттєве підвищення рівнів усіх показників, що вимірювалися. Установлено, що формуванню мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей сприяють визначені дидактичні умови.

Обробка експериментальних даних із застосуванням критерію Пірсона (χ^2) засвідчила наявність статистично вагомих змін в експериментальній групі, що підтвердило правильність висунутої гіпотези ($T_n > T_k$, $12,32 > 5,991$). Динаміка відповідних змін у КГ значно нижча.

Отже, проведене дослідження надає підстави стверджувати про ефективність розроблених та експериментально перевірених дидактичних умов формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі ЗВО.

Основні результати дослідження за третім розділом дисертації оприлюднено у 8 публікаціях автора [28; 31 33; 38; 45; 47; 48; 210].

ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено теоретичне узагальнення й запропоновано практичне вирішення наукової проблеми формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі ЗВО, що дає підстави для таких висновків:

1. На основі аналізу наукової літератури визначено понятійно-термінологічний апарат проблеми формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі ЗВО. Поняття «мовленнєва компетентність студентів філологічних спеціальностей» визначено як інтегральну якість здобувача вищої освіти, що містить взаємопов'язані компетентності (мовну, комунікативну, соціокультурну, інформаційну, мовно-культурологічну, психолінгвістичну), сформованість яких характеризується наявністю мотивації та потреб до формування мовленнєвої компетентності, набутими знаннями, уміннями та навичками, передбачає творчий саморозвиток, самореалізацію та рефлексію.

Компонентами формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі ЗВО є: ціле-мотиваційний, змістовно-операційний, емоційно-вольовий, оцінний. Виокремлено особливості формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі ЗВО: у контексті двох структур (внутрішньої (результат мовленнєвої діяльності відповідно до застосування в реальній мовленнєвій ситуації) та зовнішньої (практичне застосування, уміння, здібності, знання, мотивація, емоція, поведінка)); в умовах ситуативності, мовленнєвої та мисленнєвої активності, функціональності, індивідуалізації, новизни та міжкультурного діалогу; у використанні системного підходу навчання як одного з основних засобів методики наукового пізнання; у контексті когнітивно-комунікативного підходу під час різних видів мовленнєвої діяльності: читання, аудіювання, говоріння та письма.

2. Конкретизовано критерії та показники сформованості мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі ЗВО: мотиваційний (наявність позитивної мотивації до формування мовленнєвої компетентності), когнітивний (системність і ґрунтовність теоретичних та практичних знань щодо формування мовленнєвої компетентності), операційний (розвиток умінь, необхідних для організації, здійснення, оцінювання, удосконалення формування мовленнєвої компетентності), особистісно-рефлексійний (самоаналіз та рефлексія); та рівні сформованості мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі ЗВО (високий, середній, низький), що сприяють позитивній динаміці формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей.

3. Визначено дидактичні умови формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі ЗВО: актуалізація мотиваційно-ціннісної основи формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей; створення мовленнєво-інформаційного освітнього середовища для студентів філологічних спеціальностей; здійснення рефлексійної оцінки динаміки результативності формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей. Обґрунтовано алгоритм упровадження дидактичних умов на таких етапах: цільовий, процесуальний, оцінно-результативний.

4. Експериментально перевірено реалізацію дидактичних умов формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі ЗВО на цільовому, процесуальному та оцінно-результативному етапах розробленого алгоритму. Імплементация першої дидактичної умови відбувалася шляхом створення й розвитку позитивної мотивації до досягнення успіху, професійних мотивів, пізнавальних та професійних інтересів. Для упровадження другої дидактичної умови було здійснено додаткову психолого-педагогічну і методичну підготовку професорсько-викладацького складу; сконструйовано індивідуальні маршрути

освоєння навчальних дисциплін «Педагогіка» та «Педагогіка вищої школи»; здійснено поетапне «занурення» студентів до навчальних і навчально-професійних ситуацій, що сприяли сформованості вмінь дбати про виразність мови, її правильність, чистоту в процесі вивчення розробленого спецкурсу «Формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі закладів вищої освіти». Для реалізації третьої дидактичної умови було проведено комплексне психолого-педагогічне діагностування мовленнєвих здібностей студентів, що включало контроль, перевірку, накопичення статистичних даних, їхній аналіз, виявлення динаміки розвитку; розроблено і застосовано систему діагностичних критеріїв виявлення лінгвістичної обдарованості і показників сформованості мовленнєвої компетентності.

Експериментально доведено ефективність розроблених дидактичних умов, оскільки в результаті педагогічного експерименту відбулися кількісні зміни показників, які відобразили значущі якісні перетворення у свідомості й поведінці студентів філологічних спеціальностей, що засвідчило суттєву позитивну динаміку сформованості їхньої мовленнєвої компетентності. Статистичним підтвердженням цього стали кількісні показники в експериментальній групі: на 31,3% зросла кількість студентів із високим рівнем сформованості; на 26,3% – із середнім рівнем; на 57,6 % зменшилася кількість студентів філологічних спеціальностей із початковим рівнем сформованості їхньої мовленнєвої компетентності. Динаміка змін відповідних показників у контрольних групах значно нижча.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми. Перспективними для подальших наукових розвідок є питання формування мовленнєвої компетентності студентів нефілологічних спеціальностей в освітньому середовищі ЗВО.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абакумова Е. Б. Профессиональное становление педагога как психолого-педагогическая проблема. Теоретические и методологические проблемы современного образования: материалы VI международной научно-практической конференции, 28-29 сентября 2011 г. Москва, 2011. С. 15–20.
2. Амелина С. М. Педагогика коммуникаций и их значение для формирования у студентов культуры диалога. Научный потенциал мира «2004»: Материалы первой Международной научно-практ. конф. Днепропетровск : Наука и образование, 2004. Том 38. С. 3–4.
3. Андреев В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. Казань: Центр инновационных технологий, 2000. С. 124.
4. Андрущенко В. Ціннісний дискурс в освіті. *Вища освіта України*. 2008. №1. С. 5 – 8.
5. Аношкин А. П. Основы моделирования в образовании. Уч. пособие. Омск: Издательство ОмГПУ, 1998. 144 с.
6. Астахова Е. В. Кадровый корпус высшей школы Украины: метаморфозы развития : [монография] / Е. В. Астахова. – Харьков: изд-во НУА, 2006. – 187 с.
7. Байденко В. И. Компетенции в профессиональном образовании. 2004. Випск №11. С. 4 – 13.
8. Балл Г. О. Гуманізація загальної та професійної освіти : суспільна актуальність і психолого-педагогічні орієнтири. Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки, перспективи : [монографія] / за заг. ред. І. А. Зязюна. К. : Вид-во «Віпол», 2000. 639 с.
9. Баркасі В. В. Формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Баркасі Вікторія Володимирівна. Одеса, 2004. 212 с.
10. Беляев Б. В. Психологические основы усвоения лексики иностранного языка: пособ. для студентов. М.: Просвещение, 1964. 136 с.

11. Бережнова Е. В. Прикладное исследование в педагогике : монография. М. ; Волгоград : Перемена, 2003. 164 с.
12. Березюк О.С., Власенко О.М., Башманівський О.Л., Захарчук Н.В., Піддубна О.М. та ін.): монографія / за ред. О.С. Березюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. 200 с.
13. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці. Педагогіка і психологія: вісник АПН України. 2009. № 2. С. 27 – 33.
14. Бібік Н. В. Компетенції. Енциклопедія освіти / за гол. ред. В. Г. Кремень. К.: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с. С. 409.
15. Бібік Н. М., Ващенко Л. С., Локшина О. І. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. К: К.І.С., 2004. 112 с.
16. Біденко Л.В. Інформаційно-комунікаційна компетентність як складова професійної компетентності майбутнього вчителя російської мови. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі*. Х.. 2013. 298 с. С.114-118.
17. Білоножко Н. Є. Формування лінгвістичної англомовної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей на основі розвитку їхньої мовної свідомості. Інститут філології КНУ імені Тараса Шевченка. Київ: 2014. С.54-59.
18. Білоус Н. М. Формування мовленнєвої компетенції в студентів філологів у процесі вивчення методики викладання української літератури. *Методичний пошук*. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2014. Вип.12. С. 45-51.
19. Бобиенко О. М. Ключевые компетенции личности как образовательный результат системы профессионального образования: дис. на соискание научн. степени канд. пед. наук . Казанский гос. технологический университет. Казань, 2005. 186 с.
20. Богданова О. Ю. Методика преподавания литературы. М.: Академия, 2009. 400 с.

21. Богуш А. М. Мовленнєва готовність старших дошкільників до навчання у школі. Одеса: ПНЦ АПН України, 2003. 335 с.
22. Борытко Н.М. В пространстве воспитательной деятельности: Монография / Науч. ред. Н.К. Сергеев. Волгоград: Перемена, 2001. С. 127.
23. Братко М. В. Теоретичні і методичні засади управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.04, 13.00.06. Київ, 2018. 40 с.
24. Василевич А. П. Проблемы измерения языковой компетенции. Лингвистические основы преподавания языка. М.: Наука, 1983. С. 113-137.
25. Введенский В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога. Педагогика. 2003. № 10. С. 51–55.
26. Вигранка Т. В. Мовленнєва компетентність – основа сучасної підготовки майбутніх педагогів гуманітарних спеціальностей. *Наукові записки кафедри педагогіки*. Вип. 39. Харків: Видавничий центр ХНУ, 2016. С. 45-49.
27. Вигранка Т. В. Мовна компетентність як одна із складових академічної освіти фахівців гуманітарного профілю. *Вісник Черкаського університету (Серія «Педагогічні науки»)*. Вип. № 5. Черкаси, 2016. С. 35-40.
28. Вигранка Т. В. Модальність мовленнєвої компетентності у процесі підготовки майбутніх філологів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*. Вип. № 27 (37). К., 2016. С. 32-35.
29. Вигранка Т. В. Підготовка майбутніх філологів у системі вищої професійної освіти на основі компетентнісного підходу. *Наукові записки кафедри педагогіки*. Вип. 40. Харків: Видавничий центр ХНУ, 2017. С. 40-45.
30. Вигранка Т. В. Мовленнєва компетентність викладача як складова авторитету педагога в контексті історичної спадщини А. С. Макаренка. *Наукові записки кафедри педагогіки*. Вип. 41. Харків: Видавничий центр ХНУ, 2017. С. 38-49.

31. Вигранка Т. В. *Форми, методи і засоби реалізації дидактичних умов формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі закладів вищої освіти. Наукова скарбниця освіти Донеччини.* Вип. 3. Словянськ: ДОШПО, 2018. С. 36-49.

32. Вигранка Т. В. *Сучасні тенденції викладання іноземних мов майбутнім фахівцям негуманітарних вищих навчальних закладів. Актуальні питання методики навчання як чинника підвищення якості професійної підготовки фахівців у вищій школі:* матеріали всеукр. наук.-практ. конф. (Харків, 11 листопада 2015). Харків: ХГПА, 2015. С. 39-41.

33. *Сучасний стан професійно-зорієнтованого іншомовного навчання у підготовці майбутніх фахівців нефілологічного профілю. Підготовка соціального педагога на засадах партнерства: матеріали всеукр. наук.-практ. конф.* (Харків, 24 листопада 2015). Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2015. С. 58-59.

34. Вигранка Т. В. *Аспекти прояву модальності мовленнєвої компетентності в процесі професійної підготовки майбутніх філологів. Розвиток виховної роботи у сучасному вищому навчальному закладі: змістовні домінанти та тенденції:* матеріали всеукр. наук.-практ. конф. (Харків, 22 листопада 2016). ХГПА, 2016. С. 64-66.

35. Вигранка Т. В. *Комунікативна компетентність сучасних педагогів мовних дисциплін у вищих навчальних закладах. Ідеї академіка Івана Зязюна у працях його учнів і соратників:* матеріали 2-ї міжнар. наук.-практ. конф. (Харків, 25-26 травня 2016). НТУ «ХП», 2016. Ч. 2. С. 31-38.

