



Кравець Р.А., Джеджула О.М.,  
Ковальова К.В., Юмачікова О.М.

**ТЕОРЕТИЧНІ Й МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ  
ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ  
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ  
ФАХІВЦІВ АГРАРНОЇ ГАЛУЗІ  
В КОНТЕКСТІ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ЗВО**

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ВІННИЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ АГРАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ



**Кравець Р. А., Джеджула О. М.,  
Ковальова К. В., Юмачікова О. М.**

**ТЕОРЕТИЧНІ Й МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ  
ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АГРАРНОЇ ГАЛУЗІ  
В КОНТЕКСТІ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ЗВО**

*колективна монографія*

**Вінниця – 2022**

УДК 378:371.315:811  
ББК 74.58  
К 78

*Рекомендовано до друку Вченою радою  
Вінницького національного аграрного університету  
Міністерство освіти і науки України  
(протокол № 11 від 27 травня 2022 р.)*

**Рецензенти:**

**Мартинюк М. Т.** – дійсний член (академік) НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри фізики та інтегративних технологій навчання природничих наук Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини;

**Романишина Л. М.** – доктор педагогічних наук, професор, заслужений працівник освіти, завідувач кафедри педагогіки Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії;

**Акімова О. В.** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

К 78 Кравець Р. А., Джеджула О. М., Ковальова К. В., Юмачікова О. М. Теоретичні й методичні основи формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі в контексті інтернаціоналізації ЗВО: колективна монографія. Вінниця: ТОВ «Твори», 2022. 392 с.

У монографії здійснено аналіз психолого-педагогічної літератури та останніх досліджень з проблеми формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі в навчальному середовищі аграрного ЗВО. Викладено теоретичні й методичні засади професійної діяльності майбутніх фахівців аграрної галузі. Запропоновано авторську педагогічну технологію формування лінгвосоціокультурної компетентності.

Монографія призначена для викладачів, аспірантів, магістрантів, студентів і всіх, хто цікавиться питаннями підвищення якості оволодіння лінгвосоціокультурною компетентністю та навичками іншомовного спілкування в процесі професійної підготовки в аграрному ЗВО.

УДК 378:371.315:811  
ББК 74.58

© Р. А. Кравець, О. М. Джеджула, К. В. Ковальова, О. М. Юмачікова, 2022

## ЗМІСТ

<i>Вступ</i>	5
<b>РОЗДІЛ 1. МОДЕРНІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АГРАРНОЇ ГАЛУЗІ В КОНТЕКСТІ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ</b>	9
1.1 Інтернаціоналізація змісту аграрної вищої освіти як засіб підвищення якості професійної підготовки ( <i>Р.А. Кравець</i> )	9
1.2 Онлайн навчання – актуальний тренд розвитку сучасної вищої освіти ( <i>Р.А. Кравець</i> )	38
1.3 Гейміфікація освіти й використання ресурсу соціальних медіа у навчальних цілях ( <i>Р.А. Кравець</i> )	48
1.4 Інформальне навчання й освіта впродовж життя ( <i>Р.А. Кравець</i> )	63
<i>Висновки</i>	72
<i>Список використаних джерел</i>	75
<b>РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АГРАРНОЇ ГАЛУЗІ</b>	88
2.1 Лінгвосоціокультурна компетентність як категорія філософської та психолого-педагогічної науки ( <i>О.М. Джемджула</i> )	88
2.2 Інноваційні технології формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі ( <i>К.В. Ковальова</i> )	106
2.3 Реалізація педагогічної технології формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі ( <i>К.В. Ковальова</i> )	137
2.4 Оцінювання ефективності педагогічної технології формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі ( <i>Р.А. Кравець</i> )	176
<i>Висновки</i>	204
<i>Список використаних джерел</i>	208

<b>РОЗДІЛ 3. РОЛЬ ЛІНГВОТЕКСТОВОЇ ПРОБЛЕМАТИКИ У ФОРМУВАННІ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АГРАРНОЇ ГАЛУЗІ</b>	<b>212</b>
3.1 Сильові різновиди, основні категорії та параметри тексту в розрізі формування лінгвосоціокультурної компетентності ( <i>К.В. Ковальова</i> )	212
3.2 Лексико-семантична та функційно-стилістична специфіка використання тексту в комунікативній діяльності майбутнього фахівця аграрної галузі ( <i>О. М. Юмачікова</i> )	227
3.3 Мовні особливості наукового тексту як детермінанти лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі ( <i>О. М. Юмачікова</i> )	243
3.4 Проблема формування текстотворчих умінь і навичок майбутнього фахівця аграрної галузі як складників лінгвосоціокультурної компетентності ( <i>Р.А. Кравець</i> )	256
<i>Висновки</i>	263
<i>Список використаних джерел</i>	267
<b>РОЗДІЛ 4. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АГРАРНОЇ ГАЛУЗІ</b>	<b>273</b>
4.1 Обґрунтування педагогічних умов формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі ( <i>О.М. Джеджула</i> )	273
4.2 Формування в майбутніх фахівців аграрної галузі професійно значущої мотивації навчання ( <i>О.М. Джеджула</i> )	277
4.3 Застосування особистісно-орієнтованого підходу в навчальному процесі аграрних ЗВО ( <i>О.М. Джеджула</i> )	287
4.4 Моделювання комунікативних ситуацій майбутньої професійної діяльності фахівців аграрної галузі ( <i>О.М. Джеджула</i> )	298
<i>Висновки</i>	309
<i>Список використаних джерел</i>	311
<i>Додатки</i>	318

## ВСТУП

Інтернаціоналізація є важливою ознакою розвитку сучасного ЗВО. До її найбільших переваг відносять досягнення міжнародних стандартів якості освіти, універсалізацію знань, активізацію академічної мобільності, розширення доступності освіти, посилення її інноваційної складової, зміцнення міжнародного співробітництва. Загалом цілі інтернаціоналізації освітнього простору можна класифікувати на дві групи: академічні й економічні. Академічні цілі спрямовані на підвищення якості освіти та включають у себе інтернаціоналізацію навчальних курсів, організацію закордонного стажування студентів і професорсько-викладацького складу, участь наукових працівників у міжнародних конференціях і симпозіумах, програмах підвищення міжнародної конкурентоспроможності та репутації університету. До економічних цілей інтернаціоналізації відносять експорт освітніх послуг, відкриття закордонних філіалів, залучення іноземних абітурієнтів, розроблення програм дистанційного навчання, залучення грантів міжнародних організацій. У досягненні зазначених цілей вагоме місце посідає знання іноземної мови як засобу міжкультурної комунікації та інструменту інтернаціоналізації ЗВО.

Проблема інтернаціоналізації освітнього простору не була предметом спеціального дослідження у вітчизняній порівняльній педагогіці. Науковці розглядають інтернаціоналізацію в аспекті одного з першочергових завдань вищої освіти (Ю. Грищук, Т. Пилаєва, Г. Товканець, В. Яценко) поряд із формуванням міжкультурної компетентності студентів (Ю. Пассов, Р. Кравець, Н. Кузовлева, Б. Томалін, С. Стемплескі), реалізацією Болонського процесу, інтеграцією закордонної й національної освіти (Н. Грицик, В. Куприянова-Ашина, І. Татомир, Чанг Жу).

Метою є з'ясування рівня інтернаціоналізації вітчизняного освітнього простору, розгляд особливостей викладання іноземної мови в умовах інтернаціоналізації закладів вищої освіти й визначення компонентів зовнішньої та внутрішньої інтернаціоналізації.

На основі проведених досліджень ми дійшли висновку, що розвиток сучасної аграрної вищої освіти підпорядковується законам ринкової економіки й потребує постійного поповнення змісту освіти новітніми матеріалами, запровадження інноваційних педагогічних технологій із високим рівнем інформатизації навчально-виховного процесу, розвитку вищої освіти у контексті європейських освітніх систем. Євроінтеграція відкриває нові горизонти для випускників аграрних ЗВО. Знання іноземної мови та ґрунтовне вивчення культурних, соціальних та економічних умов життя, менталітету інших народів та основ ділового етикету дають доступ до багатьох секторів міжнародного ринку праці.

Інтернаціоналізація суспільного життя спонукає майбутніх фахівців аграрної галузі вивчати іноземну мову. Вона детермінує соціально-економічний, науково-технічний загальнокультурний прогрес суспільства. Усе це підвищує статус іноземної мови у вищій освіті, адже держава потребує компетентних фахівців із достатнім рівнем знань з іноземної мови, професіоналів, здатних абсорбувати новий та прогресивний досвід, готових до генерування й запровадження оригінальних ідей, а також до активної міжнародної співпраці та формування кращого ставлення до України на світовій арені.

Стрімкий науково-технічний прогрес, розвиток інформаційних технологій, посилення глобалізації економіки, масові міграції фахівців, розширення міжкультурних контактів, зближення країн і народів, орієнтація суспільства на діалог культур є характерними політичними й соціокультурними чинниками, які визначають цивілізаційні процеси в сучасному полікультурному світі. У таких умовах набуває особливої актуальності питання оновлення змісту та вдосконалення професійної підготовки фахівців аграрної галузі в контексті гуманістичної парадигми вищої освіти, одним із напрямів якої є формування соціокультурної особистості. Інтерес до питань забезпечення соціокультурної освіти студентів аграрних закладів

вищої освіти обумовлений не лише процесами глобалізації та євроінтеграції, але й потребою в обміні досвідом, здобутками, інформацією, взаємодії, вирішенні спільних проблем, що має на меті підвищення якості суспільного життя.

Особливе місце в у формуванні лінгвосоціокультурної компетентності молоді посідають ЗВО, тому освітня діяльність сучасних аграрних ЗВО охоплює студентів різних етносів та культур, спрямовує їх на конструктивну міжкультурну взаємодію, вироблення та засвоєння спільних особистісних надбань, протистояння расизму, ксенофобії, міжконфесійній та міжетнічній ворожнечі.

Вивчення наукової літератури з проблем формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі та підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі, узагальнення практичного досвіду навчання студентів в аграрних ЗВО сприяло виявленню низки суперечностей між:

- економічними, соціальними, морально-ціннісними потребами суспільства, згенерованими процесами глобалізації та євроінтеграції, демократизації та гуманізації вітчизняної системи вищої освіти, й недостатнім для їхнього задоволення рівнем формування лінгвосоціокультурної компетентності фахівців аграрної галузі;

- потребою розроблення концепції формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі й відсутністю ключових положень, які б усебічно розкривали сутність і специфіку розвитку їхнього соціокультурного потенціалу;

- потребою в обґрунтуванні педагогічної технології формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі та несистемністю педагогічних впливів на цей процес в аграрних ЗВО;

- значущістю процесів міжкультурної взаємодії та взаємовпливу культур у сучасному полікультурному світі та недостатньою увагою системи вищої аграрної освіти до створення умов становлення лінгвосоціокультурної особистості;



– потребою формування лінгвосоціокультурної компетентності особистості фахівця аграрної галузі та недосконалістю наявного методичного інструментарію, щоб забезпечити формування лінгвосоціокультурну підготовку в аграрному ЗВО повною мірою.

Значущість висунутої проблеми, низький рівень її теоретичної та методичної розробленості, потреба суспільства в толерантних молодих людях, здатних до діалогу, суперечності, які можна подолати, зумовили вибір теми «Теоретичні й методичні основи формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі в контексті інтернаціоналізації ЗВО». Мета дослідження полягає в теоретико-методологічному й методичному обґрунтуванні, розробці та експериментальній перевірці педагогічної технології формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі.

# РОЗДІЛ 1

## МОДЕРНІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АГРАРНОЇ ГАЛУЗІ В КОНТЕКСТІ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

### 1.1 Інтернаціоналізація змісту аграрної вищої освіти як засіб підвищення якості професійної підготовки

Інтернаціоналізація закладів вищої освіти в Україні є відносно новим феноменом, який сьогодні динамічно розвивається завдяки еволюційним академічним, соціокультурним, економічним і політичним факторам. Ці фактори набувають різних рис залежно від географічного регіону, закладу вищої освіти та конкретної освітньої програми. Єдиної універсальної моделі інтернаціоналізації закладів вищої освіти не існує. Підходи до інтернаціоналізації різняться, що пояснюється відмінностями в методах реалізації стратегії вищої освіти, різною результативністю роботи професорсько-викладацького складу, неоднаковим творчим потенціалом викладачів кафедр і структурних підрозділів, їхнім бажанням запроваджувати інноваційні технології навчання у навчальний процес. Вивчення національних стратегій інтернаціоналізації вищої освіти в Україні й за кордоном дає підстави розглядати її як засіб підвищення якості професійної підготовки.

Сучасні українські аграрні ЗВО не залишаються осторонь процесів інтернаціоналізації. Реагуючи на запити викладачів та студентів, вони шукають можливості для налагодження міжнародного співробітництва, введення інтернаціоналізації до стратегії освітнього розвитку й залучення нових ресурсів і партнерів. Як наслідок, керівництво аграрних університетів прагне розробити системні інституційні інструменти підтримки інтернаціоналізації. Розширювати інтернаціоналізацію спонукає низка факторів, серед яких можна виокремити потребу в отриманні доступу до передових

знань, нових можливостей з метою розвитку навичок міжкультурної взаємодії та вибудовування партнерських відносин, потреби у зміцненні громадянського суспільства, підготовці спеціалістів, здатних працювати в умовах глобалізації, підвищенні репутації ЗВО тощо.

Прихильники інтернаціоналізації аграрних ЗВО керуються певними мотивами: викладачі й науковці зацікавлені відкрити нові можливості для проведення наукових досліджень, удосконалити виробничу практику, професійну майстерність та компетентність відповідно до загальноєвропейських стандартів, здобути передовий міжнародний досвід; студенти – підвищити рівень міжнародної мобільності, отримати стипендіальну підтримку та гарантію працевлаштування; керівники ЗВО – залучити додаткове фінансування, підвищити конкурентоздатність своїх випускників та репутацію університету на глобальному рівні.

До основних перешкод здійсненню успішної інтернаціоналізації аграрних ЗВО можна віднести недостатній обсяг інформації, фінансування, відмінності в організації педагогічного процесу та навчальних планах, але найбільшою перепорою вважають мовний бар'єр.

Окремі аспекти інтернаціоналізації змісту вищої освіти на заняттях з іноземної мови знайшли своє відображення у наукових працях Р. Болайто [126], А. Вербицької [9], Р. Веста [126], Ю. Грищук [18], М. Дебич [20], О. Нітенко [59], О.І. Огієнко [61], І. Сікорської [20], Г. Товканець [108] та інших. Однак різноманіття підходів до трактування інтернаціоналізації та розроблення механізмів упровадження її в навчальний процес закладів вищої освіти різняться й не вносять чіткості в розуміння її сутності, що потребує обґрунтування доцільності інтернаціоналізації вітчизняних закладів вищої освіти й розкриття ролі іноземної мови в цьому процесі.

Щоб зрозуміти, чому багато закладів вищої освіти прагнуть до інтернаціоналізації, необхідно дослідити її обґрунтування та головні аспекти. Обґрунтування можна схарактеризувати як мотивацію для інтеграції міжнародного аспекту в галузь вищої освіти. Здійснивши аналіз останніх публікацій [9; 18; 20; 42; 59; 60; 61; 108; 126], ми дійшли висновку, що існує чотири основні обґрунтування інтернаціоналізації: академічні, соціокультурні, політичні й економічні. Академічне обґрунтування охоплює міжнародний аспект викладання й проведення наукових досліджень, розширення академічного горизонту, підвищення якості освіти відповідно до міжнародних академічних стандартів, спеціалізацію та рейтинг, організацію педагогічного процесу. Соціально-культурне обґрунтування ґрунтується на національній та культурній ідентичності, становленні громадянської свідомості й примирення, соціальному та суспільному розвитку міжкультурного розуміння. Політичне обґрунтування включає іноземну політику, національну безпеку, технічну допомогу, мир і взаємне розуміння, національну та регіональну ідентичності. Економічне обґрунтування базується на економічному зростанні й підвищенні конкурентоспроможності, розвитку ринку праці й створення фінансових стимулів для установ й урядів [18, 5–6].

Інтернаціоналізація аграрних ЗВО – це процес створення нового міжнародного освітнього середовища, де найбільш ефективно можна реалізовувати національні інтереси не лише самих учасників цього процесу – майбутніх фахівців аграрної галузі, але й здійснюватися спільні пошуки вирішення нагальних проблем усього людства. Інтернаціоналізація освіти спонукає до визнання культурного плюралізму, інтенсивного діалогу культур, формування полікультурної компетентності, виховання толерантного відношення до інших народів та країн. Її розглядають як орієнтований на майбутнє процес, що дозволяє аграрному університету досягнути інтердисциплінарного й мультипросторового лідерства, змінити

внутрішню динаміку, налагодити зв'язки із зарубіжними партнерами та повністю адаптуватися до постійно змінного полікультурного середовища. Важливою ознакою інтернаціоналізації освіти є зростання чисельності іноземних студентів. Наявність іноземних студентів у ЗВО – це показник інтеграційного розвитку вищої освіти держави, який свідчить про високий рівень якості освітніх послуг, престиж університету й визнання країни на світовому ринку освітніх послуг [18, с. 101].

Результативність інтернаціоналізації аграрних ЗВО в Україні тісно пов'язана з усуненням недоліків професійної підготовки студентів до здійснення іншомовної комунікації (недостатня спрямованість навчання на виховання білінгвальної особистості; низький рівень мотивації студентів вивчати іноземні мови та налагоджувати міжкультурну взаємодію; недостатнє використання інноваційних методів навчання; нечітке усвідомлення ролі інтернаціоналізації в духовному й інтелектуальному саморозвитку особистості), що дозволило детермінувати педагогічні заходи, спрямовані на вдосконалення іншомовних знань, умінь та навичок, як-от: дискусії, дидактичні, ділові, імітаційно-рольові ігри, проблемні лекції, лекція-діалог, лекція-консультація, лекція-візуалізація, вікторини, КВК творчості, ток-шоу, «круглі столи», «мозковий штурм», мовне портфоліо, інтерпретації творів, імпровізації, написання власних творчих проєктів, презентації тез доповідей, прес-конференції тощо [38].

Ми погоджуємося з Н. Тимощук, що сьогодні професійно спрямоване навчання іноземній мові в контексті інтернаціоналізації аграрних ЗВО важко уявити без використання спеціальних комп'ютерних програм для розвитку й вдосконалення іншомовних знань, умінь і навичок студентів. Науковець класифікує програмні продукти на чотири основні категорії: 1) електронні словники (ABBYY Lingvo, Cambridge Dictionary, Longman Dictionary, Macmillan English Dictionary for Advanced Learners, Oxford Dictionary,

Webster's Dictionary тощо), які дозволяють швидко знаходити слова, знайомитися з особливостями їхнього вживання у певному професійному контексті та за потреби прослухати їхню вимову; 2) електронні перекладачі (Linguee, Magic Goody, Prompt, Reverso Context тощо) для перекладу великого обсягу тексту, який не завжди відповідає всім синтаксичним і стилістичним правилам мови; 3) програми для опанування іноземною мовою, орієнтовані на певний рівень іншомовної підготовки студентів та поетапне тренування в застосуванні різних лексичних і граматичних одиниць; 4) програми для перевірки рівня сформованості іншомовної компетентності, а саме: електронне тестування з IELTS (International English Language Testing System), TOEFL (Test of English as a Foreign Language), TOEIC (Test of English for International Communication) [147, с. 69].

Значну увагу комп'ютерним програмам під час формування іншомовної компетентності студентів приділяє Н. Гаврилюк. На її думку, до переваг комп'ютерних технологій у навчанні можна віднести спілкування електронною поштою, створення імітацій аудиторних занять, розроблення навчального електронного портфолію, організацію дискусій в інтернеті, вебінарів, відеоконференцій, віртуальних консультацій, т'юторіалів та коучингів, проведення офлайн або онлайн лабораторних робіт, практичних занять, лекцій, майстер-класів, освітніх експедицій, наставництво, розробку презентацій, проектно-аналітичну сесію, роботу з кейсами, самостійну роботу, онлайн стажування або виробничу практику, тренінг, участь у міжнародних проектах тощо. Отже, із введення електронного навчання зазнали змін форми роботи. Набули широкого впровадження блоги, чати, форуми, аудіо- та відеоконференції, комп'ютерні ігри, ділові ігри, створення й зберігання посилань на навчальні ресурси, спільне проектування й редагування ресурсів, участь у проектах мережеских спільнот, інтерактивний переклад, голосування, опитування, прив'язання подій, процесів до координат, комп'ютерний контроль знань, умінь і навичок [11, с. 123–124].

Методологія інтернаціоналізації вищої освіти на заняттях іноземної мови ґрунтується на концепціях мовної полікультурної освіти, взаємозв'язку мови й культури, мультиперспективного навчання, культурних розбіжностей, соціального навчання, теорії самодетермінації, теорії розвивального навчання, положеннях компетентнісного й культурологічного підходів, сучасних підходах до управління освітніми системами, забезпечення якості освіти, врахування особливостей функціонування національних і регіональних освітніх систем, теоретичних аспектах інтернаціоналізації вищої освіти, положеннях розвитку академічної мобільності та полікультурного освітнього простору, білінгвального навчання та викладання іноземних мов, положеннях міжкультурної комунікації, історико-педагогічних дослідженнях інтернаціоналізації освітнього процесу [38].

Варто зазначити, що мовний бар'єр не є проблемою лише у випадку співробітництва країн, які використовують одну й ту саму мову. Відтак, більшу частину міжнародних програм становлять мовні курси. Нині інтернаціоналізація у вищій освіті набирає обертів завдяки зростанню статусу англійської мови як засобу міжнародного спілкування. Європейські країни взяли курс на інтернаціоналізацію, запроваджуючи курси поглибленого вивчення англійської мови в ЗВО для організації міжнародних обмінів студентами й викладачами.

Не викликає сумніву і той факт, що найголовніша умова міжнародного співробітництва – забезпечення взаєморозуміння шляхом викладання та вивчення спільної мови й надання іноземним студентам освітніх програм мовою, яку вони розуміють. Таке бачення освіти є досить новим і має за мету створення мотиваційного середовища для студентів у процесі вивчення іноземної мови, оскільки перехід системи вищої освіти України до ринкових економічних відносин вимагає від фахової підготовки студентів урахування світових тенденцій розвитку ринку праці, а, отже, й володіння іноземною мовою на високому рівні. Звідси випливає, що

головним завданням викладання іноземної мови в контексті інтернаціоналізації є навчити студентів використовувати її як засіб міжкультурного спілкування в усіх видах професійної діяльності.

Якість освіти, міжнародна орієнтація та мобільність слугують головними вимірами та аспектами інтернаціоналізації в українських ЗВО. У цьому контексті освіта включає програми спільного навчання й дослідження, міжнародні майстер-класи, денну й заочну форму навчання англійською мовою, курси іноземних мов. Міжнародна орієнтація базується на співпраці, меморандумах про взаєморозуміння (МПВ), двосторонніх угодах, програмах обміну для студентів та співробітників, подвійних дипломах, електронних мережах. Відповідно якість освіти оцінюють за репутацією (рейтингами), а мобільність визначають за кількістю студентів та співробітників, які приїхали або виїхали на навчання, рівнем дистанційного навчання, кампусів.

Мобільність викладачів і студентів значно стимулюють різноманітні регіональні й державні програми. До найвідоміших відносять ERASMUS COMETT, LINGUA, LEONARDO, COMENIUS, SOCRATES і TEMPUS. Основою всіх освітніх програм Європейського Союзу є сприяння вивченню іноземних мов. Їхню мету вбачають у створенні єдиної європейської моделі вищої освіти. Україна також активно долучається до процесів інтернаціоналізації закладів вищої освіти й удосконалення іншомовної підготовки студентів, визнаючи вагому роль іноземної мови в європейській інтеграції та відкритті нових горизонтів для випускників вітчизняних ЗВО. Ґрунтовні знання з іноземної мови й глибоке вивчення соціальних, культурних й економічних умов життя та ментальності інших народів дає доступ до багатьох секторів міжнародного ринку праці [59, с. 210].

Закон «Про вищу освіту», який Верховна Рада ратифікувала у липні 2014 року, можна коротко охарактеризувати як умову для реалізації низки реформ, які приведуть українські ЗВО у



відповідність до Болонської угоди, спростять бюрократичні процедури, реалізують децентралізацію освіти, нададуть університетам більше контролю, сприятимуть прозорості, розширять студентське самоврядування та визнаватимуть іноземні дипломи про освіту [137].

Хоча Україна приєдналася до Болонського процесу в 2005 року, однак сектор вищої освіти ще досі не досягнув повної відповідності цьому процесу. У контексті цього дослідження варто зазначити, що рух у напрямку ширшої автономії ЗВО, швидше за все, ускладнить реформування сфери викладання англійської мови професійного спрямування та фахових дисциплін англійською мовою на національному рівні. У зв'язку з цим Міністерство освіти і науки України разом із Британською Радою навіть започаткували проект, спрямований на радикальне реформування й розширення навчальної програми з методики викладання англійської мови для майбутніх викладачів на всіх рівнях.

У 2018 році видання Times Higher Education Supplement включив п'ять українських університетів (Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ivan Franko National University of Lviv, Lviv Polytechnic National University, Kyiv Polytechnic Institute of National Technical University, V.N. Karazin Kharkiv National University) до переліку 1000 найкращих світових ЗВО [148]. Загалом рівень володіння англійською мовою в Україні є низьким. Відповідно до рейтингу Education First English Proficiency Index (EF EPI), у 2018 році Україна посіла 43 місце [131], в 2017 році – 47 місце серед 88 країн [130], які охоплювало дослідження. Цей результат є гіршим за показники 2015 та 2016 років, коли Україна була на 34 та 41 місцях [129]. У рейтингу 32 європейських країн Україна серед останніх (28 позиція) [132].

За шкалою Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти Міністерство освіти та науки України встановило вимоги до володіння англійською мовою для всіх університетських викладачів на рівні B2, проте не визначило їхнього рівня іншомовної

компетентності. Між тим Міністерство зазнає, що рівень учителів англійської мови після закінчення університету є співвідносним зі шкалою Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти. Вважаємо слушними є міркування Р. Болайто та Р. Веста щодо неточності цього зв'язку, оскільки вимоги до іншомовної компетентності вчителів СЗОШ і викладачів ЗВО різняться. Від вчителів, які тільки починають працювати, очікується рівень іншомовної компетентності 5, що орієнтовно відповідає рівню С2 за шкалою Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти. Однак, ці вимоги не висувають університетським викладачам англійської мови, проте цілком виправдано очікують від них принаймні такого самого рівня, як від учителів середніх шкіл [126].

Отже, аналізуючи результати тестування невеликої вибірки викладачів англійської мови із 15 університетів (Київського національного університету імені Тараса Шевченка, Національного університету «Львівська політехніка», Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут», Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка, Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, Одеського національного університету імені Іллі Мечникова, Донецького національного університету імені Василя Стуса, Національного гірничого університету, Черкаського державного технологічного університету, Тернопільського національного технічного університету імені Івана Пулюя, НТУУ «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», Ужгородського національного університету, Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, Запорізького національного технічного університету, Чернігівського національного технологічного університету), отримані за допомогою тесту Artis, можна стверджувати, що більшість учасників тестування (61%) досягли рівня С, значна частина (39%) не досягли його, а рівень декількох викладачів (4%) оцінено як В1 або А2. Найслабшим умінням серед

усіх ЗВО виявилось усне мовлення: тільки 61 (40%) з 153 викладачів, яких оцінювали, досягли рівня С за шкалою Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, а середні показники 14 із 15 ЗВО не осилили рівня С [126].

На перший погляд, загальний показник 61% учасників із рівнем С видається позитивним, однак він вказує на те, що багато протестованих викладачів (39%) не досягли прохідного рівня С, який вимагається навіть від учителів англійської мови СЗОШ. Швидше за все, цей помітний недолік вплине на якість викладання іноземної мови та процес інтернаціоналізації в ЗВО.

За даними Українського державного центру міжнародної освіти при Міністерстві освіти і науки України станом на 2018–2019 навчальний рік у вітчизняних закладах вищої освіти навчаються 75605 іноземних студентів, вихідців із 154 країн світу. З них 66131 (87,47%) опановують основне навчання, 7270 (9,61%) – мовну підготовку, 1480 (1,96%) здобувають післядипломну освіту, 29 (0,04%) беруть участь у програмах академічної мобільності, 695 (0,92%) навчаються в аспірантурі та докторантурі. У порівнянні з 2013 роком кількість іноземних студентів (69969) в 2014 році зменшилася на 6797. Наступні 5 років спостерігаємо позитивну динаміку: 2014 р. – 63172 чол., 2015 р. – 63906 чол., 2016 р. – 64066 чол., 2017 р. – 66310 чол., 2018 р. – 75605 чол. Найбільше студентів-іноземців приїхали до нас з Індії (14958), Марокко (7390), Азербайджану (6228), Туркменістану (5033), Нігерії (3552), Єгипту (3412), Туреччини (3254), Китаю (2721), Ізраїлю (2460), Грузії (2397) [30].

Привабливість України для іноземних абітурієнтів створює нові виклики перед системою вищої освіти. Інтернаціоналізація освітнього простору потребує структурних змін на рівні конкретного університету. Вона стосується студентів, професорсько-викладацького складу, змістового наповнення навчальних програм, питань акредитації, керівництва й управління ЗВО. Тенденція

інтернаціоналізації вищої освіти передбачає залучення іноземних студентів, організацію виробничих практик, програми обміну, розроблення міжнародних проектів проведення спільних наукових досліджень, закордонне стажування, упровадження міжнародного компоненту в навчальні програми для посилення міжкультурної комунікації, використання нових інформаційних і педагогічних технологій у педагогічному процесі, дистанційне навчання, використання системи ECTS, видачу «подвійних» дипломів, забезпечення високих міжнародних рейтингів університетів, відкриття центрів міжнародних зав'язків та діяльності, створення відповідних інформаційних і консультаційних служб [18, с. 103]. Для інтернаціоналізації ЗВО характерні такі форми міжнародного співробітництва, як індивідуальна мобільність студентів та викладачів, мобільність освітніх програм, формування нових міжнародних стандартів вищої освіти, інтеграція в навчальні програми міжнародного виміру, створення освітніх альянсів (інституційне партнерство) [108, с. 444].

Інтернаціоналізація освітнього простору є багатокomпонентним процесом, який в загальному можна класифікувати на два види: внутрішній та зовнішній. Внутрішня інтернаціоналізація стосується інтернаціоналізації робочих навчальних програм та планів. Вона спрямована на формування міжкультурної компетентності студентів. У контексті розвитку внутрішньої інтернаціоналізації головними напрямками діяльності університетів стає включення до навчальних планів обов'язкових і факультативних «інтернаціональних» дисциплін, які розглядають національні та міжнародні питання (світова економіка, зовнішньоекономічна діяльність, міжнародне право, всесвітня історія, ділова іноземна мова тощо); доповнення змісту традиційних дисциплін міжнародними темами та прикладами; розроблення навчальних планів, розрахованих на іноземних студентів; упровадження навчальних планів з підготовки студентів до роботи у міжнародних компаніях; викладання дисциплін іноземними

мовами та орієнтація на міжкультурну комунікацію, формування у молодого покоління полікультурних знань, умінь і навичок; розроблення міждисциплінарних навчальних планів на кшталт регіональних і тематичних студій, які в інформаційному аспекті охоплюють декілька країн; упровадження навчальних планів з «міжнародною» обов'язковою частиною, яку студенти опановують в зарубіжних ЗВО; залучення до навчального процесу закордонних викладачів і науковців; створення віртуальної аудиторії студентів різних країн; відкриття курсів з культури різних народів, міжкультурної комунікації, країнознавства, ділової іноземної мови [77, с. 34].

Із введенням кредитно-трансферної системи й вимогою надання гарантій якості вищої освіти значно зріс інтерес до питань оцінки якості діяльності ЗВО й ефективності їхньої роботи у контексті інтернаціоналізації. Відтак, Т. Пилаєва та В. Яценко цілком логічно виокремлюють такі ключові компоненти зовнішньої інтернаціоналізації: академічна мобільність студентів, яка уможлиблює отримання освіти за обраним напрямом підготовки в обраному ними університеті іншої країни; мобільність викладачів та науковців, яка ґрунтується на концепції міжнародного обміну знаннями й досвідом; створення й реалізація спільних із закордонними закладами вищої освіти науково-дослідницьких проєктів, реалізація програм подвійних дипломів; відкриття філіалів за кордоном [77, с. 34–35]. У ході проведеного дослідження ми дійшли висновку, що всі форми інтернаціоналізації освітнього простору є взаємообумовленими.

Отже, сьогодні більшість розвинених країн пропонують низку освітніх послуг, які вони розглядають як пріоритетну галузь експорту й нову форму міжнародних відносин, що сприяють реалізації економічних і геополітичних інтересів держави. До переваг включення держави у процес інтернаціоналізації освітнього простору належать поширення й запозичення передового досвіду викладання,

навчання й виховання у ЗВО іншої країни; розроблення й впровадження сумісних навчальних та маркетингових програм; організація виробничих практик, інтенсивних курсів і літніх шкіл; індивідуальна студентська мобільність; наповнення університетів іноземцями й збереження власних наукових шкіл; обмін викладачами; стажування в зарубіжних університетах; розроблення міжкультурних програм на рівні конкретних навчальних закладів; використання нових інформаційних та педагогічних технологій в навчальному процесі; розширення партнерства з приватними провайдерами освітніх послуг з інших країн; прибуток від плати за навчання іноземних студентів, яка є традиційно вищою; розширення доступу до вищої освіти та поширення інституційної мобільності; покращення культурно-етнічного складу студентського контингенту; підвищення статусу й міжнародного іміджу ЗВО; створення транснаціональних віртуальних університетів, які працюють за програмами закордонного провайдера освітніх послуг; конструктивне співробітництво з міжнародними освітніми організаціями, департаментами освіти, навчально-виховними закладами різних країн та залучення нових стратегічних партнерів до освітньої діяльності; підготовка студентів до міжкультурної комунікації та посилення ролі полікультурної компетентності в інтернаціоналізації змісту вищої освіти; розвиток дистанційної освіти. Поряд із перевагами існують також деякі недоліки: загроза втрати кращих наукових кадрів; уповільнення приросту студентського контингенту; можлива втрата культурної та національної ідентичності тощо [102, с. 89–90].

На основі вивчення досвіду поширення власної культурної спадщини Великобританією, Китаєм і Німеччиною в умовах інтернаціоналізації освітнього простору ми висловлюємо міркування, співзвучне з позицією В. Куприянкової-Ашиної та Чанг Жу [42, с. 88], що ефективно розв'язання вищою освітою визначених завдань вимагає врахування мовного чинника. Інтернаціоналізація передбачає пошук балансу у використанні національної мови й англійської як загальноприйнятої *lingua franca*.

Викладання іноземної мови в умовах інтернаціоналізації потребує розроблення навчальних матеріалів на основі комунікативного й діяльнісного підходів, упровадження інноваційних педагогічних та інформаційних технологій, використання інтерактивних сенсорних екранів. У цьому процесі іноземна мова слугує не лише засобом міжкультурної комунікації, розширення культурних відносин і розповсюдження освітніх можливостей, але й засобом формування професійної та полікультурної компетентностей. Водночас варто зазначити, що український досвід у розробленні англійських навчальних програм і планів залишає бажати ліпшого. Кількість англійських навчальних планів у вітчизняних ЗВО є незначною. Зазвичай навчання іноземною мовою здійснюють в рамках програм подвійних дипломів. У зв'язку з цим Україна може запозичити корисний досвід у низки європейських країн (Австрії, Данії, Естонії, Ісландії, Іспанії, Латвії, Литви, Ліхтенштейну, Німеччини, Норвегії, Польщі, Чехії, Швейцарії, Швеції), де навчання на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти ведеться переважно національною мовою, тоді як на другому (магістерському) рівні вищої освіти й в аспірантурі – англійською мовою.

