

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЧЕРНІВЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ЮРІЯ ФЕДЬКОВИЧА
факультет іноземних мов
кафедра англійської мови**

**Формування іншомовної комунікативної компетентності в
письмі студентів 2 курсу за допомогою проєктного методу**

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

Виконала:
студентка 2М курсу, 211М групи
Галиць Олеся Андріївна
Керівник:
Кандидат філологічних наук,
доцент **Гнатковська О. М.**

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

АНОТАЦІЯ

ГАЛИЦЬ, Олеся. 2025. Формування іншомовної комунікативної компетентності в письмі студентів 2 курсу за допомогою проєктного методу. [Магістерська робота]. Спеціальність: 035 Філологія (Англійська мова та література та друга іноземна мова). Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, 2025. 94 с.

Проєктний метод постає у дослідженні як ефективний засіб формування іншомовної комунікативної компетентності в письмі студентів 2 курсу. Теоретичний аналіз охоплює структуру комунікативної компетентності, особливості письма та основні підходи до розвитку письмових умінь. Розкрито історію становлення проєктного методу, його переваги й труднощі в освітньому процесі. Практична частина містить результати пробного навчання, що продемонстрували позитивний вплив проєктної діяльності на розвиток письма.

Ключові слова: проєктний метод, комунікативна компетентність в письмі, студенти 2 курсу, пробне навчання.

ABSTRACT

HALYTS Olesia. 2025. Developing Foreign Language Written Communicative Competence of Second-Year Students through the Project Method. [M.A. Thesis]. Major: 035 Philology (English Language and Literature and a Second Foreign Language). Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, 2025. 94 p.

The project-based-learning is presented in the research as an effective tool for developing foreign-language written communicative competence among second-year students. The theoretical part outlines the structure of communicative competence, the specific features of writing, and key approaches to developing writing skills. The study highlights the history, advantages, and challenges of applying the project-based-learning in the educational process. The practical section includes the results of an action research, which demonstrated the positive impact of project-based activities on students' writing development.

Keywords: project-based-learning, written communicative competence, second-year students, action research.

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

_____ О. А. Галиць
(підпис)

ЗМІСТ

ВСТУП.....	7
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПИСЬМІ.....	11
1.0 Вступні зауваження	11
1.1 Поняття комунікативної компетентності та її структура	11
1.2 Особливості іншомовної комунікативної компетентності в письмі ..	24
1.3 Методи розвитку письмової комунікативної компетентності.....	29
Висновки до розділу 1	36
РОЗДІЛ 2. ПРОЄКТНИЙ МЕТОД ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ПИСЬМОВОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ	38
2.0 Вступні зауваження	38
2.1 Історія розвитку і сутність проєктного методу	38
2.2 Використання проєктного методу у навчанні письма та види проєктів	45
2.3 Переваги та виклики використання проєктного методу для формування комунікативної компетентності в письмі	51
Висновки до розділу 2	59
РОЗДІЛ 3. ПРОБНЕ НАВЧАННЯ З МЕТОЮ ПЕРЕВІРКИ ЕФЕКТИВНОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ПРОЄКТНОГО МЕТОДУ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПИСЬМІ СТУДЕНТІВ 2 КУРСУ	61
3.0 Вступні зауваження	61
3.1 Підготовка та реалізація пробного навчання з перевірки ефективності застосування проєктного методу для формування іншомовної комунікативної компетентності в письмі студентів 2 курсу	62

3.2 Інтерпретація результатів пробного навчання для перевірки ефективності формування іншомовної комунікативної компетентності в письмі студентів 2 курсу в процесі застосування проєктного методу.....	69
3.3 Методичні рекомендації щодо організації формування іншомовної комунікативної компетентності в письмі студентів 2 курсу в ході застосування проєктного методу	75
Висновки до розділу 3	77
ВИСНОВКИ	79
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	82
ДОДАТКИ	92

ВСТУП

Сучасна іншомовна освіта вимагає від студентів не лише володіння мовними знаннями, а й уміння ефективно застосовувати їх у реальних комунікативних ситуаціях. У цьому контексті особливої актуальності набуває розвиток іншомовної комунікативної компетентності, зокрема в письмі, яке є одним із ключових видів мовленнєвої діяльності. Письмове мовлення поєднує лінгвістичні, когнітивні та соціокультурні вміння, що забезпечують можливість висловлювати думки, аргументувати позицію, створювати тексти різних жанрів і стилів. Сучасні тенденції в освіті спрямовані на підвищення ролі активних, творчих і студент-центричних методів навчання, серед яких важливе місце посідає проєктний метод. Його суть полягає у створенні навчального середовища, де студенти здобувають знання та формують уміння через виконання практично орієнтованих завдань, що мають реальний комунікативний результат. Проєктна діяльність розвиває самостійність, критичне мислення, здатність до співпраці й самооцінювання, що безпосередньо впливає на формування письмової іншомовної компетентності.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю пошуку ефективних шляхів удосконалення навчання письма у вищій школі. Традиційні підходи, які переважно зосереджуються на граматиці й контролі помилок, не завжди сприяють розвитку творчості та мотивації студентів. Проєктний метод дозволяє перетворити навчання письма на інтерактивний процес, де студенти стають активними учасниками створення текстів, осмислюють власний досвід і використовують мову як засіб самовираження.

Об'єкт дослідження – процес формування іншомовної комунікативної компетентності в письмі студентів.

Предмет дослідження – застосування проєктного методу як засобу розвитку письмових умінь у процесі навчання іноземної мови.

Мета дослідження – теоретичне обґрунтування та перевірка ефективності застосування проєктного методу у формуванні іншомовної комунікативної компетентності в письмі студентів другого курсу.

Робота має такі завдання:

- визначити поняття комунікативної компетентності та її структуру;
- схарактеризувати особливості іншомовної комунікативної компетентності в письмі;
- описати методи розвитку письмової комунікативної компетентності;
- дослідити історію розвитку і сутність проєктного методу;
- розглянути особливості використання проєктного методу у навчанні письма та види проєктів;
- окреслити переваги та виклики використання проєктного методу для формування комунікативної компетентності в письмі;
- описати результати проведення пробного навчання з метою перевірки ефективності застосування проєктного методу для формування іншомовної комунікативної компетентності в письмі студентів 2 курсу.

Методи дослідження: теоретичний аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури; вивчення, аналіз наявних НМК навчання; метод дедукції, індукції, класифікації; метод педагогічного спостереження, статистичного обчислення результатів спостереження.

Наукова новизна дослідження полягає у розробленні та апробації моделі формування іншомовної комунікативної компетентності в письмі студентів засобами проєктного методу, а також у створенні системи практичних завдань до підручника High Note 5, орієнтованих на розвиток письмових навичок у реальному комунікативному контексті.

Теоретична значущість роботи полягає в науковому обґрунтуванні теоретичних і методичних основ використання методу проєктів як засобу формування навичок письма студентів 2 курсу.

Практична значущість роботи полягає в можливості використання запропонованого комплексу вправ у перебігу навчання студентів 2 курсу, що працюють з підручником High Note 5.

Особистий внесок студента полягає в аналізі особливостей формування іншомовної комунікативної компетентності в письмі студентів 2 курсу за допомогою проєктного методу. Було визначено ключові компоненти писемної компетентності та окреслено їх взаємозв'язок із проєктною діяльністю. Описано етапи реалізації проєктного методу у навчальному процесі та порівняно результати формування писемної компетентності до і після впровадження проєктних завдань.

Апробацію магістерської роботи здійснено у доповіді на щорічній науковій конференції студентів факультету іноземних мов Чернівецького національного університету [6], а також у статті опублікованій у «Магістерських студіях» кафедри англійської мови факультету іноземних мов Чернівецького національного університету ім. Ю. Федьковича [7].

Структура роботи: магістерське дослідження складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел та додатків.

Перший розділ присвячено теоретичним основам формування іншомовної комунікативної компетентності в письмі. У ньому подано вступні зауваження, розкрито сутність і структуру комунікативної компетентності, охарактеризовано специфіку іншомовної письмової компетентності, а також висвітлено основні методи розвитку писемних умінь у студентів. Матеріал першого розділу окреслює теоретичне підґрунтя дослідження та створює базу для подальших практичних напрацювань.

Другий розділ зосереджений на розгляді проєктного методу як засобу розвитку письмової комунікативної компетентності. У ньому представлено історію становлення та зміст проєктного підходу, проаналізовано особливості застосування проєктної діяльності у навчанні письма, охарактеризовано різновиди навчальних проєктів, а також окреслено

переваги та ключові виклики впровадження проєктного методу у процес формування писемних умінь студентів 2 курсу.

Третій розділ присвячено організації та проведенню пробного навчання, спрямованого на перевірку ефективності застосування проєктного методу у формуванні іншомовної комунікативної компетентності в письмі студентів. Розділ містить опис підготовчого етапу, хід реалізації проєктного навчання та подальшу інтерпретацію отриманих результатів. Окрему увагу приділено розробці методичних рекомендацій щодо вдосконалення процесу формування писемної компетентності з використанням проєктного методу у вищій школі.

У висновках до розділів подано узагальнення основних проміжних результатів дослідження.

У загальних висновках підсумовано ключові теоретичні та практичні результати роботи й обґрунтовано ефективність застосування проєктного методу для розвитку іншомовної комунікативної компетентності в письмі студентів 2 курсу.

Список використаних джерел містить 95 джерел з яких 46 іноземні, що стали основою теоретичного й практичного матеріалу дослідження.

Додатки включають матеріали, які ілюструють організацію пробного навчання, зразки проєктних завдань

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПИСЬМІ

1.0 Вступні зауваження

Комунікативна компетентність є однією з ключових складових сучасної освіти, особливо в умовах глобалізації, коли знання іноземних мов стає необхідною умовою успішної взаємодії в міжнародному середовищі. Оволодіння навичками письма має особливе значення в цьому процесі, оскільки вони не лише забезпечують можливість передавати інформацію, але й формують основу для вдумливого спілкування, критичного мислення та творчого самовираження.

Цей розділ присвячено теоретичним засадам процесу формування іншомовної комунікативної компетентності в письмі. У першій частині розглядаються основні концепції та структура комунікативної компетентності, які є основою для подальшого аналізу. Друга частина присвячена специфіці розвитку іншомовної комунікативної компетентності в письмі в контексті навчання іноземної мови. Остання частина розділу присвячена методам і підходам, які сприяють ефективному розвитку навичок письма студентів з урахуванням сучасних педагогічних технологій і тенденцій.

Таким чином, метою розділу є представлення основних теоретичних положень, необхідних для більш глибокого розуміння процесу формування іншомовної комунікативної компетентності в письмі та визначення оптимальних стратегій її

1.1 Поняття комунікативної компетентності та її структура

У сучасній методиці навчання іноземних мов поняття комунікативної компетентності посідає центральне місце, оскільки саме вона визначає

здатність мовця ефективно та доречно використовувати іноземну мову в реальних ситуаціях спілкування. Формування цієї компетентності є кінцевою метою навчання іноземної мови у закладах освіти, адже володіння лексико-граматичними знаннями саме по собі не гарантує комунікативної успішності.

Термін «комунікативна компетентність» не є новим у педагогічній літературі, однак однозначна трактовка цього поняття на сьогодні відсутня. На думку Л. Гавриляк, точне визначення «комунікативної компетентності» все ще не сформоване у сучасних дослідженнях [5, с. 70].

Еволюція поняття комунікативної компетентності тісно пов'язана з розвитком підходів до вивчення іноземних мов. Раннє розуміння володіння мовою, засноване на ідеях Н. Хомського, зосереджувалося на знанні граматики та лексики незалежно від комунікативного контексту, що було недостатнім для ефективної комунікації. У міру того, як концепція розширювалася завдяки роботам Д. Хаймса, М. Канале, М. Свейн та інших, було усвідомлено, що успішне оволодіння мовою вимагає не лише знання мовних структур, а й уміння використовувати мову відповідно до соціальних і культурних норм. Це призвело до розроблення способів доречного використання мови студентами у різних комунікативних ситуаціях.

Словосполучення «комунікативна компетентність» було введено північноамериканським лінгвістом та антропологом Деллом Хаймсом наприкінці 1960-х років. Він використовував дане словосполучення для відображення таких ключових позицій щодо знання та використання мови:

- здатність добре користуватися мовою передбачає знання, як правильно використовувати мову в кожному конкретному контексті;
- здатність говорити і розуміти мову не ґрунтується виключно на граматичних знаннях;
- те, що вважається доречною мовою, залежить від контексту і може включати наприклад, говоріння, письмо, спів [78].

У 1957 році Ноам Хомський (Noam Chomsky) запропонував термін «лінгвістична компетентність», та довів що граMATика мови це теорія. Це

важливий внесок у розуміння лінгвістики та, як вивчається мова. Ноам Хомський стверджував, що знання граматичних правил регулюють мову та дозволяє мовцям створювати нові та граматично правильні речення і пояснює той факт, що мовці здатні розпізнавати граматично неправильні та правильні речення. Дослідник також зазначав, що носії мови мають імпліцитне знання граматичних правил своєї мови. На його думку, ці знання дозволяють мовцям будувати нові граматично правильні речення і розпізнавати граматично неправильні речення [60].

З іншої сторони Делл Хаймс, мав іншу думку та визнавав важливість граматичних знань і «стверджував, що для ефективної комунікації мовці повинні не лише розуміти граматичну правильність і неточність, але й усвідомлювати комунікативну доречність у конкретному контексті» [79]. Д. Хаймс, який визначає комунікативну компетентність як не лише мовленнєві компоненти людської діяльності. Компонент комунікативної діяльності людини – досконале володіння власною мовою та іноземною та граматично правильне використання мови. Це питання не лише використання мови, але й соціокультурних чинників. Мовець має враховувати соціокультурний контекст спілкування, оскільки ефективна комунікація неможлива без розуміння норм, цінностей і традицій іншої культури. Д. Хаймс розглядав комунікативну компетентність як інтегроване утворення, наголошуючи, що установки, цінності, мотивація та особливості мовного використання є її невід’ємними складовими [78].

Такі дослідники як Майкл Канел та Меріл Свейн доповнили поняття «комунікативна компетентність» та розробили трьохкомпонентну модель комунікативної компетентності, яка суттєво вплинула на методологію викладання іноземних мов [57, с. 12]. Науковці розвинули концепцію комунікативної компетентності Д. Хаймса і визначили її як здатність використовувати мову доречно і граматично правильно. Модель складається з трьох основних компонентів: граматичної, соціолінгвістичної та стратегічної компетентності (рис. 1.1).

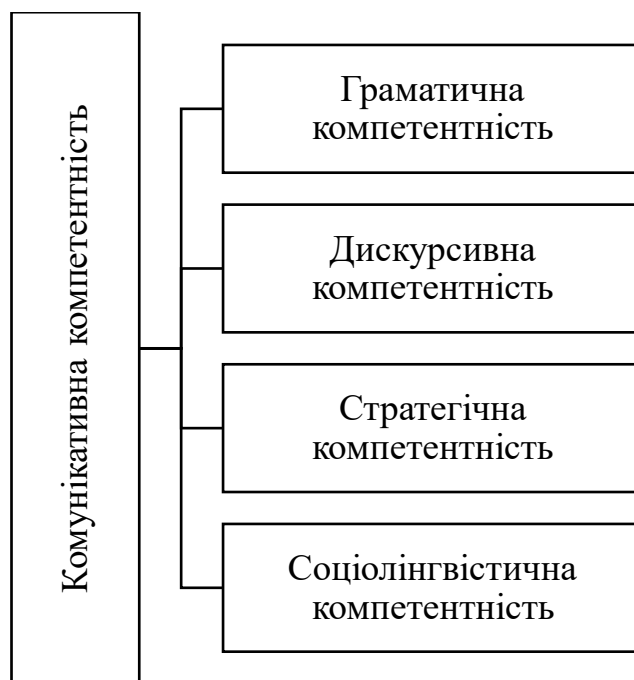


Рис. 1.1 Модель комунікативної компетентності за М. Канелом та М. Свейн

Отже, на думку М. Канела та М. Свейн, комунікативна компетентність включає такі складові:

1. граматична компетентність — цей компонент охоплює знання граматики, лексики, фонології, морфології та інших аспектів мови, які є основою для створення граматично правильних речень. Граматична компетентність дозволяє мовцям створювати лінгвістично правильні речення.

2. Соціолінгвістична компетентність — складова, яка забезпечує здатність використовувати мову відповідно до соціальних і культурних норм. Соціолінгвістична компетентність охоплює такі аспекти, як тон голосу та вибір мовленнєвих стратегій залежно від ситуації та культурних особливостей співрозмовника. Завдяки цьому компоненту людина здатна робити доречні висловлювання в певних соціальних ситуаціях.

3. Стратегічна компетентність — розуміється як здатність мовця використовувати різні стратегії, щоб компенсувати брак знань або мовні помилки. Наприклад, можна використовувати перефразування, жести, паузи

тощо. Стратегічна компетентність допомагає мовцям уникати комунікативних бар'єрів і полегшує спілкування, навіть якщо вони не мають спеціальних лінгвістичних знань [57, с. 13].

4. Дискурсивна компетентність – компонент, який Майкл Канел додав до моделі пізніше. Дискурсивна компетентність означає здатність логічно і послідовно поєднувати речення у більші мовні одиниці (тексти, діалоги тощо). Цей компонент є важливим для досягнення цілісного розуміння та відтворення [57, с. 13].

У 1990 році Л. Бахман запропонував покращену модель комунікативної компетентності [52]. Найголовнішою особливістю, це те що модель є більш деталізована ніж М. Канела та М. Свейн (рис. 1.2).

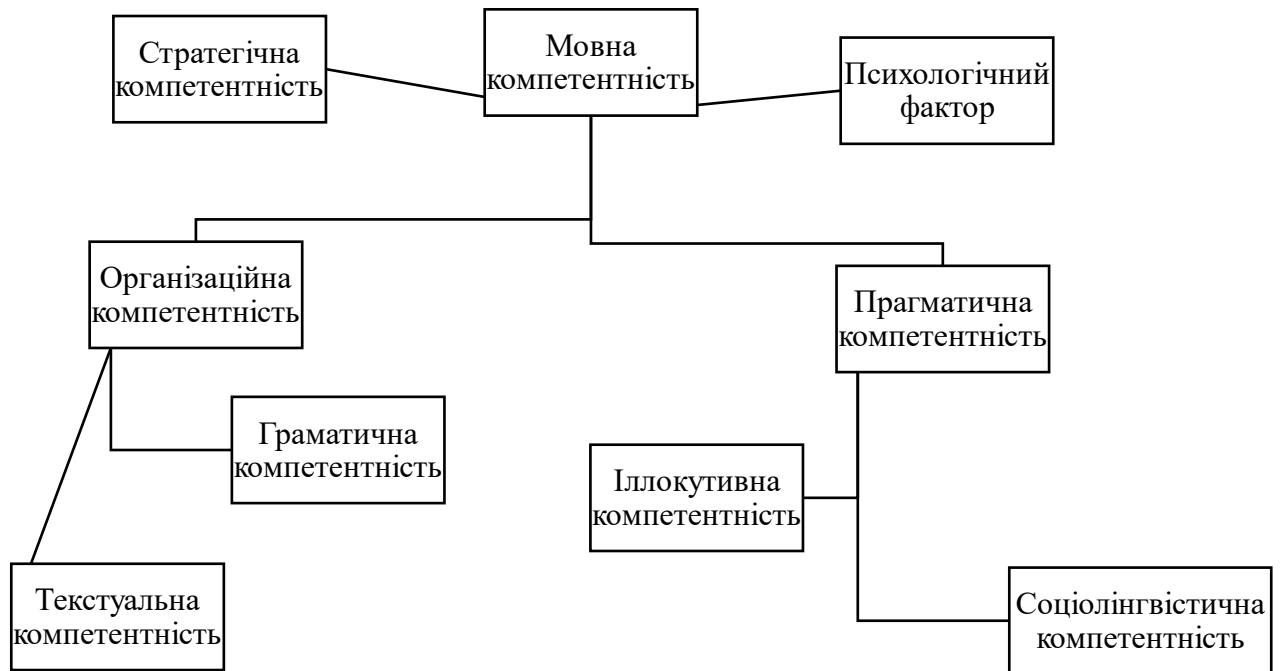


Рис. 1.2 Модель комунікативної компетентності за М. Бахманом

У моделі М. Бахмана мовна компетентність поділяється на дві основні категорії:

- організаційна компетентність;
- прагматична компетентність.