36. Вигранка Т. В. *Мовленнєва компетентність як базовий показник професійної компетенції майбутніх викладачів. Психологія і педагогіка на сучасному етапі розвитку наук: актуальні питання теорії і практики:* матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Одеса, 16-17 грудня 2016). Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2016. С. 63-64.

37. Вигранка Т. В. *Лінгвістичний компонент компетентісного підходу навчання студентів філологічних дисциплін: аспекти прояву. Сучасний вимір*

психології та педагогіки: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Львів, 26-27 травня 2017). Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2017. С. 92-93.

38. Вигранка Т. В. Сучасні освітні проекти в умовах розвитку інформаційного суспільства. *Формування освітнього простору: переваги, ризики, механізми реалізації*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Тбілісі, Грузія, 29 вересня 2017). Tbilisi: Baltija Publishing. С. 144-147.

39. Вигранка Т. В. Формування соціально-культурної компетентності майбутніх філологів у процесі підготовки в класичних університетах України. *Актуальні проблеми психології і педагогіки*: матеріали наук.-практ. конф. (Харків, 10-11 листопада 2017). Харків: Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2017. С. 55-57.

40. Вигранка Т. В. Формування інформаційної компетентності майбутніх філологів у процесі підготовки в класичних університетах України. *Modernization of Educational System: World Trends and National Peculiarities*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Каунас, Латвія, 23 лютого 2018). Kaunas: Izdevnieciba «Baltija Publishing», 2018. С. 55-5.

41. Вигранка Т. В. Методичні аспекти формування англomовної компетентності майбутніх філологів у процесі професійної підготовки. *Компетентністний підхід в освіті та професійній діяльності*: матеріали всеукр. наук.-практ. конф. (Харків, 19-20 квітня 2018). Харків: Видавничий центр ХНУ, 2018. С. 39-42.

42. Вигранка Т. В. Методологія іншомовного навчання майбутніх філологів: комунікативна методика. *Наукова дискусія: питання педагогіки та психології*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 30 листопада – 1 грудня 2018). К., 2018. С. 78-79.

43. Вигранка Т. В. Мовленнєва компетентність як основа професійної компетентності майбутніх філологів. *Психологія і педагогіка в системі сучасного гуманітарного навчання XXI століття*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Харків, 7-8 грудня 2018). Харків: Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2018. Ч. 2. С. 6-7.

44. Вигранка Т. В. Психолінгвістична компетентність майбутніх філологів. *Психологія і педагогіка на сучасному етапі розвитку наук: актуальні питання теорії і практики*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Одеса 14-15 грудня 2018). Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2018. Ч. 2. С. 16-17.

45. Вигранка Т. В. Формування мовленнєвої компетентності як складової педагогічної майстерності майбутніх фахівців філологів. *Тенденції розвитку психології та педагогіки*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 3-4 листопада 2017). Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2017. С. 35-36.

46. Вигранка Т. В. Дидактичні особливості реалізації компетентнісного підходу у навчанні майбутніх філологів. *Педагогіка в країнах ЄС та в Україні на сучасному етапі*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Бая–Маре, Румунія, 1-22 грудня 2018). Baia Mare: Izdevniecība «Baltija Publishing», 2019. С. 144-146.

47. Вигранка Т. В. Компетентнісний підхід в організації підготовки майбутніх філологів. *Проблеми та шляхи реалізації компетентнісного підходу в сучасній освіті*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Харків, 11-12 квітня 2019). Харків: ФОП Бровін О. В., 2019. С. 29-31.

48. Вигранка Т. В. Реалізація дидактичних умов формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей. *Інноваційні педагогічні технології в цифровій школі*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Харків, 15-16 травня 2019). Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2019. С.54-55.

49. Вишнякова Л. Г. Использование деловых игр в преподавании русского языка как иностранного. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1987.107 с.

50. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: підручник. 3-тє вид., випр. й доповн. Житомир, 2012. С. 66 – 108.

51. Вовк М. П. Фольклористика у класичних університетах України (друга половина ХІХ – початок ХХІ ст.): навч. посібн. К.: Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України, 2014. 202 с.

52. Волченко О. М. Формування комунікативної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах : дис. на здобуття научн. ступеню канд. пед. наук : спец. 13.00.04. АПН України; Інститут педагогіки. К., 2006. 264 с.
53. Вторнікова Ю. С. Структура комунікативної компетентності педагога . *Зб. наук. праць Уманського державного педагогічного університету ім. Павла Тичини*. Умань: ПП Жовтий О.О., 2012. Ч.3. С. 41-48.
54. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. М. : Педагогика, Пресс, 1999. 536 с
55. Габа І. М. Соціально-психологічні складові розвивального потенціалу освітнього середовища вищого навчального закладу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : 19.00.05. Київ, 2018. 20 с.
56. Гаврищак Г. Р. Компетентність та ключові компетенції викладача ВНЗ. Професійні компетенції та компетентності вчителя: матеріали регіонального наук.-практ. семінару. Тернопіль, 2006. С. 31–33. 14.
57. Галенко А. М. Культурологічна компетентність у структурі професійних компетентностей студентів філологічних спеціальностей. Науковий вісник. URL: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN20/12gamsfs.pdf>].
58. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. лингв. Ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. 4е изд., стер. М. : Издательский центр «Академия», 2007. 336 с.
59. Гаман Л. А. Информационное общество и проблемы образования. Северск БИЗ-во СГПИ, 2013. 80 с.
60. Гидденс Э. Социология. М. : Едиториал УРСС, 1999. 704 с.
61. Глузман Н. А. Методологічні засади професійної підготовки майбутніх педагогів гуманітарного профілю у вищій школі. Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія. 2012. Вип. 37(2). С. 47-53. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pspo_2012_37%282%29__10

62. Головань М. С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. Журнал «Вища освіта України», 2008. Вип. 3. С.23-30.
63. Голуб Н. Б. Культура діалогу на уроці української мови: проблеми і перспективи. Наукові записки. Серія «Філологічна». Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2013. Вип. 40. С. 133–136.
64. Гончаренко С. Український педагогічний словник. К. : Либідь, 1997. 376 с.
65. Грабарь М. И., Краснянская К. А. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. М. : Педагогика, 1977. 136 с.
66. Грудинін Г. О. Компетентністний підхід: сутність висхідних понять та положень. Наукові записки. Випуск 7. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. Частина 1. /За заг. ред. М.І. Садового та О.В. Єжової. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. С. 140-145.
67. Гузій Н. Історичні витoki проблеми майстерності та професіоналізму педагогічної праці. Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія. Київ–Глухів, 2005. С. 118–120.
68. Данилюк С. С. Інформаційна компетенція в межах моделі формування професійної компетентності майбутніх філологів засобами інтернет-технологій. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2013. Вип. 28 (81). С.109-114.
69. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти (Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. №1392) Київ, 2011. 61 с.
70. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика: Монографія / За ред. Н. Г. Ничкало. Хмельницький: ТУП, 2002. 334 с.
71. Деркач А. А., В. Г. Зазыкин, А. К. Маркова Психология развития профессионала. М.: РАГС, 2000. 125 с.
72. Диагностика и развитие компетентности в общении / Жуков Ю.М., Петровская Л. А., Растенников П. В. М. : Изд-во МГУ, 1990. 104 с.

73. Дидактико-методичне забезпечення контролю та оцінювання навчальних досягнень молодших школярів на засадах компетентнісного підходу : монографія / Савченко О. Я., Бібік Н. М., Байбара Т. М., Вашуленко О. В., Коваль Н. С., Онопрієнко О. В., Пономарьова К. І., Прищепа О. Ю. К. : Педагогічна думка, 2012. 192 с.

74. Дика Н. М. Мовленнева підготовка студентів-філологів у структурі системи вищої педагогічної освіти. *Сучасні стратегії університетської освіти: якісний вимір*: матер. Міжнар. наук.-практ. конф. (28-29 березня 2012 р.). С. 376–383.

75. Діагностика успішності учителя / упоряд. Т.В. Морозова. Х., 2007. 160 с.

76. Дубасенюк О. А. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності : монографія / Дубасенюк О. А., Семенюк Т. В., Антонова О. Є. Житомир : Житомирський держ. пед. ун-т, 2003. 192 с.

77. Елухина Н. В., Тихомирова Е. В. Контроль устного неофіційного общения на иностранном языке. Иностранные языки в школе. 1998. Выпуск № 2. С. 14 – 18.

78. Енциклопедія освіти. Акад пед наук України , головний ред В Г Кремень. К Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

79. Єрмаков І. Г. Метод проектів у контексті життєвих результатів діяльності учнів І.Г. Єрмаков, С.М. Шевцова. Проектна діяльність у ліцеї: компетентнісний потенціал, теорія і практика: Науковометодичний посібник. За редакцією С. М. Шевцової, І. Г. Єрмакова, О. В. Батечко, В. О. Жадька. К.: Департамент, 2008. 520 с.

80. Жерновникова О. А. , Наливайко О. О., Черноус Н. А. Intellectual competence: essence, components, levels of formation. *Педагогіка та психологія*: зб.наук.пр. Х. : ТОВ «ДІСА ПЛЮС», 2017. Вип. 58. С. 33-42.

81. Журавський В.С. Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти. – К.: Політехніка. 2003. 200с.

82. Заброцький М. М. Комунікативна компетентність учителя: сутність і шляхи формування / Заброцький М. М., Максименко С. Д. Київ-Житомир : Волинь, 2000. 32 с.
83. Зазуліна Л. В. Педагогічні проекти: науково-метод. посіб. Кам'янець-Подільський: Абетка — НОВА, 2006. 40 с.
84. Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII «Про вищу освіту». URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
85. Залізняк А.О. Мовленнєва компетентність як складова процесу професійної підготовки майбутнього вихователя. Науковий журнал «Проблеми підготовки сучасного вчителя». 2013. Випуск № 8 (Ч. 2). С. 164-170.
86. Занков Л. В. Избранные педагогические труды. М. : Педагогика, 1990. С. 61–66.
87. Заслужена А. А. Методичні рекомендації з удосконалення підготовки майбутніх філологів з англійської мови та літератури у ВНЗ України. Вісник національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка, Психологія. Випуск №7, 2015. URL: <http://jrnl.nau.edu.ua/index.php/VisnikPP/article/viewFile/10226/13427>.
88. Зимняя И. А. О смысловом восприятии речи. Психологические вопросы обучения иностранцев русскому языку. М., 1972. С. 18-26.
89. Зінченко В. М. Методика формування мовно-мовленнєвих компетентностей на засадах системного підходу учнів старших класів гімназії: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія та методиканавчання". –Київ, 2015. 22 с.
90. Зязюн І. А., Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос Педагогічна майстерність: Підручник. К.: Вища шк., 1997. 349 с.
91. Изаренков Д. И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов. Русский язык за рубежом. 1990. Випуск №4. С. 54-60.

92. Кабанкова О. М. Формування пізнавальної самостійності студентів технічного університету в процесі вивчення іноземної мови: дис. на здобуття канд. пед. наук: 13.00.09. Харків, 2019. 294 с.
93. Кавалеров А. І., Довгополюк В. О., Кавалеров А. А. Молодіжне середовище в його девіантному вимірі. Одеса : Астропринт, 2005. 128 с.
94. Карелин А. А. Большая энциклопедия психологических тестов. М., 2007. 16 с.
95. Касьянова М. В. Тестова перевірка знань студентів, які навчаються за спеціальністю «соціальний педагог», як засіб їхньої професійної адаптації. Педагогіка і психологія формування творчої особистості : проблеми і пошуки : зб. наук. праць. – Запоріжжя, 2007. Вип. 43. С. 129–133.
96. Касярум К. В. Формування комунікативної компетенції магістрантів педагогічних спеціальностей у процесі фахової підготовки. дисертація на здобуття наук. ст. к. пед. н. / Черкаси, 2011. 282 с.
97. Катревич Л. В. Професійна підготовка майбутніх учителів гуманітарних дисциплін у ВНЗ України та Великобританії : порівняльний аналіз узагальненого досвіду. URL: <https://pbn.nauka.gov.pl/getFile/7359>.
98. Катревич Л. В. Сучасні тенденції та зміст професійної підготовки вчителів гуманітарних дисциплін у вищих закладах освіти Великої Британії. Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія : Педагогіка. 2015. Вип. 4. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped_2015_4_9ч
99. Клак І. Є. Психолого-педагогічні чинники впливу на формування професійної комунікативної компетентності майбутніх учителів-фологів. Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». 2013. Вип. 22. С.57-59.
100. Коваленко О. А. Педагогічне моделювання макету формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземної мови. Збірник наукових праць. Наукові записки кафедри педагогіки. Харків. 2017. Випуск № 40. С. 96-101.
101. Коваленко О. А. Європейський досвід підготовки майбутніх учителів. Лідер. Еліта. Суспільство. Харків. 2018. Випуск № 1. С. 91-99.