Англійська мова як іноземна впливає на розширення загального світогляду й сприйняття навколишнього світу. Викладання її в умовах інтернаціоналізації освітнього простору підпорядковане загальним і специфічним тенденціям розвитку вищої освіти. З урахуванням цих тенденцій ми спираємося на загальнодидактичні (науковості, доступності, міцності, послідовності та систематичності, свідомості та активності, наочності, зв'язку теорії з практикою) та специфічні (діалогу культур, культуровідповідності, єдності національного та загальнолюдського, полікультурної толерантності, домінування проблемних культурознавчих завдань, автентичності, новизни, професійної спрямованості) принципи.

Принцип діалогу культур покликаний забезпечити студентів культурологічною інформацією про рідну та іноземні країни. Він

конкретизується у таких завданнях: моделювання культурного простору; орієнтація на розвиток у студентів загальнопланетарного мислення, культурної неупередженості, готовності до міжкультурної комунікації, мовного та соціокультурного такту; розробка методичної моделі для повноцінного полікультурного й білінгвального виховання особистості студента; порівняння культур і цивілізацій з урахуванням опосередкованого й безпосереднього історико-культурного взаємовпливу; формування у студентів культури інтерпретації подій, явищ, фактів, ціннісних смислів рідної та іноземної культур; створення методичних і соціально-педагогічних умов підготовки студентів як суб'єктів діалогу культур до функціонування в ситуаціях міжкультурного спілкування під час закордонної практики.

З опорою на принцип культуровідповідності в методології навчання іноземної мови можна виокремити три головні завдання: під час формування індивідуума зважати на його природні задатки; робити це з опорою на національність; виховувати особистість відповідно до загальнолюдських цілей. Отже, принцип культуровідповідності в реалізуємо на індивідуальному, національному й інтернаціональному рівнях. Принцип єдності національного й загальнолюдського також вимагає поетапного втілення: формування в студентів ціннісного ставлення до культурологічного підходу в процесі вивчення іноземної мови та визначення свого місця в світі; становлення інтернаціональної свідомості, подолання стереотипів; набуття студентами міжкультурного досвіду та його реалізація у фаховій діяльності; розвиток позитивної національної ідентичності; усвідомлення взаємозв'язків національної культури із загальнолюдською [40, с. 212–241].

Реалізація принципу полікультурної толерантності вимагає дотримання таких правил: формувати систему демократичних цінностей і поглядів; розвивати у студентів вміння приймати й розуміти людей з іншою свідомістю, культурою, звичаями,



традиціями тощо; виховувати психологічну готовність до взаємодії з етнофорами на основі емпатії. Для успішного запровадження принципу домінування проблемних культурознавчих завдань варто керуватися такими правилами: достовірно й неупереджено наповнювати завдання інформацією, оскільки видається багато літератури, яка містить спотворену інформацію про культуру іноземних країн; звертати увагу на когнітивний, мовний та соціокультурний рівні складності навчального матеріалу; стежити за ефективністю й методичною прийнятністю цих завдань [17, с. 124].

Використання автентичних матеріалів на заняттях значно підвищує мотивацію навчання, що є надзвичайно важливим. Оpubліковані в провідних іноземних журналах і газетах статті уможливають обговорення зі студентами поточних проблем суспільного життя рідної країни, пошук шляхів їхнього розв'язання, розгляд власної національної культури через призму іноземних видань, порівняння тенденцій розвитку рідного соціуму й іноземного, мову якого вивчають. Здійснюючи пошук полікультурної інформації студенти мають дотримуватися аспектного розподілу матеріалу: ідентифікація культурної символіки; ознайомлення з «продуктами» різних культур; зосередження уваги на моделях повсякденної поведінки етнофорів; вивчення моделей спілкування, особливостей вербальної та невербальної комунікації; аналіз моральних цінностей та відношень, характерних для представників різних культур; вивчення традицій, звичаїв, національних особливостей їжі, одягу й відпочинку представників різних культур [145].

Новизна комунікативних ситуацій сприяє динамічності мовленнєвих умінь, яка досягається завдяки застосуванню евристичних завдань з професійно-орієнтованою полікультурною тематикою. Підтримувати інтерес до навчальної діяльності та підвищити продуктивність навчання допомагають оновлення змісту навчання й використання інноваційних технологій на заняттях з

іноземної мови [68, с. 107–113]. Щодо використання принципу професійної спрямованості в полікультурній освіті, то він передбачає формування вмінь конструктивно застосовувати цінності інокультури, мову якої вивчають, у пов'язаних з їхньою навчально-професійною діяльністю ситуаціях міжкультурної комунікації.

Ефективність викладання іноземної мови у закладах вищої освіти підпорядкована певним дидактичним принципам. Принципи навчання як фундаментальні положення визначають зміст, організацію, форми і методи навчально-виховної роботи. Вони становлять неабияку значущість для забезпечення успішної інтернаціоналізації вітчизняного освітнього простору й приведення його у відповідність до європейських стандартів. У представленому дослідженні іноземна мова слугує засобом навчання й інструментом інтернаціоналізації вищої освіти в Україні. Процеси інтернаціоналізації спонукають науковців, педагогів і методистів до розроблення навчальних планів для іноземних студентів та викладання фахових дисциплін іноземною мовою. Інтернаціоналізація сприяє прискореному розвитку ринку освітніх послуг, посиленню академічної мобільності професорсько-викладацького складу та студентів, вдосконалення навчальних програм, підвищенню якості освіти.

Розширення співпраці між державами є однією з головних тенденцій розвитку сучасних економічних, політичних, соціальних, культурних та освітніх систем. Стандартизація вітчизняного освітнього простору відповідно до загальноєвропейських рекомендацій у сфері вищої освіти вимагає модернізації навчальних планів і змістового наповнення фахових дисциплін. Своєю чергою існують також об'єктивні суспільні потреби держави у професійній підготовці фахівців, адаптованих до міжнародного ринку праці, здатних взаємодіяти з етнофорами й вирішувати проблеми на основі полікультурного мислення, тобто є потреби в інтернаціоналізації

освіти. Вагома роль у цьому процесі відводиться закладам вищої освіти. Нині вони беруть активну участь у розбудові економіки знань, що зумовлено зростанням конкуренції між університетами за позиції на ринку освітніх послуг, налагодженням міжнародного співробітництва з питань науково-дослідної діяльності, запровадженням найкращих закордонних зразків ефективної організації ЗВО відповідно до власних потреб, змінами на ринку праці, які вимагають від працівників більшої мобільності й готовності працювати в полікультурному середовищі. У низці випадків ці фактори слугують критерієм оцінки успішності університетів, а інтернаціоналізація вищої освіти передбачає, з одного боку, уніфікацію елементів освітньої діяльності різних країн (навчальних планів і програм), а з іншого – мобільність науково-педагогічних працівників і студентів.

Важливі аспекти проблеми інтернаціоналізації освітнього простору висвітлено у працях вітчизняних і зарубіжних науковців. Питання формування загальноєвропейського освітнього простору в контексті інтернаціоналізації вищої освіти стали предметом наукових досліджень А. Вербицької [9], Ч. Жу [42], В. Купріянової-Ашіної [42], О. Нітенко [59], О. Огієнко [61], І. Татомир [102], Г. Товканець [108]. Теоретичні основи інтернаціоналізації як фактору конкурентоздатності закладів вищої освіти обґрунтовують М. Дебич [20], Т. Пилаєва [77], І. Сікорська [20], В. Яценко [77]. Проблеми здобуття вищої освіти іноземними студентами досить детально проаналізували Ю. Грищук [18], Г. Новосад [60], А. Чирва [115]. Окремі аспекти інтернаціоналізації університетів у розрізі англійської мови розробляють Р. Болайто [126], Р. Вест [126], К. Іноземцева [29], Т. Модестова [50]. Вивчення наукових джерел дає підстави стверджувати, що цілісного дослідження, присвяченого проблемі інтернаціоналізації змісту навчання іноземної мови в університетах України, здійснено не було. Отже, недостатня

теоретична розробленість цієї проблеми, її соціальна значущість визначили мету – дослідити сучасний стан інтернаціоналізації українських закладів вищої освіти, схарактеризувати процес інтернаціоналізації змісту навчання іноземної мови як засобу підвищення професійної підготовки студентів та з'ясувати її передумови.

Інтернаціональна взаємодія між університетами набуває особливого пріоритету у XXI, оскільки вона сприяє універсалізації знань, покращує доступність вищої освіти для широких верств населення, стимулює розроблення міжнародних стандартів якості освіти, посилює її інноваційний характер й забезпечує її спрямованість на майбутнє, зміцнює міжнародне співробітництво. Як відомо, наша держава також не залишається осторонь процесів глобалізації та євроінтеграції, а тому значно зросла кількість українських університетів, в яких здобувають вищу освіту іноземці. Якщо у 2015–2016 навчальному році таких університетів нараховувалося 185, то нині професійну підготовку іноземних студентів здійснюють 443 ЗВО. Найбільшою популярністю на міжнародному ринку освітніх послуг серед іноземців користуються Харківський національний медичний університет (4432 чол.), Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна (4363 чол.), Одеський національний медичний університет (3780 чол.), Національний медичний університет імені О.О. Богомольця (3601 чол.), Запорізький державний медичний університет (2665 чол.), ДЗ «Дніпропетровська медична академія МОЗ України» (2443 чол.), Вінницький національний медичний університет імені М.І. Пирогова (2276 чол.), ПАТ ВНЗ «Міжрегіональна Академія управління персоналом» (2079 чол.), ДВНЗ «Тернопільський державний медичний університет імені І.Я. Горбачевського МОЗ України» (2050 чол.) та ВДНЗ «Буковинський державний медичний університет» (1723 чол.) [30].

Із детальною інформацією про правила вступу іноземних абітурієнтів до українських ЗВО, покроковою інструкцією й освітніми програмами можна ознайомитися на онлайн-порталі «Study in Ukraine» Українського державного центру міжнародної освіти. Там також перераховано головні причини, які приваблюють іноземних абітурієнтів здобувати вищу освіту в українських ЗВО: висока якість; престиж; вигідна ціна за навчання; низька вартість проживання; іноземці користуються тими самими правами та свободами, як і громадяни України; відносно легкі умови вступу (нормальний бал атестата, проходження співбесіди); спрощений процес навчання для закордонних студентів, належна візова підтримка. На порталі «Study in Ukraine» можна знайти приблизну ціну за навчання. Більше половини студентів-іноземців здобувають вищу освіту з медичних та економічних спеціальностей. Характерно, що абітурієнти з Азії та Африки опановують медичну спеціальність, натомість студенти з пострадянського простору – економічну. Студенти-іноземці, які навчаються на фармацевтичних і медичних спеціальностях сплачують від 3000\$ до 3800\$ за навчальний рік. Освіта за іншими напрямками дешевша: щорічна плата за навчання для майбутніх економістів, інженерів, архітекторів, техніків варіює в межах 1500–2200\$ [30]. На нашу думку, залучення іноземних студентів позитивно впливає на репутацію вітчизняних університетів на міжнародній арені та покращує їхнє матеріальне становище, оскільки іноземці здобувають українську освіту лише на контрактній основі.

Інтернаціоналізація навчальних програм може бути реалізована як франчайзинг (іноземний університет надає іншому закладу вищої освіти дозвіл на реалізацію його освітніх програм і видачу дипломів на заздалегідь визначених умовах), програми-близнюки (укладання договорів між університетами про спільні освітні програми, що передбачає викладання однакових дисциплін, запровадження ідентичних форм контролю рівня знань, використання однакових навчальних посібників тощо), взаємне визнання програм (у разі

навчання за кордоном у партнерському ЗВО отримані студентами оцінки визнають в українському й, навпаки, оцінки, отримані в українському ЗВО, враховують на наступних етапах навчання у закордонному університеті-партнері, тобто діє система подвійних дипломів). Щодо зовнішньої інтернаціоналізації, то вона обумовлена необхідністю зміцнювати й розвивати співробітництво між ЗВО. Водночас виникає необхідність укріплення конкурентоспроможності вітчизняних університетів, оскільки вони стикаються з проблемами визнання своїх дипломів, відтоком студентів для навчання за кордоном в умовах негативної демографічної ситуації, суперництвом за висококваліфіковані кадри [39].

Для поширення власної культурної спадщини вищу освіту активно використовують Великобританія, Китай, Німеччина та Франція. Великобританія обрала тактику підвищення своєї культурної привабливості за допомогою міжнародної організації «Британська Рада», яка має представництва у більш ніж 100 країнах на шести континентах, створюючи можливості міжнародної співпраці в освітній та культурній сферах. Китай поширює свою культуру в світі через Інститути Конфуція, що функціонують на базі партнерських університетів за кордоном. Зі свого боку Німеччина популяризує вивчення німецької мови за кордоном, підтримує міжнародну співпрацю в культурній сфері, знайомить світове співтовариство зі своїм культурним, суспільним і політичним життям через мережу культурних центрів, які діють при інститутах Гете в усьому світі. Інститут Гете активно займається вирішенням культурно-політичних питань, продиктованих глобалізацією, й розробляє інноваційні концепції гуманного світу, побудованого на взаєморозумінні, в якому культурне розмаїття сприймається як багатство. Демонстрування кращих зразків сучасної німецької культури, підтримка німецько-української співпраці, проведення зустрічей між німецькими й українськими художниками й інтелектуалами є основоположними напрямками роботи у сфері

культури. Аналогічними питаннями переймається також уряд Франції. В Україні під егідою Посольства Франції (l'Ambassade de France en Ukraine) функціонують шість центрів «Альянс Франсез» («Fondation Alliance Française»). Ця культурно-просвітницька некомерційна громадська організація створена з метою популяризації французької мови та культури за кордоном, розширення культурного розмаїття й заохочення діалогу культур. Головні завдання «Альянс Франсез» полягають у налагодженні співпраці в галузі освіти, мови та культури; поширенні оновленого іміджу французької мови як сучасної та корисної на території діяльності організації; об'єднанні всіх охочих покращити свої знання французької мови та культури Франції; розвитку культурних обмінів, які сприяють зближенню культур. Для розв'язання викладених вище завдань мережа «Alliance Française» та Французький інститут (l'Institut français d'Ukraine) проводять курси з французької мови для дітей, дорослих, підприємців; створили Інформаційний центр про сучасну Францію з відповідною медіатекою, розробили екзамени та тести з французької мови Diplome d'etudes en langue Francaise, Diplôme approfondi de langue française, Test d'évaluation au Français, Le Test d'Evaluation de Français adapté au Québec, Test de connaissance du français, (DELF Junior, DELF Prim, DELF/DALF, DELF PRO, TEF/TEFAQ, TCF); регулярно організовують культурні заходи, присвячені вивченню французької мови та популяризації франкомовних культур; відкрили Консультаційний центр з питань вищої освіти у Франції.

На основі дослідження інтернаціоналізації освітнього простору у зазначених вище країнах ми дійшли висновку, що ефективно розв'язання вищою освітою визначених завдань вимагає врахування мовного чинника. Інтернаціоналізація передбачає пошук балансу у використанні національної мови й англійської як загальноприйнятої lingua franca [42, с. 88]. Своєю чергою інтернаціоналізація змісту навчання іноземної мови потребує розроблення навчальних матеріалів на основі комунікативного й діяльнісного підходів,

упровадження інноваційних педагогічних та інформаційних технологій, використання інтерактивних сенсорних екранів. Тобто іноземна мова слугує не лише засобом міжкультурної комунікації, розширення культурних відносин і розповсюдження освітніх можливостей, але й засобом формування професійної та полікультурної компетентностей [37, с. 217].

Стратегії інтернаціоналізації закладів вищої освіти [98; 99; 100; 101] детермінують орієнтири міжнародної діяльності університетів. Зокрема, серед першочергових завдань міжнародної діяльності вітчизняних університетів розглядають поглиблення інтеграції в світовий освітній та науковий простір, імплементацію інноваційних світових методів організації навчального процесу й наукових досліджень, експорт освітніх послуг, наукомістких і високотехнологічних проектів, залучення зарубіжного фінансування у формі міжнародних грантів. Для збільшення експорту освітніх послуг ЗВО прагнуть реалізувати комплекс заходів, спрямованих на розширення спектра пропонованих освітніх послуг за спеціальностям затребуваними за кордоном, розробити магістерські освітні програми англійською мовою, запровадити нові практики цільової підготовки іноземних фахівців за контрактами з іноземними компаніями тощо. Основними джерелами фінансування цих заходів є ресурси таких міжнародних програм, як Erasmus Plus, Erasmus Mundus, Tempus, Horizon 2020 [139].

Підвищення якості професійної підготовки студентів у ЗВО передбачає викладання магістерських курсів та курсів для здобувачів наукових ступенів англійською мовою, оптимізацію роботи університетських курсів для студентів та науково-педагогічних працівників з метою вдосконалення іншомовної підготовки із залучення іноземних волонтерів (носіїв мови) [99, с. 5]. Водночас інтернаціоналізація навчальної діяльності потребує розроблення навчальних програм та інших нормативних документів англійською мовою [98, с. 10], а організаційно-інституційне забезпечення



інтернаціоналізації передбачає реалізацію програм розвитку іншомовних та міжкультурних компетенцій, створення можливостей стажування науково-педагогічного й адміністративно-управлінського персоналу за кордоном, запровадження дієвого механізму надання підтримки та додаткових послуг для іноземних студентів і викладачів, заохочення працівників університету до співробітництва в межах міжнародних проєктів [98, с. 13].

Отже, інтернаціоналізацію змісту навчання іноземної мови як засобу підвищення якості професійної підготовки студентів здійснюють в таких основних напрямках: міжнародна мобільність студентів, професорсько-викладацького складу та співробітників адміністрації ЗВО; взаємне визнання кваліфікацій з вищої освіти в європейському регіоні для продовження навчання за кордоном (через систему кредитів ECTS); реформування навчальних програм (викладання дисциплін іноземними мовами), розроблення подвійних і спільних програм; міжнародна мобільність програм (транснаціональна освіта, маркетингова діяльність між країнами, регіонами й університетами), спрямована здебільшого на залучення іноземних студентів і створення міжнародних консорціумів; участь у розширенні транскордонної освітньо-наукової мережі й сприяння розвитку міжнародної співпраці на стратегічному рівні [29, с. 146]. Відтак, одним із пріоритетних завдань сучасного ЗВО є підготовка випускників, здатних працювати в інтернаціональних колективах, демонструвати толерантне ставлення до етнофорів, жити й успішно функціонувати в умовах полікультурного соціуму, професійної мобільності та міграції робочої сили. Розв'язання цього завдання також дозволить залучити іноземних студентів, викладачів і науковців до розроблення спільних проєктів, посилити міжнародну академічну активність фахівців, модернізувати систему вітчизняної вищої освіти. Така модернізація передбачає не лише викладання фахових дисциплін іноземною мовою, але й адміністративно-організаційні зміни в організації навчального процесу, розроблення

інноваційних педагогічних технологій навчання, реалізацію дистанційного навчання, практичне втілення кредитно-трансферної системи навчання, тобто забезпечення якості освіти відповідно до світових стандартів [115, с. 8–10].

Нова освітня стратегія інтернаціоналізації змісту фахових дисциплін, зокрема іноземної мови професійного спрямування й ділової іноземної мови, спонукає університети до зміни мовної політики. На нашу думку, якщо ЗВО хочуть асоціювати себе з єдиним світовим освітнім простором, то вони мають, насамперед, приділити значну увагу лінгвістичному компоненту інтернаціоналізації, адже відсутність стійких іншомовних знань з професійного й академічного дискурсу, недостатньо розвинені навички усної та письмової комунікації англійською мовою є сьогодні серйозними перешкодами на шляху до розвитку професійної кар'єри та міжнародної наукової діяльності.

Недостатній рівень володіння іноземною мовою може призвести до комунікативного бар'єру й негативних наслідків для подальшого професійного зростання. У сучасному глобалізованому світі знання іноземної мови сприймають вже не як конкурентну перевагу, а як головну універсальну компетенцію, відсутність якої часто ставить під сумнів наявність у фахівця відповідної професійної кваліфікації й може бути перешкодою для працевлаштування. Науковці, які не володіють іноземною мовою на достатньому рівні, не зможуть вивчати іноземні першоджерела, опрацьовувати автентичні матеріали, долучитися до кращих світових наукових надбань, оприлюднити результати власних досліджень на міжнародній арені під час виступу іноземною мовою на конференціях, симпозіумах, семінарах, проходження практики, закордонного стажування, відповідно, не матимуть міжнародного індексу цитування, не отримають гранти на наукові дослідження й запрошення для участі в міжнародних дослідницьких проектах, тобто не зможуть зробити вклад у підвищення рейтингу рідного університету й

конкурентоспроможності українських ЗВО [29, с. 147]. Звідси випливає, що якість мовної університетської освіти стає не лише критерієм особистого успіху фахівця, але й фактором опосередкованого впливу на економічний розвиток держави й добробут суспільства загалом.

Освітньо-професійні програми першого (бакалаврського) й другого (магістерського) рівнів вищої освіти необхідно розробити так, щоб вони слугували платформою для успішної міжнародної академічної та професійної діяльності. Нині існує потреба в інтернаціоналізації змісту навчання іноземної мови й удосконаленні методики викладання іноземної мови професійного спрямування в немовних ЗВО України. Вирішення цього питання вбачаємо, насамперед, в інтегрованому застосуванні методологічних підходів «English for Specific Purposes» («Англійська мова для спеціальних цілей») та «English for Academic Purposes» («Англійська мова для навчальних цілей»). Відтак, інтернаціоналізацію змісту навчання іноземної мови здійснюємо за допомогою спеціально розроблених робочих програм навчальних дисциплін «Іноземна мова професійного спрямування» й «Ділова іноземна мова» з опорою на спеціалізовану термінологію, фаховий, академічний і лінгвосоціокультурний дискурс, характерні для конкретної галузі знань і спеціальності. Вагому роль у цьому процесі відіграють знання спеціальної термінології, вміння студентів робити презентації іноземною мовою, здатність сприймати на слух, розуміти й перекладати спеціалізовані автентичні тексти [29].

На основі аналізу соціологічних, економічних, демографічних і геополітичних чинників Д. Греддол прогнозує подальше домінування англійської мови в світовій науці, економіці та освіті. Водночас лінгвіст висловлює міркування, що впродовж десятиліття відбудеться реформування методики викладання іноземної мови й методологічних підходів, й англійську мову рідше будуть розглядати як самостійну дисципліну, оскільки вона буде інтегрована в програму

предметної дисципліни [135, с. 86]. Викладачів іноземної мови, неготових до такої перепідготовки, він застерігає від перспективи втратити роботу [135, с. 15]. Отже, вирішенню цієї проблеми може сприяти запровадження інтегрованого навчання іноземної мови та спеціальності як нова стратегія іншомовної професійної підготовки.

Ми погоджуємося з науковцем і також вважаємо, що нинішні професійно зорієнтовані навчальні програми, які зосереджені на іноземній мові, вже не відповідають сучасним вимогам іншомовної підготовки міжнародного фахівця. Звісно, підготовка за програмами ESP досі не втратила своєї актуальності. Однак, не зважаючи на це, виникає потреба у модернізації іншомовної підготовки студентів й інтегрованому поєднанні методологічних підходів ESP та EAP для удосконалення методики формування професійної комунікативної компетенції студентів. Відтак, у центрі навчальної програми з іноземної мови має бути саме фахова дисципліна, тобто іноземна мова в контексті інтернаціоналізації слугує інструментом передачі предметного знання з фаху; а в інтегрованому курсі необхідно одночасно оцінювати знання іноземної мови й знання предметної дисципліни. Все це передбачає активну співпрацю лінгвістичних і предметних кафедр, оскільки предметно-мовне інтегроване навчання (Content Language and Integrated Learning) має на меті навчання іноземної мови й фахової дисципліни. Методологія CLIL базується на теорії соціального інтеракціонізму, яка пояснює зв'язок між мисленням, мовою та соціальною взаємодією (Л. Виготський), і теорії мови (С. Крашен). Концепція CLIL ґрунтується на чотирьох «С»: «Content» (зміст), «Culture» (культура), «Communication» (комунікація), «Cognition» (пізнання). Вона включає у себе засвоєння іноземної мови професійного спрямування, розуміння соціокультурного дискурсу, розвиток навичок міжкультурної взаємодії та когнітивних здібностей студентів.

На нашу думку, для успішної інтернаціоналізації змісту навчання іноземної мови як одного із засобів підвищення якості професійної

підготовки студентів доцільним є розроблення інтегрованого спецкурсу на основі методології CLIL, який дозволить формувати у студентів такі компетенції: розуміння основ міждисциплінарної зав'язків на рівні навчальних програм і матеріалів; вміння створювати умови для навчальної автономії на основі змішаного навчання (blended learning); здатність публічної презентації та захисту результатів свого дослідження (роботи) іноземною мовою в рамках міжнародного заходу; знання психолінгвістичних процесів, які впливають на успішність засвоєння нового навчального матеріалу на основі білінгвального навчання; вміння розвивати когнітивні навички через перехід від простих розумових операцій (запам'ятовування, класифікація) до складніших (аналіз, синтез, абстрагування, висунення гіпотези); володіння вербальними і невербальними технологіями навчальної підтримки (scaffolded learning); вміння користуватися інноваційними інформаційно-комунікаційними технологіями; здатність одночасно виконувати декілька завдань (multitasking); вміння створювати сприятливий мікроклімат, в основі якого лежить не конкуренція, а кооперація студентів. Результатом запровадження такого спецкурсу на основі інтегрованого навчання є сформованість у майбутніх фахівців навичок ефективного усного та письмового професійно-орієнтованого спілкування, готовності брати активну участь в професійному й академічному дискурсах в умовах полікультурного світу.

На основі проведеного дослідження можна зробити висновок, що інтернаціоналізація освітнього простору – це складний процес, який охоплює всі сфери функціонування університетів й орієнтований, перш за все, на розвиток міжнародних форм співробітництва за умови внутрішньої трансформації закладу вищої освіти. Відповідно, основні напрями діяльності університетів у контексті інтернаціоналізації передбачають включення до навчальних планів обов'язкових і факультативних «інтернаціональних» дисциплін; доповнення змісту традиційних дисциплін міжнародними темами та

прикладами; розроблення навчальних планів, розрахованих на іноземних студентів; упровадження навчальних планів з підготовки студентів до роботи у міжнародних компаніях; викладання дисциплін іноземними мовами, залучення до навчального процесу закордонних викладачів і науковців; створення віртуальної аудиторії студентів із різних країн; відкриття курсів з культури різних народів світу, міжкультурної комунікації, країнознавства, ділової іноземної мови. Важливу роль у розв'язанні цих завдань відіграє інтернаціоналізація змісту навчання іноземної мови як засобу підвищення якості професійної підготовки студентів, покликана забезпечити академічну мобільність студентів, мобільність викладачів та науковців, створення спільних із закордонними закладами вищої освіти науково-дослідницьких проектів, реалізацію програм подвійних дипломів, відкриття філіалів за кордоном.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у створенні й забезпеченні реалізації довготермінової державної стратегії інтернаціоналізації вищої освіти, розробленні інноваційних педагогічних технологій підготовки студентів до міжкультурної комунікації на заняттях з іноземної мови, порівняльному аналізі нормативно-правової бази української та європейських систем вищої освіти в контексті інтернаціоналізації ЗВО, обґрунтуванні й апробації механізмів формування готовності студентів до академічної мобільності, системному забезпеченні участі студентів та викладачів у різноманітних програмах міжнародної мобільності, диверсифікації мов навчання (збільшенні англомовних, німецькомовних і франкомовних програм), створенні можливостей для отримання паралельно з національним дипломом про вищу освіту документа однієї з країн Європейського Союзу (програми подвійних і спільних дипломів), використанні сучасних інформаційних технологій та переваг дистанційного навчання, розвитку освітнього франчайзингу, підвищенні прозорості й зміцненні інформаційної політики.

## **1.2 Онлайн навчання – актуальний тренд розвитку сучасної вищої освіти**

Система освіти являє собою один з найголовніших соціальних інститутів, її розвиток повністю визначається зміною потреб суспільства, обумовлений характером і досягненнями науково-технічного і соціального прогресу. Динаміку сучасного суспільного розвитку характеризують швидкі і глибокі зміни в усіх сферах життя і діяльності людини – у науці і техніці, в економіці і політиці, в освіті і культурі. Зростаюча інтелектуалізація і динамізм праці, поширення ідей демократизації суспільного життя та освіти, збільшення об'єму і ролі інформації, широке розповсюдження інформаційних технологій висувають нові вимоги до особистості, її мобільності та компетентності. Необмежені можливості глобального інформаційного простору сприяють швидкій зміні технологій освіти. Змінюється організація освіти, відбувається перехід від традиційних формальних ступенів до безперервної освіти протягом життя, від навчання у традиційних формальних інститутах до навчання в освітніх установах різних типів і різного статусу, відбувається формування єдиного освітнього простору. Узагальнення наукових поглядів сучасних дослідників на процеси, що відбуваються в освітній парадигмі (Н. Алексєєв [1], М. Братко [4], Н. Воєвутко [10], О. Ловка [44] та інших науковців-педагогів) дозволило прослідкувати такі загальні тенденції розвитку сучасної освіти як гуманізація, інтернаціоналізація, глобалізація, інформатизація, гуманітаризація та неперервність. Гуманізація – передбачає пріоритет освіти, орієнтованої на особистість, заснованої на визнанні прав та індивідуальності кожної людини, формуванні особистісного потенціалу. Інтернаціоналізація орієнтує на високу професійну мобільність, можливість спілкування з людьми різних національностей, будь-яких професій і спеціальностей; добре знання рідної мови і вільне володіння іноземною; знання національної і світової історії та культури. Інформатизація освіти, як зазначає

Н. Глинянюк[14], є частиною інформатизації суспільства, процесу, який прийняв характер інформаційного вибуху або революції з середини ХХ століття, що дає підставу характеризувати сучасне суспільство як інформаційне. Це означає, що у всіх сферах людської діяльності зростає роль інформаційних процесів, підвищується потреба в інформації і у засобах для її виробництва, обробки, зберігання та використання. Гуманітаризація освіти, покликана формувати духовність, культуру особистості, планетарне мислення, цілісну картину світу. Від рівня засвоєння базової гуманітарної культури залежить розвиток особистості в гармонії із загальнолюдською культурою. У контексті неперервності освіта позиціонується як процес, що охоплює все життя людини та освітню практику, що представляє її як цілеспрямоване засвоєння особистістю соціокультурного досвіду, який не призупиняється з використанням усіх ланок наявної освітньої системи [27; 33; 35; 37; 48; 52]. Неперервність освіти реалізовується шляхом створення нових типів навчальних закладів для неформальної освіти: народні будинки (Німеччина, Нідерланди); громадські мережі саморегульованої освіти (США); інформаційно-повчальні центри, суспільні зали, центри освіти жінок (Японія). Відбувається реалізація принципів безперервної системи освіти – системи базових ідей, які необхідно впроваджувати у процесі конструювання системи освітніх установ, супроводжуючих людину в різні періоди її життя.

Зазначимо, що найбільший системотворчий вплив на розвиток освіти у світі, а разом з цим – і в Україні мають такі тенденції як посилення процесу глобалізації, стрімке поширення інформаційно-комунікаційних технологій, сприяння розвитку індивідуальності особистості, спрямування освіти на формування навичок самоосвіти та саморозвитку особистості.

Н. Воевутко наголошує, що посилення процесу глобалізації обумовлено розвитком науки, технологій, виробництва [10, с. 26]. Особливо інтенсивний розвиток інформаційних технологій веде до



формування загального світового економічного простору і до активного обміну результатами матеріальної і духовної діяльності, тому формування сприятливих умов для індивідуального розвитку особистості, її самореалізації в світі забезпечується зростаючою доступністю інформації завдяки швидкому розвитку та поширенню інформаційних технологій, активізації міжнародного співробітництва, активному діалогу культур. Активна роль інформаційних технологій в освіті обумовлена тим, що порівняно з традиційними навчально-методичними засобами комп'ютерно-орієнтовані засоби навчання забезпечують нові можливості, а також дозволяють реалізувати сучасні педагогічні технології навчання на більш високому рівні, стимулюють розвиток дидактики та методики. Розширення міжнародної співпраці, розвиток новітніх технологій, постійне оновлення інформації, високі соціальні запити актуалізують особистісний чинник в освіті, зміщують акцент на самоосвітню діяльність. І. Зязюн стверджує, що від саморозвитку особистості залежить соціальна мобільність, перспективи поступу суспільства і держав [69, с. 89].

Взаємовплив зазначених процесів визначає специфіку трендів сучасної освіти. Тренд ( з англ. trend – загальний напрям, тенденція, стиль) у широкому сенсі, напрямок розвитку в певній соціальній сфері (наприклад, у технологіях, одязі, фінансах, дизайні), або явище, продукт, що задає тон у певній галузі. Бути в тренді означає «йти в ногу з часом» і залишатися у курсі останніх напрацювань у даній області.

Розглянемо тренди, які задають напрямок розвитку сучасної освітньої парадигми. Беззаперечним фактом є те, що в умовах інформатизації суспільства топовим трендом виступає онлайн-освіта. Сьогодні для того щоб прослухати курс лекцій рейтингового університету, можна не лише не здавати вступні іспити, але навіть і не виходити з дому. Таку можливість надають ресурси та платформи онлайн-освіти, розміщуючи у зальному безкоштовному доступі

MOOC (Massive Open Online Courses) – Масові відкриті онлайн-курси (МВОК), що включають відео-лекції та інтерактивні завдання із актуальних навчальних та соціальних курсів, авторами яких є викладачі провідних університетів. Більшість рейтингових університетів поспішають зайняти своє місце в наростаючому тренді, представляючи свої програми на онлайн-ресурсах. Статистика вражає: у одного з найпопулярніших ресурсів онлайн-освіти Coursera вже більше 17 млн. зареєстрованих користувачів. Крім того, популярність і зручність онлайн-лекцій впливають і на методику викладання на денних відділеннях університетів: так, вже з'явилася практика «зворотного навчання»: коли лекцію викладача студенти дивляться онлайн кожен у своєму темпі, а в аудиторію приходять вже підготовленими до практичного заняття. Переваги: студента ніщо не відволікає від лекції, він може планувати свій час сам, а на семінарі викладач може особисто перевірити якість засвоєння матеріалу, відповісти на питання, дати цікавий додатковий матеріал і допомогти виробити потрібні практичні навички по предмету. Такі заняття вже введені в Гарварді, у Мічиганському і Каліфорнійському університетах США.

«Prometheus» – вітчизняний громадський проєкт масових відкритих онлайн-курсів (МВОК). У співпраці з викладачами кращих вищих закладів освіти України організатори створюють та розміщують МВОК на власній онлайн-платформі, надають безкоштовну можливість університетам, організаціям та провідним компаніям публікувати та розповсюджувати курси на цій платформі, а також відкривають безкоштовний онлайн-доступ до найкращих навчальних курсів університетського рівня всім охочим в Україні. МВОК зазвичай включає відеолекції викладачів провідних університетів України, інтерактивні тести і завдання, обговорення питань з іншими студентами та викладачами на форумі. При успішному складанні усіх завдань курсу передбачена можливість отримати сертифікат про його завершення.

Об'єктивною освітньою реальністю вже сьогодні є процес Електронного навчання (E-learning). E-learning – це система навчання, що пропонує використання Інтернет-технологій, електронних бібліотек, навчально-методичних мультимедіа-матеріалів, віртуальних лабораторій і практикумів тощо. Беззаперечними перевагами E-learning є свобода доступу через Інтернет до електронних курсів з будь-якого місця, де є вихід в глобальну інформаційну мережу, гнучкість навчання – тривалість і послідовність вивчення матеріалів слухач вибирає сам, повністю адаптуючи весь процес навчання під свої можливості і потреби, можливість розвиватись «у ногу з часом», адже користувачі електронних ресурсів: і викладачі, і студенти розвивають свої навички і знання відповідно до новітніх сучасних технологій і стандартів.