Організаційна компетентність включає граматичну компетентність та текстову компетентність, остання відповідає дискурсивній компетентності М. Канале. Граматична компетентність включає знання лексики, морфології, синтаксису та фонології на рівні речень, тоді як текстова компетентність – це знання правил поєднання речень у текст, організований відповідно до правил когезії та риторики [52].

Згідно з М. Бахманом, прагматична компетентність поділяється на лінгвістичну та соціолінгвістичну. Лінгвістична компетентність стосується здатності виконувати різні функції мови, тоді як соціолінгвістична компетентність включає чутливість до діалекту, регістру, культурних референцій та стилістики. М. Бахман виділяє стратегічну компетентність як окремий компонент, що виконує регулятивну функцію, відмінну від інших компонентів, на відміну від моделі М. Канале і М. Свейн, де вона є лише одним із компонентів комунікативної компетентності [52]. Модель М. Бахмана, яка включає лінгвістичну, прагматичну та стратегічну компетентності, має значний вплив на сучасне викладання іноземних мов, оскільки акцентує увагу на розвитку не лише лінгвістичної компетентності, але й здатності ефективно контролювати власну комунікацію та адаптувати її до культурного контексту.

Сучасна інтерпретація комунікативної компетентності, яка включає міжкультурну компетентність, є особливо важливою в умовах глобалізації. Вона допомагає студентам не лише опанувати мову, але й зрозуміти культурну природу спілкування, щоб уникнути непорозумінь та успішно взаємодіяти з носіями інших культур. Отже, розглянемо сучасні підходи до визначення поняття комунікативної компетентності.

О. С. Волошина визначає іншомовну комунікативну компетентність як здатність людини повноцінно спілкуватися іноземною мовою, як усно, так і письмово, у різних комунікативних ситуаціях з метою ефективного розв'язання завдань міжособистісної та міжкультурної взаємодії [3].

У свою чергу, І. А. Вяхк розширює це поняття, пропонуючи розглядати іншомовну комунікативну компетенцію як три складові: фонетичні, лексичні та граматичні знання, які повинні застосовуватися на практиці; сформованість комунікативних навичок говоріння, читання, письма та аудіювання; здатність використовувати ці навички на практиці [4, с. 15].

Д. А. Бегака визначає іншомовну комунікативну компетентність як інтегроване і багаторівневе утворення в структурі особистості, набуте в результаті навчання [1, с. 46].

На думку Т. Каменєвої, комунікативна компетентність є складовою професійного мовлення. Дослідниця розглядає її як частину поняття «мовленнєва компетенція» (або «мовленнєва компетентність»), що виступає фундаментом формування професійних компетенцій фахівців у різних галузях. Вона підкреслює, що високий рівень комунікативної компетентності є ключовим чинником професійної успішності та конкурентоспроможності на сучасному ринку праці [17, с. 222]. У перебігу дослідження, наукологиня розглядає також споріднені категорії мовленнєвої компетенції, що дає підстави більш чіткого визначення сутності поняття «комунікативної компетентності». До таких категорій, дослідниця відносить: категорію мовленнєвої майстерності:

- категорію мовленнєвих навичок;
- категорію комунікативної культури;
- категорію комунікативної функції;
- категорію комунікативних ознак культури мовлення;
- категорію комунікативної доцільності мовлення;
- категорію комунікативних якостей мовлення;
- категорію мовленнєвої поведінки;
- категорію мовленнєвої діяльності;
- категорію мовленнєвого спілкування тощо [17, с. 223].

І. Максименко та Т. Шепеленко визначають комунікативну компетентність як особистісну властивість, що базується на індивідуальних здібностях, характерологічних рисах і вольових якостях людини. На їхню думку, саме ці внутрішні чинники забезпечують ефективність комунікації та здатність адекватно взаємодіяти в різних соціальних і професійних ситуаціях [28]. Г. Сагач трактує комунікативну компетентність як інтегративну властивість особистості, що формується на основі раніше засвоєних знань і навичок та проявляється у здатності ефективно здійснювати комунікативну діяльність у нових ситуаціях. Науковець підкреслює, що комунікативна компетентність є утворенням вищого порядку порівняно з комунікативними навичками, оскільки саме сформовані вміння становлять завершальний етап розвитку навичок і забезпечують цілісність мовленнєвої поведінки [38, с. 138].

Л. Пляка у своїй праці використовує поняття «комунікативні здібності», підкреслюючи їхню ключову роль у процесі соціалізації особистості, її психологічному розвитку та засвоєнні форм соціальної поведінки. На думку дослідниці, комунікативні здібності поділяються на дві основні групи:

- володіння технікою встановлення й підтримання контакту;
- уміння ефективно використовувати власні комунікативні якості та риси під час взаємодії з іншими людьми [35].

Л. Тригуб та І. Власенко розглядають комунікативну компетентність як засіб реалізації як опосередкованої, так і безпосередньої взаємодії, що передбачає здатність чітко формулювати власні думки та адекватно сприймати інформацію, яку передає співрозмовник. Науковці підкреслюють, що розвиток комунікативної компетентності зумовлений не лише інтелектуальними факторами, а й особистісними характеристиками, які відіграють важливу роль у професійному становленні та ефективній діяльності фахівця [43, с. 138].

Дослідники також підкреслюють, що комунікативні вміння та комунікативна компетентність становлять різні рівні оволодіння комунікативною діяльністю. Комунікативні вміння відображають практичну здатність оцінювати ситуацію спілкування, встановлювати контакт, продукувати й передавати інформацію, а також сприймати її від інших учасників комунікації. Комунікативна компетентність, у свою чергу, охоплює вищий рівень – уміння планувати, організовувати й регулювати процес взаємодії, забезпечуючи його цілеспрямованість та ефективність [14].

З метою кращого розуміння сутності поняття «комунікативна компетентність», наведені вище визначення узагальнимо у таблиці 1.1. [14]

Таблиця 1.1

Визначення поняття «комунікативна компетентність»

Автор	Поняття	Трактування
Л. Пляка	Комунікативна компетентність	Відіграє провідну роль у процесі соціалізації особистості, сприяє її психологічному розвитку та формуванню необхідних моделей соціальної поведінки.
Т. Каменєва	Комунікативна компетентність	Поняття «комунікативна компетентність» розглядається як фундамент професійних компетенцій фахівців різних галузей і виступає одним із провідних чинників їхньої конкурентоспроможності на сучасному ринку праці.
І. Максименко, Т. Шепеленко	Комунікативна компетентність	Це особистісна характеристика, що базується на індивідуальних здібностях, рисах характеру та вольових якостях людини.

Г. Сегач	Комунікативна компетентність	Інтегрована якість особистості, сформована на основі набутих знань і навичок, що проявляється у здатності ефективно здійснювати комунікативну діяльність у нових, змінних умовах.
Л. Тригуб, І. Власенко	Комунікативна компетентність	Комунікативна компетентність виступає засобом здійснення як безпосередньої, так і опосередкованої взаємодії, передбачає вміння чітко формулювати власні думки та адекватно сприймати інформацію, яку передає співрозмовник у процесі спілкування.

Комунікативна компетентність, як багатогранне поняття, має різні підходи до визначення її складників. У сучасній педагогічній та психологічній літературі існують кілька класифікацій, які акцентують увагу на різних аспектах цієї компетентності. Розглянемо найбільш поширені підходи.

1. Класифікація Л. І. Мамчур

Ця класифікація базується на субкомпетенціях, які забезпечують різні аспекти комунікативної діяльності:

- мовна субкомпетенція акцентує увагу на засвоєнні базових знань про мову, таких як граматики, фонетика, лексика, які є основою для будь-якої мовленнєвої діяльності;
- мовленнєва субкомпетенція спрямована на вивчення стилістичних особливостей мови, жанрів і типів текстів, що дозволяє ефективно користуватися мовними засобами;
- комунікативна субкомпетенція зосереджується на усвідомленні процесу комунікації, його структури, етапах підготовки та реалізації;

- соціокультурна субкомпетенція підкреслює важливість знань про національні особливості спілкування, звичаї та культурні традиції, які впливають на мовленнєву взаємодію;

- діяльнісна (стратегічна) субкомпетенція сприяє формуванню вмінь стратегічно планувати мовленнєву діяльність, що є важливим для досягнення цілей спілкування [29, с. 24]

2. Класифікація О. О. Павленко

У цій класифікації основна увага приділяється взаємозв'язку когнітивних, лінгвістичних і особистісних складників комунікативної компетентності:

- когнітивний компонент охоплює знання, навички та здібності, які застосовуються в різних видах діяльності, включаючи специфічну комунікативну діяльність. це включає розуміння концептів, логічне мислення та аналіз інформації;

- лінгвістичний компонент деталізує знання фонології, орфографії, граматики, лексики, прагматики та соціолінгвістики, необхідні для правильного використання мови;

- мовленнєвий компонент включає основні мовні види діяльності: говоріння, аудіювання, читання та письмо, які є основою для практичного використання мови;

- особистісний (поведінковий) компонент підкреслює важливість уміння кодувати та декодувати повідомлення за допомогою вербальних і невербальних засобів спілкування. володіння технікою спілкування забезпечує ефективну взаємодію між партнерами [32, с.71–72].

3. Класифікація В. П. Черевко

Цей підхід робить акцент на психологічних і емоційних аспектах комунікативної компетентності, які впливають на здатність до ефективного спілкування:

- когнітивний компонент включає теоретичні знання про психологію спілкування, а також уміння орієнтуватися у партнерові, собі та ситуації професійної взаємодії;
- емоційно-оцінний компонент зосереджується на мотивації до професійної діяльності, інтересах, прийнятті себе та інших, а також налаштованості на комунікативне самовдосконалення;
- поведінковий компонент охоплює практичні навички техніки спілкування, що дозволяє будувати ефективний комунікативний процес [47, с.11].

Т. В. Хома у своїй класифікації виділяє кілька ключових компонентів, які формують структуру комунікативної компетентності. Ці компоненти враховують різні аспекти мовленнєвої діяльності, психології спілкування та професійної підготовки, забезпечуючи цілісність процесу формування комунікативних навичок:

1. Мотиваційний компонент охоплює мотивацію до оволодіння українською мовою, яка є державною, а також включає комунікаційні цінності, настанови, володіння культурою спілкування та прагнення до комунікативного самовдосконалення для майбутньої професійної діяльності. Мотивація виступає основою, яка визначає зацікавленість у навчанні та вдосконаленні мовленнєвих навичок.

2. Когнітивний компонент передбачає усвідомлене використання мовних засобів із дотриманням норм мовлення, розвиток навичок швидкого, автоматичного та доречного вживання мовних конструкцій. Він також охоплює здатність розуміти і передавати зміст висловлювань, створювати нові мовні форми, стилістично правильно використовувати мовні засоби, а також вирішувати завдання, що виникають у процесі комунікації [45, с. 205].

3. Перцептивний компонент полягає у здатності сприймати та оцінювати співрозмовників у конкретних ситуаціях спілкування. Цей компонент включає аналіз невербальних сигналів, оцінку поведінки партнера

по спілкуванню та врахування його індивідуальних особливостей, що сприяє ефективному комунікативному процесу.

4. Прогностичний компонент спрямований на передбачення та аналіз комунікативних дій. Він включає здатність критично оцінювати власні та чужі висловлювання, прогнозувати результати комунікації, формувати навички самоконтролю, вирішувати конфліктні ситуації, а також долати комунікативні бар'єри. Цей компонент допомагає формувати впевненість, рішучість і здатність адаптуватися до різних умов спілкування.

5. Професійно-діяльнісний компонент відображає інтерес до майбутньої професійної діяльності та усвідомлення значущості мовної компетенції. Він підкреслює важливість використання мовних навичок як інструмента професійного спілкування, формування професійних зв'язків і досягнення успіху в обраній сфері.

6. Ціннісний компонент спрямований на формування національно мовленнєвої особистості, яка усвідомлює значущість української мови як елемента національної культури. Цей компонент підкреслює роль мови у формуванні національної ідентичності, соціалізації та інтеграції особистості в суспільстві [45, с. 205].

Отже, наразі існує широке коло визначень поняття визначення комунікативної компетентності. Розуміння цього поняття розвивалось поступово від Н. Хомського, Д. Хаймса, М. Канела, М. Свейн, М. Бахмана до сьогодення, можемо зробити висновки, що це – здатність ефективно використовувати мову в різноманітних комунікативних ситуаціях і включає не лише знання граматичних правил, а й уміння спілкуватися в соціокультурному контексті. Це поняття охоплює низку знань і навичок, які дозволяють розуміти та правильно інтерпретувати те, що говорять інші, а також адаптуватися до соціальних норм і культурних особливостей ваших співрозмовників.

1.2 Особливості іншомовної комунікативної компетентності в письмі

Здатність ефективно спілкуватися іноземною мовою за допомогою письмових засобів є важливим аспектом викладання іноземних мов, особливо в контексті сучасного глобалізованого світу. Здатність висловлювати думки та ідеї іноземною мовою за допомогою письмової комунікації вимагає не лише володіння граматичними та лексичними нормами, але й розуміння комунікативних цілей, які необхідно досягти, беручи до уваги культурні та соціальні особливості. Це передбачає розвиток здатності адаптувати стиль і тон письма до конкретного контексту, а також набуття навичок логічного і структурованого викладу інформації.

У світлі розвитку сучасних технологій та поширення цифрових медіа письмова комунікація іноземними мовами стає все більш інтерактивною та динамічною. Це зумовлює необхідність розширення навичок письма. Здатність застосовувати стратегії компенсації, обходити двозначності та інтегрувати культурні та соціальні елементи є ознаками компетентності у письмовій комунікації. Вивчення особливостей іншомовної комунікативної компетентності в письмі є важливим для розуміння сучасних підходів до викладання мови та розвитку компетентностей, необхідних для ефективної міжкультурної комунікації [19, с. 21].

Письмова мова – предикативна за своїм змістом, згорнута, скорочена і граматично аморфна. Письмова мова з'являється у результаті згортання і інтеріоризації зовнішньої мови. Вона стоїть між граматично оформленою зовнішньою мовою і позбавленою граматичної структури думкою. Іншими словами, письмова мова – це механізм з перетворення внутрішніх суб'єктивних смислів на систему зовнішніх розгорнутих значень: «якщо зовнішня мова стоїть у розвитку внутрішньої, то письмова стоїть після внутрішньої, припускаючи вже її наявність».

Письмове мовлення є найбільш розгорнутою та зрозумілою формою мовної діяльності. Воно потребує від студента здійснення складних розумових дій і переходу від внутрішнього мовлення до зовнішнього. Такий процес сприяє підвищенню рівня мовного розвитку. Саме внутрішнє мовлення виступає основою письмової форми, визначаючи її сутність, послідовність формування та особливості навчання письма [19, с. 16].

Навичка письма належить до найскладніших і найбільш усвідомлених форм мовленнєвої діяльності. На відміну від усного мовлення, письмове є цілеспрямованим і довільним процесом, який формується в результаті спеціального навчання [81, с. 79]. У ході оволодіння письмом змінюється його психологічна сутність: від технічного оволодіння графічними навичками, написання окремих букв і слів – до етапу створення зв'язного висловлення, де головним стає смисловий аспект тексту.

Важливу роль у процесі письма відіграє слуховий аналіз, адже на початковому етапі відбувається розпізнавання звукового складу слова, що є базою для подальших операцій. Л. О. Калмикова виокремлює чотири фази побудови письмового висловлювання: мотив, думка, внутрішнє мовлення та зовнішнє мовлення. Розуміння письмового тексту, у свою чергу, є зворотним процесом: від аналізу зовнішніх мовних елементів, до внутрішнього осмислення змісту, задуму автора та його мотивації. Письмо виступає специфічним способом реалізації мовленнєвої діяльності, у межах якої людина формулює, виражає та передає свої думки в текстовій формі [36, с. 56]. При цьому, важливо розуміти механізми цієї діяльності. Письмова діяльність заснована на роботі наступних мовних механізмів:

- 1) механізм осмислення (як встановлення смислових зв'язків між темою і ремою, членами речення);
- 2) механізм попереджувального синтезу (внутрішнє промовляння, уявлення про розкриття задуму);
- 3) механізми пам'яті (оперативна пам'ять для організації та утримання матеріалу) [36, с. 57].

Ці механізми функціонують на основі певних лінгвопсихофізіологічних закономірностей. Характеризуючи природу мовної діяльності (її предметний зміст), Ю. В. Косенко підкреслює важливість механізму внутрішньої мови у навчанні письмової мови й пояснює, що внутрішня мова повинна розглядатися як самостійний спосіб формування і формулювання думки, а не як «чернетка» зовнішньої письмової мови [21, с. 69]. Вона є своєрідним способом формування і формулювання думки.

Письмова мова також має різний ступінь інтенсивності, залежну від рівня володіння мовою і складності створюваного тексту. Важливим для методики навчання іноземних мов є виділення об'єктів навчання і контролю в мові, тобто розвиток мислення і думки як об'єкта навчання і контролю внутрішньої мови. Згідно з думкою Ж. Колоїз [20], предмет письмової мовної діяльності – це думка, висновок як форма відображення відносин предметів і явищ дійсності. Наукологиня [20] виділяє п'ять умінь, що лежать в основі функціонування механізму осмислення предмета письмової мови:

1. усвідомлення (визначення вихідного задуму висловлювання);
2. визначення структурно-сміслової єдності мовного висловлювання;
3. утримання у пам'яті основної думки в рамках структурно-сміслової єдності цілого тексту;
4. встановлення логіки розгортання висловлювання;
5. планування і вербалізація предикативної структури викладення тексту [20, с. 76–77].

Ці вміння дозволяють визначити прийоми розвитку умінь, здійснювати управління і самоврядування процесом осмислення за допомогою організації предметного плану мовної діяльності. Джерелом письмової мовної діяльності є комунікативно-пізнавальна потреба. Така потреба реалізується в думці (предмет мовної діяльності), і таким чином стає внутрішнім мотивом для цієї діяльності [20, с. 78].