102. Коваль В. Роль ключових компетентностей у професійній підготовці майбутніх учителів-словесників. Збірник наукових праць. Частина 1, 2014. С.157-165.

103. Кодлюк Я. П. Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх педагогів як пріоритет модернізації вищої освіти України. Професійні компетенції та компетентності вчителя: матеріали регіонального наук.-практ. семінару. Тернопіль, 2006. С. 10–13.

104. Кон И. С. В поисках себя: Личность и ее самосознание / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1987. – 366 с.

105. Конечкая В. Социология коммуникаций : учебник. М. : Междунар. ун-т бизнеса и управления, 1997. – 304 с.

106. Краєвська О. Д. Поетапне формування мотивації до комунікативної діяльності майбутніх менеджерів-аграріїв у ВНЗ. Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія : Педагогіка, психологія, філософія. 2014. Вип. 199(1). С. 199-203. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvnau_ped_2014_199%281%29__32

107. Краснова Н. П. Формування професійних ціннісних орієнтацій як ціль виховання у вузі. Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Випуск 44. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2007. – С.255-260.

108. Кремень В. Г. Модернізація освіти на новому етапі інформатизації. *Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті : досвід, проблеми, перспективи*. Львів : ЛДУ БЖД, 2012. С. 3–8.

109. Куварова О.К. Роль культури мовлення у формуванні мовної особистості. Культура професійного мовлення: Матеріали регіональної науково-методичної конференції. Дніпропетровськ: Пороги, 2006.

110. Кузьмінський А.І. Методика навчання англійської мови в аспекті комунікативно-когнітивного підходу. Черкаси : Вид-во ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2011. 316 с.

111. Кыверялг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике. Таллин : Валгус, 1980. 334 с.

112. Левківський Б. Підвищення педагогічної майстерності викладача вищого навчального закладу. Вища школа. 2005. №3. С. 55 – 58.
113. Леонтьев А.А. Психология общения : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Алексей Алексеевич Леонтьев. – 4е изд. – М. : Смысл : Издательский центр «Академия», 2007. – 368 с.
114. Лещенко Г.П. Мовна компетенція як складова професійної комунікативної компетенції майбутніх вчителів-філологів. Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука. Рівне:2014. С.90-97.
115. Липчанко-Ковачик О. В. Особливості підготовки майбутніх бакалаврів-філологів у вищих навчальних закладах. Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки. 2017. Вип.76(2). С. 81-85.
116. Лисенко М. В. Інноваційна парадигма вищої освіти України за умов переходу до інноваційного суспільства: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філософ. наук: спец. 09.00.10 «Філософія освіти». К., 2013. – 17 с.
117. Лобанова Т. Д. Системний підхід у формуванні комунікативно-мовної компетенції студентів немовних вищих навчальних закладів: автореф. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04. Одеса, 2009. 21 с.
118. Локшина А. І. Європейська довідкова система як інструмент упровадження компетентнісного підходу в освіту країн-членів Європейського Союзу. Педагогіка і психологія : вісник АПН України. 2007. №1. С. 131 – 142.
119. Луговий В. І. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні. Педагогіка і психологія: вісник АПН України. 2009. № 2. С. 14 – 27.
120. Лукашевич Н. П. Теория и практика самоменеджмента : учеб. пособ. К., 2002. 360 с.
121. Львов М. Р. Основы теории речи: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Издат. центр "Академия", 2000. 248 с.

122. Малихін О. В., Галла А. О. Сутність феномену "стратегії навчання" у фаховій підготовці студентів філологічних спеціальностей. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. 2016. Вип. 133. С. 120-123.

123. Малихін О. В., Гриценко І. С. Формування загальнокультурної компетентності студентів філологічних спеціальностей: монографія. Київ : Видавництво ТОВ 2015. 492 с.

124. Малихін О. В., Полякова В. Я. Організація навчальної діяльності учнів старшої школи на компетентнісній основі. Вища освіта: Досвід і перспективи. Черкаси: Видавець Чабаненко Ю. А. 2015. 480 с.

125. Мамчур Л. Формування мовно-риторичної компетентності майбутнього вчителя-словесника. Проблеми підготовки сучасного вчителя. 2013. Вип. № 8 (Ч. 2). С.182-186.

126. Марасанов Г. И. Социальная компетентность: психологические условия развития в юношеском возрасте. М.: Когито-Центр, 2003. 171 с.

127. Маслоу А. Самоактуализация личности и образование / Пер. с англ.; предисл. Г.А. Балла. Киев; Донецк, 1994. 152 с.

128. Микитенко Н. О. Активне навчання у контексті формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничого профілю. *Наукові записки. Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка*. Серія: Педагогіка. 2011. Випуск №1. С.17-27.

129. Миролубов А. А. Вопросы контроля обученности иностранному языку: методическое пособие. Обнинск : Титул, 2001. – 80 с.

130. Міненко Л. М. Проблема розвитку комунікативної компетенції студентів – майбутніх спеціалістів школи. URL: <http://studentam.net.ua/content>.

131. Мірошниченко В. М. Професійна підготовка майбутніх філологів засобами інтерактивних технологій. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2017. Випуск 58. С. 105-112.

132. Мруга М. Р. Методи педагогічної діагностики та тенденції їх розвитку. Вісник Прикарпатського університету : Педагогіка. Івано-Франківськ, 2005. Вип. 11. С. 76-82.
133. Мудрик А. Б. Зміст професійної компетентності фахівця та психологічні особливості її формування у процесі вузівського навчання. Психологія: реальність і перспективи. 2013. Вип. 1. С. 89-91. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/prp_2013_1_34
134. Наукові підходи до педагогічних досліджень : монографія / за заг. ред. В. Лозової. Харків, 2012. 348 с.
135. Національна доктрина розвитку освіти. URL: http://www.kmu.gov.ua/control/uk/publish/popup_article?art_id=10249289.
136. Нечипоренко К. Сучасні методи навчання як засіб реалізації компетентнісного підходу в освіті. *Рідна школа*, 2013. №11. С. 66-68.
137. Ніколаєску І. О. Сучасні освітні веб-сайти як засіб професійно-педагогічної самореалізації викладача системи післядипломної освіти. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота». 2016 Випуск 1 (38). С.190-193.
138. Новий тлумачний словник української мови. У 4-х т. К.: Аконті, 1999. II том. 305 с.
139. Образцов П. И. Методы и методология психолого-педагогического исследования. Санкт-петербург: Питер, 2004. 268 с.
140. Овсієнко Л. М. Концептуальний та інноваційний потенціал компетентнісного підходу до навчання студентів-філологів. *Молодий вчений*. Вип. 12 (15). 2014. С.173-176.
141. Овчарук О. В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. К. : К.І.С., 2004. С. 7 – 24.
142. Ожегов С. И. Словарь русского языка: 70000 слов. Под ред. Н.Ю. Шведовой. 23-е изд., испр. М.: Русский язык, 1990. 917 с.

143. Олійник Т. С. Реалізація компетентнісного підходу в навчальному процесі на перекладацькому відділенні факультету іноземних мов ТНПУ ім. В. Гнатюка. Професійні компетенції та компетентності вчителя: матеріали регіонального наук.-практ. семінару. Тернопіль, 2006. С. 69–71.
144. Омельчук С. О. Формування мовленнєво-комунікативних умінь у процесі вивчення синтаксису: лінгводидактичні аспекти. Дивослово. 2006.
145. Орап М. Мовленнєва компетентність і мовленнєва діяльність сучасної молоді. *Освіта регіону*. 2010. Вип. №1. С.84.
146. Остапенко Н. М. Понятійно-термінологічні проблеми розмежування категорій «компетенція», «компетентність», «компетентнісний підхід до навчання в лінгводидактиці вищої школи». Вісник Черкаського університету. Черкаси : вид відділ ЧНУ, 2007. Вип. 101. С. 24 – 32.
147. Остапенко Н. М. Теорія і практика формування лінгводидактичних компетентностей у студентів філологічних факультетів ВНЗ. Черкаси : видавець Чабаненко Ю., 2008. 330 с.
148. Пасинок В. Г. Теорія та методика мовної підготовки вчителя в університеті. Х.: Основа, 1998. 308 с.
149. Пентилюк М. І. Ділове спілкування та культура мовлення : навч. посіб. К., 2011. 224 с.
150. Петращук О. П. Типи тестових завдань для контролю іншомовного говоріння учнів середньої загальноосвітньої школи. Іноземні мови. 1999. Випуск № 1. С. 14-18.
151. Петрусевич Ю. А. Теоретичні передумови інтерактивного навчання англійського монологічного мовлення майбутніх учителів. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Серія : Педагогічні науки. Чернігів, 2011. Вип. 92. С. 224–228.
152. Пирогова О. В. Моделирование в образовании. Инновации в образовании. 2004. С. 36-40.

153. Побірченко Н. А. Психолінгвістична компетентність в наукових дослідженнях: прикладний аспект. *Психолінгвістика*. 2013. Вип. 12. С. 116-122. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/psling_2013_12_16
154. Подоляк Л. Г., В. І. Юрченко Психологія вищої школи : підручник. 3-тє вид., випр. і доп.. К. : Каравела, 2011. 360 с.
155. Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти. *Рідна школа*. 2005. № 1. С. 65 – 69.
156. Приймачук І. О. Методика навчання іноземних мов у контексті трансформації сучасної освіти. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*. КНЛУ. 2014. Вип. № 49. С.62-65.
157. Про затвердження національної рамки кваліфікації: Постанова Кабінету міністрів України від 23.11.2011. №1341. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>.
158. Проворова Є. М. Методичні засади формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики : дис. канд. пед. наук: 13.00.03 / Проворова Євгенія Михайлівна. – Київ, 2008. – 249 с. – Бібліогр. : с. 230–249.
159. Равен Д. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие, реализация. М. : Когито-Центр, 2002. 396 с.
160. Радул В. В. До уявлень про соціальне середовище вищого навчального закладу. Наукові записки КДПУ ім. В. Винниченка. Серія: Педагогічні науки. 2014. Вип. 131. С. 18–22.
161. Регуш Л. А. Прогностическая способность учителя и её диагностика : учебн. пособ. Л., 1989. 88 с.
162. Рудніцька К. В. Формування професійної мовної компетентності фахівців економічного профілю: теоретичний аналіз. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2012. Вип. 4. С.40-48.
163. Садовничий А. А. Образование как фактор национальной безопасности. *Социология и политология*. М.: 1996. Ч. №1. С. 3 – 10.
164. Салов В. О., Письменкова Т. О. Засоби діагностики як складова стандартів вищої освіти. *Економіка та управління*, 2011. №3. С. 132-137.