Безперечно, найвищим ступенем професіоналізму педагога є вміння проектування власних електронних курсів, завдань, тестів, фільмів, лекцій тощо. Однак не завжди викладачеві необхідно повністю розробляти навчальний курс і всі електронні навчальні матеріали, але дуже важливо вміти знаходити, аналізувати і адаптувати необхідні джерела з уже наявних. Таким чином, відбувається зміщення від викладача як основного джерела інформації до педагога-фасилітатора і супервізора. Основними функціями педагога у рамках електронного навчання є: пошук, зберігання, поширення, аналіз і синтез інформаційних джерел; оповіщення студентів у форматі розсилки по електронній пошті або публічних оголошень; ведення календаря або журналу, що дозволяє студентам ознайомитися з термінами виконання завдань і планувати подальшу діяльність; консультування студентів: обмін файлами, листами, повідомленнями; забезпечення своєчасного доступу студентів до навчальних матеріалів. Педагогічні ролі в електронному навчанні варіюються у такому діапазоні: т'ютор (tutor), фасилітатор (facilitator), модератор (moderator), супервізор (supervisor).

Проте якщо E-learning – об’єктивна реальність, то справжній тренд майбутнього це Мобільне навчання (M-learning) та Всепроникаюче навчання (U-learning). Мобільні пристрої, особливо смартфони – наші постійні супутники. Статистика свідчить: 83% людей завжди носять із собою свої мобільні пристрої (жовтень 2018-го, дослідження Facebook, на сьогодні цей показник зріс до 91% [123]); люди беруть у руки свої мобільні пристрої від 150 до 200 разів на день. У результаті, майже 30 мільярдів випадків використання мобільних пристроїв у США в день (Forrester); З 2016 мобільні пристрої - не тільки найбільш популярний і повсюдно використовується девайс, але також початківець перевершувати всі інші пристрої за часом, проведеним онлайн (GlobalWebIndex).

Особливістю Мобільного навчання (M-learning) є передавання знань на мобільні пристрої з використанням WAP I GPRS технологій, що дозволяє зробити навчання доступним у будь-якому місці, в зручний час. Мобільні пристрої можуть бути використані в освітніх цілях як засоби доступу в глобальну мережу. Можлива організація доступу на спеціалізовані сайти, що містять електронні навчальні курси, тести, практичні завдання та додаткові навчальні матеріали (малюнки, фотографії, звукові та відеофайли). Мобільний телефон – засіб відтворення звукових, текстових, відео- і графічних файлів, що містять навчальну інформацію.

Другим способом можливого застосування мобільних телефонів для навчання є використання спеціальних програм для платформ стільникових телефонів, які здатні відкривати і переглядати файли офісних програм, таких як Office Word, Power Point, Excel. Таким чином, маючи у пам'яті мобільного телефону такі файли з навчальною інформацією, можна переглядати їх версії, адаптовані спеціально для екрану телефону, зі зручними смугами прокрутки, відповідним шрифтом і зручним інтерфейсом.

Також джерелом інформації можуть служити відео і аудіофайли, програми-плеєри для яких є в кожному телефоні останніх років

випуску. Особливо цінною дана можливість є для бажаючих вивчити іноземні мови – доступна величезна безліч аудіокурсів і аудіокниг, що включають файли різного формату та довжини. Мобільний телефон і його функціональні можливості дозволяють організувати навчання з використанням адаптованих електронних підручників, навчальних курсів і файлів спеціалізованих типів з навчальною інформацією – навчальні посібники розробляються безпосередньо для платформ мобільних телефонів.

Ще одним способом навчання є застосування мобільних додатків. Студентам пропонується завантажити до себе на телефон Java-додатки, що містять, наприклад, тестування з певних предметів, а також інформацію (електронні підручники, тексти лекцій), необхідну для їх успішного виконання. За допомогою мобільних додатків можна з легкістю вивчити, наприклад, іноземну лексику, відпрацювати граматичні правила.

Всепроникаюче навчання (ubiquitous learning або U-learning) розкриває можливість створення кожним індивідом того інформаційного середовища, яке він потребує у даний момент часу в даному місці за принципом on demand (на вимогу). Основними характеристиками U-learning виступають оперативність (доступ до необхідних ресурсів здійснюється миттєво незалежно від ситуації у найкоротші терміни), формування у студентів звички вчитися все життя: вміння використовувати різноманітні пристрої для здобуття знань, що розвиває дослідницькі вміння майбутніх фахівців, допомагає освоїти нові інформаційні технології з метою постійного підвищення професійної кваліфікації. Проте, у процесі всепроникаючого навчання виникають такі проблеми як необхідність створення безкоштовних Wi-Fi зон, певні технічні проблеми: обмежений термін роботи батареї мобільного пристрою та неперервна бездротова підзарядка (зазначимо, що технології майбутнього дозволять подолати ці перешкоди дуже швидко), розробка відповідного програмно-методичного забезпечення. Тому на

сьогоднішній день найбільш розповсюдженою у навчальному процесі є модель змішаного навчання (blended learning), яка поєднує вище зазначені технології з аудиторними заняттями за традиційною системою.

Змішане навчання, або blended learning – сучасна освітня технологія, в основі якої лежить концепція об'єднання технологій аудиторного і електронного навчання. Blended learning базується на нових дидактичних можливостях, що надаються ІКТ та сучасними навчальними засобами. Застосування у педагогічній практиці принципів змішаного навчання дозволяє:

- розширити освітні можливості за рахунок збільшення доступності і гнучкості освіти, врахування індивідуальних освітніх потреб, а також темпу і ритму освоєння навчального матеріалу;

- стимулювати формування активної позиції студента: підвищення мотивації, самостійності, соціальної активності, у тому числі в освоєнні навчального матеріалу, рефлексії та самоаналізу і, як наслідок, підвищення ефективності освітнього процесу в цілому;

- трансформувати стиль педагога: перейти від трансляції знань до інтерактивного взаємодії зі студентами;

- індивідуалізувати і персоналізувати освітній процес – студент самостійно визначає навчальні цілі, способи їх досягнення, враховуючи свої освітні потреби, інтереси і здібності, а педагог виконує роль помічника і наставника.

Ще одним сучасним освітнім трендом, продиктованим вимогами сучасності є використання ресурсу соціальних медіа у навчальних цілях та гейміфікація освіти. Блоги, Wiki, подкасти, соціальні мережі та навіть YouTube – все це можна і потрібно використовувати у навчанні. Цей ресурс має потужний освітній потенціал і вважається одним з найперспективніших для освіти та розвитку людини у XXI столітті, який заслуговує особливої уваги науковців.

Навчальним трендом, що все більше набирає популярність, є так зване інформальне навчання (informal learning). В Україні у квітні

2021 року Міністерством освіти і науки винесено на обговорення проєкт наказу «Про затвердження порядку визнання результатів навчання, здобутих шляхом неформальної та/або інформальної освіти у вищій та фаховій передвищій освіті», Основною метою якого є встановлення вимог до процедури визнання результатів навчання здобутих шляхом неформальної та інформальної освіти в системі фахової передвищої і вищої освіти для реалізації особами своїх освітніх і професійних прав.

Проте сьогодні є ті, хто заперечує переваги онлайн освіти. Їх основним аргументом є той факт (і він заслуговує на увагу), що тільки незначний відсоток – низький відсоток слухачів проходить онлайн курси до кінця, обмежуючись після реєстрації декількома лекціями. На нашу думку причина полягає не лише у якості онлайн курсів, а у низькій мотивації до навчання та відсутності вміння до самоорганізації та наполегливості. Іншими словами у відсутності готовності до професійно особистісного саморозвитку.

Слід звернути увагу на економічний аспект, що спричинив появу нових трендів у вищій освіті. Адже у Європі та США, університети яких традиційно входять у топ найкращих навчання завжди дорого коштувало і для отримання якісної вищої освіти студентам та їх батькам потрібно брати кредити. Незважаючи на розроблені кредитні програми (деякі з них контролюються урядами країн) проблема студентських кредитів сьогодні постає дуже жорстко. Так, розмір загального боргу американських студентів перевищує \$ 1,3 трильйона і, як стверджують фахівці ця сума зростає на \$ 2,726 за секунду. Це відбувається на тлі постійного зростання вартості за навчання. Зазначимо, хоча наявність студентських боргів поки не характерна для України, значне зростання вартості навчання може у майбутньому спровокувати таку ж ситуацію.

Серед інших освітніх проблем, що сприяють розвитку онлайн навчання можна назвати нестачу компетентних викладачів, застарілий навчальний матеріал, відсутність новітніх та цікавих для

студента методів навчання, що є на сьогодні характерним не тільки для американських та багатьох світових університетів, але й для української вищої освіти. Саме викладачі та активісти стали вирішувати ці проблеми за допомогою інтернету. 2012 рік був названий газетою The New York Times «роком масових відкритих онлайн курсів». Такі сайти як edX, Coursera і Udacity відкрили безкоштовний доступ до нового контенту навчальної інформації (ці платформи та їх можливості буде розглянуто у розділі 4), за рахунок отримання істотної фінансової підтримки від провідних університетів та венчурного капіталу. Це дозволило всім, у кого є інтернет слухати лекції найкращих фахівців на різних мовах.

Саме популярність університетських лекцій онлайн у світі, примусило педагогічну спільноту говорити про перспективність вже згаданої змішаної освіти (blended education), адже курси кращих викладачів стають основою для навчання в інших університетах, а успіхи студентів з онлайн освіти переносяться у дипломи. Такий підхід дозволяє об'єднати найкращі здобутки офлайн-освіти і онлайн-освіту в академічній освіті. Як вважають експерти, у такий спосіб можна вивести освіту на якісно новий рівень – адже з лекторами світових університетів зможуть конкурувати тільки кращі локальні викладачі та університети [106, 112, 114, 117, 119, 123].

Ще одна перевага онлайн-освіти порівняно з класичною формою – це динаміка змін навчальної інформації. Сьогодні, коли наука і технології розвиваються як ніколи стрімко, виникає питання про те, наскільки раціонально створювати нові підручники та посібники - з кожним роком вони застарівають все швидше. Те ж саме може стосуватися й університетських курсів, перенесених в онлайн-формат. У той же час більш короткі курси або тьюторіали від професіоналів-практиків можуть оновлюватися куди частіше, а значить, інформація буде залишатися актуальною набагато довше.



### **1.3 Гейміфікація освіти й використання ресурсу соціальних медіа у навчальних цілях**

Сучасна людина потребує не лише цікавого проведення вільного часу, а й, у першу чергу, додаткових можливостей для інтелектуального розвитку та ведення бізнесу. Соціальні мережі, які стали невід'ємним елементом діяльності людини слід розуміти як соціальну структуру, утворену індивідами або організаціями, що об'єднані певними інтересами або цілями. Соціальна мережа дозволяє урізноманітнити зв'язки між учасниками шляхом нової форми соціальних взаємовідносини, метою яких є обмін досвідом, знаннями, накопиченими фактами за допомогою інформаційних технологій. Сьогодні понад 2,5 мільярда людей у світі користуються принаймні однією з платформ соціальних медіа [123]. Постійно зростаючу роль соціальних медіа не можна переоцінити у багатьох сферах людського життя, особливо в освіті.

Соціальна мереж являє собою структуру, яка складається з групи об'єктів (люди або компанії) та зв'язків між ними. Термін «соціальна мережа» вперше використав соціолог Джеймс Барнс в 1954 р. Цей термін означав соціальну структуру, яка охоплювала групи «вузлів» тобто соціальних об'єктів (людей чи організацій) і зв'язків між ними. Конкретно кажучи, це група людей, де одна є центром, а всі інші - гілками. Найбільший розвиток від свого початку до сьогодні пройшли такі електронні соціальні мережі як: Facebook, V Kontakte, Instagram, Google+, також ділова електронна соціальна мережа, LinkedIn (про деякі ми вже згадували у попередньому підрозділі монографії). Facebook. У 2004 р. в США було створено одну з найбільших у світі електронних соціальних мереж Facebook (facebook.com), її засновники постійно розширюють функціональні можливості мережі й додають нові сервіси. Спершу, мережа мала назву Thefacebook і була доступною лише для студентів Гарвардського університету і лише з 2006 року стала всесвітньо доступною мережею. А вже, станом на липень 2014 року кількість

користувачів Facebook складала понад один мільярд користувачів. Цільовою аудиторією мережі Facebook є переважно студенти і молодь. Використання мережі дозволяє викладачам і вчителям здійснювати дистанційну підтримку навчальних курсів, а навчальним закладам створювати закриті корпоративні спільноти для конкретної цільової аудиторії. Існують також різні сторінки та групи, які заповнюють контентом наукового змісту. Серед них виділяються «Аспіранти UA», «Молоді науковці для молодих науковців», «Неформальне спілкування на наукову тематику», «Освіта і наука», «Все для вчителя», «Вчитель info», «Вчитель-новатор», «Відділ технологій відкритого навчального середовища», «Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України», «Відділ комп'ютерно орієнтованих засобів навчання» та інші.

Vkontakte. Одним із ресурсів, створеним для студентів і учнів у 2006 році, є загальновідома електронна соціальна мережа Vkontakte (vk.com). Це універсальний спосіб підтримки зв'язку для різних соціально-вікових груп: друзів, однокласників, однокурсників, студентів, сусідів, колег тощо. Дана соціальна мережа належить Mail.Ru Group. За даними SimilarWeb, соціальна мережа «Vkontakte» знаходиться за рейтингом найпопулярніших соціальних мереж у світі в п'ятірці загальновідомих у Росії й Україні. Щоденна аудиторія «Vkontakte» перевищує понад 35 мільйонів користувачів. Але відтоді як мережа «Vkontakte» була заборонена на території України багато українців перейшли в інші соціальні мережі. Instagram – це соціальна мережа, основною функцією якої є обмін фотографіями. Вона дозволяє користувачам робити та поширювати фото в межах свого сервісу та через інші соціальні мережі. Перспективний потенціал інстаграму для створення освітніх проєктів має свої особливості. Найперше, аудиторія молодша ніж і інших соціальних мережах, тому до них легше доносити інформацію. Наступне – Instagram має більш зрозумілий інтерфейс порівняно із Facebook. Також однією з особливостей є те, що Instagram дозволяє подавати інформацію у

різних зручних форматах (фото, текст, короткі відео, довгі відео), завдяки чому користувачеві простіше контролювати час на сприймання інформації. Існує багато блогерів і користувачів Instagram, які поширюють просвітницьку діяльність і це сприймається природньо та позитивно. Саме ці особливості пояснюють чому Instagram може бути прогресивним освітнім середовищем. LinkedIn – соціальна мережа, створена для доступного ділового спілкування активних людей, зареєстрованих користувачів для створення та ведення списку ділових контактів. Однак LinkedIn вимагає попередніх контактів з людьми. У цьому випадку користувач не має прямого контакту з людиною, може бути представлений через іншу особу. Користувачі LinkedIn мають інший список контактів: отже, сторонній особі можна бути представлений через зареєстрованих людей та розширити зв'язки; узнати дослідницькі компанії, приватних осіб, знайти групи за інтересами; публікувати професійні резюме та шукати роботу. Google+ ([plus.google.com](http://plus.google.com)) – це соціальна мережа від Google, використання якої дозволяє спілкуватися через Інтернет за допомогою спеціальних компонентів: кіл, тем, відеодзвінків. Соціальна мережа доступна для користувачів з 26 січня 2012 року. Отже, можна припустити, що у порівнянні з іншими соціальними мережами Google+ – це «новачок». Мережа базується на концепції кіл, згідно з якою користувач може регулювати своє спілкування, створюючи необмежену кількість кіл, включаючи власних знайомих та друзів. Зрештою, саме на основі кіл користувач ділиться вмістом, визначаючи, яке коло матиме доступ до інформації, а яке ні. Сьогодні під терміном СМ зазвичай розуміють віртуальну платформу, Інтернет-сайт, веб-сервіс або портал в Інтернеті, мета якого об'єднати якомога більшу кількість людей, надавши їм максимум можливостей комунікації між собою. У науковому обігу терміном «соціальні мережі» позначають будь-яку соціальну структуру і різноманітність соціальних взаємин, однак у сучасному дискурсі ним позначають насамперед он-лайн мережі,

які створюються у віртуальному просторі й забезпечують дистанційне спілкування і встановлення взаємозв'язків між учасниками так званої мережевої структури. Розвиток сучасних соціальних інтернет-мереж йде від 1995 року коли Ренді Конрад для пошуку однокласників створив сайт Classmates.com. Цей сайт значно відрізнявся від теперішніх соціальних мереж, оскільки користувачі не могли створювати профілі, вести онлайн-щоденники і «додавати» друзів. Проте можна було визначити місцезнаходження людей. Він діє й дотепер і попри конкуренцію має 50 млн зареєстрованих користувачів. Першою сучасною соцмережею став сайт Six Degrees, в якому можна було вже додати одне одного у друзі (1997–2001), а ще через два роки був запущений LiveJournal. У 2002 запрацював Friendster, у якому можна шукати потенційних друзів. Сьогодні він найбільш популярний в Азії. У 2003 році з'явилися такі соцмережі як LinkedIn та MySpace. І, нарешті, у 2004 році Марк Цукенберг створив всім відомий Facebook.

Можна вважати, що соціальні медіа як інструмент навчання виникли у 2005 році після впровадження Web2.0, та отримали визначення як група програм на основі Інтернету, що спираються на ідеологічну та технологічну основу Web 2.0 та дозволяють створювати та обмінюватися генерованими користувачами [107; 124].

Соціальні мережі прийнято поділяти на три категорії: для ділової діяльності, спеціалізовані мережі, мережі загальної тематики. Основною позитивною рисою соціальних мереж вважаємо їх публічність, що насамперед є важливим для різних форм освіти (формальної та неформальної). Соціальні мережі сприяють безперервному навчанню та отриманню нових знань у вільний час; забезпечують можливість для презентації своїх здобутків, публікаційної діяльності; підвищують ефективність засвоєння інформації під час дискусій, обговорень тощо; забезпечують обмін інформацією у найкоротший час. Такі організаційні умови безперечно впливають на професійне зростання фахівця.

Сьогодні стрічка Фейсбуку оновлюється навчальними елементами: люди готові ділитися з друзями і зберігати для себе інформацію для запам'ятовування, наприклад, іноземні слова або правила. Соціальна мережа надає можливість створити у середині віртуальної соціальної мережі об'єднання за інтересами, здійснювати обмін матеріалами – є можливість поділитись з іншими користувачами (документами, фото, відео, закладками, презентаціями, книгами у цифровому форматі тощо).

Соціальні мережі такі як Topessaysservices.com. надають допомогу студентам для оформлення есе та інших робіт як електронних ресурсів. Платформи соціальних медіа виконують роль дослідницьких центрів і надають корисну потрібну інформацію через дискусії на наукові тематики, отже й оригінальне рішення наукової проблеми може відшукатись у такій спільноті.

Так соціальна платформа як LinkedIn, допомагає у створенні власного професійного портфоліо, навіть якщо користувач ще студент. Соціальні медіа допомагають студентам зустрічатися з найкращими спеціалістами для обраної ними кар'єри або конкретного цікавого для них курсу. Використання соціальних медіа допомагає легко розв'язувати домашні завдання та знаходити ідеї для творчих завдань. Багато студентів покладаються саме на Інтернет при виконанні своїх навчальних завдань, оскільки вони знаходять способи взаємодії з іншими студентами та викладачами в Інтернеті.

Відгуки соціальних медіа показали, що організація Paper Help допомагає студентам досягти досконалості та вчасно робити домашнє завдання [120]. Хоча тут не потрібно забувати про академічну доброчесність і чітко визначені рамки допомоги.

RAHUL JAIN, засновник та директором FMA Digital (позиціонується як одна з провідних компаній цифрового маркетингу в Індії для вищих навчальних закладів та університетів), при дослідженні нова роль соціальних медіа та їх значення у навчанні та навчанні акцентує увагу на наступних аспектах: використання

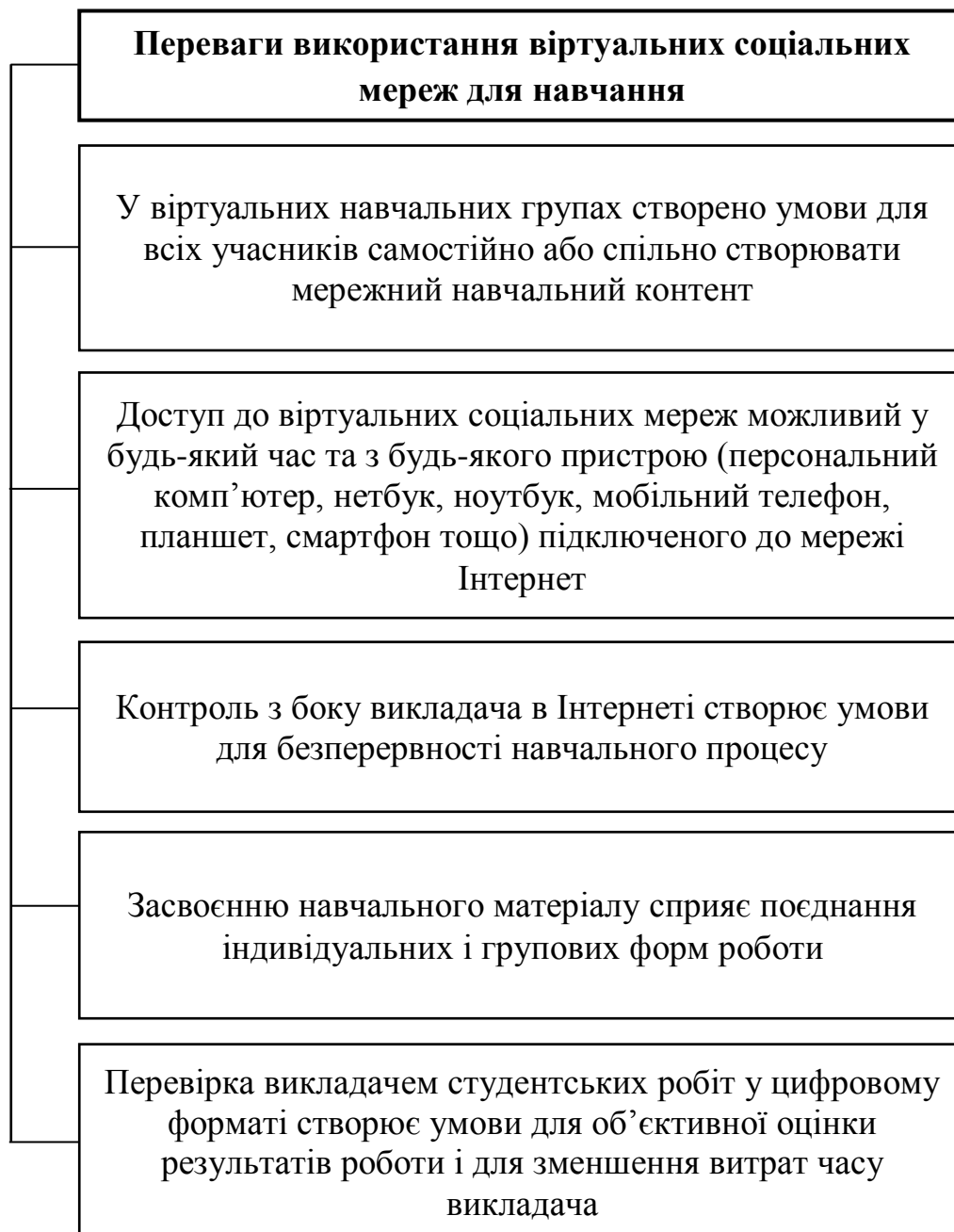
соціальних медіа також знайомить студентів з новою професійною культурою менеджменту через онлайн-залучення, що є дуже важливим у сучасному бізнес-середовищі [109; 110]. Це вчить їх, як розвивати активну присутність в Інтернеті, покращуючи свої навички спілкування; окрім просто обміну думками, вони також обмінюються цінною та корисною інформацією для занять та іспитів, що допомагає студентові у самоорганізації; Для університету соціальні медіа - чудовий маркетинговий інструмент для звернення до майбутніх студентів. Ці нові засоби масової інформації змусили освітніх фахівців розробити потужну маркетингову стратегію для підвищення обізнаності про університет та створення його іміджу за допомогою соціальних мереж; соціальні медіа забезпечують спільні можливості сприяння дослідницьким ініціативам за рахунок опитувань, статистичних вибірок, можливості дізнатись думки обізнаних людей та інших експертів з певної теми. Соціальні медіа можуть допомогти дослідникам реалізовувати творчі задуми, працюючи над спільними завданнями та проєктами. Зважаючи на динамічність освітнього процесу, іноді важко дати вичерпну відповідь на запитання студентів під час занять в аудиторії, а це ускладнює подальше сприйняття навчального матеріалу. Однак професори можуть скористатися перевагами технологій соціальних медіа, щоб продовжити час викладання за межами аудиторії. Вони можуть організувати сеанси у прямому ефірі Facebook або дискусії у Twitter, ZOOM, щоб висвітлити незрозумілу для студентів навчальну інформацію. Викладачі можуть виділяти спеціальні часові інтервали для обговорень в Інтернеті, щоб відповісти на будь-яке запитання або працювати зі студентом. Завдяки сесіям у Facebook викладачі можуть зв'язатися з великою аудиторією за один раз, що неможливо при наявності значної кількості студентів під час аудиторного заняття. Ще одним важливим моментом для освітнього процесу RAHUL JAIN вважає створення особистого блогу чи веб-сайту, що дає викладачу вільно формувати власний інтелектуальний авторитет, а саме,

завантажувати свої академічні роботи та інші важливі лекції та відео, що дозволить студентам взяти відповідні матеріали як довідковий матеріал для свого навчання. Через соціальні мережі викладачі можуть допомагати студентам визначатись з відповідними вакансіями та знаходити корисні зв'язки для своєї майбутньої професії [110].

Широкий аспект використання соціальних мереж у навчанні визначається наступним: 1) комфортне середовище. Інтерфейс, засоби комунікації, організація та форми подання контенту зрозумілі та звичні студентам; 2) різні форми взаємодії і комунікацій. Це забезпечує широкий діапазон можливостей включення у навчальну діяльність; 3) можливість обмінюватися посиланнями на інші навчальні ресурси; 4) за профілем студента викладач може розробити персональний підхід до студента і забезпечувати якіснішу подачу матеріалу; 5) завдяки можливості фільтрації за відповідними критеріями можна легко знаходити потрібний контент; 6) можливість залучення до участі у навчальному процесі експертів, консультантів, фахівців з певних дисциплін; 7) широкі демонстраційні можливості. Можливість безперешкодно ділитися будь-яким контентом із студентами, а студенти можуть ознайомитися з ним у будь-який час; 8) інформаційно-комунікаційна підтримка навчального курсу в соціальній мережі дозволяє студентам брати участь в обговореннях і виконувати завдання з будь-якого місця, забезпечує ретельне засвоєння знань; 9) стає можливим спільне (слухача і викладача) створення навчального контенту. Слухачі замість простого споживання інформації створюють повідомлення, дискусії та інші ресурси; 10) сором'язливі слухачі відчують себе більш комфортно та стають більш активними учасниками навчального процесу; 11) СМ ламають психологічні бар'єри та роблять викладача більш соціально доступним слухачу в комунікаційному плані; 12) через СМ можна легко нагадувати одне одному про важливі дати і події; 13) можна створювати групові чати та групові відеозв'язки; 14) завдяки СМ

студенти і викладачі можуть дізнаватися про різні заходи, конференції, круглі столи та брати в них участь; 15) можливість проведення опитувань, дискусій, фокусгруп.

Отже можна узагальнити наступні позитивні аспекти використання віртуальних соціальних мереж для навчальних цілей (рис. 1.1).



*Рис.1.1 Позитивні аспекти використання віртуальних соціальних мереж*



Соціальні мережі, такі як Biology, Geology Rocks, Matematika, Science Group, Theoretical Physics, Ukrainian Scientists Worldwide все більше стають повноцінним додатком університетських спільнот, де можливо ділитися думками щодо перспектив розвитку, перемогами у здобутках. Яскравим прикладом використання мережі Фейсбук є Вінницький національний аграрний університет. Вже багато років поспіль у Фейсбуці та інших соціальних мережах висвітлюються цікаві події студентського життя, проведених наукових заходів нашого університету, дискутуються актуальні проблеми сучасної освіти.

Проведене опитування у Вінницькому національному аграрному університеті показало, що 98% студентів, які мають доступ до Інтернету, використовують принаймні одну соціальну мережу (у більшості випадків – це Фейсбук). Цікавим фактом є те, що хоча деякі студенти використовують соціальні мережі для розважальних та інших цілей, багато хто використовує їх для пошуку навчальної або наукової інформації, а також цікавиться висвітлюванням інформації про університет. Це є важливим свідченням дотримання демократичності, відкритості та доступності до інформації у Вінницькому національному аграрному університеті.

Прикладами найбільш відомих сторінок, що відображають університетські наукові новини з можливістю їх коментувати слід назвати A Moment of Science, California Science Centre, International Association for Political Science Students, National Science Foundation, Popular Science, Science Careers та інші.

Незважаючи на позитивні аспекти використання соціальних мереж у навчальних цілях, потрібно звертати увагу на позицію науковців, які наголошують, що соціальні мережі дають можливість для формування загальних компетенцій лише у тих випадках, якщо освітній процес здійснюють соціально-професійно компетентні педагоги, які повною мірою володіють навичками спілкування у соціальних мережах [26].

Гейміфікація освіти або навчання як гра – це використання онлайн-інструментів і гри для створення навчальних курсів, оцінювання у вигляді бонусів замість оцінок. Використання розробленого інструментарію комп'ютерних ігор дозволяє підвищувати мотивацію в навчанні, створювати дух змагання, спонукати підвищувати свій рівень. Уже сьогодні розробляються освітні ігри для різних навчальних областей. Існує, наприклад, гра, яка імітує процес зміни клімату, розроблено економічні ігри на зразок «Як відкрити свій бізнес», або ігри, де можна спробувати свої сили на арені світової дипломатії. Звичайно, подібні ігри є лише ще одним із освітніх засобів у арсеналі педагога. Викладач повинен підходити дуже критично до вибору навчальної гри і чітко розуміти цілі її використання [48].

Ідея гейміфікації освіти має глибокі коріння як у психології так й у сучасних інформаційних технологіях. З точки зору психології ігрові технології є одним з механізмів впливу на людську поведінку за рахунок ігрових елементів. Ігрові ситуації дозволяють вивільняти потенціал людини, долати соціальні та психологічні обмеження, що забезпечує активне формування, у першу чергу, соціальних компетентностей.

Deterding S., Dixon D., Khaled R., Nacke L. [123] визначають декілька напрямів ігрових технологій (рис. 1.2).



*Рис. 1.2 Напрями розвитку ігрових технологій*

На нашу думку, формат ігрових технологій не можна вважати єдиним або найкращим для формування загальних або фахових компетентностей. Гейміфікацію в освіті слід розглядати обережно як

інноваційне освітнє середовище з механізмами розвитку людини, що потребують дослідження та експериментів.

Для впровадження гейміфікації в освіту поки що немає чітко визначених концептуальних інструментів.

Гейміфікація, як вважають повинна відображати чітко визначені правила, експериментальні, соціальні та репрезентативні схеми дизайну ігор, які виходять на перший план, участь гравця в грі та його комунікація з іншими гравцями та культура поведінки учасників, яка залежить від контекстного дизайну ігор [124].

Науковці визначають певні аспекти, що забезпечують ефективність гуміфікації: наявність чітко визначених цілей, що забезпечують мотивацію участі у грі; логічність та послідовність правила, що задають обмеження та рамки досягнення поставлених у грі цілей; дотримання стабільної системи зворотного зв'язку, при якій контролюється досяжність цілей, а учасники гри дотримуються правил; добровільна згода на участь у грі і розуміння власних мотивів щодо участі [4; 7; 26; 33; 48; 52].

Одною з позитивних рис гейміфікації можна вважати подолання рутинності навчальної діяльності. У стані гри у учасники зосереджуються на власній діяльності, чітко усвідомлюють зауваження до своїх дій. Психометричний аналіз свідчить про значну залежність між складовими гейміфікованого процесу та станом потоку [48].

Під час гри відбувається активізація різних поведінкових моделей людини: співпраця, змагання, приналежність до спільноти, накопичення досвіду, досягнення, прогрес, аналітична діяльність та ін. Якщо для відтворення професійної діяльності важливими вважаються імітаційні ігри, то рольові ігри спрямовують учасників на розв'язання життєвих ситуацій. Ігровий дизайн забезпечує легкість сприйняття та комфортність участі у грі. Слід пам'ятати, що впровадження ділових ігор у навчальний процес вимагає чіткості, послідовності та злагодженості всіх етапів. З цього приводу

Дядікова О. зазначає, що ігрові елементи можуть покращити процес або звести його на нівець. Використання ігор не створить залучення з нуля. Гейміфікація не здатна виправити помилки, допущені на рівні планування та менеджменту, але може посилити вже створену та добре налагоджену модель і підвищити мотивацію.

YouTube містить величезну кількість відеоматеріалів різної методичної та змістовної спрямованості – короткі відеоуроки кращих викладачів зі всього світу, повні курси провідних університетів світу, професійні матеріали для самовдосконалення, підготовлені членами наукового співтовариства, а також відео від вчених зі світовим ім'ям. Для бажаючих вивчати іноземні мови на відеосервірі можна переглянути фонетичні тренінги, уроки мови із використанням соціально-побутової та суспільно-політичної лексики, фільми і ролики, які або фрагменти яких можна застосовувати в навчанні мови, екскурсії, новини, можна переглянути відео будь якої за будь якою тематикою. На сторінках YouTube EDU зібрані кращі навчальні відеоматеріали, в основному – лекції з найпрестижніших університетів світу та контент спеціально розроблених освітніх платформ (Khan Academy, VSauce, Crash Course, Veritasium). Це дозволяє віртуально спілкуватися з відомими вченими різних країн, слухати їхні лекції і навіть брати участь в обговоренні. Відвідавши сторінку <https://www.youtube.com/user/teachers/featured>, можна дізнатися, як інші педагоги використовують відеоматеріали у своїх навчальних курсах.

Блог (від англ. Weblog, blog) – це віртуальний щоденник, особистий сайт користувача, що складається із доданих в ієрархічному порядку записів (постів), зображень, відео- та аудіофайлів. Блог є соціальним, тобто передбачає спілкування автора з читачами. Останнім часом відбувається активне використання блог-технологій в навчальному процесі. У сучасних педагогічних дослідженнях виділяється п'ять основних напрямків використання блогів в освітні практиці:

- майданчик для різноманітних дискусій;
- майданчик для консультацій і отримання додаткових знань;
- майданчик для організації навчання студентів за основними і / або додатковим курсом;
- майданчик для організації дистанційного навчального курсу;
- майданчик для організації мережевої дослідницької діяльності студентів.

Розглядаючи блог як один із важливих інструментів формування навчально-пізнавальної компетентності та узагальнюючи сучасні наукові дослідження, можна виділити такі переваги блогів для студентів і викладачів (табл.1.1):

*Таблиця 1.1*

**Можливості використання блогів у навчальному процесі**

<i>Переваги для студентів:</i>	<i>Переваги для викладачів:</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- можливість користуватися блогом з будь-якого місця у будь-який час (не має різниці вік, фах чи графік навчання / роботи користувача);</li> <li>- навчання є асинхронним: студент має доступ до блогу і його складових частин у будь-який момент; навчання може бути синхронним: блоги дозволяють відсилати негайні повідомлення (у режимі «чат»), що означає синхронну комунікацію;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- вести заняття з будь-якого місця у будь-який час;</li> <li>- постійно публікувати й актуалізувати матеріали та інформацію з гарантією, що студенти відразу будуть бачити зміни;</li> <li>- керувати навчальним процесом, давати студентам поради, допомагати;</li> <li>- створювати списки інтернет-ресурсів, інших довідкових матеріалів для допомоги майбутнім фахівцям; – розвивати комунікацію і співпрацю з іншими викладачами і студентами</li> </ul>

Підсумовуючи переваги блог-технологій, слід відзначити їх доступність, універсальність, інтерактивність, зручність, асинхронність (навіть за відсутності на навчальному занятті у студента є можливість коментувати та дискутувати з матеріалу навчальної теми) [124]. Іншими словами, блог стає інформаційним простором для навчання та спілкування.