Наступним є етап орієнтовно-дослідницької (аналітико-синтетичної) діяльності, на якому відбувається дослідження умов діяльності, виділення предмета діяльності, розкриття його властивостей, залучення знарядь діяльності [20, с. 79]. На цьому етапі реалізується відбір засобів і способу формування та формулювання власної думки в процесі створення письмового мовного повідомлення. Це – етап планування і внутрішньої мовної організації мовної діяльності. На третьому етапі відбувається реалізація мовної діяльності та оформлення письмового тексту. Важливо відзначити, що деякі дослідники також виділяють ще одну важливу фазу процесу управління навчанням іншомовної письмової мови – контрольну [20, с. 79].

Узагальнюючи наукові підходи, можна зазначити, що більшість дослідників виокремлюють три основні фази формування письмового висловлювання – спонукально-мотиваційну, аналітико-синтетичну та виконавчу [26, с. 90]. Крім того, у процесі породження письмової мови визначають кілька послідовних рівнів: спонукаючий, смислотворчий, формулювальний і реалізаційний [27, с. 118]. Варто підкреслити, що цей процес не має суворо лінійного характеру. Письмове мовлення розвивається з можливістю повернення до попередніх етапів. Під час написання тексту автор може неодноразово перечитувати створене, уточнювати думки, редагувати формулювання та оцінювати власну мовленнєву діяльність [41, с. 63].

Характеризуючи особливості викладання та формування навичок письма у студентів, К. Хайланд [71, с. 27] описує письмову практику п'ятьма знаннями, які слід використовувати під час викладання.

- знання змісту – ідей та концепцій у тематичній області, про яку йдеться у тексті;
- системні знання – синтаксису, лексики та необхідних формальних конвенцій;
- знання процесу – як підготувати та виконати письмове завдання;

- знання жанру – про комунікативні цілі жанру та його цінність у певних контекстах;
- знання контексту – очікування читачів, їхні культурні вподобання та пов'язані з ними тексти.

В іншомовній комунікативній компетентності існують певні особливості письмового мовлення. Так, варто звертати увагу на граматику, структуру тексту, самоперевірку, стиль написання та креативність у письмі. Дотримання правил граматики, синтаксису, пунктуації та лексики має важливе значення для того, щоб передана інформація була зрозумілою і точною. Помилки в письмовій комунікації можуть мати більш значний вплив на сприйняття тексту, ніж в усній, тому увага до граматичної правильності є критично важливою. Також, передбачається створення чіткої послідовності думок, поділ тексту на абзаци, наявність вступу та висновків. Важливо, щоб кожна частина тексту була пов'язана та була зрозумілою читачеві [71, с. 28].

Здатність до перевірки та редагування написаного є важливим аспектом ефективної письмової комунікації. Це включає перевірку граматичної точності, логічної послідовності думок, доречності стилю та відповідності змісту цілям комунікації. Важливим є також стиль та формати письмових творів, оскільки різні форми письма, такі як есе, офіційні листи та творчі роботи, відрізняються своїми стилями та форматами. Уміння адаптувати своє письмо відповідно до них є важливою складовою хороших комунікативних навичок. Наприклад, офіційні тексти вимагають більш точної лексики та дотримання суворих граматичних правил, тоді як у неформальному спілкуванні можуть використовуватися фразові дієслова та скорочення.

У свою чергу, креативність є важливим компонентом іншомовної комунікативної компетентності, особливо в контексті творчого письма. Здатність генерувати оригінальні концепції та передавати емоції за допомогою яскравих метафор, описових елементів та емоційних виразів є важливим аспектом цієї компетентності [71, с. 29].

Таким чином, письмова комунікація вимагає високого рівня уваги до граматичних і стилістичних норм, оскільки навіть незначні помилки можуть вплинути на точність і сприйняття тексту. Сучасні дослідження Д. Хаймса, М. Канале, М. Свейн, М. Бахманна та інших підкреслюють важливість врахування крос-культурних відмінностей у комунікації. Ці дослідження припускають, що справжня комунікативна компетентність включає не тільки лінгвістичні знання, а й здатність адаптуватися до культурних нюансів. Кен Хайланд запропонував 5 навичок для успішного навчання письмової комунікації для вчителів. Отже, розвиток іншомовних писемних комунікативних навичок є невід'ємною частиною навчання письма.

1.3 Методи розвитку письмової комунікативної компетентності

У сучасному світі вміння ефективного письмового спілкування є важливим фактором, особливо в контексті вивчення іноземних мов. Серед основних категорій усного мовлення письмо є важливим елементом, який сприяє ефективній передачі інформації, роз'ясненню ідей та формуванню міжособистісних стосунків. Розвиваючи навички письмової комунікації, необхідно навчити студентів не тільки дотримуватися граматичних правил і лексичних норм, а й писати тексти, що відповідають вимогам конкретного завдання та стилю.

Різні стилі письмової комунікації, такі як офіційне ділове листування, творчі есе та блоги, вимагають різних методів та підходів до навчання. Важливо, щоб студенти розвивали навички побудови зв'язних, логічних та граматично правильних текстів, враховуючи контекст спілкування.

Дж. Хедфілд підкреслює, що процес оволодіння письмом значно спрощується, якщо перед виконанням письмових завдань студенти проходять належну підготовку. Зокрема, важливо забезпечити їх необхідним лексичним і граматичним матеріалом, який стане основою для успішного виконання

поставленого завдання. Крім того, дослідник відзначає значущість попередньої активації уваги та мотивації до творчого мислення [64, с. 2].

Ми розглянемо основні методи розвитку писемної комунікативної компетентності, приклади їх практичного застосування та причини для підвищення ефективності навчання письму. До таких методів можна віднести:

1. Метод проєктів полягає в самостійній діяльності тих, хто навчається, і спрямований на розв'язання певної теоретичної або практичної проблеми» [10]. Підхід базується на принципі цілеспрямованості, з чітко визначеними цілями. Це дозволяє студентам усвідомити важливість своєї роботи та цінність навичок, які вони розвивають, та дозволяє застосовувати навички письма іноземною мовою в різних контекстах.

2. Метод контрольованого письма, який, на думку Дж. Хедфілда, є актуальним на початковому етапі формування навичок письма. Цей підхід передбачає виконання спеціально розроблених вправ, спрямованих на формування та автоматизацію основних лексико-граматичних навичок. Лише після засвоєння цих базових умінь студенти можуть поступово переходити до більш творчих видів письма, що вимагають самостійного мовленнєвого продукування [64, с. 4].

3. Перехід від контрольованого до вільного письма, який вперше був запропонований А. Реймс у 1983 році. У 1950-х аудіо-лінгвальний метод був домінуючим підходом до вивчення іноземної мови. Цей підхід є ефективним способом розвитку навичок письма, який спочатку пропонує студентам структуровані вправи, а потім заохочує їх до самостійного письма. Цей підхід дозволяє студентам поступово опановувати різні аспекти письма, від базової мовної структури до творчого вираження ідей [86, с. 56].

4. Метод вільного письма запроваджений Д. Берне, який стверджував, що «багато студентів пишуть погано, тому що не пишуть достатньо» [56, с.22] У даному підході фокус іде на кількість, а не якість. Суть методу наступна, вона навчає студентів писати безперервно протягом

певного періоду часу (зазвичай 5-10 хвилин), не зосереджуючись на граматичній, орфографічній чи стилістичній точності. Основна мета – заохотити студентів формувати та генерувати ідеї вільно. Метод вільного письма є ефективним педагогічним інструментом, особливо на ранніх етапах навчання, коли важливо позбутися бар'єрів та прищепити студентам здатність мислити вільно та експресивно.

5. Комунікативний метод, який пов'язує два важливі елементи – призначення і аудиторію. Такий підхід додає автентичності письмовому завданню та його продукту, оскільки студенти заохочуються поводитися як письменники в контексті реального життя» [85, с. 147], і поставити 2 запитання, яка мета написаного?, та хто читатиме?. Комунікативний підхід до письма – це ефективний спосіб розвинути вміння писати для реальних ситуацій. Він не лише надає студентам теоретичні знання, але й практичні навички, необхідними для досягнення успіху в сучасному світі.

6. Процесуальний підхід, який, на думку Дж. Хармер, «перерозподіляє писемні ресурси у напрямку процесу, а не продукту» [68, с. 257]. Цей підхід фокусується на кроках, які виконуються для написання тексту, дозволяючи студентам поступово розвивати ідеї, покращувати чернетки та покращувати загальні навички письма. Процесний метод сприяє більш глибокому розумінню навичок письма, надаючи студентам навички.

7. Продуктивний підхід орієнтований на досягнення конкретного результату у письмовій діяльності, що реалізується шляхом відтворення тексту за заданим зразком. У межах цього підходу основна увага приділяється аналізу моделей текстів, засвоєнню їх лексико-граматичних структур, особливостей композиційної організації та подальшому практичному використанню цих знань відповідно до поставленого завдання [13, с. 142]. Головна мета продуктивного підходу полягає у формуванні в студентів загальних стратегій і тактик побудови письмового висловлення, логічного структурування думок і їх адекватного мовного оформлення [81, с. 77]. Водночас надмірна орієнтація на відтворення готових зразків може

обмежувати творчий потенціал студентів і знижувати їхню внутрішню мотивацію до самостійного письма.

8. Процесний підхід до написання текстів (“process writing approach”) передбачає поетапну організацію роботи над письмовим висловленням і спрямований на розвиток креативного мислення, уяви та індивідуального стилю письма [13, с. 142]. Його сутність полягає у поступовому формуванні письмових умінь через виконання послідовних етапів:

- генерування ідей за обраною темою (*brainstorming*);
- відбір найрелевантніших думок (*evaluating*);
- логічне структурування ідей та встановлення взаємозв’язків між ними (*mind-mapping*);
- написання першого варіанта тексту (*first draft writing*);
- взаємне рецензування і редагування (*peer reviewing, editing*);
- створення остаточного варіанта тексту (*final draft writing*);
- оцінювання викладачем і надання зворотного зв’язку (*final evaluating*) [81, с. 79–80].

Такий підхід дозволяє студентам відчувати себе справжніми авторами, вільно висловлювати власні ідеї, самостійно будувати логічні зв’язки та структурувати текст відповідно до власного бачення, а не копіювати готові зразки. Процес письма у цьому випадку розглядається як динамічний, творчий і багатоетапний процес, у якому важливими є не лише кінцевий результат, а й сам шлях до його досягнення [13, с. 143].

Разом із тим, частина дослідників звертає увагу на недоліки процесного підходу. Зокрема, надмірна орієнтація на змістовий і креативний компоненти часто призводить до недостатньої уваги до мовного оформлення тексту, що може знижувати його якість [53, с. 78]. Вирішенням цієї проблеми стає використання жанрового підходу (“*genre approach*”).

9. Жанровий підхід до навчання письма базується на принципі створення текстів різних функціональних типів і жанрів – як офіційних, так і

неофіційних (листи, повідомлення, замовлення, есе, рецензії тощо). Його центральна ідея полягає в розумінні ситуативної природи письма, тобто усвідомленні того, що кожен текст виникає в певному комунікативному контексті та має відповідати соціальним нормам і правилам спілкування [13, с. 143].

Жанровий підхід передбачає ознайомлення студентів із різними типами письмових жанрів, вивчення їх структурних, стилістичних і функціональних характеристик, а також формування здатності адаптувати письмове висловлення до конкретної ситуації спілкування [62, с. 31]. У такий спосіб письмо стає не просто вправою з мови, а засобом соціальної взаємодії, що формує у студентів реальні комунікативні вміння.

Практичне застосування цього підходу передбачає використання автентичних ресурсів – вебсайтів, соціальних мереж, електронної пошти чи онлайн-платформ, які дають змогу студентам створювати тексти реального призначення: неформальні листи друзям, офіційні запити на роботу, листи-подяки або скарги до компаній, рецензії на статті чи книги, коментарі на сайтах організацій, оголошення про продаж або оренду, рекламні тексти тощо [89, с. 195–196].

Завдяки створенню реалістичних комунікативних ситуацій, де письмове завдання стає інструментом розв’язання певної проблеми або досягнення мети, підвищується мотивація студентів до письма. Вони краще розуміють практичну цінність своїх знань, а отже, виконують завдання з більшою залученістю та відповідальністю. Таким чином, жанровий підхід сприяє розвитку не лише мовних, але й соціально-комунікативних компетенцій, формуючи готовність студентів до реального спілкування в письмовій формі [13, с. 143].

І. Хюсзті та К. Лізак наводять перелік методів розвитку навичок письма студентів, які, на думку дослідників, є найбільш ефективними [70, с. 314] (таблиця 1.2).

Перелік методів розвитку навичок письма студентів за І. Хюсзті та К. Лізак [70, с. 314]

№	Назва	Процедури / Опис
1	Покроковість	Розділити процес письма на послідовні, керовані етапи. Проводити підготовчі вправи, такі як мозковий штурм, складання плану, трансформаційні та граматичні завдання.
2	Граматика і механіка письма	Попри важливість творчості, необхідно формувати міцну граматичну основу: пунктуацію, структуру речення, орфографію. Заняття мають поєднувати роботу над формою і змістом.
3	Розвиток словникового запасу	Розширювати лексичний арсенал студентів, вводячи нові слова, вирази, колокації. Заохочувати використання нової лексики у письмових завданнях.
4	Короткі письмові завдання	Регулярна практика є вирішальною. Використовувати короткі письмові вправи низької складності, щоб зменшити страх перед письмом і стимулювати системність.
5	Редагування та вдосконалення тексту	Навчати студентів редагуванню: аналізу власних помилок, порівнянню чернетки та фінальної версії, внесенню змін у зміст і форму. Це розвиває саморефлексію та автономність.
6	Мультимодальність	Використовувати різні формати – традиційний текст, зображення, аудіо, відео або інфографіку. Це сприяє креативності та

		залученню до процесу створення тексту.
7	Зразки текстів (моделі)	Ознайомлювати студентів з автентичними текстами різних жанрів і стилів, аналізувати їхню структуру та мовні особливості. Це допомагає зрозуміти, як будуються ефективні тексти.
8	Міжпредметна інтеграція	Включати письмові завдання з інших дисциплін, щоб студенти вчилися застосовувати мовні навички в різних академічних і професійних контекстах.
9	Використання технологій	Залучати цифрові інструменти – текстові редактори, сервіси перевірки граматики, онлайн-платформи для письма. Це робить процес навчання інтерактивним.
10	Майстер-класи з письма	Організовувати практичні заняття, де студенти аналізують приклади, отримують миттєвий фідбек і вдосконалюють власні тексти під керівництвом викладача.
11	Взаємооцінювання (Peer review)	Заохочувати студентів оцінювати роботи однокурсників, обговорювати сильні та слабкі сторони текстів. Такий підхід розвиває критичне мислення і вміння редагувати.
12	Індивідуальний зворотний зв'язок	Надавати персональні коментарі до письмових робіт. Індивідуальний фідбек допомагає студентам усвідомити свої типові помилки та шляхи вдосконалення.
13	Пошук натхнення	Заохочувати студентів писати на теми, які їх справді цікавлять. Це розвиває

		внутрішню мотивацію і сприяє створенню більш змістовних текстів.
--	--	--

Отже, письмо використовується як засіб самовираження та комунікації, розвиток навичок писемного мовлення є однією з важливих складових іншомовної освіти. Аналіз поданих підходів свідчить, що для досягнення максимальної ефективності у формуванні іншомовної письмової компетентності доцільним є поєднання кількох методів і стратегій навчання. Використання інтегрованого підходу дає змогу врахувати різні аспекти мовленнєвого розвитку – від засвоєння лексико-граматичних структур до формування креативного, аналітичного та комунікативного мислення. Оптимальне поєднання елементів процесного, жанрового, продуктивного та комунікативно-орієнтованого підходів сприяє створенню цілісного навчального середовища, у якому письмо розглядається не лише як мовна вправа, а як засіб вираження думок і взаємодії. Таким чином, гнучке комбінування різних методик з урахуванням цілей, рівня підготовки та індивідуальних особливостей студентів робить процес навчання письма більш цікавим, мотивувальним і результативним.

Висновки до розділу 1

У першому розділі досліджуються теоретичні засади розвитку комунікативної компетентності в іншомовному письмі. Встановлено, що комунікативна компетентність – інтегративна властивість особистості, яка набувається на основі раніше засвоєних навичок і знань та виявляється у здатності здійснювати комунікативну діяльність у нових умовах, реалізовувати опосередковану та безпосередню взаємодії, уміння формулювати свою думку, адекватно сприймати ту інформацію, що транслює партнер у процесі спілкування.

У перебігу дослідження встановлено, що комунікативна компетентність – це багатовимірна категорія, яка включає лінгвістичні, соціолінгвістичні, та соціокультурні компоненти. Ці компоненти сприяють ефективній письмовій комунікації. Набуття комунікативної компетентності в іншомовному письмі має багато унікальних особливостей. Найбільш очевидними з них є точне використання граматичних структур, вміння будувати логічну та послідовну організацію тексту, здатність до самоконтролю, вміння використати правильний стиль та здатність використовувати творчий підхід до вираження ідей.

Покращення навичок письма іноземною мовою можна досягти кількома способами, такими як: навчання методом проєктів, що сприяє творчості та співпраці; перехід від контрольованого до вільного письма, що сприяє автономії; вільне письмо, що дозволяє студентам висловлювати власні ідеї, не акцентуючи увагу на помилках на початку процесу; комунікативне навчання, що ставить на перше місце розвиток комунікативних навичок студентів. На основі цих висновків перший розділ забезпечує наукове підґрунтя для практичного дослідження процесу розвитку навичок письма студентів.

РОЗДІЛ 2. ПРОЄКТНИЙ МЕТОД ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ПИСЬМОВОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

2.0 Вступні зауваження

Сучасна лінгводидактика все більше акцентує увагу на педагогічних підходах, які дозволяють студентам інтегрувати свої мовні знання з практичними навичками в реальному житті. Метод проєктів є одним з ефективних інструментів, який, як було доведено, сприяє розвитку комунікативної компетентності з іноземних мов, особливо у сфері писемного спілкування.

Використання методу проєктів у навчальній програмі ґрунтується на акцентуванні уваги на розвитку особистісно-орієнтованого навчання, критичного мислення, самоорганізації, співпраці та відповідальності. Такий педагогічний підхід може призвести не лише до вдосконалення навичок усного мовлення, а й до розвитку вміння систематично формулювати письмові тексти, спрямовані на досягнення конкретних комунікативних цілей.

У цьому розділі ми розглянемо історію та основні принципи методу проєктів, опишемо особливості його застосування на заняттях з письма та класифікуємо проєкти за різними критеріями. Крім того, описано основні переваги та потенційні виклики, пов'язані з використанням методу проєктів у розвитку писемної комунікативної компетентності.

2.1 Історія розвитку і сутність проєктного методу

Метод проєктів виник понад століття тому. Використання цього педагогічного методу пов'язують із впливом прихильників американського прогресивного освітнього руху. Педагогічні основи цього підходу заклали Джон Дьюї, педагог і філософ Чиказького університету, на основі своїх

досліджень. Він та його послідовники В. Кілпатрик, Е. Коллінгс і Г. Паркгерст вдосконалили концепцію проєктного навчання. Основний принцип наукового підходу до навчання полягає в тому, що навчальна діяльність, яку здійснюють студенти, повинна ґрунтуватися за таким принципом: «Все із життя, все для життя» [37].