165. Селевко Г. Компетентности и их классификация. Народное образование. 2004. № 4. С. 138–143.
166. Семенов О. М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури: монографія. Суми: Мрія-1, 2005. 404 с.
167. Семенюк О. Ціннісна орієнтація як основа формування професійної компетентності майбутніх фармацевтів. URL: <http://arau.org.ua/2016/03/16/professionalnaya-competence/>
168. Семиченко В. А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологии. К.: Миллениум, 2004. 521 с.
169. Серіков В. О. Педагогічна майстерність викладача вищого навчального закладу: психолінгвістичний вимір. *Psycholinguistics*. Переяслав-Хмельницький: ФОП Домбровська Я. М., 2016. Вип. 19 (1). С.160-173.
170. Скворцова С. О., Ю. С. Вторникова Комуникативна компетентність у контексті компетентнісно-ціннісного підходу. Гуманізація навчально-виховного процесу: зб. наук. праць під заг. ред. проф. В. І. Сипченка. Спецвип. 10. Слов'янськ: СДПУ, 2012. 309с.
171. Сластенин В. А. Профессионализм педагога: акмеологический аспект. Педагогическое образование и наука. М.: 2002. Выпуск №4. С. 6-9.
172. Словник української мови: в 11 томах. Том 4, 1973. 775с.
173. Словник-довідник з професійної педагогіки / за ред. А. В. Семенової. Одеса : Пальміра, 2006. 364 с.
174. Соколов А. В. Общая теория социальной коммуникации: Учебное пособие. СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 2002. 461 с.
175. Соколюк О. М. Оцінка ефективності інформаційно-освітнього середовища навчання. Формування інформаційно-освітнього середовища навчання старшокласників на основі технологій електронних соціальних мереж / за ред. О. П. Пінчук. Київ : Педагогічна думка, 2018. С. 141–149.
176. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам (базовый курс) : пособие для студ. пед. вузов и учителей. М. : АСТ Астрель, 2008. 238 с.

177. Стандарт вищої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/proekti-standartiv-vishoyi-osviti>
178. Стеченко Т. О. Методичні принципи формування англомовної граматичної компетенції майбутніх філологів. *Вісник Житомирського державного педагогічного університету*, 2003. Вип. 12. С.121–124.
179. Столяр З. Мовна особистість студента-філолога крізь призму компетентісної освіти. Збірник наукових праць. Частина 2, 2014. С.363-368.
180. Субетто А. И. Универсальные компетенции: проблемы идентификации и квалиметрии . СПб : [б. и.], 2007. 149 с.
181. Татур Ю. Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования. М. : МЦАП, 2004. 16 с.
182. Трофимова Г. С. Структура педагогической коммуникативной компетентности: Методологический аспект. Издание 2-е, испр. и доп. Ижевск : «Купол», 2000. 90 с.
183. Философский энциклопедический словарь / гл. редакция: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. М.: Советская энциклопедия, 1983. С. 707.
184. Філіппова Л. В. Інноваційні методи навчання іноземних мов. Наукові записки. Кіровоградський національний технічний університет. 2013. Випуск13. С.46-48.
185. Хатунцева С. М. Основні принципи складання тестів. Педагогіка і психологія формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. Запоріжжя, 2007. Вип. 44. С. 364-368.
186. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования. М.: Народное образование, 2003. Випуск №2. С.58-64.

187. Ціпан Т. С. Професійна компетентність сучасного вчителя. *Інноватика у вихованні*. 2016. Вип. 3. С. 174-181. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/inuv_2016_3_22.
188. Чепелева Н. В. Становлення професійної компетентності в системі вузівської підготовки практичних психологів. *Психолого-педагогічна наука і суспільна ідеологія*. К.: Гнозис, 1998. 605 с.
189. Чернікова Л. А. Сутність ІКТ-компетентності педагога. *ПостМетодика*. 2009. Вип. №4(88). С. 46–51.
190. Чубарук О. В. Мотиваційно-ціннісний компонент управління розвитком професійної компетентності вчителів. *Народна освіта*. Наукове URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=3351
191. Шамова Т. И. Управление образовательными системами : учеб. пособ. М. : Академия, 2006. 384 с.
192. Шролик Г. П. Компетентність майбутніх фахівців – визначальний фактор підвищення якості вищої освіти України в умовах глобалізації. *Вісник ЧНУ*. Черкаси, 2008. Вип. 168. С. 147 – 151.
193. Штепа О. Г. Удосконалення мовлення майбутнього вчителя на заняттях з основ педагогічної майстерності. *Психолого-педагогічна підготовка вчителя в вузі: Матеріали Всеукр. Наук.-пркт. Конф. Полтава, 1992. С.149-150.*
194. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. Л.: Наука, 1974. 428 с.
195. Щербан Т.Д. Компетентність – якісна характеристика спілкування. *Проблеми загальної та педагогічної психології*. К.: Гнозис, 2002. Т.4. С. 327–332.
196. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам (теория и практика) : учеб.пособие для препод.и студ. М. : Филоматис, 2004. 416 с.
197. Ягупов В.В. Педагогіка: Навч. посібник. К.: Либідь, 2002. 560 с.
198. Якимчук Н. В. Дидактичні та методичні принципи формування англomовної граматичної компетентності майбутніх філологів у процесі інтерактивного навчання. *Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки*. Житомир, 2014. Випуск 1 (73). С.159-165.

199. Яковлева Н. О. Педагогическое проектирование инновационных чистем : дис.. д-ра пед. Наук : 13.00.01. Челябинск, 2003. 358 с.
200. Ярмаченко М. Педагогічний словник. К. : Педагогічна думка, 2001. 514 с.
201. Bachman L. F. *Fundamental Considerations in Language Testing* OUP, 1990. 420 p.
202. Craig R. T. *Communication. Encyclopedia of Rhetoric* / Craig R.T., 2001 : 125 p.
203. Hutmacher W. *Key competencies for Europe. Report of the Symposium Berne, Switzerland 27 – 30 March, 1996; [Council for Cultural Cooperation (CDCC) a Secondary Education for Europe]*. Strasburg : 1997.
204. Köchel L. Berberich J. *Kompetenz als Zauberformel des Lernens*. Berlin, 2007. 31 s.
205. Littlejohn S.W. *Theories of human communication* / Littlejohn S.W., Foss, K.A.; 9th edition. Belmont, CA : Thomson Wadsworth, 2008.
206. Miller K. *Communication Theories : Perspectives, processes, and contexts*. 2nd edition. New York : McGraw-Hill, 2005.
207. Rickheit G., Hans Srohner *Handbook of Communicative Competence*. Gottingen: Hubert & Co. 2008. 561 p.
208. Savignon S. J. *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. New York : McGraw-Hill. 1998. 2-nd edition. 256 p.
209. Thornbury S. *How to Teach Speaking*. Harlow : Pearson Education Ltd., Longman, 2008. 157 p.
210. Vygranka T. *The Features of Formation of Speech Competence of Future Philologists in The Educational Process of Institution of Higher Education*. *Web of Scholar: International Academy Journal*. № 5 (35). Warsaw (Poland): RS Global Sp. z O.O., May 2019. S. 26-30.

ДОДАТКИ

Додаток А

Список публікацій здобувача за темою дисертації, відомості про апробацію та довідки про впровадження результатів дисертації

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації

1. Вигранка Т. В. Мовленнєва компетентність – основа сучасної підготовки майбутніх педагогів гуманітарних спеціальностей. Наукові записки кафедри педагогіки. Вип. 39. Харків: Видавничий центр ХНУ, 2016. С. 45-49.
2. Вигранка Т. В. Мовна компетентність як одна із складових академічної освіти фахівців гуманітарного профілю. Вісник Черкаського університету (Серія «Педагогічні науки»). Вип. № 5. Черкаси, 2016. С. 35-40.
3. Вигранка Т. В. Модальність мовленнєвої компетентності у процесі підготовки майбутніх філологів. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. Вип. № 27 (37). Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. С. 32-35.
4. Вигранка Т. В. Підготовка майбутніх філологів у системі вищої професійної освіти на основі компетентнісного підходу. Наукові записки кафедри педагогіки. Вип. 40. Харків: Видавничий центр ХНУ, 2017. С. 40-45.
5. Вигранка Т. В. Мовленнєва компетентність викладача як складова авторитету педагога в контексті історичної спадщини А. С. Макаренка. Наукові записки кафедри педагогіки. Вип. 41. Харків: Видавничий центр ХНУ, 2017. С. 45-49.
6. Вигранка Т. В. Форми, методи і засоби реалізації дидактичних умов формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі закладів вищої освіти. Наукова скарбниця освіти Донеччини. Вип. 3. Словянськ: ДОІППО, 2018. С. 69-74.
7. Vygranka T. The Features of Formation of Speech Competence of Future Philologists in The Educational Process of Institution of Higher Education. Web of Scholar: International Academy Journal. № 5 (35). Warsaw (Poland): RS Global Sp. z O.O., May 2019. S. 26-30.
8. Вигранка Т. В. Сучасні тенденції викладання іноземних мов майбутнім фахівцям негуманітарних вищих навчальних закладів. Актуальні питання методики навчання як чинника підвищення якості професійної підготовки фахівців у вищій школі: матеріали всеукр. наук.-практ. конф. (м. Харків, 11 листопада 2015 р.). Харків: ХГПА, 2015. С. 39-41.
9. Сучасний стан професійно-зорієнтованого іншомовного навчання у підготовці майбутніх фахівців нефілологічного профілю. Підготовка соціального педагога на засадах партнерства: матеріали всеукр. наук.-практ. конф. (м. Харків, 24 листопада 2015 р.). Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2015. С. 58-59.
10. Вигранка Т. В. Аспекти прояву модальності мовленнєвої компетентності в процесі професійної підготовки майбутніх філологів. Розвиток виховної роботи у сучасному вищому навчальному закладі: змістовні домінанти та тенденції: матеріали всеукр. наук.-практ. конф. (м. Харків, 22 листопада 2016 р.). ХГПА, 2016. С. 64-66.
11. Вигранка Т. В. Комунікативна компетентність сучасних педагогів мовних дисциплін у вищих навчальних закладах. Ідеї академіка Івана Зязюна у працях його учнів і соратників: матеріали 2-ї міжнар. наук.-практ. конф. (м. Харків, 25-26 травня 2016 р.). НТУ "ХПІ", 2016. Ч. 2. С. 31-38.
12. Вигранка Т. В. Мовленнєва компетентність як базовий показник професійної компетенції майбутніх викладачів. Психологія і педагогіка на сучасному етапі розвитку наук: актуальні питання теорії і практики: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (м. Одеса, 16-17 грудня 2016 р.). Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2016. С. 63-64.
13. Вигранка Т. В. Лінгвістичний компонент компетентнісного підходу навчання студентів філологічних дисциплін: аспекти прояву. Сучасний вимір психології та педагогіки:

матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (м. Львів, 26 – 27 травня 2017 р.). Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2017. С. 92-93.

14. Вигранка Т. В. Сучасні освітні проекти в умовах розвитку інформаційного суспільства. Формування освітнього простору: переваги, ризики, механізми реалізації: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (м. Тбілісі, Грузія, 29 вересня 2017 р.). Tbilisi: Baltija Publishing. С. 144-147.

15. Вигранка Т. В. Формування соціально-культурної компетентності майбутніх філологів у процесі підготовки в класичних університетах України. Актуальні проблеми психології і педагогіки: матеріали наук.-практ. конф. (м. Харків, 10-11 листопада 2017 р.). Харків: Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2017. С. 55-57.

16. Вигранка Т. В. Формування інформаційної компетентності майбутніх філологів у процесі підготовки в класичних університетах України. Modernization of Educational System: World Trends and National Peculiarities: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (м. Каунас, Латвія, 23 лютого 2018 р.). Kaunas: Izdevniecība «Baltija Publishing», 2018. С. 55-57.

17. Вигранка Т. В. Методичні аспекти формування англомовної компетентності майбутніх філологів у процесі професійної підготовки. Компетентністний підхід в освіті та професійній діяльності: матеріали всеукр. наук.-практ. конф. (м. Харків, 19-20 квітня 2018 р.). Харків: Видавничий центр ХНУ, 2018. С. 39-42.

18. Вигранка Т. В. Методологія іншомовного навчання майбутніх філологів: комунікативна методика. Наукова дискусія: питання педагогіки та психології. матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 30 листопада – 1 грудня 2018 р.). К., 2018. С. 78-79.

19. Вигранка Т. В. Мовленнєва компетентність як основа професійної компетентності майбутніх філологів. Психологія і педагогіка в системі сучасного гуманітарного навчання ХХІ століття матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (м. Харків 7-8 грудня 2018 р.). Харків: Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2018. Ч. 2. С. 6-7.