Крім позитивних аспектів є такі недоліки у використанні СМ: 1) розпорошеність уваги на інші подразники (на повідомлення від інших людей, сповіщення); 2) залежність від якості інтернет-з'єднання, залежність від технічної оснащеності. Логічно припустити, якщо не буде електрики у домі, інтернету, комп'ютера, чи смартфона з відповідними програмами, які підтримують формат деяких файлів, то навчальний процес за допомогою соціальних мереж буде неможливим; 3) занадто багато інформації може викликати втому, перевантаженість інформацією; 4) поверхове сприйняття інформації без заглиблення в неї, що ускладнює засвоєння інформації; 5) занадто часте перебування у соціальних мереж може призвести до залежності. Тоді людина не хоче «повертатися» у реальний світ і веде відлюдкуватий спосіб життя. Варто додати що «зависання» у соціальних мережах відволікає від реальних справ. Тому потрібно вміти організовувати час для соціальних мереж так, щоб вони не заважали реальному життю.

Отже, використання соціальних медіа та мобільних пристроїв несе як переваги, так і проблеми. Переважно переваги вбачають у доступі до змісту навчальних курсів, відеолекцій викладачів університету, спілкуванні з викладачами та одногрупниками тощо. Загалом студенти вважають, що соціальні медіа та мобільні пристрої – це дешеві та зручні інструменти для отримання потрібної інформації та пошукової роботи. Педагогічні дослідження також підтверджують, що використання соціальних медіа в Інтернеті для спільного навчання має значний внесок в успішність та забезпечує доступність навчання.

Дослідження доводять, що електронні пристрої та соціальні медіа створюють можливість студентам для спільного навчання, а також дозволяють студентам ділитися ресурсними матеріалами з колегами [118].

Результати опитування студентів Вінницького національного аграрного університету підтвердили використання та позитивний вплив на навчання соціальних медіа та використання їх викладачами для організації самоосвітньої діяльності студентів.

Соціальні медіа та мобільні пристрої дозволяють студентам створювати, редагувати та ділитися змістом навчальних дисциплін у текстових, відео- або аудіоформах. Ці технологічні інновації народжують новий вид культури навчання, навчання на основі принципів колективних досліджень та взаємодії.

Застосування цифрових методів навчання у світі демонструє високу ефективність і є прикладом для української освіти щодо впровадження соціальних медіа у навчання. Український освітній сектор у цілому поки ще не здійснив перехід до навчальних програм та педагогічних практик, які б відповідали можливостям цифрового суспільства й на сьогодні ці можливості для навчального процесу ще остаточно не з'ясовані. Так, Facebook лише розпочав тестувати функцію онлайн-навчання, а це означає, що ще немає досліджень про те, як соціальні медіа успішно використовуються у навчальних аудиторіях. У той же час, Facebook є найпопулярнішою соціальною мережею, але поки ще немає жодних даних, чи є він ефективним інструментом навчання. Працездатність студентів, інклюзивність та доступність, інновації та покращення якості освіти є одним з основних пріоритетів сучасної вищої освіти. Соціальні медіа як онлайн-платформа для навчання можуть сприяти вирішенню цих питань.

#### **1.4 Інформальне навчання й освіта впродовж життя**

У сучасному суспільстві все більш актуальним стає інформальне навчання. Для розуміння даного явища слід дослідити основні види освітніх систем, такі як традиційне формальне навчання, особливості неформального навчання та схарактеризувати процес інформального навчання. Формальне навчання відбувається в освітніх установах (згідно з визначеними цілями навчання) в організованому структурованому контексті і веде до сертифікації. Під сертифікацією найчастіше розуміється видача офіційного документа про присвоєння освітньо-кваліфікаційного рівня, який визнається державою і найчастіше є підставою прийому на роботу або призначення на офіційні посади (атестат, диплом про закінчення вищого закладу освіти). Неформальне навчання відбувається поза освітніх установ і зазвичай не веде до офіційної сертифікації, але у той же час неформальне навчання відбувається системно, у ньому визначені цілі, результат навчання, тривалість навчання. Неформальним навчанням слід вважати будь-яку освітню активність поза формальною системою. До такого виду навчання можна віднести навчання у клубах, гуртках, різні курси, тренінги, короткі програми. У рамках такого виду навчання можуть видаватися певні сертифікати, свідоцтва, однак вони не є освітніми документами, які визнаються державою як офіційні. Інформальне навчання – це навчання, яке відбувається у повсякденному житті, на робочому місці, у колі сім'ї або у вільний час. Що стосується цілей навчання, тривалості навчання, то вони не є структурованими. Сам термін «інформальний» свідчить про те, що таке навчання відбувається без процедурних формальностей, тому при такому виді навчання не передбачено сертифікації.

Тут слід зазначити одну дуже важливу особливість наукової літератури англійською мовою. Дуже часто терміни «неформальне» і «інформальне» використовуються як синоніми. Це вкрай ускладнює наукове спілкування, оскільки суперечка про сутність переходить до



суперечки про терміни. Тільки тоді, коли в літературному джерелі використовуються одночасно «non-formal» і «informal», ми можемо бути впевнені, що автор робить різниці між ними.

Науковці виділяють три форми неформальної освіти:

- самоспрямоване навчання – охоплює елементи намірів та усвідомлення;

- випадкове навчання – це навчання, коли категорії намірів немає, але є усвідомлення, що процес отримання знань відбувся;

- усупільнення – не наявні категорії намірів та усвідомлення [12; 16; 49].

Самоспрямоване навчання охоплює елементи спрямованості та усвідомлення, оскільки особа має бажання навчатись ще на початку процесу й усвідомлює, що вивчила щось. Випадкове навчання – це навчання, коли категорії спрямованості немає, набувши досвід, особа розуміє, що певне навчання було (усвідомлення). Усупільнення належить до інтернаціоналізації цінностей, відношення, поведінки, вмінь тощо, що відбуваються в повсякденному житті. У цьому випадку не наявні категорії спрямованості та усвідомлення [96; 97]. Зазначена форма освіти не завжди передбачає видачу сертифікатів, посвідчень, що засвідчують рівень одержаної кваліфікації після її завершення. На думку науковців, неформальна освіта – навчальна діяльність, що зумовлена освітніми потребами, прагненнями молоді до оволодіння необхідними знаннями чи вміннями, відбувається за межами програм освітніх закладів. Тобто така освіта охоплює усе навчання поза програмами формальних чи неформальних освітніх закладів і програм [10].

Неформальна освіта зазвичай пов'язана із хобі у будь-якій галузі науки або мистецтва. Така освіта асоціюється із прагненням розширити кругозір, набути знань і вмінь, необхідних у галузі як особистого так і професійного життя. Неформальна освіта носить інституалізовані, цілеспрямований і спланований характер, вона є доповненням і / або альтернативою формального утворення.

Водночас інформальна освіта – це індивідуальна пізнавальна діяльність (життєвий досвід), яка супроводжує повсякденне життя та необов'язково має цілеспрямований характер. Це процес формування і збагачення установок, здобуття нових знань, вмінь, що відбуваються поза системою освіти як специфічного соціального інституту, тобто у ході повсякденної життєдіяльності людини шляхом спілкування, читання, відвідування установ культури. Це навчання ґрунтується на власному досвіді і досвіді інших. Інформальна освіта позбавлена атрибутів педагогічної форми [72]. У Законі «Про професійний розвиток працівників» йдеться про інформальну освіту як спонтанну, випадкову, побічну освіту, що відбувається при здійсненні іншої, не освітньої діяльності, набувається з життєвим досвідом особи; неформальна ж освіта являє собою навчальну діяльність, що здійснюється поза межами системи формальної освіти. Формальна освіта у свою чергу – інституалізована, побудована за віковою ознакою та ієрархічно структурована освітня система, спрямована на опанування певного рівня, галузі, типу освіти за Міжнародною стандартною класифікацією освіти [70; 71; 73; 74; 74].

Інформальне навчання багато у чому збігається зі структурою життєдіяльності дорослої людини. Певні навчальні елементи присутні практично у всіх формах соціальної активності людини. Термін інформальне навчання об'єднує неофіційні, незаплановані, часом спонтанні способи отримання знань і навичок за межами освітніх інституцій, без навчального плану без отримання диплому чи сертифікату. Процес отримання нових знань сьогодні все частіше відбувається спонтанно: при обговоренні цікавої теми з колегами або одногрупниками за чашкою кави, при перегляді стрічки новин у соціальних мережах або блогах, при пошуку інформації у Google, при отриманні нового досвіду на практиці. Загально відомим є факт, що для досягнення ефективних результатів навчальний процес повинен бути структурованим, керованим і цілеспрямованим. Проте організація навчання в неформальній обстановці у поєднанні із

традиційним навчанням забезпечить підвищення мотивації, сприятиме встановленню взаємозв'язку між теорією та практикою. Крім того, нагальним завданням при підготовці фахівців стає формування готовності особистості постійно оновлювати та поглиблювати свої знання протягом усього життя (life-long learning, неперервна освіта), тому інформальна освіта здобуває все більшу популярність, а фахівці, бажаючи досягти успіхів у кар'єрі та розвиватись як особистість не втрачають нагоди здобувати нові знання та вміння в повсякденному житті. Інформальна освіта має визначені характеристики (рис.1.3).



*Рис. 1.3 Характеристики інформальної освіти*

Негативною рисою інформальної освіти можна вважати низький рівень організації та структурування, часто вона відбувається

спонтанно та випадково. Тому часто її ототожнюють із самоосвітою [15]. Розглядаючи інформальну освіту з точки зору її здійснення як одної з форм усвідомленої людської діяльності більш правильним вважаємо самоосвіту розглядати як форму інформальної освіти. Інформальна освіта стає освітньою складовою, що визначається нормативними документами МОН України. Так, у Вінницькому національному аграрному університеті програми навчальних дисциплін передбачають перезарахування кредитів освітніх компонентів, отриманих студентами, які навчались за програмою академічної мобільності, неформальної та інформальної освіти за наявності відповідних підтверджуючих документів. На сьогодні з метою подальшої сертифікації у передбаченому чинним законодавством порядку пропонується певна процедура оцінювання результатів навчання, здобутих шляхом неформальної та/або інформальної освіти.

Ідентифікація результатів навчання, здобутих шляхом неформальної та/або інформальної освіти, проводиться відповідно до рівнів Національної рамки кваліфікацій. Результати навчання, що представлені в освітній декларації, повинні бути співставленими з дескриптором з опису п'ятого, шостого або сьомого кваліфікаційних рівнів Національної рамки кваліфікацій. Результати неформальної та/або інформальної освіти підлягають обов'язковому оцінюванню. Це може бути співбесіда, різні контрольні заходи, які оцінюються за двобальною шкалою: «зараховано» або «не зараховано». Обов'язковою є фіксація результатів оцінювання у протоколу (відомості) відповідної форми. Слід зазначити, що кількість кредитів, що зараховується дорівнює кількості кредитів відповідно до освітнього компонента. Один контрольний захід допускає визнання навчального навантаження в обсязі одного освітнього компонента, комплексного контрольного заходу – до 15 кредитів ЄКТС [63].

Топ п'ятірку сучасних освітніх трендів, про які згадувалося вище, завершує тенденція *life-long learning*, реалізація якої поєднує у собі

елементи вище зазначених інноваційних підходів. Life-long learning (навчання протягом усього життя) – це підхід до освіти, який має на меті безперервне оволодіння новими навичками і знаннями в обраному напрямку і, як результат, формування особистої системи освіти та моделі саморозвитку. Дана концепція розроблена та активно запроваджується в країнах Європейського Союзу. У Резолюції Ради Європи «Про навчання протягом життя» підкреслюється, що таке навчання має починатися з дошкільного і тривати до післяпенсійного віку, і при цьому включати в себе весь спектр неформального і спонтанного навчання. Навчання протягом життя слід розуміти як всю діяльність, пов'язану з навчанням і спрямовану на вдосконалення знань, умінь і компетенцій, які потрібні для особистісного, громадянського, професійного і соціального розвитку. У центрі даної концепції знаходиться індивідуум. У Резолюції підтверджується, що навчання протягом життя має бути підтримано діями і стратегіями ЄС в області зайнятості, планом розвитку умінь і мобільності, програмами Socrates, Leonardo da Vinci і Союзу молоді, ініціативами електронного навчання (e-Learning), інноваційною та дослідницькою діяльністю [56].

Слід проводити чіткі паралелі між поняттями формальна та інформальна освіта. Для цього спробуємо визначити основні відмінності між цими формами освіти (таблиця 1.2).

Нові освітні тенденції на початку XXI ст. все частіше свідчать про зростаючу роль інформального освіти в підготовці і вихованні людей різного віку протягом усього життя. це ставить перед педагогами питання про теоретичний розумінні майбутньої інформального педагогіки як частини сучасної соціальної педагогіки, що заслуговує на увагу багатьох теоретиків і практиків.

Дослідженням проблеми освіти впродовж життя науковці приділяли значну увагу на різних етапах становлення освітньої системи в Україні. Перспективи та можливості неперервної педагогічної освіти висвітлювали В. Ковальчук [34],

С. Некрасова [52], М. Нечипоренко [54]. Концепції розвитку неперервної освіти присвячені праці Н. Ничкало [58], Л. Петренко [73], В. Свистун [89], С. Сисоєвої [95] та інші. Неперервність освіти як основу соціального поступу розкривають у своїх доробках О. Сіпакова [97], О. Акімова [103], В. Галузьяк [103], Г. Терещук [104], І. Тригуб [109], П. Харченко [113] та інші. Науковці слушно зауважують, що *life-long learning* характеризуються гнучкістю, адаптивністю, наступністю усіх етапів освіти та єдністю всіх її форм. Концепція навчання протягом життя сприятиме озброєнню всіх учнів комплексом компетентностей, які забезпечать їхню готовність до повноцінного функціонування в сучасному стрімкозмінному світі. Від педагога вимагається не безпосередня трансляція готових знань та інформації учням, а здійснення педагогічного супроводу і допомоги в організації індивідуальної навчальної діяльності.

Таблиця 1.2

**Ключові характеристики  
формальної та інформальної освіти**

	<i>Формальна освіта</i>	<i>Інформальна освіта</i>
1	Державне рішення щодо підготовки фахівців	Особистий вибір
2	Освіта у навчальному закладі	Будь-яке місце
3	Обмеженість у часі, завершеність	Життя – це навчання
4	Обов'язкове	За власним вибором
5	Якість освіти визначається системою	Якість освіти визначається зусиллями індивіда
6	Підпорядковані відносини	Вибір партнерів для спілкування
7	Заздалегідь спланована мета	Невизначений результат
8	Один тип освіти для всіх учасників	Власний вибір варіанту освіти
9	Традиційна адаптація до суспільних цінностей	Акцент на особистісних цінностях

Важливим є те, що у сучасній освіті під навчанням протягом усього життя прийнято розуміти будь-яке цілеспрямоване навчання, здійснюване на постійній основі для вдосконалення знань, умінь і компетенцій, що сприяє особистісному і соціальному розвитку та працевлаштуванню. Навчання протягом усього життя включає в себе формування активної громадської позиції, особистісну самореалізацію, соціальну гармонізацію, а також аспекти, пов'язані з професійним навчанням і зайнятістю. У зв'язку зі зростанням обсягів інформації фахівці повинні вміти проводити пошук тієї інформації, яка відповідає їхнім потребам, інтерпретувати і використовувати її, а також трансформувати її в знання, тобто вміти постійно навчатись та займатись професійним та особистісним саморозвитком.

Українська асоціація освіти дорослих проводить постійні заходи у рамках навчання протягом життя у будь-якому місті України, для цього лише потрібно завітати на <http://learnlifelong.net/platform>. Онлайн платформа неформальної освіти «Learn Lifelong» (Навчайся впродовж життя) реалізується за підтримки Представництва DVV International (Інститут міжнародного співробітництва Німецької асоціації народних університетів) в Україні, Міжнародного Центра Неформальної Освіти та Української Асоціації освіти дорослих.

Онлайн платформа неформальної освіти забезпечить інформацією щодо освітніх програм, які реалізуються в Україні, допоможе налагодити комунікацію із освітніми інституціями, сприятиме створенню умов для всебічної реалізації потенціалу особистості та підвищення її соціальної, громадянської активності та відповідальності. В умовах карантину для кожного викладача у нагоді стануть мультимедійні курси цифрових технологій проведення дистанційного навчання, Photoshop для початківців, on-line курс Web Design, JAVA BASE та інші. Зручність користування сайтом забезпечується форматом проведення, вибором цільової аудиторії, що дає можливість для професійного спілкування. Зважаючи на економічне становище, актуальним є наявність значної кількості безкоштовних курсів.

Інформаційні та мультимедійні технології розвиваються зі стрімкою швидкістю. Постійно з'являються нові мобільні пристрої з абсолютно новими функціями і можливостями, якість переданих мультимедійних потоків поліпшується з кожним роком, соціальні мережі стають невід'ємною частиною життя великого кола людей і багато іншого. У всі сфери педагогічної діяльності проникає інформатика та інформаційні технології. Щоб оволодіти ними, необхідні нові знання і навички роботи.

Сучасні студенти використовують ІКТ на новому рівні, вони спілкуються за допомогою фотографій, відео і звуків так само, як і використовуючи текст, вміють працювати з безліччю джерел одночасно. Сучасна молодь готова створювати свої власні джерела інформації і переробляти існуючі мережеві ресурси. Таким чином, завданням педагогів стає організація інформаційно-навчального інтернет-простору та контенту, до якого можливо включити безліч веб додатків, необхідних для ефективності освітнього процесу.

У сучасному інформаційному світі фахівцю необхідно уміння самостійно відбирати інформацію, користуватися нею і трансформувати її в знання, брати відповідальність за свій інтелектуальний та моральний рівень, а отже також організовувати процес власного саморозвитку.

Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 пріоритетом розвитку освіти визначає впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, що забезпечують удосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві.

Розуміння необхідності постійного поповнення знань, розвитку професійних умінь привело до проектування системи неперервної освіти, підвищення кваліфікації. Створюються різні програми і проекти з розробки стратегій і методів реалізації навчання протягом усього життя. Багато досліджень ведеться у напрямку створення умов для самоствердження, самореалізації і самовизначення особистості, що є результатом її самоорганізації.



## Висновки

Інтернаціоналізацію змісту аграрної вищої освіти як засіб підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі здійснюють в таких основних напрямках: міжнародна мобільність студентів, професорсько-викладацького складу та співробітників адміністрації ЗВО; взаємне визнання кваліфікацій з вищої освіти в європейському регіоні для продовження навчання за кордоном (через систему кредитів ECTS); реформування навчальних програм (викладання дисциплін іноземними мовами), розроблення подвійних і спільних програм; міжнародна мобільність програм (транснаціональна освіта, маркетингова діяльність між країнами, регіонами й університетами), спрямована здебільшого на залучення іноземних студентів і створення міжнародних консорціумів; участь у розширенні транскордонної освітньо-наукової мережі й сприяння розвиткові міжнародної співпраці на стратегічному рівні.

Відтак, одним із пріоритетних завдань сучасного аграрного ЗВО є підготовка випускників, здатних працювати в інтернаціональних колективах, демонструвати толерантне ставлення до етнофорів, жити й успішно функціонувати в умовах полікультурного соціуму, професійної мобільності та міграції робочої сили. Розв'язання цього завдання також дозволить залучити іноземних студентів, викладачів і науковців до розроблення спільних проектів, посилити міжнародну академічну активність фахівців, модернізувати систему вітчизняної вищої освіти. Така модернізація передбачає не лише викладання фахових дисциплін іноземною мовою, але й адміністративно-організаційні зміни в організації навчального процесу, розроблення інноваційних педагогічних технологій навчання, реалізацію дистанційного навчання, практичне втілення кредитно-трансферної системи навчання, тобто забезпечення якості освіти відповідно до світових стандартів

Сучасні освітні технології орієнтовані не лише на формування знань майбутнього фахівця аграрної галузі, але й дозволяють

розвивати соціальні навички, необхідні для життя та кар'єри. Нині електронне навчання стає невід'ємною складовою сучасної освіти. Серед освітніх трендів сьогодні акцентується увага на мобільному навчанні й усепроникаючому навчанні, які забезпечують доступ до інформації у будь-який час у будь-якому місці знаходження студента.

Змішане навчання як сучасна освітня технологія об'єднує різні форми навчання (аудиторні та електронні), що розширює дидактичні можливості навчального процесу.

Гейміфікація освіти ґрунтується на психологічних особливостях засвоєння людиною інформації, дозволяє зробити навчальний процес більш комфортним для студента.

Із розвитком соціальних мереж в освітніх системах з'являється багато корисних інструментів, які можуть зробити навчання більш цікавим, ефективним та творчим та сприяти ефективному професійно-особистісному зростанню.

Студенти сьогодні широко користуються соціальними мережами у всіх проявах свого життя. Ігнорування використання соціальних мереж приводить до втрати потенційної аудиторії, а їх використання для університетів є потужним організаційним механізмом.

Переваг соціальних медіа для вищих навчальних закладів багато. Сайти у соціальних мережах пропонують чудові можливості для спілкування між однолітками та викладачами, дозволяють створювати групи за інтересами.

Використовуючи соціальні медіа, викладачі можуть покращити залучення своїх студентів не лише до навчання, але сприяти формуванню готовності до професійного особистісного саморозвитку через залучення студентів до нових форм комунікації, вдосконалення технологічних здібностей, новітнім співробітництвом в аудиторії та поза нею.

Проведений аналіз форм освіти дає підстави для наступних визначень.

Формальна освіта – структуроване утворення, організоване і

проведене всередині офіційної системи освіти для отримання кваліфікаційного ступеня.

Неформальна освіта – структуроване утворення, організоване і проведене поза офіційною системи освіти для розвитку навичок. Неформальна освіта розглядається як вид організованої та систематичної освітньої діяльності, у якій відсутні єдині стандартизовані вимоги до результатів навчальної діяльності. Але при цьому для нього залишаються характерними такі ознаки навчання, як доцільність, процедура зарахування, лекційно-семінарські заняття, система оцінювання, сертифікат про закінчення. Це є підставою закладів вищої освіти враховувати здобуті у такий спосіб знання та враховувати їх під час сесій. Неформальна освіта стає важливою складовою «додаткової освіти» або «самоосвіти» при описі реалій сучасного світу, де процес оволодіння новими знаннями і навичками супроводжує індивіда протягом усього життя, приймаючи різноманітні форми.

Інформальна освіта – неорганізоване, неструктурований, несистемне накопичення знань, розвиток умінь і формування компетенцій у процесі життя людей різних вікових груп.

У контексті сучасних освітніх форм принциповим стає їх врахування у понятті «лінгвосоціокультурна компетентність». Вважаємо, що лінгвосоціокультурну компетентність слід розглядати як інтегральну характеристику, складне особистісне утворення, що забезпечує професійно-особистісний і лінгвокультурний розвиток фахівця, формування ціннісно-смісловий орієнтації, суб'єктної позиції, досвіду професійно-орієнтованої діяльності, в основі якої лежать фундаментальні знання і набутий практичний досвід міжкультурного спілкування в реаліях інтернаціоналізації соціуму. Отже, поняття «компетентність» можна віднести до кола освітніх реалій, які доводять інтеграцію формальної, неформальної й інформальної освіти, які цілеспрямовано диференційовані у цьому розділі.

## Список використаних джерел

1. Алексеев Н. Г. Принципи і критерії експертизи освіти. *Шкільні технології*. 2000. № 2. С. 20–28.
2. Білецька І. О. Контроль навчальних досягнень студентів – майбутніх учителів іноземних мов: американський досвід. Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Філологічні науки. 2016. Кн. 2. С. 96 – 100.
3. Благо та інші ідеї Платона. URL: <https://periodicals.karazin.ua> (дата звернення: 10.08.2021).
4. Братко М. В. Освітнє середовище вищого навчального закладу: функціональний аспект. Педагогічний процес: теорія і практика. 2015. Вип. 1–2. С. 11–18.
5. Бульвінська О., Дівінська Н., Дяченко Н., Жабенко О., Линьова І., Скиба Ю. Теоретичні основи і технологія професійного розвитку науково-педагогічних працівників університетів в умовах інтеграції вищої освіти і науки. Київ: Інститут вищої освіти НАПН України, 2017. 131 с.
6. Васильченко Л. Формування готовності студентів до управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів – передумова ефективної діяльності вчителя. Вісник Запорізького національного університету: педагогічні науки. 2008. № 2. С. 44–47.
7. Веб-квест «Наука чи фантастика?». *Збірник матеріалів педагогічного онлайн-проекту для вчителів природничих наук та інформатики* / уклад. О. В. Ліскович. Миколаїв: ОШПО, 2015. 48 с.
8. Великі філософи. URL: <http://www.subject.com.ua/philosophy/philosofi/7.html> (дата звернення: 10.08.2021).
9. Вербицька А.В. Інтернаціоналізація як основний напрям розвитку вищої освіти. *Молодий вчений : наук. журн.* 2017. № 11 (51). С. 160–164.
10. Воєвутко Н. Ю. Сучасні тенденції університетської освіти в умовах соціально-економічних трансформацій в Україні. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2012. Вип. 11. С. 24–27.
11. Гаврилюк Н.М. Дистанційна освіта як засіб професійної самореалізації студентів вищих навчальних закладів США. Педагогічні науки : зб. наук. праць. 2018. Вип. LXXXIII, т. 2. С. 121–124.
12. Галузева концепція розвитку неперервної педагогічної освіти. URL: [http://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/36816](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/36816) (дата звернення: 08.02.2021).
13. Гирич З. Чем больше в образовании самообразования, тем совершеннее личность. *Новий колегіум*. 2004. № 1/2. С.57–65.

14. Глинянюк Н. В. Психолого-педагогічні умови формування ціннісних орієнтацій сучасної студентської молоді. URL: [http://tme.umo.edu.ua/docs/Dod/3\\_2010/Glinaniuk.pdf](http://tme.umo.edu.ua/docs/Dod/3_2010/Glinaniuk.pdf) (дата звернення: 12.03.2021).

15. Гомонюк О. М. Особистісний аспект діяльності майбутнього педагога – спосіб його саморозвитку та самореалізації. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького. Серія педагогічні науки* / за ред. О. В. Діденко. Хмельницький: НАДПСУ, 2016. № 4 (6). С. 66–74.

16. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.

17. Грицик Н. В. Принципи формування культурологічної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови. *Perspektywy rozwoju nauki: zbiór raportów naukowych*. Gdańsk: Wydawca : Sp. zo. o. “Diamond trading tour», 2012. S. 121–126.

18. Гришук Ю. Організація навчання іноземних студентів в Україні як чинник інтернаціоналізації вищої освіти. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика : наук.-метод. журн.* Київ, 2016. Вип. 1–2. С. 101–105.

19. Гуменюк Г. В. Саморозвиток як ціннісно-сміслова детермінанта професійного становлення людини. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України*. К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2016. Том X. Вип. 28. С. 110–120.

20. Дебич М.А., Сікорська І.М. Обґрунтування інтернаціоналізації вищої освіти в працях зарубіжних науковців. *Innovative solutions in modern science*. 2016. № 1. С. 1–14.

21. Деякі питання професійного розвитку науково-педагогічних працівників: Наказ Міністерства освіти і науки від 04.12. 2020 р. №1504. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/672-2020-%D0%BF#Text> (дата звернення: 22.08.2020).

22. Діагностична карта для вивчення і самооцінки педагогічної культури майбутнього аграрія (І.Ю. Соколова). URL: [http://chgard2.tgl.ru/sp/pic/File/Obrazovanie/pedagogicheskoy\\_kulturi\\_pedagoga.pdf](http://chgard2.tgl.ru/sp/pic/File/Obrazovanie/pedagogicheskoy_kulturi_pedagoga.pdf) (дата звернення: 12.08.2021).

23. Дубасенюк О. А. Розвиток вищої освіти: тенденції та перспективи. *Людиноцентризм як основа гуманітарної політики України: освіта, політика, економіка, культура: матер. всеукр. конф.* К.: ІОД НАПН України. 2011. С. 135–142

24. Євтух М. Б. Педагогічна діяльність. *Енциклопедія освіти* / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. К.: Юрінком Інтер, 2008. С. 640–643.

25. Жабенко О. В. Професійний розвиток науково-педагогічних працівників університетів України: особливості організації оцінювання. *Молодий вчений*. 2017. № 8 (72). С. 234–240.

26. Закатнов Д.О. Кар'єрні траєкторії професійного самовизначення учнів закладів професійної (професійно-технічної) освіти. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України «Професійна педагогіка»*. 2018. Вип. 16. С. 20–26.

27. Зеня Л. Я. Готовність вчителя до професійно-особистісного самовдосконалення як чинник розвитку педагогічної майстерності. URL: <http://www.enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/4148/1/Zenia.pdf> (дата звернення: 02.01.2017).

28. Зязюн Л. І. Саморозвиток особистості в освітній системі Франції: монографія. Київ; Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2006. 388 с.

29. Иноземцева К. М. Интернационализация высшего профессионального образования в России: языковая политика / К.М. Иноземцева // Высшее образование в России. – 2014. – №5. – С. 145-152.

30. Іноземні студенти в Україні. URL: <http://studyinukraine.gov.ua/uk/zhittyu-v-ukraini/inozemni-studenti-v-ukraini> (дата звернення: 17.06.2019).

31. Іць С. В. Технологія використання web-портфоліо у професійній підготовці майбутнього вчителя іноземної мови. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/11268/1/Its.pdf> (дата звернення: 10.08.2021).

32. Кириченко М. О. Інноваційні підходи до професійного розвитку педагогічних, науково-педагогічних працівників та керівних кадрів освіти у відкритому суспільстві. *Професійний розвиток та управління людськими ресурсами в системі післядипломної педагогічної освіти в контексті трансформації освіти України: зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф.* (м. Київ, 28 жовтня 2016 р). Київ, 2016. С. 16–18.

33. Коваленко О. А. Особливості використання інтегрованого підходу в процесі навчання обдарованих учнів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. URL: <http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2013/28/27.pdf> (дата звернення: 02.02.2021).

34. Ковальчук В. А. Професійний саморозвиток майбутнього фахівця: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 204 с.

35. Козолуп М. С. Академічна комунікативна підготовка студентів у ВНЗ: компетентнісний підхід. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка: науковий журнал. Педагогічні науки*. 2018. Вип. 2. № 93. С. 80–85.

36. Короткий термінологічний словник з інноваційних педагогічних технологій URL: <http://xt.od.ua/73-prohramno-metodychne-zabezpechennia/rekomendatsii/514-korotkij-terminologichnij-slovník-z-innovatsijnikh-pedagogichnikh-tekhnologij> (дата звернення: 12.08.2021).

37. Кравець Р.А. Забезпечення полікультурної освіти майбутніх фахівців аграрної галузі засобами комунікативного підходу на заняттях з іноземної мови. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Сер.: Педагогіка і психологія*. 2016. № 2 (12). С. 215–221.

38. Кравець Р. А. Методологія формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі на заняттях іноземної мови. *Молодь і ринок : щомісячн. наук.-пед. журн.* 2016. № 9 (140). С. 62–67.

39. Кравець Р.А. Роль іноземної мови в процесі інтернаціоналізації закладів вищої освіти. *Молодь і ринок*. 2019. №7 (174). С. 17–22.

40. Кравець Р. А. Теоретичні і методичні основи полікультурної освіти майбутніх фахівців аграрної галузі : монографія. Вінниця : Планер, 2017. 434 с.

41. Кравченко Г. Ю. Управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників в умовах кафедральної системи інститутів післядипломної педагогічної освіти. *Витоки педагогічної майстерності*. 2015. Вип. 15. С. 139–144.

42. Куприянова-Ашина В., Жу Ч. Интернационализация высшего образования: российские подходы. *Международные процессы : науч. журн.* 2013. № 2 (33). Т. 11. С. 86–94.

43. Курлянд З. Н., Хмельюк Р. І., Семенова А. В., Бартенєва І. О., Богданова І. М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. К.: Знання, 2007. 495 с.

44. Ловка О. В. Психологічні умови організації групової проєктної діяльності студентів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ: Університет менеджменту освіти НАПН України, 2013. с. 20.

45. Лозовой В. О., Сідак Л. М. Саморозвиток особистості у філософській рефлексії та соціальній практиці. Х.: Право, 2006. 256 с.

46. Маноха І. П. Експертиза. Енциклопедія освіти. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

47. Маркозова О. Навчання впродовж життя – необхідна передумова досягнення життєвого успіху людини. *Вісник НУ «Юридична академія України ім. Ярослава Мудрого»*. URL: <http://fil.nlu.edu.ua/article/view/70989> (дата звернення: 10.04.2021).

48. Мешко Г. М. Особливості самоактуалізації особистості в студентському віці. *Студентський науковий вісник Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. 2015. Вип. 37. С. 8–10.

49. Моделювання портфоліо педагога: навчально-методичний посібник / уклад. Н. В. Бахмат. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2014. 72 с.

50. Модестова Т. В Тенденції розвитку іншомовної освіти вищої школи в контексті інтеграції до світової спільноти [Електронний ресурс] / Т. В Модестова // *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. - 2015. - Вип. 5. - С. 66-76.

51. Морозова М. Е. Способи удосконалення управління кар'єрним зростанням за допомогою професійного розвитку науково-педагогічних працівників системи післядипломної педагогічної освіти. *Вісник післядипломної освіти*. 2012. № 6 (19). С. 34–39.

52. Некрасова С. М. Готовність педагога до професійного саморозвитку: сутність, структура, проблеми дослідження. *Науковий вісник Мелітопольського університету. Серія: Педагогіка*. URL: [http://lib.mdpu.org.ua/nvsp/articles/2010/28\\_05.pdf](http://lib.mdpu.org.ua/nvsp/articles/2010/28_05.pdf) (дата звернення: 02.08.2021).

53. Нечепоренко М. А. Дефінітивний аналіз поняття готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2014. 42 (1). С. 233–236.

54. Нечепоренко М. А. Використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій в контексті формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку. *Професійна підготовка фахівця в контексті потреб сучасного ринку праці: мат. II Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф.* (Вінниця, 28 лютого 2017 р.). Вінниця: ВНАУ, 2017. С. 184–187.

55. Нечепоренко М. А. Мотивація як ключовий фактор формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку. *Наукові записки Тернопільського національного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*. 2017. Вип. 2. С. 102–109.

56. Нечепоренко М. А. Характеристика рівнів, критеріїв, показників готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку. *Педагогічний альманах*. 2018. Вип. 39. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти». С. 164–171.



57. Ничкало Н. Г. Система «людина-праця» як основа інтердисциплінарності педагогіки Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції «Сучасні технології навчання у професійній підготовці майбутніх фахівців». Львів, 2013. С. 15–30.

58. Ничкало Н.Г. Професійна педагогіка в інформаційно-технологічному суспільстві. Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи: матеріали IV Міжнар. наук.-практ. Конф.,. 24-26 жовтня 2007 р. Хмельницький: Авіст, 2007. С. 88-94.

59. Нітенко О.В. Інтернаціоналізація вищої освіти як фактор розвитку університету. *Освітологічний дискурс : електронне наукове фахове видання*. 2015. № 2 (10). С. 205–215.