На переконання Джона Дьюї, процес навчання має ґрунтуватися на природному розвитку вроджених здібностей дитини. Учений вважав, що освіта повинна виходити не лише з наперед визначених програм і планів, створених «обізнаним дорослим», а й орієнтуватися на самого учня, його інтереси, потреби та індивідуальний досвід. Саме дитина, а не програма, має бути в центрі освітнього процесу. У 1915 році Дьюї назвав цю концепцію «Школою майбутнього» (School of Morrow), підкреслюючи її гуманістичний і діяльнісний характер [63].

Джон Дьюї стверджував, що розвиток пізнавальних здібностей має бути першочерговою метою освіти. Він стверджував, що це найкраще досягається через практичне вирішення проблем, а не через просте засвоєння теоретичних знань. Щоб полегшити цей процес, слід обрати проблему, яка є знайомою і має сенс. Потім цю проблему слід вирішити, використовуючи наявні знання. «Постійно вчитися від життя і формувати такі умови, які б вчили людину у процесі її життя, – це і є найкращий навчальний результат», – вважав Дж. Дьюї [63, с. 5].

Вільям Герд Кілпатрик – професор американського походження, який був учнем Джона Дьюї, і саме ним вперше було запропоновано назвати цей метод «методом проєктів». У відомій статті 1918 року під назвою «Метод проєктів» В. Кілпатрик виклав шість концепцій, які згодом стали визнаними в усьому світі. У всьому світі стаття В. Кілпатрика 1918 року вважається класичною роботою проєктного методу, незважаючи на критику Джона Дьюї та те, що ідея ніколи не була реалізована [76].

У своїй роботі «Метод проєкту» (1918) Вільям Герд Кілпатрик запропонував новий підхід до навчання, заснований на діяльності та

гуманістичній педагогіці. Він визначив цей проєкт як цілеспрямовану діяльність, що здійснюється через повну зацікавленість студента та особисту участь у ситуаціях, близьких до реального життя. В. Кіпатрик не погоджувався з традиційним освітнім підходом, посиляючись на практику запам'ятовування та надмірну довіру до вчителів як основного сховища знань як прикладів таких методів. На його думку, реальне навчання відбувається в середовищі, де студенти активно працюють над досягненням своїх цілей і вирішенням важливих завдань. Метод проєкту заснований на тому, що студент є суб'єктом процесу навчання і викладач виступає наставником, консультантом і організатором пізнавальної діяльності [76].

Типи проєктів, запропонована В. Кіпатриком, охоплює навчання різних сфер таких як, математику, механіку, інженерію та музику і звичайно вивчення іноземних мов. В. Кіпатрик вважав, що проєкт повинен здійснюватися в межах певної предметної області. У проєкті, як вважають, було чотири стадії: задум, планування, проєктування, виконання та оцінка.

Наміри В. Кіпатрика полягали у тому, щоб предмети проєктів базувалися на інтересах студентів. Метою цього проєкту є забезпечення збереження ініціатив цієї групи, які були запропоновані, заплановані, виконані та коли процес оцінювання проводиться самими студентами, це полегшує та покращує розуміння помилок чи їхнього життя [76].

Серед американських педагогів метод проєктів ставав все більш популярним і це призвело до розширення поняття. Менш відомий, але не менш значущий педагог Ернест Коллінгс розширив розуміння сутності методу проєктів, виокремивши його ключові характеристики. На його думку, ефективне проєктне навчання передбачає самостійність учнів у плануванні, виконанні та оцінюванні результатів проєкту, зміну ролі викладача з джерела знань на консультанта й наставника, а також проблемний і діяльнісний характер навчального процесу. Крім того, Е. Коллінгс наголошував на важливості інтеграції проєктної роботи з іншими навчальними дисциплінами

та позааудиторною діяльністю, орієнтації на конкретний продукт діяльності та можливості його перевірки на практиці [84].

Значний прорив у дослідженні методу проєкту зробила Гелен Паркгерст. Ідея проєктного навчання сформувалася в тісному зв'язку з іншими прогресивними педагогічними підходами на початку 20-го століття, особливо концепцією плану Дальтона, запропонованої американською вчителькою Гелен Паркгерст. Загальною метою цієї системи було створення середовища, що сприяє автономному, відповідальному та активному навчанню студентів. Г. Паркгерст розробила структуру навчального плану, яка забезпечує індивідуальну роботу (так звані «контракти»), яку студенти виконують у своєму власному темпі в спеціально обладнаній навчальній «лабораторії». Кожен студент отримав автономію, щоб ретельно планувати свій академічний графік, вибирати порядок предметів, щоб переслідувати, і взяти на себе відповідальність за результати своїх зусиль [83, с. 49].

Такий підхід багато в чому відповідає основним принципам проєктного методу, сформульованим В.Х. Кіпатриком: активна участь студентів, навчання через діяльність, спілкування з реальними ситуаціями, стимулювання незалежності та ініціативності. Хоча Г. Паркгерст не класифікувала проєктні методи на окремі категорії уроків, її педагогічна система базувалася на принципах проєктної освіти. Очевидно, що більша частина роботи, описаної в плані Дальтона, була дослідження, вирішення проблем або творчою. Ці спостереження означають примирення між цими завданнями та сучасними освітніми проєктами. У результаті план Далтона Г. Паркгерста є важливим етапом в історичній еволюції проєктної освіти [33, с. 390].

Таким чином, проєктна методика має глибоке історичне коріння і розвивалася під впливом прогресивних освітніх ідей, що виникли на початку 20 століття. Засновником Інституту був Вільям Кіпатрик, який, спираючись на філософські та дидактичні принципи Джона Дьюї, розробив концепцію освітнього підходу, заснованого на діяльності, особистих інтересах та

реальних життєвих сценаріях. Освітні ідеї В. Кілпатрика отримали подальший розвиток у працях інших педагогів-новаторів, зокрема Ернеста Коллінгса та Гелен Паркгерст, остання з яких реалізувала принципи проєктного навчання у своєму «Дальтон-плані», що зосереджувався на самостійності, індивідуальному темпі навчання та відповідальності студентів за результати власної діяльності [37].

Сучасні дослідники також активно розглядають сутність поняття проєктного методу. На думку І. В. Волошанської, проєктна методика виступає не просто дидактичним прийомом, а цілісною системою навчання, побудованою як гнучка модель організації освітнього процесу. Її сутність полягає у створенні сприятливих умов для творчої самореалізації особистості та розвитку її потенціалу в процесі створення нового продукту під керівництвом викладача [2, с. 20]. Дослідниця підкреслює, що проєктні завдання сприяють індивідуалізації навчання, формують культуру міжособистісної взаємодії та співпраці, а також дають можливість студентам самостійно організовувати власну діяльність, планувати роботу, оцінювати результати, вільно висловлювати думки й почуття та брати відповідальність за навчальні досягнення. У процесі роботи над проєктом студенти самостійно обирають джерела інформації, визначають способи подання матеріалу й форми презентації результатів [2, с. 20].

О. Коберник тлумачить метод проєктів як систему навчання, у межах якої здобуття знань відбувається через планування та поетапне виконання практичних завдань, складність яких поступово зростає [18, с. 42].

На переконання О. І. Кульчицької, С. О. Сисоевої та Я. В. Цехмістер, метод проєктів є особистісно орієнтованою формою навчання, що базується на самостійній діяльності учнів або студентів із розробки певної проблеми та оформлення практичного результату [34, с. 172].

С. Д. Сторожук, у свою чергу, наголошує на технологічному аспекті цього методу, розглядаючи його як педагогічну технологію, зорієнтовану не стільки на інтеграцію вже набутих знань, скільки на їх застосування та

трансформацію в новий досвід, зокрема шляхом самоосвіти [39, с. 368]. Дослідниця розглядає метод проєктів як особистісно зорієнтований спосіб організації навчальної та виховної діяльності, спрямований на розвиток пізнавальних і соціальних компетентностей студентів [39, с. 368]. На її думку, головна сутність методу полягає у стимулюванні інтересу до здобуття нових знань через участь у проєктній діяльності. Такий підхід сприяє розвитку творчості, пізнавальної активності й самостійності, а також формує здатність студента приймати рішення, планувати власні дії й нести відповідальність за їх результати.

Порівняння різних підходів показує, що дослідники визначають метод проєктів у різних вимірах – як технологію, метод, систему або сукупність прийомів. Однак спільним для всіх тлумачень є орієнтація на активну пізнавальну діяльність, розв’язання практичних проблем, здобуття нових знань і створення конкретного продукту, що має особистісну та соціальну значущість.

Аналіз сучасного педагогічного досвіду свідчить про те, що організація проєктної діяльності студентів досить міцно увійшла у практику закладів вищої освіти. Метод проєктів все активніше використовується викладачами для вирішення різних освітніх завдань (навчальні, науково-дослідні, творчі проєкти, тощо). Застосування в навчальному процесі проєктного методу ставить студентів в активну позицію, сприяє формуванню у них навичок цілеспрямовання, планування, організації та рефлексії результатів власної діяльності, забезпечує інтеграцію знань з різних предметних областей і творчу самореалізацію особистості [40, с. 520]. Хоча проєктна діяльність за своєю сутністю відноситься до розряду інноваційної, творчої діяльності, технологія її реалізації має певні особливості (сукупність дослідницьких, пошукових, проблемних методів) і не повинна ототожнюватися із здійсненням студентами інших видів діяльності (виконанням навчальних і творчих завдань, науково-дослідницькою роботою, тощо). Викладачеві ж в

рамках проєкту повинна відводитися роль фасилітатора, координатора, експерта, консультанта) [50, с. 49]

У навчанні студентів виконанню проєктів, науковці виділяють наступні методичні підходи:

- орієнтованість на моральний розвиток студентів, збереження культурної цілісності їх духовного світу, становлення «творця нового, кращого життя»;
- проєктне навчання-основне знаряддя становлення активного перетворювача, дослідника навколишнього світу, своєрідний засіб «навчання творчості»;
- запорука успішної професійної діяльності в умовах індустріалізації суспільства, розвитку науки і техніки-формування навичок самостійного виконання навчальних проєктів;
- проєктний метод є основним засобом пізнання і перетворення навколишньої людини дійсності, тому «методи пізнання і праці повинні стати основними предметами в школі» [48, с. 112].

У сучасній системі вищої освіти метод проєктів посідає важливе місце як складова інноваційного освітнього процесу та ефективний засіб розвитку автономії студентів. Його суть полягає в організації навчальної діяльності, орієнтованої на розв'язання конкретної проблеми й досягнення практичного, суспільно або пізнавально значущого результату. Такий підхід активізує пізнавальну діяльність студентів, сприяє розкриттю їхнього особистісного потенціалу, формує внутрішню мотивацію до навчання та розвиває аналітичне й творче мислення через дослідницьку, комунікативну й практичну діяльність [40, с. 44].

Аналіз педагогічних джерел і наукових підходів до визначення сутності методу проєктів дає підстави стверджувати, що організація проєктної діяльності студентів має комплексний характер і спрямована на досягнення низки важливих цілей. Зокрема, вона забезпечує:

- формування вмінь самостійно здобувати знання та застосовувати їх у практичній діяльності, а також розвиток професійних компетентностей;
- систематизацію, закріплення та поглиблення засвоєних теоретичних знань і практичних умінь;
- розвиток пізнавальної активності, творчих здібностей і здатності до аналітичного мислення;
- формування креативного підходу до розв’язання навчальних і професійних завдань;
- стимулювання саморозвитку та самовдосконалення як невід’ємних складників професійного становлення майбутнього фахівця [16, с. 97].

Отже, у процесі реалізації проєкту має відбуватися постійна взаємодія між викладачем і студентами. Основне завдання викладача полягає у наданні консультацій, спостереженні за якістю виконання проєкту та контролі самостійної роботи студентів. Він спрямовує діяльність учасників, створює умови для ефективної комунікації, творчої співпраці та партнерських відносин у групі. При цьому центральне місце у проєктній діяльності посідає студент, який виступає активним суб’єктом навчального процесу, бере відповідальність за результат роботи та проявляє ініціативу на всіх етапах виконання проєкту.

2.2 Використання проєктного методу у навчанні письма та види проєктів

Сучасна методика викладання іноземних мов поступово відходить від репродуктивних форм навчання та орієнтується на діяльнісно-комунікативний підхід, у центрі якого перебуває активна роль студента як творця власного освітнього досвіду. Одним із найбільш ефективних засобів реалізації такого підходу є метод проєктів, який поєднує практичну діяльність, самостійний пошук і творче застосування мовних знань у реальному комунікативному контексті.

Виходячи з поставлених завдань, в навчальному процесі використовуються різні види проєктів, вибір яких повинен бути адекватний змісту досліджуваних навчальних дисциплін, рівню підготовленості студентів. Американський педагог-прогресивіст В. Кіпатрик один з перших запропонував систематизацію проєктного методу у 1918 р. Дослідник виокремив 4 основні типи проєктів:

- проєкти-дослідження – дослідницька діяльність розв’язання певної проблеми;
- практичні проєкти – виготовлення предмету або продукту;
- естетичні проєкти – сприйняття та інтерпретації мистецтва;
- проєкти-вправи – набуття або вдосконалення певної навички [76].

Е. Коллінгс американський педагог і дослідник, розвивав ідеї проєктного навчання разом з В. Кіпатриком, його внесок менш відомий, але не менш важливий для розуміння методологічного підґрунтя проєктного методу. Е. Коллінгс поділяв проєкти на такі види:

- спонтанні – ті, що виникають з власної ініціативи студентів;
- проблемні – спрямовані на пошук рішення певної освітньої або життєвої проблеми;
- формально запропоновані – ініційовані вчителям відповідно до навчальної програми;
- дослідницькі – глибші за змістом спрямовані на формування наукового мислення [72].

Е. Коллінгс також вважав, що проєкт має бути змістовним і цікавим для самого студента він підкреслював значення внутрішньої мотивації як рушійна сила проєкту. Упровадження ідеї життєвого досвіду у навчанні і вирішення їх через проєкти на думку Е. Коллінгса має спиратися на життєвий досвід студента та бути тісно пов’язані з реальними ситуаціями [72].

Е. Коллінгс через різні підходи до класифікації, визначав ще різні параметри:

- учасники проєктного методу можуть бути індивідуальними, груповими або парними;
- партнерські взаємодії можуть бути кооперативними, змагальними або конкурсними;
- міжпредметні зв'язки можуть бути монопредметними, міжпредметними або надпредметними;
- координація може бути безпосередньою (твердою чи гнучкою), прихованою;
- тривалість може бути короткою, середньою чи тривалою;
- метою і характером проєктної діяльності: інформаційні, ознайомлювальні, пригодницькі, мистецькі, науково-пошукові, конструкційні тощо [25].

За типом кінцевого продукту, який є результатом проєктної діяльності, проєкти можна поділити на кілька основних категорій:

- технологічні – спрямовані на вдосконалення існуючих або створення нових технологій, методик чи інструментів;
- дослідницькі – підпорядковуються логіці наукового пошуку, мають структуру, наближену до наукового дослідження, і передбачають постановку проблеми, висунення гіпотези, аналіз даних і формулювання висновків;
- творчі – відзначаються вільнішою організацією спільної діяльності, де структура визначається інтересами учасників і поступово формується у процесі роботи, підпорядковуючись кінцевому результату;
- інформаційні – орієнтовані на збирання, опрацювання, оформлення й представлення інформації, а також аналіз і узагальнення отриманих фактів;
- практико орієнтовані – мають чітко визначений очікуваний результат, який від самого початку спрямований на задоволення соціальних або професійних потреб учасників проєкту [22, с. 77].

Класифікація проєктів запропонована В. Кіпатриком та розширена Е. Коллінгсом, демонструє гнучкість та універсальність цього методу. Різноманіття типів проєктів від дослідницьких і творчих до інформаційних та

практико-орієнтованих дозволяє обирати форму навчальної діяльності відповідно до цілей, рівня підготовки студентів і навчального контексту. Такий підхід забезпечує глибше засвоєння матеріалу, розвиток письмових навичок і формування здатності застосовувати мову в нових комунікативних ситуаціях.

О. Дьоміна зазначає, що організація проєктної діяльності безпосередньо залежить від типу проєкту та визначає такі його типологічні ознаки [12, с. 8]:

1. Домінуюча в проєкті діяльність – дослідницька, пошукова, творча, рольова, прикладна (практико орієнтована), ознайомчо-орієнтовна тощо.

2. Предметно-змістова галузь – монопроєкт (що реалізується в межах однієї сфери знань, наприклад: літературно-творчі, природничо-наукові, екологічні, мовні, культурознавчі, спортивні, географічні, історичні, музичні) або міжпредметний проєкт (який охоплює кілька навчальних дисциплін) [24, с. 224].

3. Характер координації проєкту – безпосередній (жорсткий чи гнучкий) або прихований (неявний, коли викладач виступає у ролі одного з учасників).

4. Характер контактів – внутрішні або регіональні (між учасниками одного навчального закладу, регіону чи країни) та міжнародні (за участю представників різних країн).

5. Кількість учасників проєкту – індивідуальні (між двома партнерами), парні (між парами учасників), групові (між кількома командами або групами).

6. Тривалість виконання проєкту – короткострокові (спрямовані на вирішення невеликої проблеми), середньої тривалості (від тижня до місяця) та довгострокові (від одного до кількох місяців).

З урахуванням визначених типологічних ознак І. П. Олійник виокремлює такі основні види проєктів:

– дослідницькі – мають характер науково-дослідної роботи, передбачають визначення понятійного апарату, формулювання проблеми, гіпотези та шляхів її вирішення;

– інформаційні – спрямовані на збирання, аналіз, систематизацію й узагальнення відомостей, необхідних для формування висновків або рекомендацій;

– творчі – орієнтовані на розвиток креативного мислення, індивідуального стилю та творчих здібностей студентів;

– телекомунікаційні (інформаційні) – передбачають спільну навчально-пізнавальну або творчу діяльність студентів за допомогою засобів комп'ютерної комунікації, часто з інтерактивним обміном результатами;

– прикладні – характеризуються чітко визначеним очікуваним результатом, зорієнтованим на соціальні або професійні потреби учасників, мають структурований сценарій роботи та розподіл ролей між учасниками. [31, с. 15].

У науковій праці О. Цимбала подано класифікацію основних різновидів проєктів, які можуть застосовуватись у процесі навчання іноземної мови. Дослідник виокремлює такі типи:

– інформаційні, дослідницькі, ігрові, творчі та практичні. Інформаційні проєкти передбачають збирання, аналіз і систематизацію відомостей з певної теми та їх подальше використання у власному проєкті. У дослідницьких проєктах студенти самостійно визначають проблему, формулюють мету й завдання дослідження, добирають методи її розв'язання та узагальнюють отримані результати [46, с. 21].

– Ігрові проєкти пов'язані з виконанням певних соціальних або професійних ролей у змодельованих комунікативних ситуаціях.

– Творчі проєкти передбачають створення власного продукту – есе, оповідання, вірша, казки, малюнка з описом або іншої креативної роботи.