20. Вигранка Т. В. Психолінгвістична компетентність майбутніх філологів. Психологія і педагогіка на сучасному етапі розвитку наук: актуальні питання теорії і практики: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (м. Одеса 14-15 грудня 2018 р.). Одеса: ГО «ПФП», 2018. Ч. 2. С. 16-17.

21. Вигранка Т. В. Формування мовленнєвої компетентності як складової педагогічної майстерності майбутніх фахівців філологів. Тенденції розвитку психології та педагогіки матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 3-4 листопада 2017 р.). Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2017. С. 35-36.

22. Вигранка Т. В. Дидактичні особливості реалізації компетентнісного підходу у навчанні майбутніх філологів. Педагогіка в країнах ЄС та в Україні на сучасному етапі: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (м. Бая-Маре, Румунія, 1-22 грудня 2018 р.). Baia Mare, 2019. С. 144-146.

23. Вигранка Т. В. Компетентністний підхід в організації підготовки майбутніх філологів. Проблеми та шляхи реалізації компетентнісного підходу в сучасній освіті: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (м. Харків 11-12 квітня 2019 р.). Харків: ФОП Бровін О. В., 2019. С. 29-31.

24. Вигранка Т. В. Реалізація дидактичних умов формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі закладів вищої освіти. Інноваційні педагогічні технології в цифровій школі: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (м. Харків 15-16 травня 2019 р.). Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2019. С.128-132.

Продовження додатка А

Відомості про апробацію результатів дисертації

Апробація результатів дисертації. Основні результати дослідження представлено на науково-практичних конференціях, семінарах і педагогічних читаннях, зокрема:

міжнародних: «Ідеї академіка Івана Зязюна у працях його учнів і соратників» (м. Харків, 25-26 травня 2016 р.); «Психологія і педагогіка на сучасному етапі розвитку наук: актуальні питання теорії і практики» (м. Одеса, 16-17 грудня 2016 р.); «Сучасний вимір психології та педагогіки» (м. Львів, 26 – 27 травня 2017 р.); «Формування освітнього простору: переваги, ризики, механізми реалізації» (м. Тбілісі, Грузія, 29 вересня 2017 р.); «Актуальні проблеми психології і педагогіки» (м. Харків, 10-11 листопада 2017 р.); «Modernization of Educational System: World Trends and National Peculiarities» (м. Каунас, Латвія, 23 лютого 2018 р.); «Психологія і педагогіка в системі сучасного гуманітарного навчання XXI століття» (м. Харків 7-8 грудня 2018 р.); «Психологія і педагогіка на сучасному етапі розвитку наук: актуальні питання теорії і практики» (м. Одеса 14-15 грудня 2018 р.); «Педагогіка в країнах ЄС та в Україні на сучасному етапі» (м. Бая–Маре, Румунія, 1-22 грудня 2018 р.); «Проблеми та шляхи реалізації компетентнісного підходу в сучасній освіті» (м. Харків 11-12 квітня 2019 р.); «Інноваційні педагогічні технології в цифровій школі» (м. Харків 15-16 травня 2019 р.);

всеукраїнських: «Актуальні питання методики навчання як чинника підвищення якості професійної підготовки фахівців у вищій школі» (м. Харків, 11 листопада 2015 р.); «Підготовка соціального педагога на засадах партнерства» (м. Харків, 24 листопада 2015 р.); «Розвиток виховної роботи у сучасному вищому навчальному закладі: змістовні домінанти та тенденції» (м. Харків, 22 листопада 2016 р.); «Компетентнісний підхід в освіті та професійній діяльності» (м. Харків, 19-20 квітня 2018 р.); «Наукова дискусія: питання педагогіки та психології» (м. Київ, 30 листопада – 1 грудня 2018 р.); «Тendenції розвитку психології та педагогіки» (м. Київ, 3-4 листопада 2017 р.)

Продовження додатка А

Довідки про впровадження результатів дослідження



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ імені Г.С. СКОВОРОДИвул. Алчевських, 29, м. Харків, 61002, тел. (057) 700-35-23, факс (057) 700-69-09
e-mail: rector@hnpu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125585Від 14.06.2019 р. № 04/10-560

На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Вигранки Тетяни Василівни
з теми: «Дидактичні умови формування мовленнєвої
компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому
середовищі закладів вищої освіти»
на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
зі спеціальності 13.00.09 – теорія навчання

У Харківському національному педагогічному університеті імені Г.С. Сковороди впродовж 2017-2019 н.р. впроваджувались результати дисертаційного дослідження Вигранки Тетяни Василівни на тему «Дидактичні умови формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі закладів вищої освіти».

Виокремлені авторкою дидактичні умови сприяли формуванню мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей через розширення їхніх знань та уяви про сучасну дійсність, активізували процеси набуття й розвитку мовленнєвих та професійно важливих якостей здобувачів освіти, а також їхніх здатностей та вмінь до мовленнєвої діяльності.

Вважаємо, що матеріали дослідження, надані авторкою, є дієвими та функціональними в освітньому процесі підготовки студентів філологічних спеціальностей, що підтверджує практичне значення дисертаційної роботи Вигранки Тетяни Василівни.

Проректор з наукової роботи,
доктор педагогічних наук,
професор



Ю.Д. Бойчук



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
СУМСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені А.С. МАКАРЕНКА

вул. Роменська, 87, м. Суми, 40002, факс (0542) 22-15-17, тел. (0542) 22-14-95
E-mail: rector@sspu.sumy.ua Код ЄДРПОУ 02125510

14.05.2019 № 1530 На № _____

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Вигранки Тетяни Василівни
з теми: «Дидактичні умови формування мовленнєвої
компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому
середовищі закладів вищої освіти»
на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
зі спеціальності 13.00.09 – теорія навчання**

У Сумському державному педагогічному університеті імені А.С. Макаренка впродовж 2017-2019 н.р. впроваджувалися результати дисертаційного дослідження Вигранки Тетяни Василівни з теми: «Дидактичні умови формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі закладів вищої освіти».

Дослідницько-експериментальним шляхом апробовано дієвість дидактичної моделі формування мовленнєвої компетентності майбутніх філологів в освітньому середовищі закладу вищої освіти. Дістали уточнення й тлумачення показники, критерії та рівні сформованості мовленнєвої компетентності майбутніх філологів. Практичне значення отриманих результатів полягає в тому, що теоретичне обґрунтування дидактичних умов формування мовленнєвої компетентності майбутніх філологів знайшло своє практичне підтвердження у процесі підготовки фахівців філологічного профілю.

Довідку про впровадження результатів дисертаційного дослідження Вигранки Тетяни Василівни з теми «Дидактичні умови формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі закладів вищої освіти» було обговорено і затверджено на засіданні кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка протокол № 12 від 6 травня 2019 р.

Завідувач кафедри педагогіки,
доктор педагогічних наук,
професор



A.A. Sbrueva
А. А. Сбруєва

Проректор з науково-педагогічних робіт,
доктор біологічних наук, професор

V.I. Sheiko
В. І. Шейко



Міністерство освіти і науки України
Державний вищий навчальний заклад
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

вул. Шевченка, 57, м. Івано-Франківськ, 76018, тел. (0342) 75-23-51, факс: (0342) 53-15-74
e-mail inst@pnu.if.ua Код ЄДРПОУ 02125266

25.06.2019 № 01-23/116
На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Вигранки Тетяни Василівни

з теми: «Дидактичні умови формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі закладів вищої освіти» на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.09 – теорія навчання

Матеріали дисертаційного дослідження Вигранки Тетяни Василівни з теми: «Дидактичні умови формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі закладів вищої освіти» впродовж 2018–2019 н. р. впроваджувалися в освітній процес Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Формування особистостей студентів філологічних спеціальностей, поліпшення процесу їх підготовки до вибору засобів професійної самореалізації проходить за допомогою мовленнєвої діяльності. Досконало володіючи мовою та технікою мовлення, фахівець може ефективно займатися педагогічною діяльністю. Багатоплановість підготовки студентів філологічних спеціальностей та складність освітнього процесу призводить до підвищення культури мови педагога-філолога та забезпечить йому досягнення успіху у професійній діяльності.

Запропоновані автором матеріали мають наукове та практичне значення та можуть бути використані в практичній діяльності фахівців філологічної сфери, у науково-практичній фаховій підготовці майбутніх філологів-педагогів освітніх закладів, у системі вищої освіти загалом. Використання в освітньому процесі результатів дисертації Вигранки Тетяни Василівни та її наукових публікацій засвідчило їх значущість для розвитку педагогічної науки.

Проректор з науково-педагогічної роботи,
доктор філософських наук, професор



Г.Й. Михайлишин

Міністерство освіти і науки України



Ministry of Education and Science of Ukraine

СУМСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ
УНІВЕРСИТЕТSUMY STATE
UNIVERSITY

вул. Римського-Корсакова, 2, м. Суми, 40007
 тел. (0542) 64-04-99, тел/факс (0542) 33-40-58
 e-mail: kanc@sumdu.edu.ua
 sumdu.edu.ua
 код ЄДРПОУ 05408289

2, Rymsky-Korsakov St. Sumy, Ukraine, 40007
 tel. +38 (0542) 64-04-99, tel/fax +38 (0542) 33-40-58
 e-mail: kanc@sumdu.edu.ua
 sumdu.edu.ua
 USREOU code 05408289

№ 13.03
 від 29 ТРА 2019 20__ р.
 на № _____
 від _____ 20__ р.

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Вигранки Тетяни Василівни з теми:

«Дидактичні умови формування мовленнєвої компетентності студентів
 філологічних спеціальностей в освітньому середовищі
 закладів вищої освіти»

на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
 зі спеціальності 13.00.09 – теорія навчання

У Сумському державному університеті впродовж 2017-2019 н. р. впроваджувалися результати дисертаційного дослідження Вигранки Тетяни Василівни з теми: «Дидактичні умови формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі закладів вищої освіти».

Експериментально перевірено технології формування мовленнєвої компетентності майбутніх філологів в освітньому середовищі у закладі вищої освіти, впроваджено в освітній процес концептуальні засади та дидактичні умови формування мовленнєвої компетентності майбутніх філологів, що і зумовлює практичне значення дисертаційного дослідження.

Довідку про впровадження результатів дослідження Вигранки Тетяни Василівни з теми «Дидактичні умови формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі закладів вищої освіти» було обговорено і затверджено на засіданні кафедри журналістики та філології Сумського державного університету (протокол № 9 від 02.05.2019 р.).

Проректор з НДР

О. В. Бріжатий

095103



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ПОЛТАВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ В.Г.КОРОЛЕНКА

вул. Остроградського, 2, м. Полтава, 36003
телефон 56-23-13 факс 52-58-67
E-mail: allmail@pnpu.edu.ua
код ЗКПО 31035253

23.05.2019 № 1471/01-60/54

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертації
Вигранки Тетяни Василівни
з теми «Дидактичні умови формування мовленнєвої компетентності
студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі закладів
вищої освіти» на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
зі спеціальності 13.00.09 – теорія навчання

Матеріали дисертації Вигранки Тетяни Василівни з теми «Дидактичні умови формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі закладів вищої освіти» впродовж 2017-2019 н.р. упроваджувалися в освітній процес Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

На сучасному етапі підготовки майбутніх філологів постає необхідність врахування дидактичних умов у процесі формування мовленнєвої компетентності, адже для сучасного суспільства стало зрозуміло, що фахівець-філолог, що володіє мовленнєвою компетентністю, краще рекомендує себе в професійній діяльності.

Теоретичне обґрунтування дидактичних умов успішно було використане в освітньому процесі підготовки студентів філологічних спеціальностей, що підтверджує практичне значення дисертаційного дослідження Вигранки Тетяни Василівни.

Результати проведеного дослідження було обговорено та схвалено на засіданні кафедри української мови Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (протокол № 21 від 15.05.2019 р.)