60. Новосад Г. Інтернаціоналізація вищої освіти: іноземні студенти в Україні (2015–2016). URL: [http://elartu.tntu.edu.ua/bitstream/123456789/16939/2/Conf\\_2016\\_Novosad\\_G-Internationalization\\_of\\_higher\\_26-28.pdf](http://elartu.tntu.edu.ua/bitstream/123456789/16939/2/Conf_2016_Novosad_G-Internationalization_of_higher_26-28.pdf) (дата звернення: 21.01.2020).

61. Огієнко О. І. Інтернаціоналізація вищої освіти: досвід німецькомовних країн (Австрія, Бельгія, Німеччина, Ліхтенштейн, Люксембург, Швейцарія). *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогічні науки*. 2016 (10). С. 113–117.

62. Олексенко Р. І., Васюк Ю. А. Особистість в освітньому середовищі, яке динамічно трансформується. *Філософські обрії*. 2017. Вип. 37. С. 124–135.

63. Онлайн опитувальник мотиваційної структури особистості В. К. Гербачевського. URL: <https://psyttests.org/emotional/gerbch.html> (дата звернення: 12.08.2021).

64. Опитувальник «Діагностика особливостей самоорганізації» (А. Д. Ішков). URL: <https://uchebnikfree.com/pedagogicheskaya-psihologiya-uchebniki/oprosnik-diagnostika-osobennostey-29805.html> (дата звернення: 12.08.2021).

65. Освіта протягом життя: світовий досвід і українська практика. Аналітична записка. Національний інститут стратегічних досліджень. URL: <http://www.niss.gov.ua/articles/252/> (дата звернення: 17.04. 2021).

66. Павленко Л.А. Самореалізація творчого потенціалу вчителя в процесі формування національної еліти. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: зб. наук. праць / за ред. Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО, О. Г. РОМАНОВСЬКОГО*. Вип.19 (23). Харків: НТУ ХПІ, 2008. 220 с.

67. Пасічніченко А., Ковалевська Н. Шляхи формування культури міжособистісної взаємодії у дітей в умовах закладу дошкільної освіти. *Педагогічні науки*. 2018. № 3. С. 264–268.

68. Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования : метод. пособ. для препод. русс. языка как иностранного. Москва : Русский язык, 2010. 626 с.

69. Педагогічна майстерність: підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; за ред. І. А. Зязюна. К.: Вища шк., 1997. 349 с.

70. Пейчева О. О., Келембет Р. В. Створення ситуацій успіху в процесі вивчення іноземних мов у немовному ВНЗ. *Вісник дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Сер. Педагогіка і психологія*. 2016. № 1 (11). С.299–303.

71. Переверзева В., Пахомова О. Роль спілкування з викладачами в розвитку у студентів-психологів психологічної культури взаємин. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2004. № 7. С. 149–152.

72. Петечук В.М. Особливості управління інноваційною діяльністю в закладах освіти районними/міськими методичними кабінетами, 2010. URL: <http://www.zakinpro.org.ua> (дата звернення: 15.04.2020).

73. Петренко Л. М. Педагогічна експертиза: технологія експертного оцінювання результатів навчальних досягнень учнів Харків: Вид. група «Основа», 2007. 176 с.

74. Петренко Л. М. Шляхи подолання наслідків пандемії COVID-19 у системі підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників», на міжнар. наук.-практ. конф., присв. 185-річчю Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова, *Актуальні проблеми неперервної освіти в інформаційному суспільстві*. Київ: Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова, 2020. С. 83–86.

75. Петренко Л. М. Стратегічні орієнтири професійного розвитку науково-педагогічних працівників в умовах відкритої освіти. *Вісник післядипломної освіти. Серія: Педагогічні науки*. 2020. Вип. 13 (42). С. 170–184.

76. Пехота Е.Н. Индивидуальность учителя: теория и практика: Учебное пособие для студентов и преподавателей педагогического института, учителей и слушателей ИУУ. К.: Вища школа,, 1997. 144 с.

77. Пилаєва Т. В., Яценко В. В. Інтернаціоналізація вищої освіти: теоретичний аспект. *Педагогічні науки: зб. наук. праць*. Херсон, 2017. Вип. LXXX, т. 3. С. 31–36.

78. Полозенко О. В. Організаційно-методичні умови удосконалення педагогічної діяльності викладача вищого аграрного навчального закладу: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04. Тернопіль: Тернопільський держ. педагогічний ун-т ім. Володимира Гнатюка, 2003. 19 с.
79. Поплавська М. В. Теоретична модель формування готовності майбутніх інженерів до професійно-особистісного саморозвитку. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти: зб. наукових праць*. 2013. № 40. С. 298–305.
80. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. *Верховна Рада України*. URL: <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-provyschu-osvitu> (дата звернення: 20.06.2021).
81. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 03.12.2020).
82. Про навчання протягом життя: резолюції Ради Європи. URL: <https://eurlex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:32002G0709> (дата звернення: 12.02.2021).
83. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145 – VIII. *Верховна Рада України*. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 12.02.2021).
84. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 03.12.2020).
85. Про професійний розвиток працівників: Закон України від 12.01.2012 р. №4312- VI . *Відомості Верховної Ради України*. 2012. № 39. - С. 46–48.
86. Психологіс – енциклопедія практичної психології. Опитувальник Роттера. URL: [http://psychologis.com.ua/oprosnik\\_rottera.htm](http://psychologis.com.ua/oprosnik_rottera.htm) (дата звернення: 12.08.2021).
87. Рене Декарт – справжній геній XVII століття. URL: <https://nubip.edu.ua/en/node/58836> (дата звернення: 10.08.2021).
88. Рубцов М., Муртазієв Е., Рубцова Н. Методика вибору статистичного критерію та його застосування до результатів педагогічного експерименту. *Науковий вісник мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2018. № 2 (21). С. 167–172.
89. Свистун В.І. Підготовка майбутніх фахівців аграрної галузі до управлінської діяльності: монографія. Київ: Науково-методичний центр аграрної освіти, 2006. 343 с.
90. Свистун В. І. Структура управлінської компетентності фахівців-аграрників. *Освіта Донбасу*. 2005. № 5/6. С. С. 77–83.

91. Свіржевський М. П. Професійно-особистісний саморозвиток учителя. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2016. Вип. 46. С. 46–49.

92. Сергієнко Н. П., Рябуха Л. В. Міжособистісні відносини та їх роль в учбовій діяльності студентів та курсантів. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. 2014. Випуск 16. С. 212–217.

93. Сєдухіна Т.М. Обробка інформації за допомогою математичного пакета MathCAD: навчально-методичний посібник. Жовті Води: Дніпровський національний університету ім. О. Гончара, 2020. 156 с.

94. Сидоренко В. В. Забезпечення якості освітнього процесу курсів підвищення кваліфікації за різними моделями і формами навчання в умовах відкритої освіти. *Вісник післядипломної освіти. Серія: Педагогічні науки*. 2019. Вип. 7 (36), с. 82–97.

95. Сисоєва С.О., Кристопчук Т.Є. Методологія науково-педагогічних досліджень: підручник. Рівне: Волинські обереги, 2013. 360 с.

96. Сиченко В. В., Рибкіна С. О., Соколова Е. Т. Сучасні тенденції розвитку організаційних структур у системі управління закладами вищої освіти. *Публічне управління та митне адміністрування*. 2021. №4 (27). С. 63–68.

97. Сіпакова О. А. Ціннісні орієнтації студентської молоді. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2014. № 3 (24). С. 100–116.

98. Стратегія інтернаціоналізації Вінницького національного аграрного університету до 2025 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://vsau.org/assets/images/content/dokPDF/internacionalizaciaukr.pdf> (дата звернення: 21.09.2019)

99. Стратегія інтернаціоналізації Львівського торговельно-економічного університету [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.lute.lviv.ua/fileadmin/www.lac.lviv.ua/data/pidrozdily/Viddil\\_Mizhnar\\_Zvjazkiv/Docs/2017\\_Strategia.pdf](http://www.lute.lviv.ua/fileadmin/www.lac.lviv.ua/data/pidrozdily/Viddil_Mizhnar_Zvjazkiv/Docs/2017_Strategia.pdf) (дата звернення: 05.08.2019).

100. Стратегія інтернаціоналізації співробітництва в галузі освіти Національного авіаційного університету на 2018–2028 рр. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://interdep.nau.edu.ua/files/documents/internationalization\\_strategy.pdf](http://interdep.nau.edu.ua/files/documents/internationalization_strategy.pdf) (дата звернення: 05.08.2019).

101. Стратегія інтернаціоналізації Харківського національного медичного університету на 2019–2025 рр. [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

[http://knmu.kharkov.ua/attachments/5691\\_str-intern.pdf](http://knmu.kharkov.ua/attachments/5691_str-intern.pdf) (дата звернення: 05.08.2019).

102. Татомир І. Л. Популяризація процесів інтернаціоналізації як виклик системі вищої освіти держави. *Вісник соціально-економічних досліджень : зб. наук. праць*. Одеса, 2014. Вип. 1 (52). С. 86–91.

103. Теоретико-методичні засади формування загальнопедагогічної компетентності сучасного вчителя в контексті становлення європейського простору вищої освіти / Акімова О., Галузьяк В. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2017. 388 с.

104. Терещук Г. Індивідуалізація навчання в контексті ідей концепції нової української школи. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2017. № 2. С. 6–16. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPUPed\\_2017\\_2\\_3](http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPUPed_2017_2_3) (дата звернення 17.08.2021).

105. Тест «Готовність до саморозвитку» (В. Павлов). URL: <https://epk.usoz.ru/Coll/psix/6.pdf> (дата звернення 12.08.2021).

106. Тишакова Л. Т. Професійна підготовка майбутнього вчителя іноземної мови в контексті компетентісного підходу. *Педагогіка: Вісн. Луган. нац. пед. ун-ту імені Тараса Шевченка*. URL: <http://www.stattionline.org.ua/pedagog/104/18635-profesijna-pidgotovka-majbutngo-vchitelya-inozemno%D1%97-movi-v-kontekstikompetentnisnogo-pidходу.html> (дата звернення: 10.05.2021).

107. Тітова Т. Є. Сміслові аспекти саморегуляції особистості. *Психологія і особистість*. 2016. № 1 (9). С. 217–225.

108. Товканець Г. В. Інтернаціоналізаційні процеси в розвитку європейської вищої освіти на початку ХХІ століття. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. журнал*. Суми, 2015. № 3. С. 441–451.

109. Тригуб І. Мотивація студентів як один із основних факторів успішної професійної підготовки. *Науковий блог Національного університету «Острозька академія»*. URL: <http://naub.oa.edu.ua/2014/motyvatsiya-studentiv-yak-odyn-iz-osnovnyh-faktoriv-uspishnoji-profesijnoji-pidhotovky> (дата звернення: 09.03.2021).

110. Федорова Н. Ф. Педагогічне спілкування під час навчання обдарованої особистості. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2017. № 11. С. 17–21.

111. Формування технологічної культури майбутнього викладача: монографія / Пехота О. М. та ін.; за наук. ред. О. М. Пехоти. Миколаїв: Ілліон, 2016. 314 с.

112. Фрицюк В. А. Професійний саморозвиток майбутнього педагога: монографія. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2016. 364 с.

113. Харченко П. В. Формування готовності до професійного саморозвитку у майбутнього педагога-музиканта: дис. канд. пед. наук.: 13.00.04 – Теорія і методика професійної освіти. К.: Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, 2004. 246 с.

114. Хомич Л. О. Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док-ра пед. наук: 13.00.04 – Теорія і методика професійної освіти. Київ: Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України., 1999. 42 с.

115. Чирва А. С. Тенденції інтернаціоналізації змісту вищої освіти в університетах Канади: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Чирва Андрій Сергійович. – Суми, 2012. – 23 с.

116. Яструб О. Сутнісний аналіз поняття «культура міжособистісної взаємодії». *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Педагогічні науки*. 2014. № 8. С. 81–86.

117. Яценко Г. Ю. Феномен комунікативності в системі ціннісних пріоритетів дистанційного навчання: фактори інтенсифікації: монографія. Київ, НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2009. 122 с.

118. 9 уроків життя від Конфуція. URL: <http://samorozvytok.info/content/9-urokiv-zhittya-vid-konfuciya> (дата звернення: 10.08.2021).

119. Akçayır G. Why do faculty members use or not use social networking sites for education? *Computers in Human Behavior*. 2017. № 71. P. 378–385.

120. Al-Alwan A. F. Modeling the relations among parental involvement, school engagement and academic performance of high school students. *International Education Studies*. 2014. № 7(4). P. 47–56.

121. Al-Mukhaini E. M., Al-Qayoudhi W. S., Al-Badi A. H. Adoption of social networking in education: A study of the use of social networks by higher education students in Oman. *Journal of International Education Research*. 2014. № 10 (2) 143–154.

122. Al-Rahmi W. M., Othman M. S. Evaluating student's satisfaction of using social media through collaborative learning in higher education. *International Journal of Advances in Engineering & Technology*, 2013. № 6 (4). P. 1541–1551.

123. Al-Rahmi W., Alias N., Othman M., Marin V., Tur G. A model of factors affecting learning performance through the use of social media in Malaysian higher education. *Computers & Education*. 2018. № 121. P. 59–72.

124. Barnes N. G., Lescault A. M. Social media adoption soars as higher-ed experiments and reevaluates its use of new communications tools. [https://www.researchgate.net/publication/265562082\\_Social\\_Media\\_Adoption\\_Soars\\_as\\_Higher-Education\\_Experiments\\_and\\_Reevaluates\\_Its\\_Use\\_of\\_New\\_Communications\\_Tools\\_Conducted\\_by](https://www.researchgate.net/publication/265562082_Social_Media_Adoption_Soars_as_Higher-Education_Experiments_and_Reevaluates_Its_Use_of_New_Communications_Tools_Conducted_by) (дата звернення: 10.08.2021).

125. Bertheussen B. A. Relation between academic performance and students' engagement in digital learning activities. *Journal of Education for Business*. 2016 № 91 (3). P. 125–131.

126. Bolitho R., West R. The Internationalization of Ukrainian Universities: the English Language Dimension. Kyiv: «Steel», 2017. 124 p.

127. Castañeda L., Dabbagh N., Torres-Kompen R. (2017). Personal Learning Environments: Research-Based Practices, Frameworks and Challenges. *Journal of New Approaches in Educational Research*. 2017. Vol. 6, № 1. P. 1–2.

128. Duhnich Y. European Studies 2020 Smart Education. URL: <http://www.smart-edu.com/learning-in-europe-2020.html> (дата звернення: 21.11.2020).

129. English Proficiency Index. Toronto: Education First Ltd., 2016. 44 p.

130. EF English Proficiency Index. Toronto: Education First Ltd., 2017. 48 p.

131. EF English Proficiency Index. Toronto: Education First Ltd., 2018. 52 p.

132. EF English Proficiency Index. URL: <https://www.ef.com/ca/epi/regions/europe/ukraine>. (дата звернення: 08.06.2019).

133. European Commission. European agenda for adult learning and recent policy developments. Council resolution setting out a renewed European agenda for adult learning. URL: <https://eaea.org/our-work/influencing-policy/monitoring-policies/european-agenda-for-adult-learning> (дата звернення: 12.08.2021).

134. Gowindasamy M. Effects of Cultural Backgrounds on Interpersonal Interactions Among Students from Different Culture and Nationalities: An Empirical Study on Stamford College Business Students. *European Journal of Business and Management*. 2017. Vol.9. P. 35–40.

135. Graddol D. English Next. Plymouth: Latimer Trend & Company Ltd, 2006. 132 p.

136. Netscheporenko M. Charakteristik von den Strukturellen Komponenten der Bereitschaft der zukünftigen Sprachlehrer zur professionell-persönlichen Selbstentwicklung. *Science, research, development. Pedagogy: proceedings of international science-practical conference*. (Poznan, 29.09.2018–30.09.2018). Warszawa: «Diamond trading tour», 2018. P. 54–58.

137. New Law On Higher Education Effectively Brings About Higher Education Reform. URL: <http://www.usubc.org/site/member-news/new-law-on-higher-education> (дата звернення: 09.06.2019).

138. Pennings H., Brekelmans M., Sadler P., Claessens L., Want A., Tartwijk J. Interpersonal adaptation in teacher-student interaction. *Learning and Instruction*. 2018. № 55. P. 41–57.
139. Rackevičienė S., Janulevičienė V., Mockienė L. English for Specific Purposes and the Second Foreign Language: Reaching Beyond Language Training in BA Philology Study Programme. *The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*. 2019. Vol. 7. №2. P. 135–146.
140. Shaikh P. Portfolio Career and Professional Fulfillment. URL: <http://www.suite101.com/content/portfolio-career-and-professional-fulfilment-a136379> (дата звернення: 10.08.2021).
141. Six Thinking Hats. URL: <https://www.debonogroup.com/services/core-programs/six-thinking-hats> (дата звернення: 10.08.2021).
142. SWOT-аналіз: кому, коли й навіщо. URL: <https://bakertilly.ua/news/id44448> (дата звернення: 28.12.2020).
143. Teaching with Blogs. URL <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/teaching-with-blogs> (дата звернення: 26.05.2021).
144. The Role of Interpersonal Relationships in Student Motivation: Introduction to the Special Issue. URL: [https://www.researchgate.net/publication/254346922\\_The\\_Role\\_of\\_Interpersonal\\_Relationships\\_in\\_Student\\_Motivation\\_Introduction\\_to\\_the\\_Special\\_Issue](https://www.researchgate.net/publication/254346922_The_Role_of_Interpersonal_Relationships_in_Student_Motivation_Introduction_to_the_Special_Issue) (дата звернення: 10.12.2020).
145. Tomalin B., Stempleski S. Cultural Awareness. Oxford : Oxford University Press, 2001. 168 p.
146. Top Tools for Learning 2020. URL: <https://www.toptools4learning.com> (дата звернення: 25.12.2020).
147. Tymoshchuk N. Professionally-oriented teaching of a foreign language at the agrarian university. *Молодь і ринок : щомісячн. наук.-пед. журн.* 2019. № 1 (168). С. 66–70.
148. World University Rankings 2018. URL: [https://www.timeshighereducation.com/world-universityrankings/2018/world-ranking#!/page/0/length/-1/sort\\_by/rank/sort\\_order/asc/cols/stats](https://www.timeshighereducation.com/world-universityrankings/2018/world-ranking#!/page/0/length/-1/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats) (дата звернення: 07.06.2019).
149. York C. S., Richardson J. C. Interpersonal interaction in online learning: experienced online instructors' perceptions of influencing factors. *Journal of Asynchronous Learning Networks*. 2012. Vol. 16: Issue 4. P. 84–98.



## **РОЗДІЛ 2**

### **ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АГРАРНОЇ ГАЛУЗІ**

#### **2.1 Лінгвосоціокультурна компетентність як категорія філософської та психолого-педагогічної науки**

На початку ХХІ ст. інтенсивні зміни в суспільному житті країни пов'язані з глобалізацією світової економіки, її загальною інформатизацією, зумовлюють висування нових, більш жорстких вимог до підготовки сучасних фахівців з сільського господарства.

Переосмислення процесу їх професійної підготовки визначається основними тенденціями реформування вищої аграрної освіти, задекларованими Законом України «Про вищу освіту», Національною доктриною розвитку освіти, Державною цільовою програмою розвитку українського села на період до 2015 року, а також нормативними документами Міністерства освіти і науки України та Міністерства аграрної політики України. Важливим аспектом такого реформування останнім часом виступає інтеграція професійної освіти з різними метасистемами (Європейська система кваліфікацій, Європейський мовний портфель, тощо). Одним із головних напрямів поліпшення цього процесу є вдосконалення професійної підготовки та формування мовного портфеля у студентів.

Практичний досвід європейських освітніх кіл щодо розвитку проекту формування мовного портфеля (European Language Portfolio), над яким працювали експерти Відділу мовної політики Ради Європи починаючи з 1998 до 2000 р., дає ефективні результати, а апробування запропонованих технологій показує сьогодні, що завдяки цим пропозиціям можливо забезпечити умови для послідовного й поетапного набуття студентами необхідних компетентностей.

Реалізація стратегічних напрямів аграрної політики, спрямованих на глибоке реформування сільського господарства, значною мірою залежить від рівня підготовки майбутніх фахівців і зумовлює необхідність нового підходу до кадрового забезпечення.

Потреба у реформуванні аграрної освіти на сучасному етапі її розвитку, на думку фахівців, детермінується такими причинами [29, с. 44]:

- значними змінами у технологіях виробництва продукції сільського господарства, яке вимагає адекватних змін у підготовці фахівців у ЗВО;

- кардинальними змінами на ринку праці спеціалістів аграрного профілю;

- необхідністю диференційованого підходу до розробки навчальних планів та програм підготовки бакалаврів та магістрів сільського господарства.

Законами України «Про освіту» і «Про вищу освіту» визначені шляхи регулювання суспільних відносин у галузі навчання, виховання, професійної та наукової підготовки громадян України, створено відповідне підґрунтя для реформування всієї системи освіти в сучасній Україні. Потребує реформування й аграрна освіта як складова професійної і вищої освіти в цілому, враховуючи нові вимоги до якості освіти.

Національна доктрина розвитку освіти визначила систему концептуальних ідей та поглядів на стратегію і основні напрями розвитку освіти у першій чверті XXI століття, які слід враховувати й при модернізації системи аграрної освіти. Зокрема, пріоритетними напрямами державної політики щодо розвитку освіти є: особистісна орієнтація освіти; постійне підвищення якості освіти, оновлення її змісту та форм організації навчально-виховного процесу; розвиток системи безперервної освіти та навчання протягом життя; запровадження освітніх інновацій, інформаційних технологій.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що сьогодні в теорії та практиці визначені три парадигми професійної освіти: когнітивно-, діяльнісно- та особистіно-орієнтована. Вченими [11, с. 29] визначено можливості кожної з парадигм освіти на різних етапах професійної підготовки.

Очевидно, що на кожному етапі фахової підготовки виправдана одна з парадигм професійної освіти: на першому етапі – когнітивно-орієнтована, на другому – діяльнісно-орієнтована і на заключному етапі – особистісно-орієнтована.

Інноваційними компонентами зазначених освітніх парадигм є ключові (або базові) компетентності, ключові компетенції та ключові кваліфікації, які Е. Зеєр [18, с. 70] об'єднав у єдиний метаосвітній концепт.

Водночас, досліджуючи особливості професійних функцій, що є досить специфічними для певного фаху, у терміни «ключові компетенції», «ключові (або базові) компетентності» науковці вкладають різний зміст. Виходячи з цього, вважаємо за доцільне на основі теоретичного аналізу, узагальнення та зіставлення поглядів учених уточнити сутність та розмежувати зміст вищезазначених понять.

Реалізація та розвиток згаданих ключових компонентів, за оцінкою деяких дослідників, дозволить вирішити і кадрову проблему, яка, по суті, перетворилася на чинник, що гальмує розвиток аграрного сектора України й справляє негативний вплив на ситуацію в економіці. Отже, визначальною ознакою розвитку національної системи освіти, як вважають вчені [3; 11], є її розбудова на компетентісно-орієнтованій основі, що зумовлено кількома причинами.

Перша причина – перехід світової спільноти до інформаційного суспільства. У цих умовах пріоритетним вважається не тільки просте накопичення знань та отримання предметних умінь і навичок (мета так званої «знаннєвої педагогіки»), а й формування уміння вчитися,

оволодіння навичками пошуку інформації, здатність до самонавчання упродовж життя (вважається, що ці новоутворення стають визначальною сферою професійної діяльності людини).

Друга причина взаємопов'язана з першою. Модель особистісно-орієнтованого навчально-виховного процесу як оновлена парадигма освіти передбачає визнання студента суб'єктом цього процесу, носієм двох груп якостей – уміння навчатися та бажання вчитися, що можливе за умови, з одного боку, оволодіння продуктивними (загальнонавчальними) вміннями і навичками та розгорнутою рефлексією, а з іншого – сформованості позитивного емоційно-ціннісного ставлення як до процесу діяльності, так і до її результату.

Компетентісно-орієнтована освіта – складна, багатоаспектна проблема, яка на сьогодні не достатньо досліджена. У сучасній науці не існує загальноприйнятого визначення компетентності, хоча її концепція перебуває на стадії розвитку.

За останні десятиліття сучасна мовна освіта набуває особливу та цілком обґрунтовану популярність, яка пов'язана з наявністю об'єктивних соціально-економічних, соціокультурних та політико-правових передумов, що зумовили особливості розвитку людства на початку нового тисячоліття. Суспільно-економічні перетворення в Україні вимагають фахівців з високим рівнем професійної підготовки. Власне іноземна мова, як навчальна дисципліна, відкриває широкі можливості для оволодіння студентами соціокультурним аспектом іншомовної комунікації, необхідним для усного і писемного спілкування у різноманітних ситуаціях ділової діяльності. Реалії сьогодення зумовлюють необхідність оволодіння майбутніми студентами іноземною мовою на рівні, достатньому для успішного здійснення ними професійної діяльності. У зв'язку з поширеністю в сучасному світі англійської мови особливої ваги набуває формування в студентів економічних спеціальностей англійської комунікативної компетентності.

Принциповою особливістю професійного спілкування є те, що воно є головним засобом фахової діяльності майбутніх студентів, а також чинником, що визначає якісні характеристики результату цієї діяльності. Отже, нагальною є проблема формування у студентів лінгвосоціокультурної компетентності.

Більшість досліджень, пов'язаних з проблемами лінгвосоціокультурної освіти засобами іноземної мови, обмежуються розглядом питань розвитку лінгвосоціокультурної компетенції поза зіставленням з рідною культурою студентів. Сфера мовної освіти покликана сформувати високоморального, творчого, компетентного громадянина, який буде обізнаним у духовних і культурних традиціях, в першу чергу, своєї країни, а також країни мови, що вивчається. З допомогою вивчення іноземної мови відбувається формування у студентів здатності до професійного мовлення, під якою ми розуміємо якість володіння кожним студентом достатнім обсягом іншомовного матеріалу та певним рівнем сформованості механізмів іншомовного спілкування, який дозволив би їм здійснювати спілкування в межах своєї професії на основі засвоєного навчального матеріалу. Основний методичний прийом, який використовується для досягнення цієї мети – це принцип комунікативності. Низка досліджень, яка присвячена сучасним методикам викладання іноземної мови та дослідження з проблем мовної підготовки студентів економічних спеціальностей, представлена у працях Т. Вдовіної, Н. Гальської, Н. Гез, Г. Гринюк, Л. Куліша, Б. Лапідуса, М. Ляховицького, О. Можасової, Л. Смелякової, С. Фоломкіної та багатьох інших [8, с. 218–229].

Здійснення повноцінної міжкультурної взаємодії з представниками інших культурних спільнот, «діалогу культур», який, за визначенням Н. Гальської, є «безальтернативною філософією світобачення теперішнього та майбутнього в житті сучасного суспільства» – можливе лише за умови формування в процесі навчання іноземних мов міжкультурної комунікативної

компетентності, тобто досягнення такої якості мовної особистості, що дозволить останній вийти за межі власної культури й набути якостей медіатора культур, не втрачаючи в той самий час власної культурної ідентичності [9].

Учені відмічають, що процес засвоєння іноземної мови і подальше його застосування програмується як міжкультурна комунікація, тобто «як діалог культур» (термін В. Біблера), що набуває в сучасних умовах особливого значення, оскільки процес ознайомлення студентів з іншомовною культурою не буде досить ефективним без створення методичних умов для міжкультурного зіставлення норм спілкування на рідній та іноземній мовах і ціннісних орієнтацій двох культур. Це показує важливість побудови навчального процесу на основі крос-культурного підходу. Діалог культур можливо здійснювати за умови сформованості у комунікантів лінгвосоціокультурної компетенції, володіння студентами знаннями про національно-культурні особливості країни мови, що вивчається, норми мовної і немовної поведінки його носіїв уміннями будувати свою поведінку і комунікацію з урахуванням своєї специфіки; здатністю здійснювати різні види мовленнєвої діяльності і вибирати лінгвістичні засоби відповідно до місця, часу, сфери спілкування, адекватно соціальному статусу партнера по спілкуванню. Лінгвосоціокультурна компетенція грає особливу роль у досягненні практичних, виховних, загальноосвітніх і розвиваючих цілей підготовки майбутніх учителів.

У контексті навчання майбутніх студентів йдеться про англомовну професійно орієнтовану комунікативну компетентність, компонентами якої є професійно орієнтовані мовленнєві (в читанні, аудіюванні, говорінні, письмі), мовні (лексична, граматична, фонетична), лінгвосоціокультурна і навчально-стратегічна компетентності.

Професійно орієнтовані мовленнєві компетентності розуміємо як знання способів формування і формулювання думок за допомогою

мови, що забезпечує можливість організувати і здійснити мовленнєву дію (реалізувати комунікативний намір), а також здатність користуватися такими способами для розуміння думок інших людей і висловлювання власних суджень, уміння користуватися мовою в мовленнєвому акті в процесі вирішення завдань професійного спілкування [1, с. 107–113].

Професійно орієнтована лінгвосоціокультурна компетентність майбутніх студентів – це стійка сукупність специфічних лінгвокраїнознавчих, соціолінгвістичних, соціально-психологічних, культурознавчих і міжкультурних знань, навичок та вмінь, що становлять здатність і готовність особистості до міжкультурного діалогу як учасника і посередника у процесі виконання професійних обов'язків.

Лінгвосоціокультурна компетентність визначається як складний і багатокомпонентний феномен, до складу якого входять такі компоненти, як соціолінгвістична компетентність, соціокультурна компетентність та соціальна компетентність, кожен з яких розглядають як сукупність певних знань, навичок і вмінь, а також здатності й готовності до повноцінної участі в процесі міжкультурної комунікації.

Функції лінгвосоціокультурної компетенції: ціннісно-орієнтаційна, пізнавально-гуманістична, мотивуюча і регулятивна. Сформованість лінгвосоціокультурної компетенції студентів передбачає комплексний розвиток її ключових складників та цілком залежить від інтегрованого, цілісного, взаємопов'язаного володіння предметними (мовною, мовленнєвою, комунікативною) та загально-навчальними (соціокультурною) компетенціями. Основними складовими частинами лінгвосоціокультурної компетенції є лінгвістична, соціокультурна, культурознавча, лінгвокраїнознавча, соціальна, лінгвокультурознавча компетенція, соціо-лінгвістична та країнознавча компетенції [6].

Соціокультурна та соціолінгвістична компетенція – це знання, вміння використовувати у спілкуванні та пізнанні іншомовні соціокультурні і соціолінгвістичні реалії. Соціолінгвістична компетенція виявляється в умінні студентів спілкуватися відповідно до певної ситуації та її контексту. Соціальні контакти відіграють важливу роль. Вони спостерігаються в усіх сферах повсякденного спілкування, таких як вітання, прощання, знайомство, початок, кінець зустрічей, нарад, телефонні переговори, тощо. Для них характерна етикетна поведінка учасників, тобто «поведінка, в тому числі й мовна, за соціально, культурно й історично сформованими моделями в типових (стандартних) ситуаціях поведінки і взаємодії людей». Соціокультурна компетенція, як зазначає П. Сисоєв [41], дозволяє тим хто нею говорить почувати себе практично на рівні з носіями мови (відносно культури), що є кроком до адекватного володіння іноземною мовою.

Формування в студентів лінгвосоціокультурної компетенції покликане залучити їх до фонових знань їх однолітків з інших країн. Відбір цих фонових знань здійснюється на основі дитячої, підліткової та юнацької літератури, мистецтва країни, мова якої вивчається та досвіду спілкування представників іншої культури з навколишнім світом. У зв'язку з введенням лінгвосоціокультурного компоненту у навчання іноземних мов, гостро постає проблема автентичності мовного середовища.

Остання досягається за допомогою застосування автентичних текстів, як одиниці спілкування. Знайомлячись із інформацією країнознавчого та культурологічного характеру, учні засвоюють особливості іншої культури та аналізуючи їх, вчать краще розуміти власну культуру. Якщо перераховані складові сформовані на належному рівні, то це дає змогу людині легко орієнтуватися в іншомовному середовищі, швидко адаптуватися до нього та конструктивно вирішувати перешкоди, які виникатимуть у процесі міжкультурної комунікації. Процес навчання іноземних мов слід



спрямовувати на ознайомлення учнів із новим способом спілкування – міжкультурним спілкуванням, а також із культурою та звичаями народу, мова якого вивчається [6, с. 183–186]

Формування лінгвосоціокультурної компетенції дозволяє ширше використати матеріали пізнавального характеру, автентичні матеріали, що сприяє підвищенню комунікативної мотивації, оскільки матеріали такого роду містять великий резерв її формування.

Один із методів ефективності процесу формування лінгвосоціокультурної компетенції студентів, є професійно орієнтоване спілкування, яке забезпечує залучення студентів до діяльності, яка максимально моделює навчальний процес.

Необхідно зазначити, що формування лінгвосоціокультурної компетентності передбачає збереження соціокультурної ідентичності комунікантів. Цінним досвідом для студентів є стажування в країні, мова якої вивчається та подальша робота в умовах спілкування з представниками різних соціумів. Але, важливим також є формування лінгвосоціокультурної компетентності в аудиторних умовах з використанням різноманітних джерел інформації, які представлено у таблиці 2.1 [39, с. 91–94].

Отже, на основі системного набору компетенцій відбувається формування лінгвосоціокультурної компетентності. Майбутні фахівці, які володіють лінгвосоціокультурною компетентністю, краще за інших адаптуються до умов полікультурного діалогу в умовах сучасних глобальних процесів.

Основним складником процесу навчання професійно орієнтованої мови є використання матеріалів, узятих з життя носіїв мови або складених з урахуванням особливостей їхньої культури та менталітету відповідно до прийнятих мовними нормами.

Використання матеріалів, що є цікавими для студентів, цілеспрямовано формує стійкий інтерес до вивчення іноземної мови як джерела нової інформації зі спеціальності, змінює установку й

ставлення студентів до іноземної мови, створює нагальну потребу в її оволодінні, що дозволяє майбутнім фахівцям удосконалюватися у своїй професійній сфері, оскільки значення іноземної мови, перш за все, визначається ступенем її необхідності для професійної діяльності.

*Таблиця 2.1*

**Лінгвосоціокультурні джерела, для покращення лінгвосоціокультурної компетентності студентів**

Назва	Характеристика
Відеофільми та фонограми	<p>1. є умовою для полегшення сприйняття історико-, соціо- та етнокультурного фону, розуміння та сприйняття соціокультурно-обумовлених сценаріїв і національно-специфічних моделей поведінки;</p> <p>2. полегшення аналізу та порівняння з аналогічними явищами в рідній культурі;</p> <p>3. закріплення норм та стандартів мовної і немовної поведінки в стандартизованих ситуаціях спілкування, формування «динамічного стереотипу» лінгвосоціокультурних навичок і вмінь.</p>
Газетні та журнальні статті	<p>1. репрезентують національну культуру</p> <p>2. матеріали є зразком національно-культурної специфіки мовлення суспільства в його соціальних, вікових, професійних, територіальних і культурних характеристиках</p> <p>3. в умовах відсутності іншомовного та іншокультурного середовища найбільш реальним видом спілкування є опосередкована міжкультурна комунікація.</p>

Важливою складовою лінгвосоціокультурної компетентності є культурна компетентність. Поняття культурної компетентності, яке є похідним від культурної обізнаності та культурного сприйняття, широко використовують українські соціологи, які впроваджували цей термін для пояснення понять міжкультурної комунікації та залучення населення до участі в культурному житті. Проте термін є новим для дослідження в Україні. Незважаючи на те, що вивчення проблеми культурної компетентності було проведене в багатьох країнах, є кілька таких, які аналізують культурну компетентність саме в пострадянських країнах. Вивчаючи наявну літературу і наукові здобутки, дослідники й дотепер не знайшли достатньо джерел, у яких висвітлювалась би проблема культурної компетентності в Україні.