– Практичні проєкти орієнтовані на створення конкретного матеріального чи цифрового продукту, наприклад шкільної газети, вебсторінки або тематичного стенду [46, с. 22].

Залежно від мети, рівня підготовленості студентів та очікуваного результату кожен із цих типів проєктів може бути адаптований до навчання письма. Кожен вид сприяє розвитку певних аспектів письмової компетентності:

- інформаційні – формують уміння працювати з джерелами та узагальнювати матеріал;
- дослідницькі – розвивають аналітичне та логічне мислення;
- ігрові – стимулюють спонтанність і мовну гнучкість;
- творчі – активізують уяву та емоційне самовираження;
- практичні – формують уміння створювати тексти, спрямовані на реальну аудиторію [46, с. 23].

Отже, проєктна методика охоплює всі етапи процесу письма: планування, збір та обговорення інформації, написання, редагування, представлення результатів та оцінювання. Залучаючи студентів до творчого процесу, ця діяльність допомагає їм взяти на себе відповідальність за власне навчання та підвищує їхню мотивацію. Вони вимагають від студентів створення результатів, які мають практичну або соціальну цінність, а не просто виконання завдання. Ці результати можуть мати форму буклетів, статей, есе, листів, інтерв'ю, оглядів, плакатів, блогів, коментарів тощо.

Головною передумовою використання методу проєктів є опис проблеми, на вирішення якої спрямований проєкт. В освітній сфері проблема може бути дослідницькою, інформаційною або практичною за своїм характером. Під час організаційного процесу необхідно врахувати низку факторів. У наступному розділі описані заходи, які необхідно здійснити в рамках проєкту. Нижче наведені найважливіші з них:

- існування цієї проблеми доведено науковими та дослідницькими результатами. Ця проблема є надзвичайно актуальною і потребує інтеграції знань для її вирішення;
- теоретична, практична, моральна та пізнавальна значущість результатів методу проєктів;
- структуруйте центральну частину роботи вашого проєкту так, щоб бачити результати;
- практичне застосування методу дослідження ґрунтується на застосуванні певної послідовності дій [42, с. 101].

Таким чином, впровадження проєктного методу у процес навчання письма сприяє підвищенню ефективності, і формує у студентів цінні навички необхідні в академічному та реальному житті.

2.3 Переваги та виклики використання проєктного методу для формування комунікативної компетентності в письмі

У сучасному освітньому середовищі, метод проєктів набуває деталі більшої популярності, оскільки він є ефективним засобом розвитку іншомовної комунікативної компетентності, зокрема в письмі. Його цінність полягає у створенні умов для активного усвідомленого та творчого використання мови у ситуаціях наближених до реальності. Проте, попри очевидні переваги використання цього методу супроводжується певними труднощами, які необхідно враховувати для досягнення якісних результатів. Щоб зрозуміти цінність методу проєктів у контексті викладання іноземних мов, необхідно розглянути переваги та недоліки цього педагогічного підходу.

Метод проєктів має багато переваг. В умовах проєктного навчання значно зростає мотивація студентів до експериментів з використання іноземної мови. Рівень мотивації студентів підвищується, коли їм надається автономія у виборі навчальної діяльності, можливість керувати навчальним процесом і брати участь у спільному навчанні зі своїми однолітками. Це

метод навчання, що підкреслює освітні можливості, які є міждисциплінарними, орієнтованими на студентів, спільними й інтегрованими із реальними проблемами і практиками [59].

У більшості студентів зазвичай розвивається комунікативна компетентність, яка характеризується насамперед мовленнєвою компетенцією, тобто здатністю ефективно спілкуватися, граматичною компетенцією, яка включає знання лексики та правил побудови речень, синтаксису, граматичного значення та фонології та соціокультурною компетентністю, яка підвищує комунікабельність та командну роботу.

Робота над проєктними завданнями сприяє розвитку як соціальних умінь, так і когнітивних навичок студентів. У процесі виконання проєкту вони навчаються взаємодіяти, розподіляти обов'язки та усвідомлювати важливість кожного учасника для спільного результату. Така діяльність допомагає студентам зрозуміти принципи ефективної командної роботи, розвинути вміння розв'язувати конфліктні ситуації та брати на себе відповідальність за прийняті рішення. Важливо, що участь у проєкті відкриває можливість для самореалізації всім студентам, незалежно від рівня володіння мовою чи навчальної мотивації. На відміну від методик, орієнтованих лише на короткочасне запам'ятовування, проєктне навчання стимулює формування довготривалої пам'яті, оскільки отримані знання закріплюються через практичну діяльність і особистий досвід [8, с. 43].

Серед ключових переваг проєктного методу у навчанні письма:

- мотиваційна складова – проєкти пов'язані з реальними або наближеними до життя проблемами, що сприяє підвищенню інтересу до навчання;
- індивідуалізація навчання – кожен студент може обрати тему проєкту відповідно до власних інтересів, що стимулює самостійність і відповідальність;

- розвиток навичок співпраці – під час роботи над груповими проєктами студенти вчаться працювати в команді, розподіляти обов'язки, аргументувати свої думки та вести діалог;

- формування навичок письма проєктна діяльність вимагає планування структури тексту логічної послідовності викладу думок дотримання жанрових і стилістичних норм [67, с. 435].

Застосування методу проєктів як засобу формування навичок письма позитивно впливає не лише на мовний розвиток студентів, а й на їхні психосоціальні процеси. Виконання завдань із елементами креативного письма розкриває здатність до творчого використання мови, формує вміння вільно висловлювати думки та емоції. Таке невимушене, творче ставлення до мови сприяє зниженню психологічних бар'єрів і допомагає подолати страх помилок. Письмове висловлення власних почуттів і поглядів виступає своєрідним засобом самозахисту, який формує довіру до себе та до процесу спілкування. Багато студентів, що вивчають іноземні мови, стикаються з почуттям невпевненості або тривоги, особливо під час усної комунікації. Проєктна форма письмової роботи створює безпечне середовище, у якому вони можуть експериментувати з мовою, долаючи страх і поступово набуваючи впевненості у власних мовленнєвих можливостях [42, с. 132].

Подолання страху під час написання тексту пояснюється тим, що, зосереджуючись на творчій стороні процесу, студент відволікається від тривоги, пов'язаної з помилками чи оцінюванням, і зосереджується на змісті власного висловлення. Такий підхід сприяє розкритості мислення та швидшому досягненню позитивних результатів у створенні письмових робіт. На думку І. Боетчер, «ознайомлення з елементами креативного письма слід розпочинати якомога раніше – у формі письмового самовираження, коротких заміток чи вільних текстів», адже це допомагає студентам подолати невпевненість і поступово розвивати власний стиль письма» [54, с. 87].

Поряд із використанням потенціалу креативного письма та подоланням страху, що часто супроводжує процес вивчення іноземної мови, вправи на

написання текстів суттєво сприяють розвитку навичок письмового мовлення. Формування цих умінь є складнішим і тривалішим процесом, ніж навчання читання, оскільки вимагає більшої концентрації, самоконтролю та творчої активності. Як зазначає дослідник, «читання зазвичай асоціюється із задоволенням, тоді як письмо вимагає зусиль», адже саме через наполегливу роботу й осмислення змісту формується справжня компетентність у письмовій мові [54, с. 91]. Відповідно до цього твердження, креативне письмо виконує подвійну функцію у процесі навчання. Воно не лише формує мовні навички, а й допомагає студентам подолати почуття страху, яке часто супроводжує процес оволодіння письмовою компетентністю. Занурення у творчий процес знижує емоційне напруження, пов'язане з можливими помилками, і сприяє зосередженню на змісті, самовираженні та логічності викладу думок. У такий спосіб креативне письмо стає не лише засобом навчання, а й своєрідним терапевтичним інструментом, який допомагає студентам відчувати впевненість у власних силах і подолати мовні бар'єри [88].

Ще однією важливою психосоціальною перевагою методу проєктів у навчанні письма є ефект захисту через письмову форму. Г. В. Гунке та В. Штайніг зазначають, що під час письма відбувається своєрідне «звільнення від стресу», оскільки письмове висловлення дозволяє людині безпечно виражати власні думки, емоції та переживання. У процесі письма студент має час обдумати свої слова, знайти потрібні вирази, що зменшує емоційний тиск, характерний для усного мовлення. Таким чином, письмо стає не лише інструментом навчання, а й способом саморегуляції та психологічного розвантаження [69, с. 203]. Письмова форма креативного завдання створює для студента безпечний простір, у якому його мовна діяльність менш контрольована викладачем, ніж у межах традиційного заняття. Завдяки цьому створюваний текст набуває індивідуального, особистісного характеру. Студент має більше часу для осмислення та формулювання власних думок, ніж у процесі усного висловлення. Навіть у стриманих або невпевнених студентів підвищується мотивація до виконання таких завдань, виникає

бажання поділитися своїми текстами та відкрито висловити емоції. Водночас представлення власних робіт має відбуватися виключно добровільно, щоб зберегти атмосферу довіри й психологічної безпеки.

Креативне письмо, на відміну від стандартних вправ за зразком, формує у студентів віру у власні мовні можливості та пробуджує прагнення до самовираження. Поєднання почуття захищеності та позитивного досвіду письма сприяє виникненню взаємної довіри, групової єдності та підтримки. Це, своєю чергою, позитивно впливає не лише на розвиток письмових навичок, а й на загальну динаміку навчання та міжособистісну взаємодію в групі [42, с. 135].

Перелічені переваги методу проєктів у навчанні письма позитивно впливають і на розвиток прагматичної компетентності студентів. У процесі створення власного тексту студент удосконалює відчуття стилю, оволодіває особливостями жанру та мовних норм, притаманних різним типам текстів. У сприятливій, ненапруженій атмосфері під час письма він частіше вдається до нестандартних, творчих формулювань, експериментує з мовним матеріалом, відшуковує вирази, які раніше чув або зустрічав у читанні.

Можливість повернутися до написаного, проаналізувати й удосконалити його сприяє рефлексії над власним мовленням і розвитку гнучкості мислення. Саме цей процес, як зазначають М. Гаузерманн і Г.-Е. Піефо, веде до набування та розвитку мовної свободи — здатності вільно й упевнено користуватися мовою для вираження власних думок у різних комунікативних ситуаціях [65, с. 34]. Під час виконання проєктних завдань студент легше, ніж у межах традиційного заняття, відходить від стандартних і добре знайомих способів вираження думок. У нього з'являється сміливість експериментувати з мовою – використовувати гру слів, нові або незвичні для себе вирази, шукати оригінальні способи формулювання ідей. Така мовна гнучкість є важливою ознакою розвитку комунікативної компетентності, адже дозволяє студентові виходити за межі шаблонів і вільніше володіти мовним матеріалом [87]. У процесі такої роботи студент одночасно виконує

кілька видів навчальної діяльності: добирає лексику, структурує текст, редагує висловлення та аналізує власні помилки. Це не лише збагачує його словниковий запас, а й допомагає розв'язувати практичні завдання, зокрема, формує вміння створювати зв'язні, логічно послідовні й граматично правильні тексти в різних стилях і жанрах.

З одного боку, він менше прив'язаний до структур і формулювань, які безпосередньо запозичує з рідної мови, а більше спирається на мовну систему іноземної мови і її закономірності, минає дослівний переклад. З іншого боку, він починає активно користуватися структурами, формулюваннями, метафорами іноземної мови, наявними в його словниковому запасі. Надалі студент зможе застосовувати їх у інших ситуаціях і контекстах письмової та усної комунікації, як в рецептивних, так і в продуктивних видах мовної діяльності. Можна стверджувати, що перехід до нового мовного матеріалу та активне використання його студентом в процесі написання твору відбувається швидше і надійніше, ніж при виконанні інших письмових вправ, так як студенти в умовах креативного завдання діють сміливіше і розкутіше, розвивають навик самостійного спілкування іноземною мовою, відкривають в ній нові можливості вираження думок і почуттів [42, с. 139].

Поряд з перерахованими вище перевагами написання твору з точки зору прагматики, слід відзначити також позитивний вплив методу проєктів на лексико-граматичну сторону навчання іноземній мові, що можна простежити в наступних особливостях. Написання твору утворює контексти для використання вивченої лексики. При цьому студенти – активні, і користуються своїм словниковим запасом самостійно в рамках креативного завдання. В процесі креативного письма студент шукає і підбирає граматичні форми, релевантні поставленій задачі. При цьому, він прагне відмовитися від простих конструкцій, якими давно успішно користується, і намагається на практиці застосувати нові для нього граматичні конструкції [42, с. 140].

Таким чином, абстрактні граматичні категорії переходять на рівень конкретного практичного застосування, завдяки чому надійно закріплюються в пам'яті. Створення контекстів для використання лексичних і граматичних засобів призводить до того, що вони краще запам'ятовуються. Перевірка креативних письмових завдань і корекція помилок повинні проводитися в дуже делікатній і тактовній формі. Викладач може, наприклад, після прослуховування всіх презентацій зробити огляд помилок, не називаючи їх авторів, концентруючи увагу слухачів на можливих правильних варіантах, ілюструючи прикладами той чи інший граматичний феномен або контексти застосування відповідних лексичних одиниць [95, с. 52].

Однак, використання методу проєктів, може супроводжуватися певними викликами. А. Кієс наводить певні виклики та труднощі у методі проєктів. На думку дослідника, викликом може стати недостатня підготовка педагогів, оскільки не всі можуть успішно реалізувати метод проєктів на практиці. Ще одним викликом є те, що деякі студенти залишаються пасивними у процесі роботи над проєктом, оскільки не всі студенти однаково залучені до роботи над проєктом. Деякі можуть займати пасивну позицію через невпевненість, низьку мотивацію або труднощі з розумінням завдань. Це призводить до нерівномірного розподілу обов'язків у групі, коли більш активні учасники виконують більшу частину роботи [75, с. 139].

Групи можуть працювати у різному темпі та завершити проєкти з різною швидкістю, студенти мають індивідуальні особливості, щодо темпу роботи організаційності та рівня підготовки. Унаслідок цього деякі групи можуть закінчити проєкт швидше, тоді як інші потребуватимуть більше часу, це ускладнює синхронізацію роботи всієї групи то може викликати труднощі.

Можливою є також і поява проблеми суб'єктивної оцінки творчої роботи. Так, проєкти часто містять елементи креативності, що ускладнює об'єктивне оцінювання. Викладачі можуть зіштовхнутися з труднощами у встановленні чітких критеріїв оцінювання, особливо коли роботи є дуже різними за формою, змістом та рівнем виконання. Це може спричинити

непорозуміння [75, с. 140]. Викладач має бути ґрунтовно підготовлений і чітко спланувати організацію проєктної роботи, метод проєктів вимагає від викладача ретельного планування на кожному етапі. Особливо складним є процес організації проєктів коли студенти працюють індивідуально над різними темами потрібно слідкувати за прогресом кожного, надавати персоналізований допомогу та координувати представлення результатів. Без належної підготовки проєктна робота може втратити свою навчальну цінність [551, с. 115].

Отже, проєктний метод виступає потужним інструментом формування іншомовної комунікативної компетентності в письмі, сприяючи розвитку мовленнєвих, граматичних, соціокультурних та когнітивних навичок. Його застосування активізує навчальний процес, підвищує мотивацію студентів, стимулює їхню самостійність, відповідальність та вміння працювати в команді. Завдяки реалістичності й міждисциплінарному характеру проєктів, навчання стає більш змістовним, інтегрованим і наближеним до практичного використання мови.

Разом із тим, впровадження цього методу потребує належної педагогічної підготовки, чіткої організації та продуманого оцінювання результатів. До основних викликів належить нерівномірне залучення студентів, складність об'єктивного оцінювання творчих завдань, різний темп роботи учасників та необхідність персоналізованого підходу до організації навчального процесу. Успішна реалізація проєктної діяльності вимагає від викладача гнучкості, методичної компетентності та здатності до ефективного управління навчальним процесом.

Отже, проєктний метод відкриває широкі можливості для формування письмової комунікативної компетентності, але його ефективність залежить від умілого подолання супутніх труднощів та створення сприятливого освітнього середовища.

Висновки до розділу 2

У другому розділі ми розглянули проєктний метод, як один з найбільш ефективних сучасних підходів до розвитку письмової іншомовної комунікативної компетентності студентів. Аналіз наукових джерел показує, що цей метод має глибоке історичне підґрунтя і зазнав значної еволюції, прогресуючи від прогресивних ідей педагогів ХХ століття до інтеграції в сучасні інноваційні освітні стратегії. Метою цього педагогічного підходу є створення середовища, що сприяє самостійному навчанню студентів, з акцентом на практичне вирішення проблем, що дає відчутний результат.

Проєктне навчання письму є багатограним підходом, що охоплює різноманітні проєкти, починаючи від ретельного дослідження і закінчуючи творчими письмовими завданнями, які виконуються індивідуально, у парах або у групах. Така адаптивність гарантує, що підхід може бути пристосований до рівня підготовки, інтересів і потреб студентів. Було продемонстровано, що такий підхід сприяє не лише вдосконаленню мовних навичок, зокрема формуванню зв'язного, логічного та стилістично грамотного письмового висловлювання, а й розвитку низки ключових життєвих компетентностей. До них належать уміння співпрацювати, розв'язувати проблеми, планувати та оцінювати результати діяльності.

Також, проаналізовано основні переваги використання методу проєктів, серед яких мотивація студентів до участі в реальних комунікативних ситуаціях, розвиток креативності, відповідальності, критичного мислення, міжособистісної взаємодії, формування стійких навичок писемного мовлення. Водночас акцентується увага на основних викликах та труднощах, які можуть виникнути під час застосування проєктної методики, зокрема: пасивність певних студентів, труднощі в оцінюванні творчих робіт, різний темп виконання завдань, недостатня підготовка вчителів, обмеженість ресурсів.

Успішне подолання викликів, пов'язаних із цією ситуацією, можливе лише за умови системного підходу до планування, забезпечення належної підготовки вчителів та надання ефективної педагогічної підтримки. Очевидно, що метод проєктів, який використовується у навчанні писемного мовлення, може сприяти розвитку іншомовної комунікативної компетентності. Це пов'язано з тим, що він уможлиблює інтеграцію мовних знань з практичним застосуванням, розвиток навчальної автономії студентів та формування ключових компетентностей XXI століття. Проте ефективність цього підходу залежить від рівня підготовки викладачів, правильного структурування завдань та врахування індивідуальних особливостей студентів. Удосконалення методики організації проєктної діяльності в контексті навчання писемного мовлення є важливим напрямом удосконалення іншомовної освіти у вищих навчальних закладах.

РОЗДІЛ 3. ПРОБНЕ НАВЧАННЯ З МЕТОЮ ПЕРЕВІРКИ ЕФЕКТИВНОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ПРОЄКТНОГО МЕТОДУ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПИСЬМІ СТУДЕНТІВ 2 КУРСУ

3.0 Вступні зауваження

Пробне навчання є заключним етапом дослідницької роботи й має на меті перевірку ефективності застосування проєктного методу у процесі формування іншомовної комунікативної компетентності у письмі студентів другого курсу факультету іноземних мов. Його проведення дало змогу практично перевірити теоретичні положення, сформульовані у попередніх розділах, а також визначити, наскільки проєктна методика сприяє розвитку самостійності, творчості та мовленнєвої активності студентів у процесі письма.