Проректор з наукової роботи
доктор географічних наук, доцент



С. М. Шевчук



Міністерство освіти і науки України
Державний заклад
«ЛУГАНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені ТАРАСА ШЕВЧЕНКА»

пл. Гоголя, 1, м. Старобільськ, 92703
тел./факс: (06461) 2-40-61, 097-567-20-45
e-mail: mail@luguniv.edu.ua, www.luguniv.edu.ua

04.05.2019 № 1/446

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційної роботи
Вигранки Тетяни Василівни на тему «**Дидактичні умови формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі закладів вищої освіти**», поданої на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.09 – теорія навчання в освітній процес Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

У ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» упродовж 2017-2019 рр. впроваджувалися результати дисертаційного дослідження Вигранки Тетяни Василівни з теми: «Дидактичні умови формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі закладів вищої освіти».

Успішне формування мовленнєвої компетентності майбутніх фахівців філологів в Україні можливе при впровадженні дидактичних умов компетентісного навчання в освітній процес, що характеризується інтенсивністю, якістю, новизною, креативністю.

Запропоновані автором матеріали засвідчують теорію формування компетентності особистості, розкривають сутність змістово-технологічного забезпечення формування мовленнєвої компетентності фахівців філологічної сфери в освітньому процесі у закладі вищої освіти.

Використання в освітньому середовищі результатів дисертаційного дослідження Вигранки Тетяни Василівни підтвердило їх вагомість для розвитку педагогічної науки.

Довідку обговорено та затверджено на засіданні кафедри педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (протокол № 10 від 07 травня 2019 р.).

Ректор

Караман Ольга
050-2000-767



Сергій САВЧЕНКО

Додаток Б**Тест-опитувальник мотивації досягнення (ТМД) (А. Мехраб'ян,
модифікація Магомет-Емінова)**

Мета. Вивчення мотивів прагнення успіху та запобігання невдач. Дослідження визначає один із головних мотивів. Дану методику використовували в освітньому процесі студентів філологічних спеціальностей.

Структура ТМД. Має дві форми: А (для чоловіків) та Б (для жінок).

Інструкція. Вам пропонується низка тверджень, про окремі особливості характеру, можливу оцінку певних життєвих ситуацій. Є кілька варіантів відповідей: +3 – повністю згодний; +2 – згодний; +1 – швидше згодний, ніж не згодний; 0 – нейтральний; -1 – швидше незгодний, ніж згодний; -2 – незгодний; -3 – зовсім незгодний.

На бланку проти номера твердження поставте цифру, яка відповідає Вашій оцінці (+3, +2, +1, 0, -3, -2, -1). Не гайте часу на обдумування, фіксуйте першу відповідь, яка спадає на думку.

Результати тесту будуть використані для наукових цілей. Дається повна гарантія нерозголошення отриманої інформації. Якщо у вас виникли питання, то запитуйте до початку роботи.

Текст опитувальника (форма А)

1. Я швидше сподіваюсь на гарну оцінку, ніж на погану.
2. Якщо мені доведеться виконувати складне, невідоме завдання, я не хотів би робити його самостійно.
3. Я швидше віддам перевагу складним завданням, навіть якщо в їх розв'язанні буду сумніватися.
4. Найбільше мене цікавить справа, яка не потребує напруження і в успіху якої я впевнений, ніж важка, у якій можливі несподіванки.
5. Я швидше докладатиму зусиль для виконання складної справи, ніж перейду до легкої, яка швидко вирішується.
6. Я надав би перевагу роботі з чіткими функціями та високою зарплатою, ніж із середньою зарплатою і невизначеною роллю.
7. Я витрачаю більше часу на читання спеціальної, а не художньої літератури.
8. Незважаючи на ймовірність невдачі, я віддав би перевагу важливій, складній справі, ніж важливій, але нескладній.
9. Для розваги я, швидше, вивчу ігри, які знає більшість людей, ніж рідкісні, які відомі небагатьом і вимагають майстерності.
10. Я буду виконувати свою роботу якісно, навіть якщо це призведе до непорозумінь з товаришами.
11. Якби я зібрався грати в карти, то, швидше, погодився б на розважальну гру, ніж на важку, яка вимагає роздумів.
12. Я віддаю перевагу тим змаганням, де сильніший за інших, ніж, тим, де у всіх учасників приблизно однакові можливості.
13. У вільний час я розвиваю техніку гри, швидше, для набуття вмінь, а не для відпочинку або розваги.
14. Незважаючи на ризик, я швидше за все віддам перевагу справі, яку вважаю потрібною, ніж ту, яку мені радять.
15. Маючи вибір, я швидше віддам перевагу роботі зі стабільною заробітною платою, ніж з невисокою, але з перспективою найближчим часом отримувати значно більше.
16. Швидше за все, я гратиму в команді, ніж змагатимусь один на один.
17. Я буду працювати без поспіху, доки не отримаю повного задоволення від результату.
18. На екзамені я хотів би відповідати конкретні питання з пройденого матеріалу, а

не ті, які вимагають власних роздумів.

19. Швидше я віддам перевагу справі, де є небезпека невдачі і перспективи досягнути більшого, ніж справі, виконання якої не сприятиме погіршенню мого становища, але істотно його не покращить.

20. Після успішного складання екзамену я швидше відчую полегшення, ніж радітиму гарній оцінці.

21. Якби я міг повернутися до однієї з двох незавершених справ, то, мабуть, повернувся б до складнішої.

22. Виконуючи контрольне завдання, я більше турбуюсь не про правильність виконання, а про помилки.

23. Якщо щось не виходить, то я, швидше, звернуся за допомогою, ніж самостійно шукатиму вирішення.

24. Після невдач я стаю більш зосередженим та енергійним, не втрачаю бажання продовжувати справу.

25. Я не стану ризикувати і брати активну участь у справі, якщо є сумніви в успішному її вирішенні.

26. Коли я беруся за важку справу, то більше турбуюся про невдачу, ніж сподіваюся на успіх.

27. Ефективніше я працюю не самостійно, а під керівництвом.

28. Мені більше подобається виконувати складне незнайоме завдання, ніж те, де я впевнений в успіху.

29. Я продуктивніше працюю над завданням, якщо маю не загальні рекомендації про його виконання, а конкретні вказівки.

30. Якби я успішно вирішував завдання, то з більшим задоволенням почав би виконувати аналогічне, а не іншого типу.

31. У змаганнях я, швидше, відчуваю інтерес та азарт, ніж тривогу та неспокій.

32. Мабуть, я більше мрію про майбутнє, ніж прагну його реалізувати.

Текст опитувальника (форма Б)

1. Я більше думаю про гарні оцінки, ніж хвилююся з приводу поганих.

2. Я надаю перевагу складним завданням, навіть якщо не впевнена, що зможу їх розв'язати.

3. Мене більше приваблюють справи, не пов'язані з несподіванками, напруженням, в успіху яких я впевнена.

4. Я швидше докладатиму зусиль до виконання складної справи, ніж перейду до легкої, яка швидко виконується.

5. Я віддала б перевагу роботі з чіткими функціями та високою зарплатою, ніж з середньою зарплатою і невизначеними обов'язками.

6. Страх невдачі викликає в мене сильніші переживання, ніж сподівання на успіх.

7. Я віддаю перевагу не розважальному жанру, а науково-популярній літературі.

8. Я віддала б перевагу складній справі, імовірність успіху в якій незначна, ніж справі досить важливій, але нескладній.

9. Для розваг я швидше вивчу відомі багатьом ігри, ніж рідкісні, які вимагають майстерності і багатьом не відомі.

10. Я буду виконувати свою роботу якісно, навіть якщо це призведе до непорозумінь з товаришами.

11. Після успішної відповіді на екзамені я радітиму не гарній оцінці, а тому, що закінчився іспит.

12. Якби я зібралася грати в карти, то швидше для розваги, а не у важку гру, яка вимагає зусиль.

13. Я віддаю перевагу тим змаганням, де сильніша за інших, а не тим, де у всіх приблизно однакові можливості.

14. Після невдачі я стаю більш зібраною та енергійною і не втрачаю бажання продовжувати справу.
15. Невдачі псують моє життя набагато більше, ніж успіхи приносять радість.
16. У нових ситуаціях я хвилююсь і переживаю неспокій, а не інтерес і цікавість.
17. Швидше за все, я вигадаю нову цікаву страву, хоча вона може не вийти, але не стану готувати щось повсякденне, що добре виходить.
18. Я швидше займуся справою приємною та необтяжливою, ніж стану виконувати щось важливе, але не дуже цікаве.
19. Я швидше витрачу свій час на владнання однієї справи, ніж швидко буду виконувати одночасно дві-три справи.
20. Якщо я хвора і залишилася вдома, то, швидше за все, використаю нагоду і відпочину, а не буду працювати.
21. Якби я жила з кількома дівчатами в одній кімнаті і вирішила б улаштувати вечірку, то сама б зайнялася її організацією, а не доручила це комусь.
22. Якщо в мене щось не виходить то я швидше, звернуся за допомогою.
23. У змаганнях я відчуваю інтерес і азарт, а не тривогу та неспокій.
24. Коли я беруся за важку справу, то боюся не впоратися і не сподіваюсь на успіх.
25. Ефективніше я працюю під керівництвом інших, а не тоді, коли сама відповідаю за справу.
26. Мені більше подобається виконувати складне незнайоме завдання, а не те, в успіху якого я впевнена.
27. Якби я успішно виконала завдання, то з більшим задоволенням почала б виконувати аналогічне, а не іншого типу.
28. Продуктивніше я виконую завдання тоді, коли мені формулюють їх у загальних рисах, а не конкретно вказують як і що виконувати.
29. Якщо я помиляюсь у важливій справі, то впадаю у відчай, засмучуюся, замість того щоб опанувати себе та швидко виправити ситуацію.
30. Мабуть, я більше мрію про майбутнє, ніж прагну його реально здійснити.

Обробка даних. У підрахунку сумарного результату відповіді на прямі твердження (позначені знаком “+” у ключі) отримують такі бали:

-3	-2	-1	0	1	2	3
1	2	3	4	5	6	7

Відповіді на інші твердження (позначені знаком “-”) отримують такі бали:

-3	-2	-1	0	1	2	3
7	6	5	4	3	2	1

Ключ до форми А: +1, -2, +3, -4, +5, -6, +7, +8, -9, +10, -11, -12, +13, +14, -15, -16, +17, -18, +19, -20, +21, -22, -23, +24, -25, -26, -27, +28, -29, -30, +31, -32.

Ключ до форми Б: +1, +2, -3, +4, -5, -6, +7, +8, -9, +10, -11, -12, -13, +14, -15, -16, +17, -18, +19, -20, +21, -22, +23, -24, -25, +26, -27, +28, -29, -30.

Сумарний результат указує на домінуючу мотиваційну тенденцію опитуваного. За отриманими балами експериментальна вибірка поділяється на дві групи:

- 1) верхні 27% – мотив прагнення успіху.
- 2) нижні 27% – мотив запобігання невдач.

Додаток В

**Опитувальник
«Стиль саморегуляції поведінки»**

Послідовно прочитавши кожне висловлювання, оберіть одну із чотирьох відповідей: «Вірно», «Скоріше вірно», «Мабуть невірно», «Невірно». Не пропускайте жодного висловлювання. Пам'ятайте, що не буває гарних чи поганих висловлювань, оскільки це не випробування Ваших здібностей, а лише виявлення індивідуальних особливостей поведінки.