Чимало науковців вважають, що використання певних інструментів дослідження може бути застосоване в різних культурах, незалежно від того, де вони розробляються. Навіть у тих інструментах, які були затверджені в декількох країнах та використовуються поза їх межами, часто не береться до уваги замінність іншого регіону. Здійснений огляд літератури демонструє те, що багато міжкультурних досліджень засвідчують статичну реальність. Цю думку Г. Хофстед поділяє також із теорією культурних вимірів. Проте, як зазначено в інших літературних джерелах, культура є динамічною, нестійкою та постійно змінною.

Поняття культурної компетентності вперше було представлено у 2003 році. Культурна компетентність необхідна для того, щоб упоратися зі стресом в результаті культурного шоку. Наслідком відкриття пострадянськими країнами своїх кордонів для Азії, Західної Європи та США має стати і використання методів оцінки, які були б замінними і використовувалися б громадянами різних країн та іноземцями в різних культурах. Проект, пов'язаний з адаптацією CQS в Україні, розпочався влітку 2012 року як спільний американсько-український проект таких докторів, як Бойд Джонсон та Джоанна Барнза, кафедра організаційного лідерства у штаті Індіана

Університету Уеслі (Індіана, США), та Інституту соціології Національної академії наук України (м. Київ, Україна). Міжкультурна взаємодія та відповідні процеси аналізувалися в державі через призму, терміни та визначення поняття «культурного інтелекту». Водночас поняття «культурної компетентності», що розуміється як похідне від «культурної освіти/обізнаності» та «культурного сприйняття» також широко вживають українські соціологи [47; 52]

Культурна компетентність означає той умовно достатній рівень соціалізованості та інкультурованості індивіда в суспільстві, що дозволяє йому вільно розуміти, використовувати та варіативно інтерпретувати всю суму знань, які ввійшли в повсякденний побут і становлять норму загально-соціальної ерудованості людини в даному середовищі. Вона, таким чином, може бути охарактеризована як певного роду витонченість параметрів та ідеальна форма вияву соціальної адекватності особистості [46, с. 241].

Культурна компетентність – складний феномен. Вона включає в себе, по-перше, компетентність стосовно інституціональних норм соціальної організації, тобто основних соціальних інститутів; економічних, політичних, правових і конфесіональних структур, установ, установлень та ієрархій. Цей рівень компетентності забезпечується в основному спеціалізованими навчальними дисциплінами загальноосвітнього циклу – економікою, політологією, правознавством, суспільствознавством. По-друге, сюди входить компетентність стосовно конвенціональних норм соціальної і культурної регуляції. Це національні традиції; панівні мораль, цінності, моральність, світогляд, оцінні критерії, норми етикету, звичаї, обряди; повсякденна ерудиція в соціальних і гуманітарних знаннях. У навчальному процесі подібні компетенції забезпечуються в основному такими дисциплінами як історія, філософія, соціологія, етнологія, мистецтвознавство, етика, естетика тощо. По-третє, мається на увазі компетентність стосовно короткочасних, але гостро актуальних зразків соціальної престижності – моди, іміджу, стилю,

символів, регалій, соціальних статусів, інтелектуальних і естетичних течій та ін. Навчання компетентності такого роду, як правило, розчинено в елементах багатьох гуманітарних дисциплін, але може бути забезпечено і спеціальними факультативними курсами; по-четверте, культурна компетентність виражена в рівні повноти і свободи володіння мовами соціальної комунікації – природною розмовною (усною й письмовою), спеціальними мовами і соціальними (професійними) жаргонами, мовами прийнятих у даному суспільстві етикету й церемоніалу, політичною, релігійною, соціальною й етнографічною символікою, семантикою атрибутики престижності, соціального маркірування та ін. Знання в цій області дають насамперед дисципліни лінгво-філологічного та історичного циклів. Очевидно, що зміст освіти й риси культурної компетентності, що вибудовується, повинні відповідати соціокультурному типу даного суспільства і відтворювати особистість, більш-менш модальну для цього типу [10].

Практичне значення культурної компетентності полягає в тому, що людина вчиться здатності розуміти, спілкуватися і ефективно взаємодіяти з людьми через культури.

Основними передумовами культурної компетенції служать чутливість і впевненість в собі, розуміння поведінки іншої людини і інших розумових зразків і здатність чітко формулювати власну точку зору, бути зрозумілим і демонструвати гнучкість в тих ситуаціях, коли це необхідно.

Таким чином, культурна компетенція передбачає збалансованість між наступними категоріями:

- знаннями і досвідом відповідно інших культур, особистостей, націй, поведінкою тощо;

- чуйністю, емпатією, здатністю поставити себе на місце інших і охопити їх почуття і потреби;

- упевненістю в собі, знанням власних сил, слабостей і потреб, емоційної стабільністю.

Розглядаючи культурну компетентність особистості в процесі здійснення мобільних взаємодій, С. Бондаренко, стверджує, що рівень культурної компетентності багато в чому визначає горизонти сприйняття людиною об'єктивної реальності і розкривається як умовно достатня міра «соціалізованості та інтеркультурованості» індивіда, яка дозволяє йому самостійно зрозуміти й вільно використовувати на свій розсуд у процесі комунікації увесь обсяг здобутих неспеціалізованих знань про соціальні норми і регулятори поведінки в мережах мобільної комунікації [5].

На думку Л. Городецької, культурна компетентність особистості повинна співпадати за основними параметрами (цінності, уявлення, принципи) з її культурою. Якщо це не відбувається, тоді вона конфліктує з навколишньою культурою [12]. К. Ерлі та Е. Мосаковські, провівши тренінги із менеджерами з 60 країн світу з виховання культурної компетентності, визначили причини труднощів адаптації особи до нового культурного середовища. На їхню думку, ці труднощі пов'язані з трьома складовими культурної компетентності: когнітивною (вивчення вірувань, традицій, табу чужої культури), фізичною (манера поведінки, жестикуляція) та емоційною (довіра, вмотивованість вивчення іншої культури, її прийняття). Науковцям також вдалося окреслити шість основних типів культурної компетентності: провінціал (успішно працює у звичному середовищі, а за його межами починаються складності); аналітик (методично освоює правила і звичаї незнайомої культури); інтуїтивний (спирається на перше враження, яке зазвичай буває правильним); посол (переконливо демонструє впевненість у новому культурному середовищі); наслідувач (добре контролює свою поведінку, але не завжди помічає тонкі нюанси, суттєві для розуміння ситуації, добре адаптується, має розвинену здатність до імітації); хамелеон (рідкісний тип, завдяки здатності вживатися у незнайому культуру, її представники часто приймають його за місцевого жителя) [16].

На глибинному, неусвідомлюваному рівні культура визначає особливості образу світу того або іншого народу. Ці глибинні, слабо усвідомлювані парадигми отримали назву «культурні константи». Культурні константи є системою культурних установок і мотивів; вони, як вказує С. Лур'є, одночасно і провокують нашу активність у світі, і направляють її, і зумовлюють наше сприйняття світу. Культурні константи не усвідомлюються, але вони є тим інструментом, який упорядковує інформацію, отриману із зовнішнього світу. Можуть змінюватися зовнішні прояви культури, але незалежно від цих змін її глибинні неусвідомлювані структури зберігаються, обумовлюючи людське світосприймання [27, с. 585–588].

Прийнято вважати, що кожна людина знаходиться в певному соціокультурному середовищі, яке надає їй своєрідну «систему координат», використовуючи яку, людина отримує можливість регулювати власну поведінку та формувати власні ціннісні орієнтири, на зразок того, до чого слід прагнути і чого уникати. Формуванню «картини світу», отже, й упередженню «злоякісної» агресії сприяє культура, яка, по-перше, сприяє залученню індивіда до світу прекрасного і формування у нього естетичних смаків, по-друге, виступає як система регуляції поведінки індивіда (за допомогою розробки системи легітимних для конкретного суспільства норм і законів), по-третє, є простором, який містить у собі той соціальний ресурс, що наповнює життя індивіда соціальним сенсом.

Слід визначити особливості культури як соціального механізму, що становлять сутність її потенціалу:

- культура акумулює багатовіковий досвід людства та окремої нації;
- культура формує людину та сприяє розвитку суспільства;
- сформовані культурні норми контролюють якість і кількість одержуваної людиною інформації.

Включення людини в світ культури відбувається протягом всього життя, але способи засвоєння нею певних культурних установок специфічні в різні періоди її життя. Засвоєння норм культури відбувається як за допомогою генетично обумовлених аспектів особистості, так і механізмів, набутих у процесі навчання. До факторів, які сприяють рівню засвоювання культурних норм людиною можна віднести силу її внутрішньої мотивації, її взаємодію з певними соціальними групами та інститутами, а також методи виховання й навчання, застосовувані певним суспільством. Співвідношення таких біологічних і соціальних факторів у процесі формування культурної ідентифікації особистості залежить від її віку, індивідуальних якостей, розвиненості, емоційності. Культура має унікальну можливість щонайбільше впливати на людську ініціативність та самостійність, некритичність мислення та дії, долати пасивність, безвідповідальність людини тощо. Впродовж свого життя людина перебуває в культурному контексті, через який відбувається її формування та усвідомлення принципів світобудови, а також і власного місця в цьому світі. Саме тому культура – це необхідна передумова подолання деструктивних проявів людської агресивності [27, с. 167–168].

Культура сприяє розвитку конструктивно-творчих сил і прагнень особистості, пробуджувати бажання до творчості та самореалізації, змінювати розум, гуманізувати її почуття, загартовувати волю.

Саме тому культура – це необхідна передумова подолання морально негативних явищ, таких, як:

- 1) спад інтересу до суспільних справ, бездуховність і скептицизм;
- 2) хибні, ілюзорні сенсо-життєві орієнтації – споживацтво, прагнення наживи будь-якими способами, індивідуалістські настрої;
- 3) зневажливе ставлення до норм і принципів співжиття та законів, оковамилювання і хабарництво, кумівство, «телефонне право» і славослів'я, зниження вимогливості і дисципліни, відповідальності;



4) пияцтво, наркоманія, злочинність тощо [20, с. 147].

Більшість фахівців виділяють чотири основні компоненти культурної компетентності: розуміння; відношення; знання; навички.

Набір цих чотирьох компонентів визначають культурну компетентність. В наші дні культурна компетентність необхідна будинку, в професійній сфері, громадської діяльності.

Відомий англійський естетик, теоретик мистецтва Г. Рід вважав, що вдосконалити наш світ під силу культурним індустріям, які є могутньою соціокультурною силою. А засобом такого вдосконалення може стати естетичне виховання особистості. В своїй відомій праці «Виховання мистецтвом» Г. Рід зауважував, що попри те, що на мистецтво протягом багатьох століть покладалися функції згуртовувати маси в єдине суспільство, його найважливішою функцією є виховання справжньої творчої особистості. Подібне виховання людина може отримати лише в музеях та виставкових залах, де вона навчається розпізнавати ідеали краси через естетичне споглядання предметів досконалих форм та класичних пропорцій [57, с. 328].

Мистецтво є однією з дуже важливих галузей культури, до того ж воно вирізняється серед інших сфер своєю загально-значущістю, оскільки без нього важко уявити повноцінне життя людей. Мистецтво є каталізатором усіх творчих потенцій, спроможним розбудити специфічні якості професійної, творчої діяльності будь-якої людини. Саме формування духовності особистості, зокрема — її естетичних ідеалів постає чи не найважливішим завданням мистецтва. Справжні твори мистецтва (шедеври) потрясають душу людини, викликають сльози або сміх, захоплення або обурення, а іноді сум'яття почуттів, кожного разу залишаючи глибокий слід у свідомості людини, в її душі.

Кожна людина в міру своєї духовної пильності, широти кругозору може проникати вглиб художнього твору, осягати його алегоричну, метафоричну суть, бачити приховане явище. Але нерідко

духовне спілкування з твором мистецтва підмінюється сприйняттям лише його зовнішньої сторони сюжету, техніки письма, стилю, тобто поверхнево. Між тим, мистецтво апелює до соціалізованого індивіда, здійснюючи в ньому незриму духовну роботу і переробку, недоступну іншим сферам діяльності й свідомості [20, с. 326].

Мистецька спадщина, яка є своєрідним акумулятором, що накопичує естетичний досвід попередніх поколінь, уособлює і передає ціннісне сприйняття світу, переломлюючись через етнонаціональну специфіку, постає найефективнішим засобом виховання кращих якостей особистості.

Цінності мистецтва є важливими, ще й тому, що нове покоління зростає в умовах полікультурного простору, а художньо-образна мова універсальна і зрозуміла для різних народів, що дає можливість особистості вести невербальний продуктивний діалог з іншими культурами, розуміти інших та розширювати через це свій внутрішній світ, його автентичність та самобутність. Проте, ці чинники можуть постати як ефективні «запобіжники» агресивності лише за умови переходу від зовнішніх до внутрішніх мотивів поведінки особистості [20, с. 341].

Отож, саме культура виступає дієвим чинником зменшення агресивності індивіда, виконує певні психотерапевтичні функції, поєднує буття й свободу, що переростає у творчість, виступає щодо них як опосередкування. Культурні норми й цінності дозволяють створити систему позитивних.

## **2.2 Інноваційні технології формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі**

Найрозповсюдженішим підходом до трактування технологій у науковому дослідженні є визначення технології як процедури або послідовності здійснюваних пізнавальних і перетворювальних дій, операцій та впливів, які реалізуються у процесі вивчення предмета і спрямовані на розв'язання завдань дослідження.

Сучасні інформаційні технології дають унікальну можливість отримувати електронну освіту (e-learning), освіту онлайн (online-learning), спілкуватись із цікавими людьми зі всього світу, заявляти про себе як про фахівця та особистість, отримувати оцінку своєї діяльності, вдосконалюватись, займатись самоосвітою і саморозвитком. Одним із інструментів ІКТ в процесі формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі виступає електронне портфоліо.

Поняття «портфоліо» прийшло із Західної Європи XV–XVI ст. В епоху Відродження архітектори представляли замовникам готові роботи і креслення своїх будівельних проєктів в особливій папці, яку і називали «портфоліо». Документи, представлені в цій папці, дозволяли скласти враження про професійні якості претендента

Ідея застосування портфоліо в освітній практиці виникла в 80-х роках в США в педагогічних вузах штатів Південна Кароліна (Т. Кьюз, Р. Джонсон, С. Манро), Орегон (В. Спандел, Р. Кілхан), Массачусетс (С. Глезер, С. Браун), Нью-Гемпшир (Д. Грейвес, Б. Сунстейн). Портфоліо стало популярною ідеєю в Європі і Японії. Сьогодні проблеми використання можливостей електронного портфоліо (Web-портфоліо, Веб-портфель, веб-портфоліо, E-Folio) в освітньому процесі активно розглядаються вітчизняними дослідниками (Н. Бахмат, Ю. Божко, В. Бублик, М. Глибовець, О. Корень, М. Вечірко, С. Іць).

Першочергово портфоліо не було електронним, а виступало найчастіше у формі теки із документами, а потім у вигляді

електронного зібрання напрацювань, збереженому на ПК або інших носіях даних. Із розвитком веб технологій на зміну електронному портфоліо прийшло і веб-портфоліо, оскільки веб-системи можуть зберігати, модифікувати та експортувати інформацію майже будь-яких типів (текстова, відео-, аудіо-). Зважаючи на наведені факти, сьогодні різниця між електронним портфоліо та веб-портфоліо поступово зникає, електронні портфоліо дедалі більше асоціюються з веб-портфоліо. Це є логічним та стратегічно правильним напрямом розвитку таких систем.

Узагальнено погляди на трактування портфоліо педагога можна представити наступним чином:

- засіб (інструмент, метод, форма) оцінювання ефективності (результативності) будь-якої достатньо тривалої у часі та складної за змістом діяльності;

- зібрання зразків робіт і документів, що підтверджують результати діяльності та ілюструють можливості й досягнення власника портфоліо;

- комплект матеріалів, які відповідно до поставленої мети систематизують та ілюструють процес безперервної самооцінки і корекції результатів та досягнень;

- технологія саморозвитку і самовдосконалення;

- засіб мотивації і стимулювання творчої активності і самоосвіти;

- засіб самопрезентації і кар'єрного зростання;

- показ досягнень в управлінській і педагогічній діяльності;

- засіб моніторингу й оцінювання професійного розвитку;

- відповідним чином формалізований та спеціальним чином скомпонований комплекс документальних матеріалів (довідок, звітів, протоколів, публікацій, рефератів, курсових та дипломних робіт, дисертаційних робіт, нормативних документів, фото-, кіно-, відео-, аудіоматеріалів в паперовому та електронному вигляді).

У зарубіжній літературі портфоліо визначається як колекція робіт і результатів особистості, що демонструє її зусилля, прогрес і досягнення в різних сферах [58].

Базові ідеї портфоліо були втілені у багатьох проектах, таких як ePortfolio, Blackboard, Moodle, Mahara та інших. Найбільш важливий та цінний внесок був зроблений у 2002 році Глобальним консорціумом із навчання IMS (IMS Global Learning Consortium) розробкою специфікації портфоліо. Для підтримки імплементації ЕП Європейський інститут дистанційної освіти у 2005 році створив Консорціум Європортфоліо, метою якого є трансформація сучасних поглядів на освітні технології. Він об'єднує багато європейських університетів та організацій, а також проводить міжнародні конференції стосовно ЕП.

Із розвитком інформаційних технологій і сервісів Web 2.0 відбулася переорієнтація електронного портфоліо на якісно новий рівень. Все більше у науковій літературі зустрічається термін Веб-портфоліо, засноване на гіпертекстових технологіях, які дозволяють реалізовувати зв'язки між компонентами перехресних посилань

У сучасних наукових роботах web-портфоліо у медіаосвітньому просторі вищого навчального закладу освіти дається узагальнююче визначення електронного портфоліо у якості персоналізованих онлайн колекцій робіт певного автора (індивіда, групи, організації) і пов'язаних з ними коментарів (як самого автора, так і інших) та оцінок [49, с. 127].

Зарубіжні дослідники (Х. Баррет, Ф. Батлер, Р. Бек, Д. Віліам, Н. Рейт) трактують електронне портфоліо як загальний термін для структурованого збору власних або спільно створеного цифрових артефактів, визнань та акредитацій, коли власник має достатньо свободи для організації їх презентації відповідно до конкретних цілей та аудиторії. Науковці та практики підкреслюють, що рефлексія є однією із ціннісних характеристик електронного портфоліо, адже в основу роботи над портфоліо покладені процеси планування, синтезу, обміну, обговорення, відображення, надання, отримання інформації та реагування на відгуки.

Електронне портфоліо у дослідженнях Філіпа Батлера розглядається як електронна сукупність свідчень( артефактів), які демонструють навчальний шлях особистості. Портфоліо може бути пов'язане з конкретними сферами освіти або навчанням протягом усього життя. Артефакти можуть включати в себе фотографії, відеоролики, дослідницькі проекти, спостережень з боку наставників та колег, рефлексивні висновки. Ключовим аспектом електронного портфоліо є рефлексивне відображення особистості, як показало проведене нами дослідження роботи Philippa Butler «Review of the Literature on Portfolios and Eportfolios», написана ще у 2006 році.

У 2010 році Карен Бернстейбл випустила велику серію публікацій у блозі, про можливості та переваги роботи із електронним портфоліо з точки зору процесу та продукту для студентів, педагогів, роботодавців або корпоративних компаній (наведемо посилання на цю працю: <https://kbarnstable.wordpress.com>). Вибірково розглянемо переваги, на які можуть розраховувати викладачі в процесі роботи над електронним портфоліо:

- можливість більш повно вивчити власну особистість, знання, вміння;

- оцінка власних сильних сторін та інтереси, що дозволяє вивчати можливості кар'єри.

- документування досвіду навчання протягом усього життя;

Електронне портфоліо педагога як продукт забезпечить:

- фактичне підтвердження формального та неформального навчання;

- демонстрацію професійного зростання та готовність до подальшого саморозвитку;

- інструмент оцінки власних сильних та / або слабких сторони, що допоможе приймати рішення щодо подальшого професійного розвитку.

- наявність чітких даних, які допоможуть оцінити результати попереднього навчання та спланувати подальший розвиток;

- професійне досьє для пошуку нового місця роботи, просування кар'єрними сходами, участі у різноманітних проєктах.

Однією з потужних цілей для яких слугує електронне портфоліо є управління кар'єрним розвитком працівників сфери освіти, так як електронне портфоліо є ефективним робочим середовищем, що пропонує гнучкі умови для професійного та особистого розвитку фахівця в XXI столітті.

Робота з електронним портфоліо може забезпечити постійне особисте навчальне середовище (PLE – Personal Learning Environment), у рамках якого люди зможуть розробляти та керувати самоаналізом особистості SWOT (сильні сторони, слабкі сторони, можливості, загрози), одночасно співпрацюючи в рамках своєї особистої навчальної мережі (PLN – Personal Learning Network) з використанням нових особистих навчальних програм та інструментів соціальних мереж. П. Шайх [58] розвиває положення про рефлексивні функції електронного портфоліо, при розробці якого потрібно дати відповіді на запитання: «Які мої сильні сторони?», «У чому полягають мої цінності?», «Які кроки мені слід зробити?» (ознайомитися з його дослідженням можна за посиланням: <http://www.suite101.com/content/portfolio-career-and-professional-fulfilment-a136379>).

Аналіз літератури та практичних напрацювань із питань використання електронного портфоліо педагогічними працівниками [60; 62] дозволив виділити такі його функції (рис. 2.1).

**Діагностична функція.** Портфоліо здатне показати весь освітній (навчальний, виховний, розвиваючий) та науковий потенціал учителя. Дана функція портфоліо дозволить зафіксувати зміни за певний період часу, показати як позитивну динаміку, так і сфери діяльності, які ще потребують вдосконалення.

**Змістова функція.** Електронне портфоліо дозволяє систематизувати усі напрацювання педагога (публікації, оригінальні презентації, відеоматеріали, аудіозаписи, авторські програми, методичні матеріали приклади завдань і тощо).

**Мотивуюча функція.** Оцінка результатів професійної діяльності, спілкування із колегами, знайомство із напрацюваннями інших педагогів мотивує займатись професійним та особистісним саморозвитком.



Рис. 2.1 Функції електронного портфоліо

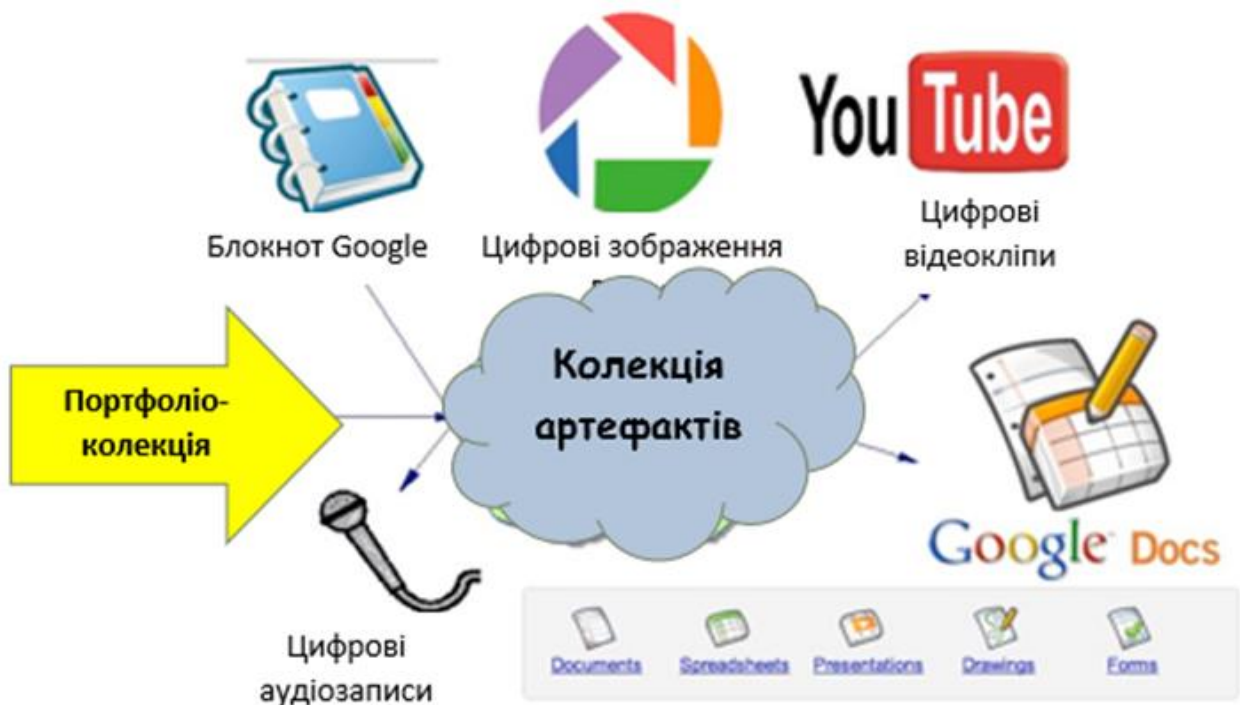
**Плануюча функція.** Робота над портфоліо стимулює учителя до формування конкретної професійної або особистісної цілі, розбиває її на завдання, що передбачає планування і розробку конкретних завдань, плану дій.

**Коригуюча функція.** Електронне портфоліо дозволяє як самостійно оцінити результати професійної діяльності, так і отримати зворотній зв'язок, окреслити перспективи подальшої роботи та скоригувати свою діяльність.

Узагальнюючи погляди дослідників на функції електронного портфоліо професор Хелен Баррет, один з найвідоміших фахівців у галузі електронних портфоліо, виділяє такі рівні роботи з електронним портфоліо:

- електронне портфоліо як колекція й накопичувач артефактів;
- портфоліо як робоче середовище / процес;
- демонстраційне електронне портфоліо / продукт.





*Рис. 2.2 Електронне портфоліо як колекція й накопичувач артефактів*



*Рис. 2.3 Портфоліо як робоче середовище / процес*



*Рис. 2.4 Демонстраційне електронне портфоліо / продукт*

На сьогоднішній день багато дослідників та педагогів-практиків схильні розглядати «веб-портфоліо» (електронне портфоліо) як відповідь на фундаментальні зрушення в сучасному освітньому просторі, де навчання вже не сприймається як формальний процес передачі знань, а як процес, метою якого є орієнтація людини на самостійне освоєння актуальних знань протягом усього життя. Такий вид портфоліо є можливістю для самостійного роздуму про процес навчання, презентацією власних освітньо-професійних знань або компетенцій, набутих власником.

Веб-портфоліо – це інноваційна технологія, яка характеризується: гіпертекстовою побудовою веб-ресурсу, що дозволяє реалізувати зв'язок між компонентами моделі портфоліо найбільш наочно у вигляді перехресних посилань; структурованістю, відкритістю, платформонезалежністю, переносимістю та гнучкістю веб-ресурсів, що дозволяють модифікувати веб-ресурси, проводити пошук і порівняльний аналіз і будувати різні візуалізації контенту (зведені таблиці, діаграми та ін.); комунікативною спрямованістю веб-ресурсів [19].

Окрім зазначених переваг електронне портфоліо має широкий спектр функціональних можливостей:

- розміщення великого об'єму матеріалу різних форматів (текст, графіка, аудіо, відео);

- отримання доступу до матеріалів у будь-який час та у будь-якому місці (при наявності підключення до мережі Інтернет)

- оперативне поповнення та редагування матеріалу;

- зворотній зв'язок, обмін досвідом із величезною аудиторією (адже при бажанні матеріали портфоліо будуть доступні усім користувачам мережі Інтернет).

У формі електронного портфоліо відображено інформацію про особистість та професійну діяльність педагога. Електронне портфоліо фіксує динаміку зміни якості професійної діяльності, орієнтує педагога на самооцінювання, самореалізацію і самовираження, аналізує результати і досягнення, що робить його незамінним та унікальним інструментом професійно-особистісного саморозвитку.

Розглянемо етапи роботи та структуру електронного портфоліо професійно-особистісного саморозвитку педагога.

До електронного портфоліо лінгвосоціокультурного саморозвитку майбутнього фахівця аграрної галузі варто включити (табл. 2.2):

Таблиця 2.2

### Зміст електронного портфоліо

<i>Компонент</i>	<i>Характеристика</i>
<i>Дані про фахівця</i>	CV, цілі роботи із портфоліо, життєву філософію, педагогічне кредо, перелік компетентностей – сформованих і тих над якими потрібно працювати
<i>Досягнення</i>	дипломи, сертифікати, подяки, нагороди – фактичне підтвердження результатів роботи педагога

<b>Компонент</b>	<b>Характеристика</b>
<i>Наукові публікації</i>	окреслити коло наукових інтересів, включити електронні версії наукових робіт, створити перелік опублікованих праць
<i>Методичні напрацювання</i>	авторські матеріали в результаті роботи в методичному об'єднанні (кафедрі), співробітництва з науково-методичним центром, установами післядипломної освіти, участі у професійних і творчих педагогічних конкурсах; організації й проведення відкритих уроків, семінарів, круглих столів, майстер-класів, розробки методичної літератури до навчальних курсів, програм дисциплін
<i>Стратегія лінгвосоціокультурного саморозвитку</i>	Я-концепція майбутнього фахівця, співставлення Я-реального і Я-ідеального, створення портрету ідеального професіонала, визначення сильних і слабких сторін власної особистості та позитивних і негативних аспектів професійної діяльності, постановка цілей, розробка конкретних завдань, планування саморозвиваючої діяльності із зазначенням термінів і способів виконання, результатів самоконтролю та корекції, характеристика форм самоаналізу і рефлексії
<i>Корисні інструменти</i>	перелік онлайн сервісів, освітніх платформ, масових відкритих онлайн курсів, цікавих блогів, посилань на актуальну інформацію, які стануть у пригоді в процесі лінгвосоціокультурного саморозвитку майбутнього фахівця аграрної галузі

<i>Матеріали навчального характеру орієнтовані на учнів, студентів, колег</i>	електронні підручники, відео та аудіо матеріали, збірники завдань, навчальні картки – все те, що забезпечить ефективне оволодіння предметів, який забезпечує професійну діяльність.
---	---

Запропонована структура є орієнтовною, адже портфоліо лінгвосоціокультурного саморозвитку майбутнього фахівця аграрної галузі з одного боку є способом оцінки професійного й соціокультурного зростання фахівця, а з іншого технологією, що забезпечує гармонійне поєднання лінгвосоціокультурного саморозвитку особистості та її самореалізацію в процесі підвищення професіоналізму. Таке портфоліо є дуже індивідуальним, адже залежить від мети, цілей, професійної компетентності та особистісних характеристик майбутнього аграрія. Загальноприйнятої моделі електронного портфоліо немає, при його розробці і створенні фахівець має право проявити власну творчість.

При створенні і наповненні електронного портфоліо лінгвосоціокультурного саморозвитку майбутнього фахівця аграрної галузі потрібно:

- вміння моделювати і проєктувати свою професійну діяльність, самоосвіту, саморозвиток як особистості;

- враховувати: психолого-педагогічні, суспільні вимоги до лінгвосоціокультурної компетентності сучасного аграрія; ергономічні вимоги (зручність для людини в процесі роботи); вимоги до дизайну (кольорового оформлення, розміром шрифтів і графічних об'єктів); програмно-технологічні вимоги до електронного портфоліо;

- мати сформовані рефлексивні вміння, адекватну самооцінку та готовність до самокорегуючої діяльності.

Наповнюючи зміст електронного портфоліо, слід керуватись такими принципами дидактики, як науковість, послідовність, наочність, інтерактивність, орієнтованість на самостійну діяльність, але і забувати про креатив та творчий підхід.

Хоча структура електронного портфоліо лінгвосоціокультурного саморозвитку майбутнього фахівця аграрної галузі є досить індивідуальною, з метою отримання ефективного результату роботи слід відобразити у портфоліо усі компоненти (самопізнання, самоосвіта, самоконтроль, самореалізація) та алгоритм здійснення (самопізнання, побудова «Я-концепції» → розробка стратегії лінгвосоціокультурного саморозвитку → фактична реалізація → самоконтроль і корекція) даного процесу.

Перед початком роботи над електронним портфоліо лінгвосоціокультурного саморозвитку майбутній фахівець аграрної галузі повинен:

- чітко усвідомлювати мету, цілі розробки портфоліо;
- провести критичний самоаналіз власної особистості, об'єктивно проаналізувати свій професіоналізм;
- розробити детальну стратегію лінгвосоціокультурного саморозвитку майбутнього фахівця аграрної галузі;
- систематизувати свої досягнення, артефакти;
- обрати технологічне рішення для реалізації проекту електронного портфоліо.

Технологічно електронне портфоліо може бути представлено у вигляді вебсайту, блогу або на спеціально розробленій для портфоліо платформі.

У мережі Інтернет можна знайти безліч платформ, які пропонують розмістити електронне портфоліо. Українські дослідники Божко Ю., Бублик В. В., Глибовець М. М., Корень О. М. розглянули та проаналізували найпоширеніші онлайн-платформи, визначили переваги та недоліки у використанні, розглянемо найбільш оптимальні варіанти розміщення електронного портфоліо.

***ePortfolio*** – система авторського створення електронних навчальних портфоліо з онлайн-забезпеченням навчальними матеріалами. Система надає користувачькі шаблони, які можна редагувати. Для покращення оцінювання її можна поєднати із

рубрикатором, який підтримуватиме створення і агрегацію даних рубрик, виконаних багатьма оцінювачами. Користувачі можуть безпечно обмінюватися даними портфоліо із peers, групами чи зовнішніми отримувачами e-mail. Платформа забезпечує індивідуальний, командний та загальносистемний трекінг, аналіз та звітування про навчальну діяльність і її результати. Система призначена для використання закладами вищої освіти, школами, урядовими агенціями і бізнес-сектором. Вона має такі комунікаційні засоби як дискусії, e-mail та чати; але не підтримує блоги, вікіпедії чи дошку повідомлень.

**Moofolio** – це модуль Moodle, який забезпечує платформу для збирання та розмірковування над артефактами портфоліо. Портфоліо не є окремим додатком і доступне з будь-якої точки всередині системи Moodle. Охарактеризуємо деякі властивості Moofolio. Артефакти можуть підвантажуватися у три способи: посиланням на існуюче письмове завдання у Moodle, введенням артефакту безпосередньо через екран Moodle, завантаженням файлу будь-якого типу до Moofolio. Платформа підтримує міркування студента та викладача стосовно всіх артефактів але студенти не можуть редагувати висловлювання викладача. Надає такі пошукові можливості за студентами, дисциплінами, назвами артефактів, ключовими словами та датами. Зовнішнє представлення студенти можуть змінювати (фон, кольори, шрифти тощо). Максимальний розмір завантажуваних файлів визначається адміністратором сервера. Оцінки по тестуванням можуть завантажуватися з таблиць адміністратором і бути доступними для перегляду студентом чи викладачами. Артефакти можуть закриватися викладачами. File Cabinet (раніше відомий як FileKeeper) є складовою модуля Moofolio, але, за бажанням, може використовуватися окремо. Вкладка «Express Yourself» дозволяє студентам обирати формат та зовнішній вигляд портфоліо. Moofolio є продуктом з відкритим кодом і вільно поширюється мережею

*Mahara* – це повноцінний продукт із відкритим кодом, що містить електронне портфоліо, веб-блог, майстер резюме та систему соціальної мережі, що поєднує користувачів у онлайніві общини. Mahara розроблена із метою надання користувачам інструментів для демонстрації перед цільовою аудиторією процесу навчання, поступового набуття навичок і розвитку впродовж всього життя. Найголовнішою функцією Mahara є представлення. Як кажуть, «Чим Mahara відрізняється від інших систем електронних портфоліо, так це тим, що ви можете контролювати, що саме і яку інформацію (артефакти) у вашому портфоліо можуть бачити інші користувачі». Всі артефакти портфоліо, які власник портфоліо прагне показати іншим користувачам, мають бути зібрані та розміщені в одному місці. Таке зібрання артефактів називається представленням. Представлень можна створювати стільки, скільки треба, кожне зі своїм зібранням артефактів, своїм призначенням і цільовою аудиторією. Цільову аудиторію або людей, які хотіли б отримати доступ до цього представлення, можна додавати поодиноці або як деяку групу або спільноту. Mahara містить файлової репозиторій, що дозволяє користувачам: створювати каталоги та підкаталоги; швидко та ефективно завантажувати у систему численні файли; іменувати файли та давати кожному з них опис; встановлювати обмеження для розміщуваних файлів, завантажуючи файл в систему, користувачі мають погодитися із конфігуровним повідомленням про авторські права. Mahara надає засоби соціальної мережі, у якій користувачі можуть створювати та керувати списком доданих в системі друзів. Власники e-Portfolio вирішують, чи можуть інші користувачі додавати їх до своїх списків друзів автоматично або за заявкою та погодженням. Список друзів користувача електронного портфоліо вказує, до яких представлень вони отримали доступ. Mahara також містить майстер зі створення резюме (résumé builder), який дозволяє користувачам створювати резюме за допомогою заповнення різноманітних можливих полів відповідною інформацією. У системі



Маhara забезпечується легкий для опанування інструмент по створенні блогів, у якому блоги та коментарі до блогів вважаються артефактами і можуть додаватися до деякого представлення. «Комп'ютерні технології». Адміністратори можуть змінювати Маhara через ряд конфігураційних опцій, серед яких: мовні пакети та теми, протоколи вірусів, межі тривалості робочої сесії та акаунту, методи аутентифікації, установка і налаштування закладу, редактор основної сторінки, редактор головного меню. На додачу до додавання модулів у Маhara, артефакти можна конфігурувати, вмикати або вимикати відповідно до вимог організації. Маhara надає можливість єдиного входу (single-sign), яка дозволяє користувачам, за дозволом адміністратора, автоматично одночасно входити і до акаунту на Маhara, і на Moodle, коли користувач логіниться хоча б на один із них. Маhara розповсюджується безкоштовно як програмний продукт із відкритим кодом (під GNU General Public License).