У ході пробного навчання було організовано експериментальну й контрольну групи, які працювали за різними підходами до навчання письма. Студенти контрольної групи навчалися за традиційною моделлю, що передбачала виконання репродуктивних письмових завдань за підручником High Note 5, тоді як студенти експериментальної групи брали участь у проєктному навчанні, яке включало створення креативного колективного продукту – міні-посібника “How We Learn Best”.

Пробне навчання проводилося у три етапи:

- початкове тестування – для визначення вихідного рівня сформованості письмових умінь;
- проміжне тестування – для відстеження динаміки розвитку навичок;
- підсумкове тестування – для оцінювання результатів після завершення пробного навчання.

Завдання тестів розроблялися відповідно до змісту розділу Unit 5 “Do your best” підручника High Note 5 і охоплювали типові жанри письма – есе, рефлексивні тексти, короткі рекомендації та особисті історії.

Оцінювання здійснювалося за єдиними критеріями: змістовність, логічність викладу, зв'язність, лексико-граматична точність, відповідність жанру та рівень самостійності. Отримані результати трьох етапів тестування дали змогу порівняти показники контрольної та експериментальної груп, простежити динаміку розвитку письмових умінь і підтвердити ефективність упровадження проєктного методу у навчанні іноземної мови.

3.1 Підготовка та реалізація пробного навчання з перевірки ефективності застосування проєктного методу для формування іншомовної комунікативної компетентності в письмі студентів 2 курсу

Підготовка до проведення пробного навчання потребує чіткої організації, добору навчального матеріалу та продуманого етапування роботи студентів. Викладач, який застосовує проєктну методику у навчанні письма, має не лише ознайомити студентів із метою та завданнями діяльності, а й створити умови для їх активної участі, самостійності та відповідальності за кінцевий результат. Планування, координація групової взаємодії, визначення теми, добір джерел і розподіл ролей є важливими складовими цього процесу.

Пробне навчання проводилось із метою перевірити ефективність проєктного методу у формуванні іншомовної комунікативної компетентності в письмі студентів другого курсу факультету іноземних мов. Основою став матеріал підручника High Note 5 (Unit 5 “Do your best”). У цьому розділі підручника порушуються теми мотивації, зусиль, досягнень і подолання труднощів. Саме вони створюють сприятливе середовище для розвитку письма, адже спонукають студентів до роздумів про власний досвід навчання.

Для перевірки ефективності застосування проєктного методу у формуванні іншомовної комунікативної компетентності в письмі було проведено пробне навчання, у якому взяли участь студенти другого курсу факультету іноземних мов. З цією метою було створено дві навчальні групи: контрольну та експериментальну, перша з яких налічувала 12 студентів, а друга – 13.

Студенти контрольної групи навчалися за традиційною методикою, що передбачала виконання переважно репродуктивних письмових вправ, запропонованих у підручнику High Note 5. Експериментальна група, навпаки, працювала за проєктною методикою, у межах якої студенти реалізовували колективний творчий проєкт “How We Learn Best”.

Пробне навчання складалось з чотирьох етапів – констатувального, формувального, контрольного та заключного аналізу результатів. Кожен із них мав власну мету та завдання, але всі разом вони дозволили відстежити динаміку розвитку письмових умінь студентів і визначити ефективність обраного методу.

1. Констатувальний етап

Мета констатувального етапу – встановити рівень іншомовної комунікативної компетентності в письмі студентів експериментальної та контрольної груп. На початковому етапі дослідження студенти обох груп виконали письмове завдання, спрямоване на виявлення вихідного рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності у письмі. Темою завдання було “*What helps students stay motivated when studying a foreign language?*”, що цілком узгоджується зі змістом розділу Unit 5 “*Do your best*” підручника High Note 5. Ця тема дала можливість перевірити, наскільки студенти здатні структурувати есе, логічно викладати думки, застосовувати зв’язкові засоби й добирати тематичну лексику, пов’язану з поняттями *motivation*, *effort*, *achievement*, *success*. Студенти мали написати коротке аргументативне есе обсягом 150–180 слів. У творі потрібно було пояснити

значення мотивації, описати власні стратегії її підтримання та навести приклади чи поради для інших.

2. Формувальний етап

Мета формувального етапу пробного навчання – практична реалізація проєктного методу. У цей період було реалізовано принципи проєктного навчання. На думку З. Ступчик, реалізація проєктної діяльності включає кілька етапів [40, с. 44].

Перший – підготовчий, який передбачає вивчення індивідуальних особливостей і навчальних інтересів студентів, добір теми майбутнього проєкту та формулювання проблемного питання.

Другий етап – організаційний, під час якого формується склад груп і розподіляються ролі між учасниками. На етапі виконання відбувається пошук додаткової інформації, її аналіз, обговорення та оформлення результатів.

Наступний етап – презентаційний, який передбачає представлення виконаних проєктів, їх захист і обговорення з аудиторією.

Завершальним є підсумковий етап, на якому оцінюються результати роботи, визначаються здобуті знання, уміння та навички.

Саме такий підхід було покладено в основу формувального етапу нашого дослідження, спрямованого на практичну перевірку можливостей проєктного методу у розвитку письмових умінь студентів, оскільки практичну частину роботи присвячено підготовці та реалізації пробного навчання з перевірки ефективності застосування проєктного методу для формування іншомовної комунікативної компетентності в письмі студентів 2 курсу.

С. Щербина у своїй праці визначає три основні етапи проєктного навчання [49, с. 519]. Перший етап передбачає постановку головного питання та обговорення можливих шляхів його розв'язання. На цьому етапі викладач разом зі студентами визначають зміст і межі майбутнього проєкту, формулюють проблемне поле, прогнозують можливі мовні труднощі, які

можуть виникнути під час роботи. Також обговорюються орієнтовні теми інтерв'ю, джерела отримання інформації (друковані матеріали, теле- й радіопередачі, онлайн-ресурси). Дослідниця підкреслює важливість отримання даних як в усній, так і в письмовій формах. Незалежно від того, з яких джерел – енциклопедій, журналів чи усних звітів – походить інформація, вона повинна безпосередньо стосуватися теми дослідження. Оскільки студенти вже ознайомлені з проблемою, вони самостійно відбирають і систематизують необхідний матеріал, після чого обговорюють його результати в групі.

Другий етап пов'язаний зі збиранням матеріалів і аналізом результатів. На цьому етапі студенти проводять інтерв'ю, роблять нотатки, створюють колекції друкованих і візуальних матеріалів. Вони активно поєднують навички читання, письма, аудіювання та говоріння у природних комунікативних умовах. Під час цієї роботи формуються й додаткові компетентності: уміння розпізнавати мовні елементи (лексичні та синтаксичні структури), прогнозувати зміст повідомлення, формулювати гіпотези та перевіряти їх [49, с. 520].

Третій етап – презентаційний. Етап присвячено представленню результатів виконаного проєкту. Це може бути обговорення, дискусія, виступ або інша форма публічного представлення роботи. Викладач виступає в ролі консультанта та модератора, коментує результати, тоді як студенти здійснюють самооцінювання, аналізують власну діяльність і роблять висновки щодо її ефективності.

Ключовим компонентом цього етапу є кінцева презентація, що може набувати різних форм – від усного виступу чи друкованої газети до інтерактивної карти або відеозапису [49, с. 520–521].

Окрім опису етапів, С. Щербина пропонує критерії оцінювання проєктних робіт. До них належать:

- самостійність у виборі теми та практичної спрямованості проєкту;
- значущість отриманих результатів;

- аргументованість запропонованих рішень;
- послідовність виконання всіх етапів проєктування;
- рівень творчості, оригінальність підходів;
- якість оформлення та представлення роботи;
- змістовність доповіді, повнота та переконливість відповідей;
- глибина знань з теми й уміння аргументовано їх демонструвати [49, с. 520].

Водночас, зауважує дослідник С. Хейнс [49, с. 40], повністю об'єктивно оцінити проєктну роботу неможливо, оскільки важливу роль відіграють зусилля, вкладені студентом у процес її виконання. Тому викладач має не лише підсумково оцінювати результат, а й відстежувати хід роботи, занотовуючи сильні та слабкі сторони, надані рекомендації та рівень залучення студентів на кожному етапі. Такі спостереження допомагають здійснити комплексне оцінювання, що враховує не тільки кінцевий продукт, а й процес навчальної діяльності.

Отже, висновки дослідників підтверджують, що ефективне використання проєктного методу вимагає не лише чіткої структури й критеріїв оцінювання, а й уваги до самого процесу навчальної діяльності – до зусиль, взаємодії та поступового зростання студентів.

Для формувального етапу пробного навчання було розроблено креативний груповий проєкт “How We Learn Best: A Mini Guide by Students”. Його метою стало створення студентами англomовного міні-посібника, у якому вони діляться власними історіями, порадами й роздумами про ефективне навчання. Проєкт поєднав роботу з лексикою з підручника (*effort, achievement, motivation, success, learning habits*) та розвиток навичок зв'язного письма.

Робота над проєктом здійснювалася у три етапи відповідно до структури, яку пропонує С. Щербина [49, с. 520]: орієнтаційно-аналітичний, практично-дослідницький і презентаційно-рефлексивний.

1. Орієнтаційно-аналітичний етап

На першому етапі викладач ознайомив студентів із метою та завданнями проєкту. Було сформульовано головне запитання: *What helps students do their best while learning?*

Це питання спонукало студентів замислитись над власними навчальними звичками та проблемами. Під час обговорення вони опрацювали ключову лексику з підручника (*effort, perseverance, challenge, goal, motivation*) і приклади письмових завдань із розділу 5F (*An Essay on Learning Methods*). Разом визначили структуру письмового висловлення та мовні засоби зв'язності (*first of all, however, as a result, in my opinion*).

Групи формувалися з 4–5 осіб. Усі учасники виступали авторами текстів, що є головною умовою проєкту. Інші ролі (редактор, дизайнер, координатор) студенти розподіляли за бажанням або виконували спільно. Така організація сприяла партнерству, співпраці й розвитку відповідальності за спільний результат.

Другий етап був присвячений написанню текстів. Кожен студент підготував один або кілька матеріалів англійською мовою. Серед типів письма були:

1. особиста історія (*My Learning Story*, 150–200 слів);
2. набір порад (*Tips for Doing Your Best*, 8–10 речень);
3. рефлексивний текст (*What I've Learned About Learning*, 150 слів).

Завдання спиралися на лексику та граматику з Unit 5 (*modals of advice and obligation, idioms on learning and effort*). Студенти використовували вирази на зразок *get your head down, be on a steep learning curve, run on empty*.

Метою етапу було не лише тренування письма, а й осмислення власного досвіду. Студенти писали про те, що їх надихає, які помилки допомогли зрости, як вони вчать зосереджуватись. Такий підхід робив письмо особистісним і змістовним.

Викладач організував взаємну перевірку (*peer review*). Студенти обговорювали тексти один одного, давали поради, помічали вдалі вислови.

Це підвищувало мовну свідомість і довіру в групі. Атмосфера роботи залишалася доброзичливою та підтримувальною.

2. Організаційно-продуктивний етап

На цьому етапі студенти об'єднали власні тексти у спільний продукт – міні-посібник “How We Learn Best”. Кожна група створила власний розділ, який містив:

- вступне слово (Foreword);
- основну частину з історіями, порадами та рефлексіями;
- підсумок (Summary).

Для оформлення посібників використовували безкоштовні онлайн-інструменти: Canva, Google Slides, Book Creator, Adobe Express. Ці ресурси дозволили працювати над текстом разом, додавати фото, ілюстрації, цитати, QR-коди. Багато студентів використали особисті світлини – свої робочі місця, навчальні записи, моменти з життя. Це зробило кінцевий продукт живим і автентичним.

Викладач допомагав із мовним редагуванням та дотриманням логічної структури. Робота над оформленням сприяла розвитку не лише письмових, а й цифрових навичок, уміння домовлятися, планувати, презентувати.

3. Презентаційно-рефлексивний етап

На завершальному етапі кожна група представила свій посібник у форматі PDF або онлайн-презентації. Під час обговорення студенти ділилися враженнями: що їм далось легко, що було складно, як змінилося їхнє ставлення до письма.

Рефлексія відбувалася у письмовій формі. Так, студенти відповідали на запитання:

- *What did I learn about myself as a learner and as a writer?*
- *Which new words or structures do I now use confidently?*
- *How did working in a group help me write better?*

На нашу думку, реалізація одного комплексного та змістовно насиченого проєкту виявилася ефективнішою, ніж виконання великої

кількості дрібних, несистемних письмових завдань. Такий підхід дозволяє студентам глибше зануритися у тему, усвідомити власний поступ і простежити логічний зв'язок між усіма етапами навчальної діяльності – від планування до кінцевої презентації. Крім того, створення спільного продукту сприяє формуванню внутрішньої мотивації, розвиває почуття відповідальності, ініціативності та партнерства в навчанні.

3. Контрольний етап

На контрольному етапі пробного навчання студенти обох груп виконали підсумкове письмове завдання, аналогічне за форматом до початкового. Метою етапу стало встановлення рівня іншомовної комунікативної компетентності в письмі студентів експериментальної та контрольної груп після формувального етапу пробного навчання.

4) Заключний аналіз результатів

Метою заключного етапу пробного навчання стало порівняння результатів констатувального та контрольного етапів пробного навчання, а також, порівняння результатів, отриманих у експериментальній та контрольній групах, з метою виявлення ефективності розробленої методики.

У наступному розділі буде детально подано результати пробного навчання, проведеного з метою перевірки ефективності формування іншомовної комунікативної компетентності у письмі студентів другого курсу в процесі застосування проєктного методу.

3.2 Інтерпретація результатів пробного навчання для перевірки ефективності формування іншомовної комунікативної компетентності в письмі студентів 2 курсу в процесі застосування проєктного методу

У цьому підрозділі буде наведено результати пробного навчання для перевірки ефективності формування іншомовної комунікативної компетентності в письмі студентів 2 курсу в процесі застосування проєктного методу. Оцінювання результатів письмових робіт студентів здійснювалося за

100-бальною системою, що використовується у більшості закладів вищої освіти України для визначення рівня навчальних досягнень студентів.

За цією системою:

- 90–100 балів відповідає рівню високий (відмінно);
- 74–89 балів – достатній (добре);
- 60–73 бали – середній (задовільно);
- менше ніж 60 балів – початковий (незадовільно).

У межах дослідження було застосовано аналітичне оцінювання письма, де максимальний результат (100 балів) складався з трьох основних компонентів:

- зміст і логічність викладу – 40 балів;
- мовне оформлення (лексика та граматики) – 40 балів;
- структура та зв'язність тексту – 20 балів.

Такий підхід дозволяє оцінити не лише мовну правильність, а й комунікативну адекватність письма, що є ключовим критерієм у формуванні іншомовної комунікативної компетентності.

За результатами констатувального етапу, було отримано такі показники (рис. 3.1):

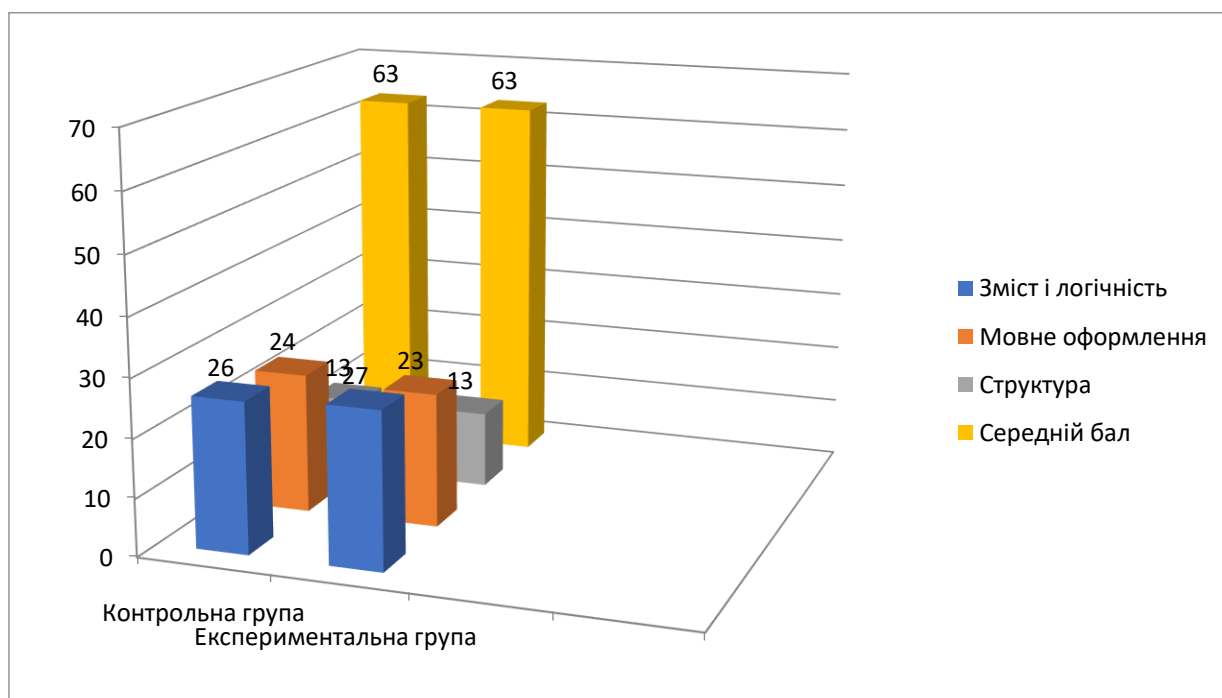


Рис. 3.1 Результати дослідження, отримані на констатувальному етапі

Результати початкового письмового тестування засвідчили, що обидві групи мали приблизно однаковий рівень підготовленості. Середній показник у межах 63 із 100 балів відповідає середньому рівню володіння письмом.

У письмових роботах студентів обох груп спостерігалися схожі труднощі:

- брак логічної послідовності в аргументації;
- обмежений словниковий запас та часті повтори;
- граматичні помилки, особливо у використанні часів і модальних дієслів;
- відсутність виражених зв'язкових елементів між абзацами.

Попри це, тексти демонстрували розуміння теми та комунікативного завдання, більшість студентів змогла сформулювати власну думку й навести приклади з особистого досвіду.

Отже, за результатами констатувального етапу можна зробити висновок, що обидві групи мали приблизно однаковий вихідний рівень підготовленості. Такі результати забезпечують коректність і надійність подальшого порівняння результатів у формувальному та контрольному етапах пробного навчання.

Другий, формувальний етап пробного навчання був спрямований на практичну реалізацію проєктного методу. Етап тривав 2 тижні. У цей період студенти експериментальної групи брали участь у груповому креативному проєкті *“How We Learn Best”*, який передбачав створення англomовного міні-посібника з особистими історіями, порадами й роздумами про навчання. Робота над проєктом охоплювала всі ключові етапи, описані С. Щербиною [49]: орієнтаційно-аналітичний, практично-дослідницький та презентаційно-рефлексивний.