1. Свої плани на майбутнє люблю розробляти до найменших дрібниць.
2. Люблю будь-які пригоди, можу ризикувати.
3. Намагаюся завжди приходити вчасно, утім часто спізнююся.
4. Дотримуюся девізу: «Вислухай пораду, зроби як уважаєш за потрібне».
5. Найчастіше покладаюся на власні здібності орієнтуватися в процесі виконання справи і не намагаюся завчасно уявляти наслідки своїх дій.
6. Оточуючі відзначають, що я недостатньо критичний до себе і своїх дій, але сам я цього не помічаю.
7. На передодні іспитів або контрольних робіт у мене зазвичай виникає відчуття, що не вистачило 12 діб для підготовки.
8. Щоб почуватися впевнено, слід знати, що чекає тебе завтра.
9. Мені важко заставити себе щось переробити, навіть якщо якість виконаного мене не влаштовує.
10. Не завжди помічаю свої помилки, частіше це роблять за мене оточуючі.
11. Перехід на нову систему роботи не викликає в мене особливих утруднень.
12. Мені важко відмовитися від прийнятого рішення навіть під впливом близьких для мене людей.
13. Я не належу до категорії людей, життєвим принципом яких є принцип: «Сім разів відміряй, а один раз відріж».
14. Не переносю, коли мене опікають і щось за мене вирішують.
15. Не люблю багато розмірковувати про своє майбутнє.
16. У новому одязі часто відчуваю незручно.
17. Завжди завчасно планую свої витрати, не люблю робити незапланованих покупок.
18. Уникаю ризику, погано справляюся із неочікуваними ситуаціями.
19. Моє ставлення до майбутнього часто змінюється: то будую райдужні плани, то майбутнє бачу в сірих кольорах.
20. Завжди намагаюся продумати способи досягнення цілі, перш ніж розпочну роботу.
21. Віддаю перевагу збереженню незалежності навіть від близьких мені людей.
22. Мої плани на майбутнє зазвичай реалістичні, і я не люблю їх змінювати.
23. У перші дні відпустки (канікул), що супроводжуються зміною способу життя, завжди з'являється почуття дискомфорту.
24. При виконанні великого обсягу роботи завжди страждає якість результатів.
25. Люблю зміни в житті.
26. Не завжди вчасно помічаю зміни обставин і через це зазнаю невдач.
27. Буває, що наполягаю на своєму, навіть коли не впевнений у своїй правоті.
28. Люблю дотримуватися заздалегідь накресленого плану дня.
29. Перш ніж вияснити стосунки, намагаюся представити собі різні способи подолання конфлікту.
30. У випадку невдачі, завжди шукаю, що ж було зроблено неправильно.
31. Не люблю ділитися своїми планами, рідко слідую чужим порадам.
32. Уважаю дієвим принцип: спочатку слід зав'язати бійку, а потім шукати засоби для перемоги.
33. Люблю помріяти про майбутнє, але це скоріше фантазії, чим реальність.
34. Намагаюся завжди враховувати думку товаришів про себе й свою роботу.

35. Якщо я зайнятий важливою справою, то можу виконувати її за будь-яких обставин.
36. В очікуванні важливих подій намагаюся завчасно уявити наслідки своїх дій за тих чи інших обставин.
37. Перш ніж узятися за справу, мені необхідно зібрати детальну інформацію про умови її виконання.
38. Рідко відступаюся від розпочатої справи.
39. Часто допускаю недбале ставлення до своїх обов'язків у випадку хвороби або поганого самопочуття.
40. Якщо я вважаю, що правий, то мене мало хвилюють думки оточуючих.
41. Про мене кажуть, що я не вмію відокремити головне від другорядного.
42. Не вмію й не люблю завчасно планувати свій бюджет.
43. Якщо в роботі не вдалося досягти бажаного результату і належної якості, намагаюся її переробити, навіть якщо оточуючим це не важливо.
44. Після розв'язання конфліктної ситуації часто мисленнєво до неї повертаюся, перевіряю дії й результати.
45. Невимушено почуваюся в незнайомій компанії, нові люди викликають у мене зацікавленість.
46. Зазвичай гостро реагую на заперечення, намагаюся думати і робити так, як вважаю за потрібне.

Додаток Г

Протокол зовнішнього спостереження

Термін спостереження _____

Навчальний заклад _____

Мета спостереження _____

Спостереження здійснюється в освітньому процесі студентів філологічних спеціальностей

Дата	Захід (вид), спрямований на формування мовленнєвої компетентності студентів	Аналіз діяльності студентів філологічних спеціальностей	Висновки	Примітка

Розроблено автором.

Додаток Е

Методика оцінки здатності до самовдосконалення (за М. П. Лукашевичем)

Інструкція: заповніть, будь-ласка, бланк. При відповіді на питання необхідно вибрати тільки один варіант відповіді.

№	Питання	Варіанти відповідей		
		ні	частков о	так
1	2	3	4	5
1	Чи знаєте Ви що-небудь про принципи, методи, правила, способи самоосвіти, самовиховання, саморозвиток особистості?			
2	Чи маєте Ви серйозне прагнення до самоосвіти, самовиховання, саморозвитку своїх особистісно-професійних якостей?			
3	Чи відзначають друзі й знайомі Ваші успіхи в самоосвіті, самовихованні, саморозвитку?			
4	Чи прагнете Ви глибше пізнати самого себе, реалізувати свої творчі здібності?			
5	Чи маєте ви свій ідеал і чи спонукує він Вас до самоосвіти, самовиховання, саморозвитку?			
6	Чи працюєте Ви самостійно для підвищення власної професійної компетентності?			
7	Чи здатні Ви до самостійного оволодіння новими видами діяльності?			
8	Чи здатні ви продовжувати вирішувати важке завдання чи проблему, якщо довгий час Ваші зусилля не дають очікуваного результату?			
9	Чи ведете Ви щоденник, де плануєте своє життя (на рік, найближчі місяці, тиждень, день) й аналізуєте, що із запланованого вдалося чи не вдалося виконати й чому?			
10	Чи вважають Вас Ваші друзі людиною здатною до наполегливої праці для подолання труднощів?			
11	Чи знаєте Ви свої сильні й слабкі якості?			
12	Чи наполегливі Ви у досягненні мети?			
13	Чи прагнете Ви до того, щоб Вас поважали найближчі друзі й батьки?			
14	Чи здатні Ви керувати собою?			
15	Чи прагнете Ви виховати в собі силу волі або інші якості?			
16	Чи вважаєте Ви себе цілеспрямованою людиною?			
17	Чи здійснюєте Ви конкретні дії для власного розвитку?			
18	Чи аналізуєте Ви свої почуття і досвід?			
19	Чи керуєте Ви своїм професійним розвитком?			
20	Чи працюєте Ви над власним особистісним і професійним удосконаленням?			
21	Чи вірите Ви в себе, навіть, тоді, коли внутрішньо відчуваєте труднощі?			
22	Чи вмієте Ви себе мобілізувати, щоб успішно виконати професійне завдання?			
23	Чи вмієте Ви програмувати процес власного розвитку?			
24	Чи працюєте Ви наполегливо, щоб досягти бажаного результату?			
25	Чи вважаєте Ви, що перешкоди не заважають, а допомагають рухатися вперед?			
26	Чи вважаєте Ви, що зусилля, витрачені на планування діяльності, варті того?			
27	Чи розширюєте Ви власні знання, працюючи зі спеціальною літературою.			
28	Чи плануєте Ви своє майбутнє на декілька днів, тижнів, місяць, рік уперед?			
29	Чи роблять Вас невдачі наполегливішим у досягненні мети?			

Обробіть отримані результати. Підрахуйте число отриманих балів, з огляду на те, що «Ні» -1 бал, «Частково» - 2 бали, «так»- 3 бали.

Разом балів:

Інтерпретація результатів

Кількість балів	Рівень розвитку	Рівень розвитку
21-28	1-й – дуже низький	Низький
29-36	2-й – низький	
36-43	3-й – нижче за середній	
43-48	4-й – дещо нижче за середній	Середній
49-55	5-й – середній	
56-60	6-й – дещо вище за середній	
61-67	7-й – вище за середній	Високий
68-76	8-й – високий	
77-87	9-й – дуже високий	

Додаток Є

Адаптована методика А. Карпова для діагностики рефлексивності особистості

Шановні студенти! Відповідаючи на запитання анкети, проставте, будь ласка, бали, що відповідають Вашій думці:

- «5» – якщо дане твердження повністю відповідає дійсності;
 «4» – скоріше відповідає, ніж ні;
 «3» – і так, і ні;
 «2» – скоріше не відповідає;
 «1» – не відповідає.

№	Запитання	1	2	3	4	5
1.	Я довго думаю про прочитану книгу, мені хочеться її з будь-ким обговорити.					
2.	Я завжди здійснюю самоаналіз зробленого					
3.	Перш, ніж почати телефонну розмову, я планую її зміст.					
4.	Здійснивши будь-яку помилку, я довго потім не можу відволіктись від думки про неї.					
5.	Коли я думаю над чимось або бесідую з іншими, мені буває цікаво раптом згадати, що стало початком ланцюжка думок.					
6.	Я аналізую свої почуття та досвід.					
7.	Я завжди аналізую свою поведінку, досягнення й невдачі.					
8.	Я часто ставлю себе на місце іншої людини.					
9.	Я завжди визнаю свої помилки й намагаюсь їх виправити.					
10.	Мені вдавалося б складним написати серйозного листа без раніше					
11.	Я вважаю за краще діяти, а не думати про причини своїх невдач.					
12.	Я доволі легко приймаю рішення стосовно дорогої покупки.					
13.	Зазвичай, щось замисливши, я визначаю декілька можливих					
14.	Я турбуюсь про своє майбутнє.					
15.	Я завжди замислююсь про причини своїх помилок та невдач.					
16.	Закінчивши розмову, я часто продовжую її вести подумки, надаючи					
17.	В конфліктних ситуаціях, шукаючи винного, я в першу чергу,					
18.	Перш, ніж прийняти рішення, я завжди намагаюсь усе ретельно					
19.	Вирішуючи складне завдання, я думаю про нього навіть тоді, коли					
20.	Буває, що, обдумуючи розмову з іншою людиною, я подумки веду					

Підрахуйте загальну суму балів.

Якщо Ви набрали 65 та більше балів, значить Ви активно реалізуєте свої можливості та потреби в саморозвитку;

при 35-64 балах Вам необхідно визнати, що у Вас відсутня організована система саморозвитку;

при 15-34 балах Ви повинні зрозуміти, що знаходитесь на стадії зупиненого саморозвитку.

Додаток Ж

**Міністерство освіти і науки України
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна
Кафедра педагогіки**

«ЗАТВЕРДЖУЮ»

Проректор
з науково-педагогічної роботи

_____ А.В. Пантелеймонов
«_____» _____ 2018 р.

**РОБОЧА ПРОГРАМА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ
«ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ»
спецкурс**

рівень вищої освіти: перший (бакалаврський)

галузь знань: 035 філологія

спеціальність: 035.01 «Українська мова і література», 035.03 філологія (російська), 035.08
філологія (латинська)

освітня програма: Філологія (українська), Філологія (російська), Філологія (латинська)

вид дисципліни: за вибором студента

факультет: філологічний

ВСТУП

Програма навчальної дисципліни «**Формування мовленнєвої компетентності студентів**» складена відповідно до освітньо-професійних програм підготовки фахівців на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти спеціальностей: 035.01 «Українська мова і література», 035.03 філологія (російська), 035.08 філологія (латинська).

ОПИС НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

Предметом вивчення навчальної дисципліни є поглиблене уявлення про принципи, види закономірності та норми комунікації в усній і письмовій формах спілкування для вирішення завдань міжособистісної взаємодії у професійній діяльності.

Програма навчальної дисципліни складається з таких розділів:

1. Основи формування мовленнєвої компетентності.
2. Культура спілкування.

1. Мета та завдання навчальної дисципліни

1.1. Метою навчальної дисципліни є: надання студентам теоретико-методологічних основ формування мовленнєвої компетентності, підвищення загальної культури мовлення, розвиток у них навичок успішного спілкування з людьми, сприяння успішній адаптації їх до умов сучасного життя, конструювати елементи висловлювань з урахуванням запропонованих мовленнєвих ситуацій, при цьому говорити, запитувати, відповідати, аргументувати, переконувати, висловлювати власну думку.

1.2. Основними завданнями вивчення дисципліни є:

– розвиток мовленнєвої компетентності студентів, вироблення вміння спілкуватися, вести гармонійний діалог і досягати успіху в процесі комунікації, вирішувати соціально-економічні, управлінські, адміністративні проблеми на різних рівнях (особистісному, громадському, професійному);

– формування основних мовленнєвих умінь вести ділову розмову з позицій її мовних та логічних основ, характеризувати її з точки зору комунікативної ефективності, виявляти типові недоліки спілкування і пропонувати способи їх подолання в усному мовленні; оволодіння практичними навичками усного ділового спілкування;

– вивчення принципів і правил створення текстів наукового та офіційно-ділового стилів, а також набуття навичок створення текстів такого роду;

– вивчення основ ефективної публічної промови, оволодіння практичними навичками створення текстів публічних виступів і їх грамотної презентації;

– організація систематичної мовної діяльності, спрямованої на формування мовленнєвих умінь в будь-якому вигляді спілкування через систему спеціальних завдань, комунікативно-мовленнєвих вправ, рольових і ділових ігор.