Портфоліо у вигляді блогу можна створити за допомогою сервісів **Blogger** ([www.blogger.com](http://www.blogger.com)), **Livejournal** ([www.livejournal.com](http://www.livejournal.com)), **Blog.Net.Ua** (<http://blog.net.ua>).

Блог (англ. blog, від «web log» – що означає, «мережний журнал або щоденник подій»). Блог – це веб-сайт, основний вміст якого – записи, зображення або мультимедіа. у блозі записи можна коментувати і обговорювати з автором.

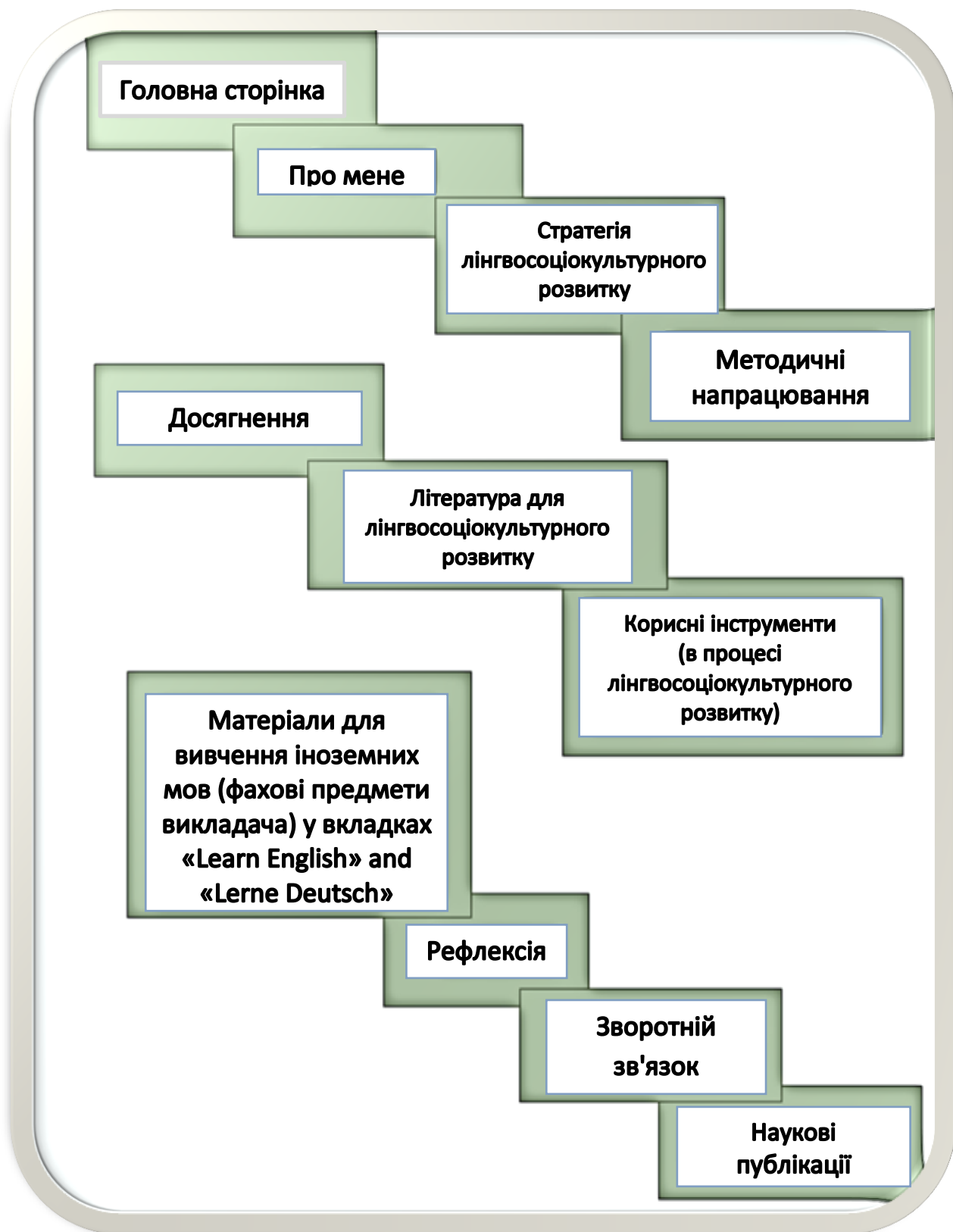
Першими блогом вважають веб-сторінку Тіма Бернерса-Лі, де він, починаючи з 1992 року, публікував новини. Поширення блогів почалося з 1996 року. У серпні 1999 року комп'ютерна компанія «Pyra Labs» створила сайт Blogger. Це була перша безкоштовна блогова служба. Надалі Blogger був викуплений компанією Google. Цей сервіс є дочірнім від Google, тому, за наявності Google-акаунта вам не потрібно буде створювати новий акаунт, а просто зайти з даними Google. І навпаки - якщо ви створили акаунт на Blogger, то автоматично отримуєте акаунт Google. сервіс повністю сумісний з іншими продуктами Google – Picasa Web Albums, Google Data API

support, підтримує drag&drop при настройці сторінки. Сьогодні Blogger завойовує все більше прихильників завдяки зрозумілому інтерфейсу, широкому спектру функціональних можливостей.

Портфоліо у вигляді веб-сайту можна створити за допомогою сайту білдера з безкоштовним хостингом Hostinger ([www.hostinger.com.ua](http://www.hostinger.com.ua)); uCoz ([www.ucoz.ua](http://www.ucoz.ua)), Google Sites (<https://sites.google.com>). Маючи зареєстрований аккаунт на Google, зберігаючи інформацію на Google диску, оцінивши переваги створення сайтів на Google (створення сайту нагадує процес оформлення документу в текстовому редакторі, не потрібні знання мови розмітки гіпертекстових сторінок, можливість роботи над сайтом кількох користувачів, використання та додавання на сайт інформації з різних сервісів Google) ми розробці портфоліо професійно-особистісного саморозвитку, ми зупинили свій вибір саме на цьому сервісі <https://sites.google.com/view/m-necheporenko> (цей блог розроблено сумісно з аспіранткою Вінницького національного аграрного університету Нечепоренко М.А.).

Крім того на сайті розміщено запрошення відвідати авторський блог «Педагог – професіонал та всебічно розвинена особистість», присвячений актуальним тенденціям розвитку освіти в Україні і закордоном, особливостям особистості та компетентностей викладача ХХІ століття, різноманітним аспектам лінгвосоціокультурного розвитку. Матеріали у блозі розміщені як українською, так і німецькою та англійською мовами (<http://mariagordiichuk.blogspot.com>).

Робота із електронним портфоліо у процесі здійснення професійно-особистісного саморозвитку дозволяє розвивати навички рефлексивної та оціночної діяльності, самооцінки власних особистісних характеристик, допомагає фіксувати різноманітні досягнення, проміжні і кінцеві результати різних видах самоосвітньої діяльності, планувати та оцінювати ефективність власної діяльності [30].



*Рис. 2.5 Приклад сайту портфоліо*

Крім того електронне портфоліо мотивує вдосконалювати рівень професійної компетентності, стимулює пошук реальних шляхів здійснення стратегії лінгвосоціокультурного розвитку майбутніх

фахівців аграрної галузі, допомагає планувати, відстежувати і коригувати освітню та кар'єрну траєкторію саморозвитку професіонала. Отже, електронне портфоліо – один з найпотужніших інструментів самодіагностики, самоорганізації, представлення результатів та коригування професійного і особистісного зростання майбутнього фахівця аграрного профілю.

У формуванні лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі нами виокремлено три компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-креативний, результативно-оцінний. Тому при проектуванні методики формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі за мету було прийнято формування кожного з компонентів з врахуванням потенціалу інформаційних технологій.

Мотивація та наявність чітко визначеної мети спонукають людину до активної цілеспрямованої діяльності. Розуміння мотивів та рівень їх усвідомлення відображають спосіб реагування студентів на певні ситуації у міжособистісній взаємодії. Це може бути спрямована продумана або спонтанна дія. Оскільки мотивація та цілепокладання є похідними від співвідношення дій людини та причин, що їх зумовлюють, в основу формування мотиваційно-цільового компонента ми покладаємо цілеспрямовану аналітичну діяльність, а саме проведення студентом SWOT-аналізу культури міжособистісної взаємодії. SWOT-аналіз був розроблений професорами Гарвардського університету Edmund P. Learned, C. Roland Christensen, Kenneth R. Andrews, який дозволяє структурувати знання про поточну ситуацію і тенденції: Strengths (сильні сторони); Weaknesses (слабкі сторони); Opportunities (можливості); Threats (загрози) [60]. Хоча традиційно SWOT-аналіз використовують для ефективного керування бізнесом, останнім часом його все ширше застосовують у різних сферах, у тому числі й для дослідження різних педагогічних явищ.

Студентам пропонується провести власний SWOT-аналіз щодо впливу наявних навичок, особистісних рис, вмінь на міжособистісної

взаємодії. Приклад одного з листів SWOT-аналізу студента X представлено у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

**Приклад листа SWOT-аналізу студента X**

<i><b>S – сильні сторони (переваги)</b></i>	<i><b>W – слабкі сторони (недоліки)</b></i>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Швидко навчаюся працювати з різними програмними продуктами та гаджетами.</li> <li>2. Легко знайомлюся через Інтернет.</li> <li>3. Мене цікавлять різноманітні заходи, що проходять в університеті і я часто беру в них участь.</li> <li>4. Можу емоційно розповідати про щось.</li> <li>5. Вважаю, що у мене гарна дикція.</li> <li>6. Умію вести бесіду з гумором.</li> <li>7. Не вважаю себе жадібним.</li> <li>8. Ніколи не розповідаю про свої проблеми іншим.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Багато часу провожу в соціальних мережах без певної мети.</li> <li>2. Погано запам'ятовую, постійно звертаюся за нагадуванням в Інтернет.</li> <li>3. Мої знайомства часто короткочасові.</li> <li>4. Не можу контролювати свій час.</li> <li>5. Не подобається слухати чужі зауваження.</li> <li>6. Часто використовую шаблонні фрази.</li> <li>7. Можу не дослухати до кінця співрозмовника.</li> <li>8. Мене рідко цікавить думка іншої людини</li> </ol>
<i><b>O – можливості</b></i>	<i><b>T – загрози</b></i>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Бути лідером у колективі.</li> <li>2. Зробити професійну кар'єру.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Мені можуть не довіряти.</li> <li>2. Мене можуть не сприймати як надійну людину.</li> <li>3. У мене може бути мало друзів.</li> </ol>

SWOT-аналіз проводиться зі студентами під час кураторських годин. Листи не підписуються, тому при обговоренні у студентів не виникає психологічного дискомфорту. При SWOT-аналізі студенти оцінюють значення вибору моделі поведінки під час спілкування, важливості точного виразу власної думки, розуміння почуття іншої людини, дотримання такту і поваги один до одного та ролі міжособистісної взаємодії у житті сучасної людини.

Особлива роль у формуванні лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі належать кураторам студентських груп, адже вони мають більш тривалий час для спостереження за студентами як під час занять, так й у неформальній обстановці. Під час експериментальної роботи куратори груп не лише відстежували перебіг формування даного феномену, але й залучались до впровадження методики. Відтак, на підготовчому етапі до проєктної діяльності з метою формування у студентів навичок командної роботи кураторами груп проводиться психологічна рольова гра «Шість капелюхів мислення», побудована за методом Едварда де Боно «Six Thinking Hats». Ідея метода полягає у навчанні розділяти мислення на шість чітко визначених функцій і виконання відповідних ролей. Кожна функція та роль відповідає символічному «капелюху мислення» певного кольору. Подумки надягаючи і змінюючи «капелюхи», людина розглядає проблему з різних точок зору, перенаправляє хід думки. Метод «Six Thinking Hats» дисциплінує і підвищує ефективність командної роботи внаслідок:

- зведення до мінімуму непродуктивної взаємодії та поведінки;
- використання паралельного мислення для генерації найкращих ідей;
- скорочення часу на зустрічі;
- зменшення конфліктів між учасниками проєкту;
- стимулювання інновацій;
- пошук нетрадиційних альтернативних шляхів розв'язання проблеми;
- знаходження можливостей там, де інші бачать лише проблему;
- ясного та об'єктивного мислення;
- оцінювання проблеми з іншої точки зору;
- всебічного розгляду ситуації.

Метод «Six Thinking Hats» розвиває лідерські якості; підвищує продуктивність, узгодженість і комунікацію команди; сприяє

творчому і новаторському мисленню, формує уміння приймати спільні рішення. Отже є перспективним для налагодження ефективної міжособистісної взаємодії студентів при виконанні проєктів.

Алгоритм використання методу «Шість капелюхів мислення» з використанням презентації в нашому експерименті наступний:

1) Студенти ознайомлюються з ідеєю методу «Шість капелюхів мислення» та його автором Едвардом де Боно (Додаток Б, слайд 1).

2) Вивчаються функції кожного з шести капелюхів (Додаток А, слайд 2).

3) За допомогою слайда 3 (Додаток Б) візуалізується уявлення про шість капелюхів та фокусується увага на «змістовому наповненні» кожного капелюха.

4) Висувається проблема для розв'язання (Додаток Б, слайд 4).

5) Студенти поділяються на 6 команд. Кожна команда вирішує проблему, спираючись на тип мисленнєвої діяльності відповідно до обраного кольору капелюха.

6) Обговорення результатів проведеної гри.

Сучасні інформаційні засоби дозволяють одночасну візуалізацію презентації для всієї студентської групи. Можливість активної участі кожного учасника під час проведення гри сприяє налагодженню спілкування та згуртованості, зокрема й в умовах дистанційного навчання.

Для формування когнітивно-креативного компоненту лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі доцільним вважаємо використовувати потенціал проєктної діяльності. Ловка О. В. розглядає проєктну діяльність як спеціально організовану спільну діяльність суб'єктів навчання у складі малих груп, спрямовану на вирішення певної проблеми, метою якої є отримання професійних знань, умінь та навичок і яка завершується реалізацією реального суб'єктивно або об'єктивно нового практичного результату (продукту) [26, с. 20]. Потенціал проєктної діяльності для формування лінгвосоціокультурної компетентності

майбутніх фахівців аграрної галузі полягає у тому, що вона потребує визначення спільної мети, узгодження методів та способів діяльності, колективної орієнтації на певний результат. Метод проєктів як педагогічна система виконує не лише дидактичні, пізнавальні, розвивальні, виховні, але й соціалізуючі функції, які конкретизуються при виконанні проєкту.

Метод проєктів був впроваджений для студентів 1 курсу при вивченні іноземної мови. Була організована співпраця викладачів іноземної мови та кураторів груп. Оскільки проєкт передбачає розробку теми, ідеї, детальне планування, знаходження і вирішення проблеми, прогнозування результатів та можливих наслідків різних варіантів їх вирішення у процесі колективної діяльності, реалізація методу проєктів складається з 3-х етапів.

***Перший етап (підготовчий).*** На цьому етапі вирішуються організаційні питання. Студентська група поділяється на проєктні групи (по 4–5 чол. за власним вибором). У кожній групі обирається керівник. Учасники проєктної групи узгоджують вид зв'язку (як показує досвід, найчастіше обирається вайбер, Zoom, електронна пошта). Розробляється графік зібрань: час конференцій у Zoom, терміни надсилання виконаних фрагментів проєкту. Цей аспект ми вважаємо важливим, оскільки точність у домовленостях також є одним з проявів культури міжособистісної взаємодії. Обговорюються правила поведінки при виконанні проєкту (яка роль керівника, як вирішувати спірні питання та ін.).

***Другий етап (робота над проєктом).*** Проєктна група обирає тему із запропонованих. Учасники групи визначають терміни його виконання, розподіляють роботу над проєктом. Про хід виконання роботи керівник групи повідомляє викладача. Роль викладача на цьому етапі полягає у спостереженні, необхідному консультуванні щодо питань з англійської мови, надання психолого-педагогічної підтримки учасникам проєкту.



*Третій етап (обговорення).* До цього етапу залучаються студенти всіх проєктних груп. Кожна з груп представляє свій проєкт, який обговорюється і оцінюється всіма учасниками зібрання. Одною з умов підготовки проєктів є пропозиції щодо подолання проблем, пов'язаних з культурою міжособистісної взаємодії. Під час дискусії студенти мають можливість з'ясувати причини і шляхи їх подолання у власній міжособистісній взаємодії. Отже обов'язковими компонентами даного етапу вважаємо:

1) проведення обговорення на конференції у Zoom, яку організовує кожна проєктна група;

2) залучення до дискусії за темою учасників всіх проєктних груп.

Оскільки студентська група поділяється, як правило на 4–5 проєктних груп, то кількість проведених конференцій на етапі обговорення також становить 4–5. Зауважимо, що проєкти виконуються і обговорюються на англійській мові, отже, для формування культури міжособистісної взаємодії використовується й потенціал навчальної дисципліни «Іноземна мова».

Теми для проєктів (табл. 2.4) розробляються з урахуванням результатів аналізу опитування студентів щодо проблем міжособистісної взаємодії, тому проєкти зацікавлюють всіх студентів, примушують їх замислитися над причинами власних невдач та шляхами їх подолання.

Формування результативного компоненту, в основу якого ми покладаємо вміння здійснювати аналіз результативності професійно особистісного саморозвитку та відповідне корегування власної поведінки, наявність сформованих установок на дотримання соціальних норм та цінностей, відбувається як у процесі аналітичної діяльності, так і у процесі проєктної діяльності.

Ще одним важливим методом для формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі ми вважаємо кейс-технології, які відносять до інтерактивних методів навчання, що дозволяють одночасно взаємодіяти як

студентам, так й викладачам. Методи кейс-технології досить різноманітні. Потенціал методу кейсів полягає у сприянні розвитку умінь: аналізувати ситуації; оцінювати альтернативи; вибрати оптимальний варіант рішень; скласти план здійснення рішень.

Таблиця 2.4

**Теми проєктів з формування культури міжособистісної взаємодії студентів**

№	<i>Тема проєктів</i>
1.	Як виникають міжособистісні конфлікти у колективі. Чи можна їх подолати?
2.	Міжособистісний простір у професійній діяльності. Чи існують правила його дотримання?
3.	Невербальна комунікація. Чи можна передати свої почуття невербальним способом?
4.	Міжособистісний інтелект. У чому його цінність?
5.	Міжособистісний контакт. Це тільки розмова?
6.	Міжособистісна толерантність. Чи потрібно враховувати інші точки зору?
7.	5 причин, що заважають нам бути друзями.
8.	Міжособистісна атракція. Як вона досягається?
9.	Механізми міжособистісного сприймання.
10.	Культура спілкування. У чому вона проявляється?
11.	Як міжособистісні стосунки впливають на соціальне становище?
12.	Реальне і віртуальне спілкування.
13.	Конфліктна ситуація у професійній діяльності. Компроміс можливий?
14.	Як сформувати спільну групову думку?
15.	Міжособистісна взаємодія і конкурентоспроможність випускника університету
16.	Міжособистісна привабливість і непривабливість
17.	Чи можна подолати деструктивні міжособистісні стосунки?
18.	Міжособистісна взаємодія в інформаційному суспільстві.
19.	Стилі спілкування як фактор успішної міжособистісної взаємодії
20.	Роль інтелекту в ефективній професійній діяльності

Висока ефективність кейс-методу обумовлена розвитком навичок структурування інформації, освоєнням технологій вироблення організаційних рішень різного типу (стратегічних, тактичних), актуалізацією та критичним оцінюванням накопиченого досвіду у практиці прийняття рішень, ефективною комунікацією у процесі колективного пошуку та обґрунтування рішення, руйнуванням стереотипів і штамів в організації пошуку вірного рішення, стимулюванням інновацій за рахунок синергетики знань – розвитком системного, концептуального знання, підвищенням мотивації на розширення бази теоретичного знання для вирішення прикладних завдань.

Можливості кейс-технології в освітньому процесі пов'язані із підвищення мотивації навчання у студентів, розвитком інтелектуальних навичок, які будуть затребуваними при подальшому навчанні, в професійній діяльності та соціальній сфері.

Кейс-метод має достатньо довгу історію. Вперше його впровадили у 1870-і роки у Гарвардській школі права (США). Проте розвиток цього метода, пов'язаний із бізнес-навчанням (починаючи з 1920-х років). Викладачі при підготовці фахівців для бізнесових структур зіткнулися з тим, що неможливо було навчити студентів ведення бізнесу виключно за допомогою лекцій і підручників. Альтернативою підручниками стали інтерв'ю з провідними підприємцями та топ-менеджерами компаній та написані на їх основі докладні звіти про те, як вони вирішували ту чи іншу ситуацію, а також про фактори, що впливають на їх діяльність. З тих пір аналіз бізнес-ситуацій став важливим елементом підготовки майбутніх менеджерів у бізнес-школах. Навчання в Гарвардській школі бізнесу (Harvard Business School, HBS) практично повністю побудовано на аналізі кейсів, а в бібліотеці школи зібрано найбільшу колекцію кейсів у світі. Одним із всесвітньо визнаних лідерів із розробки кейсів вважається професор HBS Кріс Крістен (Chris Christensen). Оскільки Гарвардській школі бізнесу належить пріоритет у впровадженні кейс-

методу, варто розглянути ідеї розробки кейсів з позицій викладачів цієї школи. Класичний гарвардський кейс – це великий за обсягом кейс (20–25 сторінок тексту, який додатково має 8–10 сторінок ілюстрацій і додатків), де є головна діюча особа та опис її історії. Особливість застосування кейс-методу в HBS – пошук єдиного вірного рішення. Слід зазначити, що не всі прихильники цього методу дотримуються пошуку лише одного абсолютно вірного рішення, допускаючи певну варіативність шляхів подолання проблеми, з чим погоджуємося й ми. Існують й інші типи кейсів. Наприклад, кейс-історії. Найпростіші навчальні кейси або кейс-історії призначені для наочного уявлення тієї чи іншої проблеми. Вони містять формулювання проблеми, студентам пропонується відповісти на низку запитань за змістом кейса і дати декілька варіантів вирішення представленої в ньому проблеми. Ці варіанти рішення можуть бути навіть представлені у самому кейсі, у цьому випадку студентам пропонується вибрати найбільш відповідний для ситуації варіант і обґрунтувати свій вибір. Обсяг таких кейс-історій зазвичай від 1–2 до 5–6 сторінок. Ще один тип кейсів – міні-кейси. Це форма письмового контролю знань, яка передбачає реакцію студентів на запропоновану їм і описану коротко ділову ситуацію. Студентам пропонується пов'язати ситуацію з певною темою або розділом навчальної дисципліни, що вивчається і прокоментувати з точки зору цієї теми або розділу поведінку дійових осіб ситуації, а також зробити висновок або дати рекомендації. Зазвичай обсяг міні-кейса в межах 0,5–1 сторінки.

Слід зауважити, що кейс методи ще недостатньо вивчені, тому потребують більш широких досліджень щодо ефективності їх впровадження у навчальний процес. Одним з суттєвих недоліків цього методу науковці вважають саме відсутність достатніх емпіричних досліджень та високу вартість розробки цього методу та значна витрата часу педагога на розробку кейсів, що можуть перешкодити практикам застосовувати його.

Проте, найбільш вагомою підставою його використання для формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі ми вважаємо можливість відтворення реальних життєвих та професійних ситуацій та обговорення різних шляхів їх вирішення.

Метод кейсів ми вважаємо унікальним навчальним підходом для підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі, при якому студенти можуть заздалегідь ознайомитися з контентом тестів перед заняттям самостійно або під керівництвом викладача, обговорити їх зміст, проаналізувати специфіку професійної ситуації та причини, що сприяли її виникненню. Важливим є визначення ролі викладача при розв'язанні тієї чи іншої професійної проблеми та його відповідальність за її правильне вирішення. Все це є спонукальними моментами для власної самоосвіти та саморозвитку.

На початку розробки кейс-технології, викладачеві доцільно відповісти для себе на три запитання:

1) Для кого і чого пишеться кейс?

2) Чому повинні навчитися студенти, які якості повинні у них сформуватися?

3) Які висновки студенти з цього матимуть?

Алгоритм дій викладача при використанні кейс-технології такий:

1) створення кейса або використання вже наявного;

2) розподіл студентів у малі групи (4–6 чоловік);

3) знайомство студентів з ситуацією, системою оцінювання рішень проблеми, термінами виконання завдань організація роботи студентів у малих групах, визначення доповідей;

4) організація презентації рішень у малих групах;

5) організація загальної дискусії;

6) узагальнюючий виступ викладача, його аналіз ситуації;

7) оцінювання діяльності студентів. Ми завжди пропонуємо при застосуванні кейс-технологій таке оцінювання проводити разом зі студентами. У цьому випадку формується адекватна самооцінка,

враховується думка іншої людини, що дозволяє виробляти стресостійкість у конфліктних ситуаціях.

Після цього процес створення кейса матиме вигляд: мета навчання; структурування навчального матеріалу; вибір організаційних форм, методів і засобів навчання.

Алгоритм дій студента при підготовці до роботи за кейс-методом ми рекомендуємо такий:

1й етап – знайомство з ситуацією, її особливостями: дати тлумачення щодо пояснень та матеріалів, пов'язаних із ключовими моментами даної професійної ситуації.

2й етап – виділення основної проблеми (проблем): уточнити, у чому полягають проблеми та які рішення необхідно прийняти.

3й етап – пропозиція концепцій або тем для «мозкового штурму»: запропонувати конкретні стратегії вирішення проблем;

4й етап – аналіз наслідків прийняття того чи іншого рішення: порівняти та обдумати, які стратегії будуть ефективні, одночасно розглядаючи питання, пов'язані зі стратегіями та іншими обставинами освітнього процесу;

5й етап – рішення кейса: пропозиція одного або декількох варіантів послідовності дій, створення кейса, винесення остаточного рішення.

Специфічною рисою кейс методу, а, отже, його принциповою відмінністю від інших методів навчання є те, що це освітній підхід, призначений для розвитку культури ділового спілкування шляхом неодноразового обговорення й дискусії серед студентів із використанням матеріалів, створених для досягнення певної освітньої мети. На відміну від типової навчальної інформації, при використанні кейс методу викладач може мати справу з фактами, які можуть відрізнятися від типових навчальних подій (особливо, якщо це пов'язано з поведінкою студента, його психологічним станом тощо), і замість того, щоб використовувати типові підходи для вирішення складної ситуації потрібно виробити власні ідеї, мати сміливість

пропонувати інновації, проте доводячи їх правомірність.

Вивчення проблеми, що закладається у конкретний кейс фактично є тематичним дослідженням, способом вивчення статей та інших матеріалів, спрямованих на дослідження даної проблеми. Студенти вивчають відповідну наукову педагогічну літературу, аналіз та інтерпретацію схожих педагогічних ситуацій. Навчальні матеріали ґрунтуються на фактах (фактичних подіях) та визначають певні навчальні моменти у кейсі. До розробки кейсів ми також залучаємо студентів. Автор (студент або викладач) надає інтерпретаційні матеріали, щоб допомогти студентам зрозуміти сутність ситуації, тому студенти активно аналізують сутність ситуації.

Сумісне обговорення змісту кейсу є важливим етапом цього методу, оскільки студенти вчаться поважати погляди один одного та співпрацювати над розробкою точки зору, що сприяє правильному рішенню.

Заняття дуже співпрацюють та співпрацюють, підвищуючи ефективність освіти через навчальну спільноту.

На сьогоднішній день нами розроблено 54 кейси для аспірантів та студентів спеціальності «Професійна освіта (Галузеве машинобудування)» у вигляді відеоматеріалів із різними педагогічними ситуаціями, що стосуються організації проведення навчального заняття, роботи куратора зі студентами, поведінкових ситуацій студентів тощо. Особливістю підготовки кейсів є залучення аспірантів (при вивченні дисципліни «Методика викладання у вищій школі») та студентів до розробки та безпосередній участі у відеозйомках. Це дозволяє студентам формувати навички практичного прийняття рішень, яких неможливо досягти за допомогою одностороннього читання загальної інформації та теорії. Студенти розвивають здатність систематично застосовувати знання у різних аспектах освітнього процесу, розвивають міцні лідерські якості та почуття відповідальності у педагогічній діяльності, поєднуючи практичні навички з теорією.

При користуванні кейс-методом викладачеві потрібно пам'ятати про деякі особливості, що можуть ускладнювати його використання студентам. По-перше, кейс не має правильної відповіді. Оптимальних рішень може бути одне (при цьому воно не завжди може бути реалізовано у реальній ситуації), а ось ефективних рішень – декілька. По-друге, певна інформація кейса може бути суперечливою або постійно змінюватися. Адже кейс будується на реальних фактах і імітує справжню життєву ситуацію, а в житті не раз доводиться стикатися з подібними проблемами.

По-третє, як правило, кейси вирішуються в умовах обмеженого часу (за час одної пари, продовження обговорення на другу пару, як показує наш досвід, втрачає ефективність та зацікавленість студентів). У реальній педагогічній діяльності нерідко бувають ситуації, коли неможливо з'ясувати всі деталі і мати перед очима повну картину.

Обговорення кейса є одним обов'язкових етапів заняття. На занятті рекомендується не просто вислуховувати відповіді студентів на запитання, а й організувати обговорення ситуації. Для обговорення рекомендуємо використовувати наступний формат:

- 1) один зі студентів дає короткий опис ситуації (3–4 речення);
- 2) 2–3 студенти коротко формулюють основну проблему ситуації. Іншим студентам необхідно прокоментувати запропоновані варіанти і вибрати найкращий;
- 3) попросити студентів охарактеризувати дії педагога, з точки зору сформульованої у кейсі проблеми;
- 4) попросити декількох студентів привести інші варіанти вирішення даної проблеми. Якщо варіант такого рішення дається у кейсі, висловити своє ставлення до нього, обґрунтувавши його плюси і мінуси;
- 5) попросити одного зі студентів підвести підсумок обговорення і дати рекомендації щодо впровадження в освітній процес.

Отже, кейси являють собою цікавий і ефективний метод навчання



і наукового дослідження та широко використовуються викладачами. Джерелами для розробки кейсів можуть слугувати: різні ситуації у повсякденному начальному процесі, публікації у педагогічних виданнях, матеріали, зібрані під час педагогічних досліджень, існуючі бази кейсів, опубліковані збірники кейсів тощо. Для використання кейсів як методу навчання необхідно дотримуватися правила аналізу та обговорення кейса, готувати моделі правильних і повних відповідей до кейсу для оцінки знань та сформованих навичок студентів.

Для використання кейсів як методу наукових досліджень необхідно продумувати методи збору та аналізу даних, включаючи кількісні і якісні результати дослідження, що забезпечують детальний розгляд всіх характеристик досліджуваного об'єкта.

Одною з найважливіших характеристик запропонованої методики, що впливає на ефективність процесу формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі є навчальне інформаційне середовище. Інформаційне лінгвосоціокультурне середовище професійно-особистісного саморозвитку майбутніх фахівців являє собою педагогічну систему, що базується на принципах відкритої, неперервної освіти, розвиваючого навчання та об'єднує у собі інформаційні освітні ресурси, педагогічні технології, дидактичні умови і стимули для професійного самовдосконалення та особистісного зростання. Концепція розробки смарт інформаційного середовища лінгвосоціокультурного саморозвитку розкриває проблематику створення педагогічного інформаційного продукту, що стане ефективним інструментом самоосвіти, самопрезентації та рефлексивного самоконтролю сучасного фахівця аграрного галузі, готового до освіти впродовж життя, постійного вдосконалення професійних компетентностей і самореалізації власного потенціалу в межах обраної спеціальності. Функціонування заданого лінгвосоціокультурного середовища відбувається шляхом

інтерактивної взаємодії через інформаційні ресурси, які відображають тематичне змістове навантаження (контент). Слід зауважити, що в процесі діяльності, спрямованої на лінгвосоціокультурний розвиток виокремлені етапи, форми і методи роботи часто переплітаються між собою або використовуються комплексно.

### **2.3 Реалізація педагогічної технології формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі**

Реформування системи вищої аграрної освіти в Україні зумовлено потребою в підготовці компетентних фахівців із високим рівнем знань іноземної мови, здатних успішно функціонувати в сучасному лінгвосоціокультурному світі й відкритих до конструктивного діалогу культур. З'ясовано, що формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі нерозривно пов'язане з опануванням ними мови міжнародного спілкування, оскільки в мові культура знаходить своє відображення. Знання комунікативної культури сприяє міжкультурному порозумінню й виступає вагомою складовою професійної діяльності. Відтак під час вивчення іноземної мови значну увагу приділяють фаховій та культурній специфіці [58].

Дослідження й усебічний аналіз сучасної педагогічної практики (О. Дубасенюк [14; 15], Д. Ларсен-Фріман [7], Дж. Лопшер [53], С. МакКей [54], І. Малафіїк [28], С. Ніколаєва [31], В. Ортинський [32], Л. Романишина [36; 37], В. Сафонова [40], Б. Томалін [61], М. Фіцула [45], Н. Якса [14] та ін.) слугують підґрунтям педагогічного експерименту з проблеми формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців на заняттях з гуманітарних дисциплін в контексті особистісно-зорієнтованого й діяльнісного підходів. Наукову роботу проводили з

опорою на принципи системності й розвитку, єдності психіки й діяльності, всебічного розгляду досліджуваної проблеми, об'єктивності й науковості, зв'язку теорії з практикою, взаємозв'язку основних причин і передумов виникнення труднощів у педагогічному забезпеченні формування лінгвосоціокультурної компетентності студентів аграрних ЗВО, структуризації досліджуваного процесу в діяльності професорсько-викладацького складу кафедр української та іноземних мов.