Студенти самотійно обговорювали тему, добирали лексику, розподіляли ролі, писали власні тексти, здійснювали взаємну перевірку, удосконалювали структуру та стилістику висловлювань. Викладач виступав у

ролі наставника, який консультував і допомагав організувати спільну роботу. У результаті студенти створили спільний продукт – електронний міні-посібник, що містив тексти різних жанрів: особисті історії (*My Learning Story*), поради (*Tips for Doing Your Best*) та рефлексії (*What I've Learned About Learning*).

Під час спостереження за ходом роботи було зафіксовано помітне зростання мотивації студентів, підвищення рівня самостійності, ініціативності та залученості у процес письма. Студенти активно застосовували лексику з теми *motivation* і *achievement*, впевненіше користувалися складними граматичними конструкціями, а їхні тексти ставали змістовнішими та більш зв'язними.

На контрольному етапі пробного навчання студенти обох груп виконали підсумкове письмове завдання, аналогічне за форматом до початкового.

Заключний аналіз результатів показав, що в обох групах спостерігався прогрес, однак у студентів експериментальної групи динаміка виявилася значно вираженішою. Вони продемонстрували краще володіння структурою есе, вищу логічну послідовність викладу, розширену тематичну лексику, точніше вживання граматичних форм і більшу аргументованість висловлювань.

Результати дослідження доведено на рис. 3.2.

Порівняння результатів показало, що обидві групи продемонстрували позитивну динаміку, однак покращення в експериментальній групі було значно вищим. Середній показник зріс із 63 до 85 балів, що відповідає переходу від середнього до достатнього–високого рівня володіння письмом.

Для контрольної групи підвищення було менш помітним – із 63 до 73 балів (тобто залишилося в межах середнього рівня). Якісні зміни у письмі студентів експериментальної групи проявилися у таких аспектах:

- тексти стали логічно структурованими, з чітким поділом на абзаци;

- з'явилася різноманітність лексики з теми *motivation, effort, success, achievement*;
- студенти частіше використовували засоби зв'язності (*in contrast, as a result, to sum up*);
- значно зросла самостійність у формулюванні аргументів і прикладів.

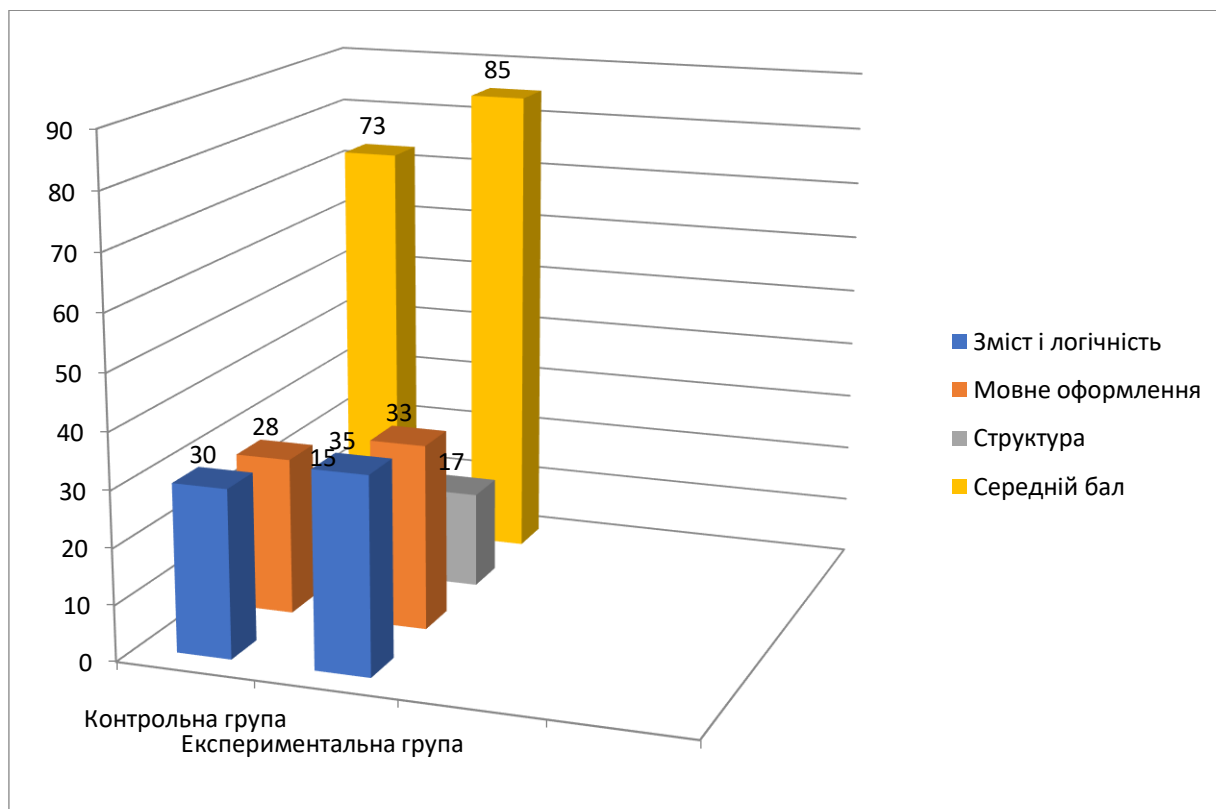


Рис. 3.2 Результати дослідження, отримані на формувальному етапі

Крім того, студенти виявляли емоційне залучення та інтерес до теми, що є важливим чинником розвитку письмової компетентності. Залучення до спільного проєкту створило умови для осмисленої практики письма, яка виходила за межі простого виконання вправ і набувала реального комунікативного значення.

Окрім кількісних результатів, важливу інформацію щодо ефективності проєктної методики дали відповіді студентів на запитання для саморефлексії, які вони заповнювали після завершення роботи над міні-посібником *“How We Learn Best”*. Опитування мало на меті виявити, як студенти оцінюють власний прогрес, труднощі й мотивацію до письма.

Питання для саморефлексії були такими:

- *What did I learn about myself as a learner and as a writer?*
- *Which new words or structures do I now use confidently?*
- *How did working in a group help me write better?*

Аналіз відповідей показав, що переважна більшість студентів (понад 80%) відзначили позитивні зміни у власному ставленні до письма англійською мовою. Студенти писали, що завдяки проєкту навчились краще планувати текст, перевіряти помилки, добирати вирази, а головне – перестали сприймати письмо як «формальне завдання», натомість почали розглядати його як спосіб самовираження.

Типові висловлювання студентів у рефлексіях:

“I realised that writing can be creative when you write about your own experience.”

“Now I always think about how my text sounds to the reader, not only about grammar.”

“Working in a group made me more confident – I was not afraid to make mistakes.”

Кілька студентів також зазначили, що робота над спільним продуктом «змушує бути відповідальним не тільки за себе, а й за команду», що сприяло внутрішній мотивації й розвитку самодисципліни. Деякі учасники підкреслили, що взаємна перевірка текстів допомогла краще помічати власні помилки, розуміти логіку письма інших і засвоювати нові мовні структури природним шляхом.

Отже, результати саморефлексії підтверджують кількісні дані: проєктна форма навчання активізує внутрішню мотивацію, сприяє особистісному залученню та формуванню усвідомленого ставлення до письма як до процесу. Саме цей компонент став важливим показником зрілості письмової компетентності студентів експериментальної групи.

Таким чином, результати пробного навчання підтвердили, що проєктна методика сприяє глибшому засвоєнню мовного матеріалу й активнішому розвитку навичок письма, ніж традиційний підхід. Отримані дані свідчать про поступове зростання мовної впевненості, здатності висловлювати власні думки й працювати з текстом як засобом реальної комунікації.

3.3 Методичні рекомендації щодо організації формування іншомовної комунікативної компетентності в письмі студентів 2 курсу в ході застосування проєктного методу

Результати проведеного пробного навчання підтвердили ефективність застосування проєктного методу для розвитку іншомовної комунікативної компетентності у письмі студентів. На основі здобутих даних і спостережень можна сформулювати низку методичних рекомендацій, які сприятимуть успішному впровадженню цього підходу у практику викладання іноземної мови.

1. Підготовчий етап

Викладачеві слід чітко визначити навчальну мету, очікувані результати й зв'язок проєкту з тематикою курсу. Тематика має бути зрозумілою, актуальною та пов'язаною з особистим досвідом студентів, що сприяє емоційному залученню. Доцільно обирати теми, які стимулюють роздуми про власний навчальний досвід, наприклад: мотивацію, досягнення, подолання труднощів. У цьому контексті ефективно зарекомендував себе розділ Unit 5 “Do your best” з підручника High Note 5, який створює умови для розвитку навичок письма в реальному комунікативному середовищі.

На початку роботи необхідно ознайомити студентів із метою, завданнями, очікуваними результатами та критеріями оцінювання. Варто пояснити формат кінцевого продукту й окреслити роль кожного учасника.

2. Організація роботи

Проектна діяльність має бути поетапною і системною. Ефективно виділяти чотири етапи: ознайомчо-аналітичний, дослідницький, продуктивний і підсумково-рефлексивний. На кожному з них студенти розвивають конкретні навички: пошук інформації, добір мовних засобів, створення зв'язного тексту, редагування й презентацію результатів. Викладач виконує роль координатора і наставника. Він не лише оцінює результат, а й супроводжує процес, спрямовує студентів, допомагає долати мовні труднощі та підтримує позитивний психологічний клімат у групі. Важливо забезпечити атмосферу взаємоповаги, у якій студенти не бояться висловлювати власну думку й ініціативу.

3. Робота з письмовими текстами

Письмові завдання мають бути комунікативно мотивованими, тобто передбачати створення текстів, які мають практичне або соціальне значення. Це можуть бути короткі статті, поради, есе, рецензії, збірки текстів або міні-посібники, як у проєкті “How We Learn Best”. Кожен студент повинен мати власний авторський внесок у спільний результат. Робота над текстами здійснюється поетапно: спочатку створюється чернетка, потім проводиться редагування, удосконалення й оформлення остаточного варіанту. На цьому етапі доцільно організувати взаємну перевірку (peer review), що розвиває навички редагування, аналізу й аргументованого зворотного зв'язку.

4. Використання цифрових ресурсів

Доцільно інтегрувати цифрові інструменти для колективного письма – Google Docs, Canva, Book Creator, Adobe Express. Вони полегшують спільну роботу, дають змогу поєднувати текст, зображення, цитати, таблиці та посилання. Такі ресурси сприяють розвитку цифрової грамотності, що є невід'ємною складовою сучасної іншомовної освіти.

5. Мотиваційний та рефлексивний компонент

Проектне навчання активізує внутрішню мотивацію студентів. Вони починають сприймати письмо як інструмент самовираження, а не як формальне завдання. Робота в групах формує почуття відповідальності за

спільний результат, сприяє розвитку взаємопідтримки й позитивного ставлення до навчання. Обов'язковим елементом проєктної діяльності є письмова рефлексія. Після завершення проєкту студенти відповідають на запитання про те, чого вони навчилися, які труднощі подолали, які зміни помітили у власному письмі. Рефлексія допомагає усвідомити особистий прогрес і формує навичку самоаналізу, необхідну для подальшого професійного розвитку.

Проєктний метод забезпечує поєднання мовної практики, творчої діяльності та співпраці. Він сприяє розвитку критичного мислення, самостійності, відповідальності й комунікативної впевненості студентів. Застосування цього методу у процесі навчання письма створює умови для формування стійкої іншомовної компетентності, де студент виступає не пасивним виконавцем завдання, а активним творцем власного тексту. Результати дослідження підтвердили, що системне використання проєктних завдань у курсі іноземної мови значно підвищує рівень сформованості письмових умінь і сприяє розвитку мотивації до подальшого вдосконалення комунікативних навичок.

Висновки до розділу 3

У третьому розділі проведено пробне навчання з метою перевірки ефективності застосування проєктного методу для формування іншомовної комунікативної компетентності в письмі студентів другого курсу. Дослідження складалося з трьох етапів: констатувального, формувального та контрольного.

На початковому етапі з'ясовано, що рівень письмових умінь у студентів обох груп був приблизно однаковим і відповідав середньому рівню. Під час формувального етапу в експериментальній групі впроваджено проєктну діяльність на основі колективного завдання "How We Learn Best".

Студенти створювали власні тексти, редагували їх, обговорювали результати й презентували спільний міні-посібник.

Отримані результати показали помітне покращення письмових навичок у студентів експериментальної групи: тексти стали змістовнішими, логічнішими й граматично точнішими. Водночас зросла мотивація до навчання, упевненість у власних силах і зацікавлення у подальшому вдосконаленні письма.

Отже, результати пробного навчання підтвердили, що застосування проєктного методу є ефективним засобом розвитку іншомовної комунікативної компетентності у письмі студентів. Проєктна діяльність забезпечує інтеграцію мовної практики, творчої самореалізації, співпраці та рефлексії. Вона сприяє розвитку критичного мислення, самостійності, комунікативної впевненості й мотивації до подальшого вдосконалення письмових навичок.

ВИСНОВКИ

Роботу присвячено дослідженню ефективності застосування проєктного методу для формування іншомовної комунікативної компетентності в письмі студентів 2 курсу. У першому розділі було розглянуто теоретичні засади формування іншомовної комунікативної компетентності у письмі. Встановлено, що комунікативна компетентність є багатовимірною категорією, яка включає лінгвістичний, соціолінгвістичний і соціокультурний компоненти, що забезпечують ефективну комунікацію в іншомовному середовищі. Письмо є важливою складовою цієї компетентності, адже воно вимагає не лише володіння мовними засобами, а й умінь логічно структурувати думки, дотримуватися стилістичної норми та адекватно передавати зміст повідомлення.

З'ясовано, що розвиток письма передбачає поєднання навчання мовних структур із формуванням когнітивних і творчих умінь, а також створення умов для самостійної діяльності студентів. Серед методів, що сприяють цим процесам, особливо ефективним визначено проєктний метод, який поєднує навчання, комунікацію та самореалізацію.

У другому розділі проаналізовано суть і специфіку проєктного методу як педагогічної технології. Визначено, що його головна мета полягає у створенні навчального середовища, де студенти набувають нових знань і навичок через практичну діяльність, співпрацю та вирішення реальних комунікативних завдань.

З'ясовано, що проєктний метод є гнучким і може бути адаптований до різних рівнів підготовки та потреб студентів. Він передбачає послідовне проходження етапів – від обговорення проблеми й збору інформації до створення кінцевого продукту та його презентації.

Аналіз літератури показав, що використання проєктного навчання сприяє розвитку в студентів умінь планувати діяльність, аналізувати результати, працювати в команді, а також розвиває критичне мислення,

креативність і відповідальність. Однак ефективність проєктного методу значною мірою залежить від рівня методичної підготовки викладача, його здатності координувати групову роботу й оцінювати результати з урахуванням як процесу, так і кінцевого продукту.

У третьому розділі представлено результати пробного навчання, спрямованого на перевірку ефективності проєктного методу у формуванні іншомовної письмової компетентності студентів другого курсу. Дослідження проводилося у три етапи: констатувальний, формувальний і контрольний. Під час пробного навчання в експериментальній групі було впроваджено колективний проєкт “How We Learn Best”, у межах якого студенти створювали тексти англійською мовою, редагували їх, обговорювали в групах і презентували результати спільної роботи.

Отримані дані засвідчили позитивну динаміку рівня письмових умінь: тексти студентів стали логічно структурованими, граматично точними, більш аргументованими та виразними. Зросла мотивація до навчання, здатність до самооцінювання й готовність застосовувати іноземну мову у практичних комунікативних ситуаціях.

Порівняльний аналіз результатів контрольної та експериментальної груп підтвердив ефективність проєктного підходу. У студентів, які працювали за проєктною методикою, показники письмової компетентності виявилися істотно вищими за всіма критеріями: змістовність, зв'язність, мовна точність і самостійність. Крім того, проєктна діяльність позитивно вплинула на психологічний клімат у групі, сприяла розвитку почуття відповідальності, взаємодопомоги та довіри.

На основі проведеного дослідження можна зробити висновок, що проєктний метод є ефективним засобом формування іншомовної комунікативної компетентності у письмі. Він поєднує мовну практику з творчістю, рефлексією й соціальною взаємодією, сприяє особистісному зростанню студентів і підвищує їхню готовність до міжкультурної комунікації. Реалізація проєктних завдань забезпечує глибше засвоєння

мовного матеріалу, розвиток уміння аргументувати власну думку та бачити практичну цінність письма як способу спілкування.

Отже, системне впровадження проєктного методу в навчання письма іноземною мовою сприяє не лише підвищенню рівня мовної компетентності, але й розвитку важливих професійних і соціальних умінь студентів: самостійності, критичного мислення, відповідальності й уміння працювати в команді. Застосування цього підходу у вищій школі відповідає сучасним вимогам освіти, орієнтованої на практичність, інтегрованість і розвиток творчої особистості майбутнього фахівця.

Перспективи подальших досліджень полягають у розширенні застосування проєктного методу для розвитку іншомовної комунікативної компетентності в письмі студентів різних курсів і спеціальностей, а також у впровадженні цифрових та інтерактивних інструментів для організації проєктної діяльності. Доцільним є вивчення ефективності міжпредметних проєктів, дослідження впливу проєктної роботи на розвиток інших видів мовленнєвої компетентності (говоріння, читання, аудіювання), а також розробка адаптованих моделей проєктного навчання для студентів з різним рівнем володіння англійською мовою.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бегака Д.А. Формування іншомовної комунікативної компетенції. К.: Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. 235 с.
2. Волошанська І.В. Зміст та специфіка застосування методу проєктів при вивченні іноземної мови. *«Young Scientist»*, 2018. 3.1 (55.1).С. 19–22
3. Волошина О. С. Підготовка вчителя до оцінювання іншомовної комунікативної компетентності. *vseosvita*. URL: <https://vseosvita.ua/library/pidgotovka-vcitela-pocatkovih-klasiv-do-ocinuvanna-insomovnoi-komunikativnoi-kompetentnosti-110764.html>(дата звернення: 08.09.2025).
4. Вяхк І. А. Модель формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій. *Мова, культура та освіта : тези доповідей та повідомлень всеукраїнської науково-практичної конференції викладачів і студентів* / гол. ред. Г. М. Калетнік. Вінниця : ВНАУ, 2013. С. 15 –19.
5. Гавриляк Л. С. Комунікативна компетентність як складова професійної підготовки сучасного фахівця. *ЛОГОΣ. Мистецтво наукової думки*. 2019. № 3. С. 70–73.
6. Галиць О. Формування іншомовної комунікативної компетентності в письмі студентів за допомогою проєктного методу. *ТЕЗИ ДОПОВІДЕЙ студентської наукової конференції*, м. Чернівці, 12–15 трав. 2025 р. Чернівці, 2025. С. 133–134.
7. Галиць О. Project-Based Learning for foreign language writing: an experimental study of second year non-native learners. *Магістерські студії*. 2025. № 6. С. 51–61.
8. Голуб Т. Project-based learning as a method of teaching English. *Modern engineering and innovative technologies*. 2018. № 07-04. С. 42–45.

9. Гончарук В., Подлевська Н., Живолуп В. Професійна комунікативна компетентність у системі фахової підготовки майбутніх філологів. *Наукові Записки*. 2021. Т. 1, № 194. С. 89–94.