1.3. Кількість кредитів – 3 кредити.

1.4. Загальна кількість годин – 90 годин

1.6. Заплановані результати навчання:

– вільне володіння системою понять і принципів ділового спілкування в структурі етичного знання та теорії комунікації;

– розуміння культурних принципів і норм ділового спілкування, а також культурних і професійних норм поведінки та спілкування з колегами, керівником, партнерами та ін.;

– володіння видами мовленнєвої діяльності, особливостями вербальної і невербальної комунікації у професійному спілкуванні;

- розуміння підходів (шляхів) щодо ведення переговорів і конструктивної поведінки в конфлікті.
- сформованість готовності до вмотиваного самостійного підвищення рівня мовленнєвої компетентності.
- здатність розпізнавати принципи і норми ділового спілкування та культурні і професійні норми поведінки, а також реалізовувати їх у професійній взаємодії у майбутній професійній діяльності;
- спроможність мовленнєвої (усної та письмової) комунікації на вербальному і невербальному рівнях, в тому числі засобами інформаційних технологій;
- здатність використовувати на практиці існуючі підходи з ведення переговорів і конструктивної поведінки в конфлікті;
- здатність самостійно підвищувати рівень своєї мовленнєвої компетентності.

ТЕМАТИЧНИЙ ПЛАН НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

Розділ 1. Основи формування мовленнєвої компетентності

Тема 1. Формування мовленнєвої компетентності як науково-практична проблема

Предмет та завдання дисципліни «Формування мовленнєвої компетентності студентів». Спілкування як основа життєдіяльності людей та їхньої взаємодії. Підходи до визначення поняття «формування мовленнєвої компетентності». Культура мовлення, культура поведінки та культура спілкування. Культура спілкування: комунікативна установка на людину як на загальнолюдську цінність; володіння культурою мовлення; мовним етикетом; дотримання правил поведінки, що регулюють зовнішній вияв людських взаємин, їхню поведінку в громадських місцях, манери та стиль одягу. Культура спілкування в пам'ятках історії та літератури. Моральні норми та принципи, їх значення для досягнення високого рівня культури спілкування.

Тема 2. Сутність та природа спілкування

Поняття «спілкування», основні підходи до визначення, зміст. Спілкування – необхідна умова будь-якої діяльності. Характеристики та цілі спілкування. Поліфункціональність спілкування. Функції: інструментальна, синдикативна, трансляційна, самовираження.

Структура спілкування: комунікативна сторона, інтерактивна, перцептивна. Стилi спілкування: альтруїстичний, маніпулятивний, демократичний, авторитарний, гуманістичний, ліберальний, ритуальний.

Спілкування та комунікація: схожість і відмінності. Вербальне, невербальне, опосередковане, віртуальне спілкування. Основні теорії спілкування: теорія обміну (Дж. Хоманс), символічний інтеракціонізм (Дж. Мід, Г. Блумер), теорія управління враженнями (Е. Гофман), психоаналітична теорія (З. Фрейд, А. Адлер, З. Зриксон, К. Хорні).

Тема 3. Умови ефективного спілкування

Фактори, що впливають на ефективність спілкування. Умови ефективного спілкування. Бар'єри спілкування, їхні наслідки. Бар'єр суб'єктивної інтерпретації смислу інформації, бар'єр соціально-культурних відмінностей, бар'єр сприйняття співрозмовника та відношення до нього, емоційний бар'єр, фонетичний, семантичний, логічний бар'єри. Способи подолання основних бар'єрів спілкування.

Умови ефективного спілкування. Прийоми залучення уваги співрозмовника в процесі спілкування. Способи утримання уваги співрозмовника в процесі спілкування.

Аналіз практичних ситуацій.

Тема 4. Проблема сприйняття себе та інших. Вплив цих процесів на культуру професійного спілкування

Процес сприйняття та його особливості. Особистісні властивості учасників спілкування та їх вплив на ефективність цього процесу. Взаєморозуміння та перешкоди на шляху до нього. Установка на спілкування та її гуманістична спрямованість. Я-концепція та самооцінка. Метаповідомлення. Самопрезентація. Стратегії самопрезентацій. Стратегія привабливості, відношення, переваги, інграціяції, зразкової поведінки тощо. Практичні рекомендації. Особливості сприйняття інших. Ефект стереотипізації. Стереотипи: фізичної привабливості, катетеризації тощо. Правила сприйняття партнерів по спілкуванню.

Тема 5. Слухання. Види слухання. Мистецтво слухати та чути

Культура спілкування та вміння слухати та сприймати інформацію. Перешкоди на шляху слухання: внутрішні та зовнішні. Види слухання: критичне, емпатичне, активне (рефлексивне), нереклексивне. Невміння слухати. Типові помилки у процесі слухання: розсіяна увага, відсіювання інформації, перебивання під час розмови, поспішні заперечення тощо.

Правила ефективного слухання: не переривати співрозмовника, не дивитися на годинник, не закінчувати речення свого співрозмовника, терпляче очікувати відповіді на своє питання, підтримувати постійний візуальний контакт, показувати зацікавленість у розмові, встановити зворотній вербальний зв'язок, кивати, не заперечувати зразу нову інформацію, ставити уточнюючі питання.

Спілкування без упередженості – суттєва сторона культури спілкування. Делікатність та уважність – головні складові культури спілкування.

Шляхи вдосконалення культури спілкування: ознайомлення з психолого-педагогічною літературою, спостереження, спеціальні вправи, постійне спілкування, розвиток педагогічних, комунікативних, ораторських здібностей, удосконалення загальної культури.

Тема 6. Культура ділового спілкування

Правила ділового етикету. Підготовка до проведення ділової бесіди. Вступна частина бесіди. Її завдання. Зняття напруги. Схема аналізу ділової бесіди: мета бесіди, отриманий результат, атмосфера бесіди, відповіді на питання, психологічна позиція партнера по спілкуванню, враження партнера від бесіди, можливість повторної зустрічі, аналіз помилок.

Відпрацювання теоретичного матеріалу. Студенти аналізують ділову бесіду за наведеною схемою.

Тема 7. Маніпулятивний вплив у процесі спілкування та способи його уникнення

Підходи до визначення маніпулятивного впливу. Прийоми маніпуляції в спілкуванні. Позитивна та негативна маніпуляція. Аналіз способів уникнення маніпулятивних впливів.

Відпрацювання теоретичного матеріалу. Аналіз прийомів маніпуляції в спілкуванні, які доводилося спостерігати у житті студентів. Розгляд прикладів позитивної та негативної маніпуляції.

Вирішення проблемних ситуацій студентами з намаганням знайти способи уникнення маніпулятивних впливів.

Тема 8. Сучасна риторика як теорія та майстерність ефективного спілкування

Поняття риторики. Підходи. Виникнення риторики. Становлення. Моральні основи риторики. Особливості підготовки оратора до публічного виступу. Види підготовки. Зоровий контакт із аудиторією. Композиція публічного виступу. Складові елементи композиції

виступу. Прийоми залучення та утримання уваги аудиторії: рішучий початок виступу, широкий кругозір, ерудиція, емоційність, образність, ясність, лаконізм, цілеспрямованість, об'єктивність, гумор.

Риторичні прийоми ораторського мистецтва: прийом новизни, використання влучних слів, риторичне питання, посилення на власний емоційний стан, збудження цікавості, використання парадоксів, демонстрація певного предмету, цитування знаменитості, розповідь про себе, свій досвід, життєвий випадок, історичний епізод, посилення на загальновідоме джерело інформації, звернення до життєвих інтересів слухачів, доречне використання пауз, тощо.

Правила завершення публічного виступу. Порядок надання відповідей на запитання аудиторії. Виступ експромтом.

Виступи студентів у вигляді монологу з обов'язковим використанням риторичних прийомів.

Тема 9. Мистецтво переконання. Сутність та зміст переконання

Сутність та зміст переконання. Особливості аргументації. Теза та аргумент. Способи: одностороння та двостороння, низхідна та висхідна, індуктивна та дедуктивна. Правила ефективною аргументації: життєво важливі факти, персоніфікація ідей, відволікання від теми, лаконічність, випереджаючи обговорення заперечень, посилення на авторитети, наочні приклади, статистичні дані, гумор тощо.

Відпрацювання теоретичного матеріалу. Студентам пропонуються завдання, виконання яких сприяє відпрацювати навички аргументації.

Тема 10. Вміння триматися перед аудиторією як одна із складових ораторського мистецтва.

Страх перед публічним виступом. Причини страху та його ознаки. Методи боротьби із закомплексованістю в спілкуванні. Способи подолання хвилювання перед публічним виступом. Психологічна підготовка до публічного виступу.

Відпрацювання теоретичного матеріалу. Ступені закомплексованості у спілкуванні. Тренінг.

Розділ 2. Культура спілкування

Тема 11. Культура спілкування

Спілкування як основа професійної діяльності, а також основа міжособистісних відносин. Особливості професійного спілкування.

Культура професійного спілкування: загальна культура людини, психолого-педагогічні знання, вміння та навички, відповідний емоційний настрій та спрямованість на ефективну діяльність. Функції професійного спілкування.

Структура професійного спілкування: прогностичний етап (моделювання майбутнього спілкування), комунікативний етап (організація спілкування на початку взаємодії – комунікативна атака), управлінський етап (безпосереднє спілкування протягом взаємодії), заключний етап (аналіз перебігу спілкування та його результатів і внесення відповідних корективів у модель майбутнього спілкування).

Стили професійного спілкування: авторитарний, демократичний, ліберальний, спілкування на основі захопленості спільною діяльністю, спілкування-дистанція, спілкування-загравання тощо.

Функції професійного спілкування: нормативна, пізнання, емоційна, актуалізуюча.

Вимоги до культури професійного спілкування: дотримання етичних норм; повага людей; готовність до діалогу з людиною у кожній ситуації; розвиток фізичної й духовної витривалості, загальна культура спілкування.

Правила професійного спілкування: єдність слова і справи; вимогливість до себе та інших; зібраність у справах, вчинках, словах; чесність, обов'язок, професійна і громадська відповідальність; увага, чуйність, терпіння, наполегливість; самоаналіз ефективності професійного впливу; самокритичність, вміння виправляти власні помилки; професійний оптимізм, професійна творчість, мудре керівництво підлеглими та взаємодія з колегами.

Шляхи вдосконалення професійної культури спілкування.

Тема 12. Ораторське мистецтво керівника

Роль риторики в професійному спілкуванні. Мова та вимоги до неї. Шляхи вдосконалення мови. Риторичні навички та вміння керівника. Фактори впливу мови. Майстерність публічного виступу керівника. Методи викладення матеріалу. Майстерність професійної взаємодії. Вплив у професійній взаємодії: призначення, функції, основні елементи. Прийоми професійного впливу. Засоби підвищення ефективності взаємодії. Прийоми залучення уваги. Використання мовних засобів у налагодженні зворотного зв'язку. Основи техніки мовлення: подих, голос, дикція.

Тема 13. Правила поведінки в конфліктній ситуації

Професійний такт в діяльності керівника у стосунках з підлеглими. Морально-психологічні якості особистості керівника, що виступають передумовою тактичної поведінки. Умови оволодіння професійним тактом.

Тема 14. Професійні ситуації та конфлікти

Професійна ситуація та конфлікт. Правила поведінки у професійній конфліктній ситуації. Культура розв'язання конфліктів. Способи виходу з конфліктних ситуацій.

Пошук причин, мотивів виникнення конфліктних ситуацій, протиріч, конфліктів. Аналіз причин їх виникнення у професійній діяльності. Можливі способи подолання конфліктних ситуацій у професійній діяльності.