10. Дембіцька С. В., Яблочников С. Л. Метод проектів як один з інструментів проблемного навчання. 2007.
URL: <https://ir.lib.vntu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/6904/a3065c11360f872efd21b2664949b0ad.pdf?sequence=1> (дата звернення: 10.09.2025).

11. Добротвор О. В. Комунікативна компетентність як предмет наукового дослідження. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2013. № 3. С. 56–62.

12. Дьоміна О. Метод проектів як засіб розвитку творчої особистості та ефективної співпраці учнів та вчителя. *Англійська мова та література*, 2014. № 3. С. 7–10.

13. Єловська Ю. В. Формування іншомовних навичок у письмі: від теорії до практики. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. Сер.: Філологія, 2020. № 46. том 1. С. 141–144

14. Зінорук А. Сутність поняття “комунікативні вміння”. URL: <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/255778/256392> (дата звернення: 13.08.2025).

15. Зосименко О. В. Навчальні проекти: історичний екскурс. *Сучасні тенденції і пріоритети компетентнісного підходу в підготовці майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти*. 2016. Т. 1. С. 154–155.
URL: <http://eprints.zu.edu.ua/28867/1/Книга%20I%20конференція%202016.pdf#page=153> (дата звернення: 10.09.2025).

16. Іжко Є. С. Метод проектів як один із засобів оптимізації автономного навчання. *Вісник дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки*, 2014. № 2 (8). С. 92–98

17. Каменєва Т.В. Комунікативні вміння як складова професійного мовлення психолога. *Проблеми сучасної психології: зб. наук. пр.*, 2019. Вип. 15. С. 221–228.

18. Коберник О.М. Інноваційні педагогічні технології у трудовому навчанні. навчально-методичний посібник. Тернопіль-Умань, 2007. 253 с.
19. Ковтун (Бугайчук) О. Письмо як засіб і об'єкт навчання англійської мови. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету*, 2002. Вип. 13. С. 16–18.
20. Колоїз Ж. Основи академічного письма. Криворізький Державний Педагогічний Університет, 2019. 180 с.
21. Косенко Ю.В. Основи теорії мовної комунікації: навч. посіб. Суми: Сумський державний університет, 2011. 187 с.
22. Косович О. В. Проектна діяльність як одна з форм інноваційних методичних технологій навчання. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. № 22. С. 76–77.
23. Крикун В. Ю. «Комунікативна компетентність» і «воля до влади»: аспекти взаємодії. *Вісник НАУ*, 2019. Т. 1, № 29.
24. Купрікова С.В. Шляхи реалізації проектної методики при навчанні іноземної мови. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2013. № 4. С. 223–230.
25. Линник В. Ф. Метод проектів у початковій школі. URL: <https://sites.google.com/site/lynnykvf/metoduchnaskrunka/metod> (дата звернення: 02.05.2025).
26. Лозова О. М. Психологічні аспекти засвоєння іноземної мови: Навчально-методичний посібник. К.: 2010. 143 с.
27. Лубянова О. В. Психолого-педагогічні особливості формування англомовної писемної комунікативної компетенції. К.: НТУУ «КПІ», 2013. С. 118–128.
28. Максименко І. Г., Шепеленко Т. Л. Теоретико-методичні засади формування комунікативних умінь студентів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін. URL: <https://bit.ly/3LvsGwc>
29. Мамчур Л.І. Перспективність і наступність у формуванні комунікативної компетентності учнів основної школи: автореферат дисертації

на здобуття наукового ступ. д. пед.н.: 13.00.02. теорія та методика навчання (українська мова) / Л. І. Мамчур, Херсон, 2012. 44 с.

30. Науково-педагогічна основа проектного навчання, розроблена у. Кіпатриком, Е.Коллінгсом. *StudFiles*. URL: <https://studfile.net/preview/5242034/page:9/>(дата звернення: 25.09.2025).

31. Олійник І.П. Використання методу проектів на уроках англійської мови як один із шляхів формування комунікативної компетентності учня. Методична розробка: з досвіду роботи. Котовськ, 2015. 21 с.

32. Павленко О. О. Формування комунікативної компетенції фахівців митної служби в системі неперервної професійної освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. К., 2005. 560 с.

33. Пастухова Л. В. Теоретичні основи дальтон-плану. *Освітній вимір*. 2012. Т. 34. С. 386–392. URL: <https://doi.org/10.31812/educdim.v34i0.3627> (дата звернення: 25.08.2025).

34. Педагогічні технології: наука – практиці / О.І. Кульчицька, С.О. Сисоєва, Я.В. Цехмістер; за ред. С.О. Сисоєвої. Вип. 1. К.: ВШОЛ, 2002. 280 с.

35. Пляка Л. В. Психологічні особливості формування комунікативних здібностей у майбутніх провізорів. URL: <https://bit.ly/3KgZ4BE> (дата звернення: 10.09.2025)

36. Психологія мовлення і психолінгвістика: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Калмикова Л.О., Калмиков Г.В., Лапшина І.М., Харченко Н.В.; За заг. ред. Л.О.Калмикової. К.: ПереяславХмельницький педагогічний інститут, в-во “Фенікс”, 2008. 245 с.

37. Рогозіна Л. А., Негур А. А., Залюбівська О. Б. Педагогічні ідеї Д. Дьюї у світлі сучасних освітніх тенденцій. URL: <https://ir.lib.vntu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/17719/2273.pdf?sequence=3&isAllowed=y> (дата звернення: 10.09.2025).

38. Сагач Г.М. Формування комунікативних умінь студентів економічного університету в процесі вивчення психолого-педагогічних

дисциплін: автореф.дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Інститут педагогіки і психології професійної освіти. Ужгород, 1999. 12 с.

39. Сторожук С. Д. Проектні технології у навчанні письма студентів-філологів: суть та особливості використання у навчальному процесі. *Вісник Дніпропетровського Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки*, 2016. № 2 (12). С. 367 – 373

40. Ступчик З.Р. Метод проектів як засіб активізації творчої діяльності учнів на уроках англійської мови. *Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-методичної Інтернет-конференції «Актуальні проблеми іншомовної комунікації: лінгвістичні, методичні та соціально-психологічні аспекти», 11 квітня 2014 року / Луцький національний технічний університет*. Луцьк: РВВ Луцького НТУ, 2014. С. 43–46.

41. Тарнопольський О. Б., Кожушко С. П. Методика навчання студентів вищих навчальних закладів письма англійською мовою. Вінниця: Нова Книга, 2008. 288 с.

42. Теорія і практика проектного навчання у професійно-технічних навчальних закладах. Монографія / В. М. Аніщенко, М. В. Артюшина, Т. М. Герлянд, Н. В. Кулалаєва, Г. М. Романова, М. М. Шимановський та ін.; за заг. ред. Н. В. Кулалаєвої. Житомир: «Полісся», 2019. 208 с.

43. Тригуб Л.П., Власенко І.В. Комунікативні навички та вміння для ефективного вивчення англійської мови самостійно. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер. Філологія*, 2019. 40. Т. 2. С. 137–140.

44. Філіппович Т. Застосування проектної технології у процесі вивчення іноземних мов у закладах вищої освіти. *Суспільство та національні інтереси*. 2025. № 3(11). URL: [https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-3\(11\)-442-454](https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-3(11)-442-454)(дата звернення: 25.09.2025).

45. Хома Т. В. Комунікативна компетентність, її складові. *Науковий вісник Мукачівського державного університету*, 2018. С. 203–206

46. Цимбал О.М., Тягло О.В., Цимбал П.В. Проектна технологія, критичне мислення і громадянська освіта в процесі вивчення англійської мови. *Початкова школа*, 2008. Вип. 4 (64). 109 с.

47. Черевко В.П. Формування комунікативної компетентності менеджера у процесі професійної підготовки: автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. псих. наук: спец 10.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». К, 2001. 20 с.

48. Шевченко О. М., Лещенко Т. О. Використання методу проєктів для розвитку вмінь монологічного мовлення на заняттях з української мови як іноземної. *Collection of scientific papers «SCIENTIA»*, 2022. 9. С. 111–113

49. Щербина С.В. Застосування проектного методу у викладанні іноземної мови у вищому навчальному закладі. *Наукові записки: збірник наукових праць. Серія: Філологічні науки; мовознавство*. Кіровоград: КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. Вип. 128. С. 519–522.

50. A practical guide to learning English : посібник з англ. мови (англ. та укр. мовами) для студ. II курсу факультету перекладачів / [Аксьонова Н. О., Воскрес А. А., Гіжевська С. М. та ін.]; за ред. Н.І. Аненко. К. : Вид. центр КНЛУ, 2012. 290 с.

51. Bachani M. Teaching Writing. URL: <http://www.waymadedu.org/pdf/Teaching%20Writing.pdf>(дата звернення: 16.08.2025).

52. Bachman Lyle F. Fundamental Considerations in Language Testing. Oxford: Oxford University Press, 1990.

53. Baines, L., Baines, C., Stanley G., Kunkel A. Losing product in the process. *English Journal*, 1999. No. 88. Pp. 67–72.

54. Boettcher I. Kreatives Schreiben. Grundlagen und Methoden; Beispiele fuer Faecher und Projekte; Schreibecke und Dokumentation. Berlin : Auflage, 2008.

55. Bohachyk M. The peculiarities of contemporary methods of teaching english application in primary school. *Naukovi zapiski Nacìonal'nogo unìversitetu «Ostroz'ka akademìâ»*. Serìâ «Filologìâ». 2019. T. 1, № 5(73). С. 114–116.

56. Byrne D. Teaching Writing Skills. London and New York : Longman, 1988. 154 с.
57. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. 1980. Т. I, № 1. С. 1–47. URL: <https://doi.org/10.1093/applin/i.1.1>(дата звернення: 04.10.2025).
58. Cherchata L., Korol L. Ways of forming foreign language lexical competence of students of non-philological specialties in a higher education institution. *Humanities science current issues*. 2024. Т. 3, № 77. С. 221–228. URL: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/77-3-30>(дата звернення: 04.10.2025).
59. Chiang C. L., Lee H. The Effect of Project-Based Learning on Learning Motivation and Problem-Solving Ability of Vocational High School Students. *International Journal of Information and Education Technology*. 2016. Т. 6, № 9. С. 709–712.
60. Chomsky N. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press, 1965.
61. Christensen C. “The Critical Role Handwriting Plays in the Ability to Produce High-Quality Written Text. 2009. URL: https://pdfs.semanticscholar.org/cef6/65d16624b74be047bcdaded00d3c598eb77.pdf?_ga=2.193454957.1944952801.1611949947-1944716480.1611949947 (дата звернення: 04.10.2025).
62. Dean D. Genre theory: Teaching, writing, and being. Urbana, IL: National Council of Teachers of English, 2008. 120 p.
63. Dewey J. My Pedagogic Creed. *The School Journal*. 1897. Т. 54, № 3. С. 77–80. URL: <https://www.henireland.org/wp-content/uploads/2021/03/My-Pedagogical-Creed-by-Dewey-1897.pdf> (дата звернення: 04.10.2025).
64. Hadfield J., Hadfield Ch. Oxford Basics. Simple Writing Activities. Oxford : University Press, 2001. 67 p
65. Haeusermann U., Piepho H.-E. Aufgaben-Handbuch, DaF-Abriss einer Aufgaben-und Uebungstypologie. München, 1996.
66. Haines S. Projects for the ELT Classroom. Nelson, 1989. P. 23–90.

67. Hakimah N. Assessing the Impact of Project-Based Learning on Students' Writing Skills: A Pre-Experimental Study. *Acitya: Journal of Teaching and Education*. 2023. T. 5, № 2. P. 434–448.

68. Harmer J. The Practice of English Language Teaching (Third Edition). London and New York, Longman, 2001. 446 p.

69. Hunke H.-W., Steinig W. Deutsch als Fremdsprache. Eine Einfuehrung. Berlin : Auflage, 2005.

70. Huszti I., Lizák K. Developing writing skills of first-year English major students. URL: <http://philol-zbirnyk.uzhnu.uz.ua/index.php/philol/article/view/431/611> (дата звернення: 04.10.2025).

71. Hyland K. Second Language Writing. New York : Cambridge University Press, 2003. 295 с.

72. I had made a mistake: William h. Kilpatrick and the project method. *Teachers College Record*. T. 114. URL: <https://doi.org/10.1177/016146811211400202> (дата звернення: 04.10.2025).

73. Jung W.-h. Meanings of Communicative Competence in Different Learning Contexts. *English Language & Literature Teaching*. 2010. T. 16, № 4. URL: <https://koreascience.kr/article/JAKO201003939212528.pdf> (дата звернення: 04.10.2025).

74. Kies A. Based Learning URL: <https://www.scribd.com/document/532492566/Alan-Kies-2018> (дата звернення: 08.10.2025).

75. Kies A. The Impact of Project-Based Learning in the Secondary Classroom. M.Ed. thesis, Northwestern College (Orange City, IA), 2018. 301 с.

76. Kilpatrick W. H. Kilpatrick - The Project Method (1918). *Education in the UK*. URL: <https://education-uk.org/documents/kilpatrick1918/index.html> (дата звернення: 15.09.2025).

77. Leticia Pires D'andrea. Using writing to develop communicative competence in the foreign language classroom. *Belt Journal*. 2010. T. 1, № 2. P. 139–146.

78. Libretxts. Hymes' Theory of Communicative Competence. *Social Sci LibreTexts*. URL: <https://surl.li/vfiebk> (дата звернення: 04.10.2025).

79. Lillis T. Communicative Competence. *Encyclopaedia of Language and Linguistics*. 2006. С. 666–673.

80. Maida C. A. Project-Based Learning: A Critical Pedagogy for the Twenty-First Century. *Policy Futures in Education*. 2011. Т. 9, № 6. С. 759–768.

81. Md. Kamrul Hasan, Mohd. Moniruzzaman Akhand Approaches to writing in EFL / ESL context: balancing product and process in writing class at tertiary level. *Journal NELTA*, 2010. Vol. 15. No. 1–2. pp. 77-87

82. On the Models of Communicative Competence. *ResearchGate*. URL: https://www.researchgate.net/figure/Bachmans-model-of-communicative-language-ability_fig2_344476391 (дата звернення: 04.10.2025).

83. Parkhurst Helen. *Education on the Dalton Plan*. New York: E.P. Dutton & Company, 1922. 301 p.

84. Piet van der Ploeg. Dalton Plan: Origins and Theory of Dalton Education. SAGE, 2014. URL: https://www.researchgate.net/publication/274570432_Dalton_Plan (дата звернення: 04.10.2025).

85. Potapova I. M., Orlov V. V. Practical approaches to the development of writing skills in teaching foreign languages to humanities students. *Transcarpathian Philological Studies*. 2024. Т. 1, № 34. С. 147–151.

86. Raimes A. *Techniques in Teaching Writing*. Oxford: Oxford University Press, 1983. 255 p.

87. Scheidt J. Kreatives Schreiben. Wege zu sich selbst und zu anderen. Frankfurt a.M., 1993.

88. Schulz G. Vom Lesen zum Schreiben: Schreibenlaesse suchen, finden, selbst erproben. Dies. Ossowski (Hg, Lernen als genussvolles Aneignen der Kuenste). Hohengehren, 1997. P. 91–101.

89. Scrivener J. Learning teaching. Oxford : Macmillan, 2005. 432 p.

90. Tahiri Z. Benefits and drawbacks of project-based learning in upper secondary efl classrooms. *International Scientific Journal Monte*. 2024. Т. 9, № 2.

91. Tienison J. LINGUISTIC COMPETENCE. *UNL Institutional Repository*. URL: <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1258&context=tnas> (дата звернення: 04.10.2025).

92. Vasilieva P. Foreign language communicative competence: problems, approaches, searches and solutions. *International Scientific Journal of Universities and Leadership*. 2020. № 1(9). С. 98–108.

93. Wai King Tsang, Matilda Wong. Investigating the Process Approach to Writing. *JALT*. 1993. Т. 15, № 2. URL: <https://jalt-publications.org/files/pdf-article/jj-15.2-art3.pdf>(дата звернення: 13.09.2025).

94. What is PBL?. *PBLWorks*. URL: <https://www.pblworks.org/what-is-pbl>(дата звернення: 25.04.2025).

95. Wolfrum J. Kreativ Schreiben. gezielte Schreibfoerderung fuer jugendliche und erwachsene Deutschlernende (DaF, DaZ). Auflage, Hueber Verl., 2010. 205 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

Завдання для студентів у межах проєкту

“How We Learn Best: A Mini Guide by Students”

Етап 1. Орієнтаційно-аналітичний

Мета: активізувати лексику теми “Effort and Motivation”, навчити будувати зв’язний текст-есе.

Форма роботи: групова дискусія + індивідуальні нотатки.

Інструкція для студентів:

Обговоріть у групі запитання:

- What helps students do their best while learning?
- What motivates you to study?
- What challenges do you face when learning a new skill?

Випишіть 10–12 ключових слів із підручника (*effort, perseverance, challenge, success, motivation, failure, progress, goal, support, inspiration*).

Прочитайте текст із підручника Unit 5F “An Essay on Learning Methods” та проаналізуйте структуру есе.

Заповніть шаблон:

- Introduction (state your main idea)
- Body (two paragraphs – describe your experience and examples)
- Conclusion (summarize what you’ve learned)

Етап 2. Практично-дослідницький

Мета: створити власні тексти англійською, що відображають досвід навчання.

Форма роботи: індивідуальне письмове завдання + peer review.

Завдання 1. Personal story – *My Learning Story (150–200 words)*

Напишіть коротку історію про те, як ви подолали навчальну труднощі або досягли мети.

Підказки:

- What was difficult for you to learn?
- How did you manage to succeed
- What lesson did you learn from this experience?

Завдання 2. Tips – Tips for Doing Your Best (8–10 sentences)

Створіть набір порад для студентів, як навчатися ефективніше.

Використовуйте *modals of advice and obligation* (*should, have to, need to, mustn't*).

Завдання 3. Reflection – What I've Learned About Learning (150 words)

Напишіть, що ви зрозуміли про власний стиль навчання, які методи працюють краще, що вас мотивує.

Етап 3. Організаційно-продуктивний

Мета: об'єднати тексти в єдиний міні-посібник “How We Learn Best”.

Інструменти: *Canva, Google Slides, Adobe Express, Book Creator.*

Інструкція:

1. Об'єднайтесь у групи (4–5 осіб).
2. Створіть спільний розділ вашого посібника, який має містити:
 - Foreword (вступ, 5–7 речень)
 - Main Part (історії, поради, рефлексії)
 - Summary (підсумок, 5–7 речень)
3. Додайте фотографії, ілюстрації, цитати, QR-коди
4. Зверніть увагу на послідовність, дизайн і грамотність англійського тексту

Етап 4. Презентаційно-рефлексивний

Мета: представити результати та оцінити власні досягнення.

Завдання:

Підготуйте коротку усну презентацію (3–5 хв) вашої групи:

- Що ви створили?
- Яку частину роботи виконували ви особисто?

– Що вам сподобалось / було складно?

Відповіді на рефлексивні запитання (письмово):

– *What did I learn about myself as a learner and as a writer?*

– *Which new words or structures do I now use confidently?*

– *How did working in a group help me write better?*