Реалізація педагогічної технології формування лінгвосоціокультурної компетентності студентів аграрного університету передбачала три базові блоки: концептуальний, змістовий і процесуальний. Наявну методику викладання в аграрних ЗВО, яка застосовується професорсько-викладацьким складом, оцінювали на: відповідність сучасним тенденціям розвитку лінгвосоціокультурного соціуму й громадському замовленню; отримання стійких позитивних або негативних результатів педагогічної діяльності; облік затрачених сил, часу й засобів для досягнення конкретних стабільних результатів; наявність у досвіді характерних особливостей, умов, способів, прийомів, елементів тощо.

Дослідно-експериментальну роботу з реалізації педагогічної технології формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі організовували з урахуванням таких положень:

– своєчасне проведення діагностування й надання інформативної підтримки на основі системного підходу з метою виявлення і подолання складнощів процесу педагогічного забезпечення формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі на заняттях іноземної мови професійного спрямування зумовили класифікацію результатів за групами спостереження: студенти експериментальної групи, студенти контрольної групи;

– педагогічна діяльність являла собою систему взаємозв'язаних організаційних, методичних і змістовних заходів, спрямованих на досягнення ефективності окреслених цілей та завдань із реалізації педагогічної технології формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі.

Основу дослідно-експериментальної роботи складала експериментальна перевірка робочої гіпотези, авторської педагогічної технології формування лінгвосоціокультурної компетентності та розробленого спецкурсу (див. додаток Д). Гіпотеза дослідження – формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі буде успішним у разі дотримання таких педагогічних умов: упровадження інтерактивних методів навчання для підвищення внутрішньої мотивації пізнавальної діяльності; організації освітнього лінгвосоціокультурного середовища як соціальної системи полісуб'єктного типу в аграрних ЗВО; удосконалення форм і методів самостійної роботи; застосування електронного навчально-методичного комплексу формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі. Реалізація робочої гіпотези передбачала підготовчий, констатувальний, формувальний, контрольний етапи.

На *підготовчому етапі (2017–2018 рр.)* вивчено й систематизовано наукову літературу з проблеми педагогічного забезпечення формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі; розроблено концепцію дисертаційного дослідження, визначено мету, завдання, об'єкт, предмет; складено план дослідно-експериментальної роботи, методику її проведення, що дало змогу виявити правомірність розробленої педагогічної технології. Апробували дослідницький інструмент, розробили й уточнили показники, критерії, рівні ефективності педагогічного забезпечення формування лінгвосоціокультурної компетентності студентів аграрних ЗВО, визначили учасників експериментальної роботи, провели

констатувальний експеримент. Спираючись на результати теоретичного аналізу, обґрунтували компоненти (когнітивно-гносеологічний, мотиваційно-ціннісний, особистісний, операційно-діяльнісний) лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі. Відповідно до цих показників підібрали й розробили комплект діагностичних методів для виявлення початкового рівня лінгвосоціокультурної компетентності.

*Констатувальний етап (2018 р.)* мав на меті дослідження початкового рівня лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі й вихідних даних для організації дослідно-пошукової роботи. На цьому етапі продіагностували особистісні інтереси студентів, їхні індивідуальні психологічні особливості, виявили початковий рівень лінгвосоціокультурної компетентності, дослідили мотиви вивчення іноземної мови, рівень інтересу до англійської мови як навчальної дисципліни, інструмента соціалізації особистості в лінгвосоціокультурному світі, її адаптації у професійному контексті, детермінували педагогічні умови формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі. Отже, розв'язували такі завдання:

- 1) сформувати репрезентативну вибірку й надійний комплект діагностики лінгвосоціокультурної компетентності студентів;
- 2) визначити критерії, показники й рівні лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі.

Дослідно-пошукову роботу проводили на базі Вінницького національного аграрного університету з 2017 по 2021 рр. Загальну вибірку склали студенти першого й другого курсів. Вік учасників контрольної й експериментальної груп становив 17–20 років.

Методичний інструментарій діагностики лінгвосоціокультурної компетентності складала: педагогічне спостереження, анкетування, опитування, тестування, бесіди зі студентами для визначення основних мотивів, які спонукають їх вивчати іноземну мову й культурні особливості етнофорів. Методами дослідження

лінгвосоціокультурної компетентності слугували: «Опитувальник на визначення полікультурного досвіду (Multicultural Experiences Questionnaire)» [55], «Тест загального рівня товариськості» (В. Ряховський) [4]; «Діагностика мотиваційних орієнтацій у міжособистісному спілкуванні» (І. Ладанов, В. Уразаєва) [44, с. 69], методика «Ціннісні орієнтації» (М. Рокич) [4, с. 26–28], тестовий опитувальник Г. Пригіна (залежність-автономність) [35, с. 101–103], опитувальник для діагностики здатності до емпатії А. Меєрабіана й М. Епштейна [44, с. 15–16], експрес-опитувальник «Індекс толерантності» Г. Солдатової, О. Кравцової, О. Хухлаєвої, Л. Шайгерової [34, с. 54–56].

У рамках констатувального етапу розробляли педагогічну технологію формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі, зміст технологічних блоків, що передбачало підбір і компонування навчального матеріалу, аудіо- й відеосупроводу до нього. Цей етап дозволив окреслити проблему, на розв'язання якої був спрямований наступний етап експериментальної роботи. Основними методами цього етапу слугували теоретичний аналіз літератури з проблеми дослідження; узагальнення педагогічного досвіду з формування лінгвосоціокультурної компетентності на заняттях іноземної мови, історії української державності, етнокультурології, філософії, української мови за професійним спрямуванням, правової культури особистості; анкетування, тестування, бесіда. Отже, мета констатувального етапу експериментального дослідження полягала у визначенні початкового рівня лінгвосоціокультурної компетентності студентів.

На цьому етапі часто використовували методи педагогічного спостереження й узагальнення характеристик для цілеспрямованого, систематичного фіксування ознак лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі. Для отримання об'єктивної та достовірної інформації застосовували суцільне й вибіркоче спостереження. Об'єктами спостереження стали студенти

Вінницького національного аграрного університету. Загальна кількість студентів, які брали участь у педагогічному експерименті, склала 496. Студенти були розподілені на експериментальну (247 студентів) та контрольну групу (249 студентів).

Спостереження на практичних заняттях дозволили:

– визначити методологічні підходи, які сприяли успішному впровадженню педагогічної технології формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі, оптимізували зміст навчання в аспекті лінгвосоціокультурної спрямованості;

– уточнити якісні характеристики майбутніх фахівців аграрної галузі з різними рівнями лінгвосоціокультурної компетентності;

– своєчасно вносити необхідні корективи в зміст і методику експерименту для його ефективного проведення.

Метод спостереження дав змогу ознайомитися з реальною діяльністю викладачів іноземної мови, виявити готовність до формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі на заняттях з іноземної мови. Водночас для перевірки ефективності спецкурсу формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі (додаток Д) й виявлення якісних ознак застосовували метод аналізу результатів експерименту. З цією метою вивчали звіти викладачів про хід експерименту, результати рубіжного контролю, успішність майбутніх фахівців аграрної галузі не лише з іноземної мови, але й з усіх дисциплін навчального плану.

У результаті аналізу були виявлені:

– найбільш ефективні прийоми і способи педагогічного забезпечення формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі;

– об'єктивні та суб'єктивні труднощі, які детермінують ефективність оволодіння іноземною мовою і лінгвосоціокультурними знаннями;

- індивідуальні особливості студентів;
- етапи процесу педагогічного забезпечення формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі.

Під час бесід із викладачами і студентами судили про ступінь розуміння ними сутності й змісту педагогічної технології формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі, а також розробляли критерії її оцінки. Індивідуальні бесіди зі студентами свідчили про їхню особисту зацікавленість в іншомовній підготовці з лінгвосоціокультурною комунікативною спрямованістю, водночас досліджували труднощі, пов'язані з вивченням іноземної мови. Особливий акцент у таких бесідах робився на потребі належного педагогічного забезпечення формування лінгвосоціокультурної компетентності студентів аграрних ЗВО у процесі іншомовної підготовки.

У форматі групових бесід здебільшого обговорювали питання підвищення ефективності опанування соціокультурними знаннями й навичками лінгвосоціокультурної взаємодії, внесення відповідних організаційних змін в експеримент, узгоджували дії учасників, хід і результати дослідження.

Анкетування студентів і викладачів дозволило з'ясувати рівень використання професійних знань із практики, задоволеність ходом навчального процесу, недоліки педагогічного процесу, розробити практичні рекомендації та пропозиції щодо підвищення його ефективності.

Опитування щодо розуміння студентами можливостей, які надають соціокультурні й іншомовні знання, засвідчило: 76% студентів вважають, що ці знання не впливають на розвиток аграрного професіоналізму; 23% – допомагають отримати роботу за кордоном; 18% – уможливають участь у міжнародному співробітництві; 12% студентів погодились, що знання іноземної мови дозволяють продовжити професійне навчання за кордоном; 10%



впевнені, що успішне засвоєння іноземної мови передбачає вивчення не лише мови, але й соціокультурних особливостей, культурного розмаїття сучасного лінгвосоціокультурного світу за допомогою неї; 5% – дає змогу оволодіти іншою / суміжною професією.

Щодо мети вивчення дисципліни «Іноземна мова», то за важливістю відповіді майбутніх фахівців аграрної галузі розмістились у такому порядку:

- 1) уміти спілкуватися на елементарному рівні в межах повсякденної сфери;
- 2) зрозуміло висловлюватися і сприймати погляд своїх партнерів по комунікації;
- 3) читати й розуміти наукові тексти, пов'язані з професійною діяльністю;
- 4) вільно володіти розмовною англійською мовою у професійній діяльності;
- 5) мені байдуже, які знання у мене будуть з іноземної мови, оскільки в мене інші цілі.

Відповідаючи на запитання «У якому виді іншомовної діяльності Ви почуваетесь впевненіше?», 76% студентів назвали читання, 13% – говоріння; аудіювання зайняло третє місце (8%) і на четвертій позиції, відповідно, розмістилося письмо (3%), при цьому студенти здебільшого віддавали перевагу якомусь одному виду мовленнєвої діяльності. Такий розподіл місць відображав ступінь особистого досвіду міжкультурного спілкування студентів іноземною мовою. Уже на перших заняттях більшість майбутніх фахівців аграрної галузі обирали читання вголос, але читання не є формою комунікації. Своєю чергою, говоріння й аудіювання доповнюють одне одного. Щодо письма, то тут мислення поєднується з графічними образами слів, що становить певну психологічну проблему для окремих студентів під час вивчення іноземної мови. Зокрема традиційне заняття з іноземної мови практично не передбачає роботи з цим видом діяльності. Саме тому 65% опитаних визнали читання найефективнішим видом

мовленнєвої діяльності в навчанні іноземної мови. Відповіді розмістилися у такому порядку:

- використовувати професійні тексти із самого початку навчання;
- додати більше комунікативного аспекту;
- оптимізувати подання граматичного матеріалу;
- ввести більше соціокультурної та лінгвокраїнознавчої інформації;
- запроваджувати активні (інтенсивні) методи навчання, що переслідують за мету розв'язання творчих завдань (надаючи можливість висловлювати власні міркування; здійснювати тематичну імпровізацію; робити доповіді на професійні теми; захист творчих проектів тощо);
- частіше писати твори;
- організовувати заняття на основі принципу взаємодії педагога і студентів.

Стосовно твердження «Україна – це...» погляди майбутніх фахівців аграрної галузі розділилися: «сама по собі цивілізація» – підтримали 27% респондентів; «частина західної цивілізації» – 18%; «більше східна держава» – 12%; «міст між Сходом і Заходом» – 9%; не змогли відповісти 34%.

Результати опитування свідчать, що третина респондентів (169 студентів) взагалі не замислюються про місце України на світовій арені, а чверть респондентів (134 студенти) вважає Україну самодостатньою системою.

Із тверджень, які віддзеркалюють сутність сучасної культури, респонденти обрали такі: «шанобливе ставлення до цінностей інших культур» – 43%; «процес культурного обміну» – 36%; «необхідність оновлення у культурі, пристосування до нових реалій у житті» – 27%; «збереження/відродження «коренів» культури й неможливість інновацій» – 24%; «розгляд своєї культури як еталону, з яким порівнюємо інші культури» – 20%; «зближення цінностей різних культур» – 12%; «становлення єдиної світової культури» – 7%;

54% респондентів вважають, що національна культура не потребує трансформацій, у тому числі міжкультурних. 41% виявили схильність до перенесення власних норм, цінностей та моделей поведінки на розуміння чужої культури, продемонстрували відсутність готовності приймати погляди представника іншої культури, якщо вони відрізняються від їхніх, розглядати себе і свою культуру через призму культури етнофора. При цьому 38% студентів відмітили пункт «мене цікавить лише агрономія».

У рамках експериментального дослідження майбутнім фахівцям аграрної галузі запропонували оцінити значущість кожної цінності за методикою «Ціннісні орієнтації» М. Рокича [4, с. 26–28]. Із результатів даних опитувальника випливає, що на уявлення про цінності студентів значною мірою впливає гендерний фактор й аграрна спеціалізація. Так, юнаки віддають перевагу: кар'єрі, самостійності, визнанню, творчості, впевненості в собі, освіті, грошам, активному способу життя; задоволенню, пізнанню. Дівчата на перше місце висувають: освіту; роботу; творчість; любов; сім'ю; здоров'я; гроші; кар'єру; пізнання.

У процесі діагностики мотиваційно-ціннісного компонента лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі за допомогою опитувальників «Мотиваційні орієнтації у міжособистісному спілкуванні» (І. Ладанов, В. Уразаєва) [44, с. 69], методики «Ціннісні орієнтації» (М. Рокич) [4, с. 26–28], тесту-опитувальника для діагностики структури навчальної мотивації (А. Дербеньова) [43, с. 17–19], анкети «Іноземна мова як навчальна дисципліна» та «Мотивація вивчення іноземної мови» [38, с. 170–171], тестів «Мотивація до успіху», «Мотивація до уникнення невдач», «Здатність іти на ризик» (розроблених Т. Елерсом), «Мотивація схвалення» (Д. Краун, Д. Марлоу) [4, с. 21–22] з'ясовано, що студенти недостатньо налаштовані на саморозвиток і самопізнання. 82% студентів убачають у «самостійності» та «незалежності» лише матеріальний чинник, й не сприймають їх як

«самостійність у вчинках і діях», «незалежність у судженнях й оцінках».

Прагнення до власного престижу, матеріального становища, кар'єри у більшості студентів (63%) виявляється сильнішим, ніж прагнення до творчості, що, на наш погляд, ставило під загрозу прагнення до духовного саморозвитку, збереження індивідуальності, самоосвіти.

Згідно з проведеними опитуваннями, інтерв'ю, бесідами, тестами потребу в оволодінні іноземною мовою та культурою як засобами міжнародного спілкування визнали 72% студентів. 28% вважають, що для них цілком достатньо знати лише українську мову. 73% студентів пов'язують міжкультурні контакти зі знанням іноземної мови й визнають їхню необхідність. 31% упевнені, що можна доносити інформацію до комуніканта-етнофора без знання іноземної мови та культури (за допомогою перекладача, у тому числі комп'ютерного). 42% студентів визнали вивчення іноземної мови необхідним лише на рівні читання і перекладу спеціальної автентичної літератури й уміння заповнювати анкети. 27% студентів відзначили, що: вивчення іноземної мови має бути особистою справою кожного; для студента аграрного ЗВО доцільно вибирати цю дисципліну в якості елективного курсу або займатися іншомовним навчанням позааудиторно; замість занять з іноземної мови у рамках навчального плану краще проводити заняття з прикладних дисциплін, пов'язаних із майбутньою спеціальністю. Внутрішню мотивацію продемонстрували тільки 14%.

На констатувальному етапі педагогічного експерименту в майбутніх фахівців аграрної галузі виявлено певні психологічні складності щодо налагодження лінгвосоціокультурної взаємодії. Внутрішніми джерелами труднощів у міжкультурному спілкуванні з іноземцями є: боязнь продемонструвати недостатній лексичний запас, зробити граматичні помилки, некоректно висловитися, не зрозуміти співрозмовника, не зуміти підтримати розмову через брак

загальнокультурного кругозору, невміння/небажання взаємодіяти. З 496 опитаних студентів 167 визнали своє невміння здійснювати міжкультурне спілкування, з них 74 чоловіки також зіштовхуються з труднощами у спілкуванні з представниками своєї культури, що свідчить про проблему їхньої соціальної адаптації.

На думку майбутніх фахівців аграрної галузі, здійснення ефективної міжкультурної комунікації забезпечують: знання лексики й граматики іноземної мови, соціокультурна обізнаність, лінгвокраїнознавчі знання, уміння творчо підходити до ситуацій, мовна інтуїція, уміння орієнтуватися в лінгвістичному контексті, рефлексія, критичне мислення, саморозвиток.

Досить критична за результатами опитувань анкетування, інтерв'ювання, позиція студентів щодо викладання іноземної мови пов'язана з тим, що:

1) вони не бачать можливостей опанувати достатні, на їхній погляд, іншомовні знання й уміння під час педагогічного процесу у ЗВО (мало годин з іноземної мови на тиждень; нецікаві методи навчання; недостатня інформативна значущість навчальних матеріалів; одноманітне подання матеріалу викладачем тощо);

2) майбутні фахівці аграрної галузі не розглядають навчання іноземної мови як процес інтегрованого оволодіння мовою та культурою, який би дозволив повною мірою реалізувати ресурси рідної й іноземної культур – цінностей, уявлень, оцінок, зразків дій;

3) у студентів немає достатньої мотивації до вивчення іноземної мови загалом. Здебільшого (68%) це пов'язано з переконанням, що іноземна мова не є важливим засобом розвитку професійної кар'єри й засобом самоактуалізації.

В окремих випадках (12%) небажання вивчати іноземну мову, культуру, звичаї та побут інших народів пояснюється маргінальністю, шовінізмом, етноцентризмом. 9% опитаних студентів вважають, що національна політика в нашій країні здійснюється на шкоду національним інтересам української нації, не сприяє розвитку

української культури, відтак, на їхню думку, потрібно «відсторонитися» від інокультур; 28% студентів сумнівалися у тому, що їм у майбутньому знадобляться лінгвосоціокультурні знання та іноземна мова, оскільки збираються працювати лише в Україні. Вони вважають, що не матимуть можливості працювати за кордоном, а професійно-особистісного зростання зможуть досягнути завдяки рідній мові. 86 % студентів пов'язали свої лінгвістичні труднощі з невмінням викладача доступно пояснювати матеріал. 34% висловили впевненість у тому, що іноземну мову треба починати вивчати лише тоді, коли виникає реальна необхідність.

Майбутні фахівці аграрної галузі, які не виявили достатньої зацікавленості у вивченні іноземної мови, аргументували це тим, що за необхідності зможуть скористатися послугами професійного або електронного перекладачів. Таку критичну позицію підтвердили результати письмового тестування й усних опитувань (див. табл. 2.5).

*Таблиця 2.5*

**Рівні володіння мовою міжнародного спілкування  
майбутніми фахівцями аграрної галузі  
на констатувальному етапі**

Рівні	фрагментарний	ситуативний	стійкий	середній бал
аудіювання	63,4 % (314)	24,3 % (120)	12,3 % (62)	1,49
читання	39,7 % (197)	35,7 % (177)	24,6 % (122)	1,84
говоріння	68,1 % (338)	22,1 % (110)	9,8 % (48)	1,41
письмо	52,6 % (261)	31,5 % (156)	15,9 % (79)	1,63
готовність до соціокультурної взаємодії	72,5 % (359)	20,7 % (103)	6,8 % (34)	1,34

У результаті тестування, проведеного на констатувальному етапі педагогічного експерименту, було встановлено, що сформованість лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі 59,3% (294) за видами іншомовної діяльності відповідає фрагментарному рівню. Під час іншомовної діяльності вони робили

численні орфографічні, граматичні, лексичні, фонетичні помилки; недостатньо чітко розуміли сенс чужих висловлювань у межах ситуацій фахової та соціокультурної сфер спілкування, не могли розпізнати екстралінгвальну інформацію. Не здатні були самостійно продукувати висловлювання або робили це із затратою значних зусиль. Водночас у них виникали істотні труднощі в читанні й розумінні фахових та лінгвокраїнознавчих текстів, мовного етикету, бракувало знань й умінь, необхідних для заповнення анкет, складання резюме, написання ділових листів, повідомлень, творів, есе, доповідей із широкого кола соціокультурних питань, переконливої аргументації власних міркувань з опорою на лінгвокраїнознавчий дискурс. Щодо аудіювання, то тут студенти розуміли окремі слова й прості висловлювання у повільній та чіткій вимові здебільшого в невеликих за обсягом повідомленнях на знайомі теми (про себе, свою сім'ю, навчання, роботу, хобі тощо). Під час читання вони розуміли короткі, прості тексти (читали фрази, виділяючи знайомі слова та прості вирази, за необхідності перечитуючи текст; могли відшукати конкретну, легко передбачувану соціокультурну інформацію в простих текстах (рекламах, проспектах, розкладах, оголошеннях, програмах, наукових проектах, листах тощо).

Монологічне мовлення вирізнялося простими фразами й реченнями. Для діалогічного мовлення характерним було повторення інформації співрозмовником в уповільненому темпі або її перефразування. Студенти очікували на допомогу у вербальному оформленні думок. Майбутні фахівці аграрної галузі могли будувати прості запитання й відповідати на них у рамках відомих соціокультурних явищ. Ця категорія студентів володіла обмеженим запасом лексичних одиниць для повідомлення відомостей з обмеженої лінгвокраїнознавчої тематики. Вони використовували прості граматичні й синтаксичні конструкції. У письмовій мові майбутні фахівці аграрної галузі могли переписувати короткий текст з друкарського або рукописного примірника, деякі з них могли

заповнювати нескладні анкети. Студенти з фрагментарним рівнем лінгвосоціокультурної компетентності неохоче демонстрували готовність до діалогу культур в ситуаціях повсякденного спілкування з використанням найпоширеніших форм ввічливості. Вони не проявляли достатнього інтересу до інокультури, особливостей лінгвосоціокультурної взаємодії, була відсутня внутрішня мотивація до вивчення мови міжнародного спілкування.

Майбутні фахівці аграрної галузі з ситуативним рівнем лінгвосоціокультурної компетентності 26,9% (134) демонстрували часткове володіння соціокультурними та іншомовними знаннями, уміннями, способами міжкультурної взаємодії в спілкуванні іноземною мовою. У багатьох випадках вибір стратегій поведінки та культури мовлення був інтуїтивним. Під час аудіювання студенти розуміли основні повідомлення на знайому соціокультурну тематику (за умови чіткої та відносно повільної британської вимови), яка охоплювала сферу особистих і професійних інтересів (сім'я, навчання, робота, хобі, дозвілля, свята, традиції, звичаї тощо). Вони могли самостійно читати аутентичні тексти, наповнені комунікативною і професійно-орієнтованою лексикою, використовуючи необхідні довідкові матеріали. Демонстрували розуміння поглядів, почуттів, намірів наратора, правильно трактували екстралінгвальну інформацію. Однак, це носило ситуативний характер. Аналогічне спостерігали в мовленнєвій діяльності. Майбутні фахівці продемонстрували володіння мовними знаннями на достатньому рівні, щоб брати участь у діалозі культур.

У монологічному мовленні превалювали елементарні висловлювання про події, особисті міркування, враження, соціокультурний досвід. Майбутні фахівці аграрної галузі розповідали іноземною мовою про свої плани й бажання, зрозуміло висловлювалися із широкого спектру лінгвосоціокультурних питань (наприклад, «поточні події», «навчання», «національна ідентичність», «культурна спадщина», «духовні цінності», «етикет», «звичаї та



традиції», «культурний плюралізм» тощо), пояснювали свої погляди й наміри. Студенти конструктивно дискутували з етнофорами, демонструючи культуру мовлення й знання національних особливостей та менталітету співрозмовника. Вони мають чіткі уявлення про мовний етикет, дотримуються правил культурної поведінки (форми вітання, спілкування, правила ввічливості). Можуть долати міжкультурні бар'єри й стереотипне мислення під час стажування, роботи, спільних науково-дослідних проектів, демонструючи в лінгвосоціокультурній взаємодії знання найбільш значимих традицій, систем цінностей, переконань, загальноприйнятих у рідній та іноземних культурах.

Під час ознайомлення з аутентичними текстами майбутні фахівці аграрної галузі могли здогадуватися про значення незнайомих лексичних одиниць з контексту й передбачати смислове навантаження речень. Вони могли самостійно опрацювати текст, виокремлюючи головну інформацію від другорядної, добирали й відтворювали ключові слова й сталі вирази або короткі речення з невеликого, нескладного тексту, які мали певне культурологічне навантаження. Студенти перефразовували короткі письмові уривки, використовуючи структуру початкового тексту, могли виокремлювати соціокультурну інформацію з різних джерел і стисло передавати її зміст.

Майбутні фахівці аграрної галузі із середнім рівнем лінгвосоціокультурної компетентності проявляли готовність до діалогу культур залежно від комунікативної ситуації. Водночас у них вже були сформовані певні лінгвосоціокультурні знання. Вони дотримувалися найпоширеніших правил мовного етикету, мали чіткі уявлення про культуру поведінки в багатокультурному соціумі, знали найбільш значимі традиції, системи цінностей і переконань, прийняті в рідній країні, але знання про країну, мову якої вони вивчають для проходження закордонного сільськогосподарського стажування, носили ще ситуативний (недостатній) характер; мали слабкі уявлення про міжкультурні стереотипи й способи їхнього подолання.

Отже, майбутні фахівці аграрної галузі із ситуативним рівнем лінгвосоціокультурної компетентності виявили недостатнє володіння іншомовним професійним тезаурусом і специфікою його вживання в усному й письмовому мовленні; не були готові належною мірою враховувати у вивченні іноземної мови поняття «контекст», «соціокультурність», «лінгвосоціокультурність». Однак у цієї категорії студентів спостерігали потребу в розширенні досвіду іншомовної діяльності й мотивацію до вивчення іноземної мови.

Стійкий рівень лінгвосоціокультурної компетентності продемонстрували 13,8% (68) студентів. Достатній лексичний запас дозволяв їм вільно висловлювати свої міркування з низки соціокультурних питань. Під час аудіювання вони розуміли іншомовне мовлення співрозмовника й добре орієнтувалися у сучасному лінгвосоціокультурному світі. Щодо говоріння, то студенти спонтанно висловлювали свої думки, зрозуміло аргументували свою позицію з певної лінгвосоціокультурної проблеми, використовуючи складні синтаксичні конструкції. Щодо читання, як виду мовленнєвої діяльності, то майбутні фахівці аграрної галузі легко розпізнавали лінгвістичні маркери соціальних взаємин, норми ввічливості іншої культури, намагалися дотримуватися їх у своїй поведінці. В діалозі культур вони досить швидко переключалися на різні стилі мовлення (офіційний, нейтральний, розмовний), гнучко реагуючи на ситуації міжкультурного спілкування. Все чіткіше простежувалася важливість усвідомлення ними традицій, систем цінностей і переконань, прийнятих у рідній та іноземних культурах, з представниками яких вони збираються взаємодіяти в майбутньому. Зі знанням шляхів подолання міжкультурних стереотипів фахівець аграрної галузі виконує роль посередника в діалозі між представниками рідної та іноземної культур.

На констатувальному етапі педагогічного експерименту (загальна кількість студентів – 496) з'ясували рівні сформованості

лінгвосоціокультурної компетентності в студентів експериментальної (247 студентів) та контрольної груп (249 студентів): стійкий рівень був у 25,91% студентів експериментальної групи і 25,30% – у студентів контрольної групи, ситуативний, – у 25,10% студентів експериментальної групи і 25,70% – у студентів контрольної групи, фрагментарний – у 48,99% студентів експериментальної групи і 49,00% у студентів контрольної групи.

Порівняльний аналіз одержаних результатів показав, що студенти контрольної і експериментальної груп вводилися в формувальний експеримент з практично однаковими значеннями рівнів сформованості лінгвосоціокультурної компетентності.

Результати констатувального етапу експерименту дозволили уточнити завдання *формувального етапу (2018–2021 рр.)*. Контрольна група продовжувала працювати за традиційною методикою викладання, а експериментальна група опановувала дисципліни на основі інноваційної педагогічної технології. Це позитивно позначилось на лінгвосоціокультурній компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі, зростанні їхньої внутрішньої мотивації до вивчення іноземної мови й розвитку необхідних професійно значимих якостей.

Формувальний етап передбачав розв'язання таких завдань:

1) перевірити ефективність розробленої педагогічної технології формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі;

2) апробувати авторські навчальні посібники «English in the Context of Multicultural Education of Future Agrarians» [24], «Ділова іноземна мова» [21], «Англійська мова за професійним спрямуванням» [25] та електронний навчально-методичний комплекс;

3) запровадити спецкурс «Основи формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі»;

4) оцінити рівень лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі.

Формувальний етап був спрямований на формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі в освітньому середовищі. На цьому етапі перевіряли ефективність обґрунтованих педагогічних умов і педагогічної технології формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі; уточнювали результативність методичних підходів, проводили моніторинг рівня лінгвосоціокультурної компетентності.

Метою формувального етапу педагогічного експерименту було внесення певних коректив у навчальний процес, а саме: запровадження розробленої педагогічної технології формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі та спецкурсу як її складової у практику аграрних ЗВО під час викладання іноземної мови.

Сутність експериментального навчання полягала в організації лінгвосоціокультурної освіти на заняттях іноземної мови на основі системного, акмеологічного, синергетичного, культурологічного, комунікативного, лінгвокраїнознавчого, компетентнісного, особистісно-зорієнтованого, аксіологічного, тобто у лінгвосоціокультурному навчанні чітко простежувались взаємозв'язок мови і культури; професійна спрямованість; урахування індивідуальних психологічних, психофізіологічних, соціальних особливостей студентів; комунікативно-діяльнісна спрямованість навчання; автентичність; ситуативність.

Реалізація педагогічної технології формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі проходила мотиваційно-організаційний, операційно-когнітивний, діагностично-орієнтувальний, аналітико-результативний етапи. *На мотиваційно-організаційному етапі* розв'язували завдання щодо орієнтування студентів на одночасне опанування лінгвосоціокультурних та іншомовних знань, умінь, навичок, актуалізації досвіду лінгвосоціокультурної взаємодії. Сприйняття й

аналіз лінгвосоціокультурної інформації студенти здійснювали крізь призму рідної культури, в основі якої лежать базові загальнолюдські поняття й цінності. Для розкриття сутності поняття «культура», визначення фактів, які відносяться до нього, виявлення ступеня значущості цих фактів застосовувалися такі вправи [50; 63]:

1) прийом «Айсберг», сутність якого полягає в розподілі запропонованих студентам явищ культури, у вигляді списку, на видимі (що знаходяться на поверхні) й приховані (що знаходяться під поверхнею);

2) ранжування – розподіл культурно специфічних явищ від центру (більш значущих) до периферії (менш значущих);

3) співставлення (простежити зв'язок виду поведінки із певною цінністю / переконанням);

4) прийом «Континіум» – визначення місця своєї культури між двома крайніми позиціями, наприклад «суперництво – співпраця», «реформа – традиція», «рівноправність – ієрархічна організація»;

5) прийом «Кластер» для групування основних понять, пов'язаних із певною темою;

6) таблиця «Загальне – національне – особисте» для виявлення ступеня культурної значущості явищ;

7) таблиця «Вірні – невірні твердження» під час оцінювання явищ рідної й іноземної культур;

8) прийом «Автопортрет» – складання власної характеристики відповідно до окреслених пунктів плану: громадянство, рідна мова, національність, соціальна група, віросповідання, рід зайняття, місце народження, освіта, захоплення, вік;

9) анкетування з метою активізації культурної рефлексії.

Викладач на цьому етапі виконував функцію організатора, координатора міжкультурної взаємодії, консультанта.

*Операційно-когнітивний етап* був орієнтований на розвиток умінь майбутніх фахівців аграрної галузі бачити культурно значиму інформацію, виділяти національні особливості культури, іноземну

мову якої вивчають. На цьому етапі забезпечували сприйняття студентами соціокультурної інформації під час аудіювання або читання. Вони також виконували рецептивні та репродуктивні вправи на розуміння змісту сприйнятої інформації (див. додаток І).

Із цією метою були організовані практичні заняття в експериментальних групах на основі розробленого ЕНМК і спецкурсу «Основи формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі». Ми скомпонували навчальні короткометражні відео на лінгвосоціокультурну тематику й розробили до них завдання (див. додаток І).

Аудіювання супроводжувалося виконанням вправ, орієнтованих на закріплення лінгвосоціокультурної інформації, презентованої у навчальних відео, розширення тезауруса лінгвокраїнознавчих знань студентів й обсягу культурно-специфічних лексичних одиниць (соціокультурних одиниць). В основі структури завдань на цьому етапі закладали відтворення запропонованого зразка комунікативної поведінки. Використовували вправи на кшталт: заповнення пропусків; співставлення; вірні / невірні твердження; пошук відповідей на запитання; вибір правильного варіанта відповіді.

Для розвитку лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі було також розроблено авторські навчальні посібники «Англійська мова в контексті полікультурної освіти майбутніх фахівців аграрної галузі» («English in the Context of Multicultural Education of Future Agrarians»), «Ділова іноземна мова», «Англійська мова за професійним спрямуванням» [24]. Вони розкривають теми, пов'язані з культурою англомовних країн, переважно Великобританією та США. Окрім лінгвокраїнознавчої та соціокультурної інформації, у посібниках подано теми, актуальні для сучасного лінгвосоціокультурного світу: «Глобалізація», «Євроінтеграція», «Дискримінація», «Діловий етикет» і теми, які відображають особливості молодіжної культури: «Екстремальні види спорту», «Подорожі», «Навчання», «Американський стиль життя» тощо.

Лінгвосоціокультурний зміст розкривають автентичні тексти різних жанрів (особисті листи, електронні повідомлення, уривки з художніх творів, рекламні тексти, туристичні брошури, тексти інтернет-сайтів), до яких розроблено вправи перед і після текстів. Вправи переслідують за мету розширення лінгвосоціокультурної обізнаності й різняться за структурою: заповнення таблиць; заповнення прогалін у тексті; відтворення подій; співвідношення заголовка/ ілюстрації та уривка тексту; завдання на множинний вибір; робота з графіками, діаграмами, картами.

Навчальний посібник також містить тексти для аудіювання, які віддзеркалюють особливості сучасної англійської мови з різних джерел: соціологічні опитування й інтерв'ю, радіо- і телепередачі, повсякденні діалоги й монологи. Така організація навчального посібника дозволяє не лише забезпечити сприйняття лінгвосоціокультурної інформації за допомогою різних аналізаторів (слухового й зорового), але й сприяють її закріпленню. Характерною рисою авторського посібника є зосередження уваги майбутніх фахівців аграрної галузі на виокремленні культурно специфічних рис, їхньому порівнянні, зверненні до рідної культури, що дозволяє долати наявні стереотипи.

У рамках операційно-когнітивного етапу було також здійснено перехід до розширеного професійно-орієнтованого мовного матеріалу, який відображає специфіку майбутньої діяльності фахівця аграрної галузі в сучасному лінгвосоціокультурному світі. Навчальний посібник «Англійська мова в контексті полікультурної освіти» [24] сприяв розвитку лінгвосоціокультурної компетентності студентів і відповідав вимогам робочої програми навчальної дисципліни та основним положенням галузевого стандарту (див. додатки Ж, Ф).

Лексеми й терміни з кожної теми практичного заняття створювали особливе предметне когнітивне поле, яке слугувало основою для міжкультурної комунікації фахівців аграрної галузі.

Комунікативні завдання навчального посібника спрямовані на розвиток інтелектуальних умінь, рефлексивних здібностей, та на подальше вдосконалення продуктивних комунікативних умінь студентів в усній практиці, аудіюванні, письмовій мові з погляду лінгвосоціокультурної освіти. Відповідно до тематики кожного заняття були підібрані аутентичні аудіо- й відеоматеріали, які пробуджували внутрішню мотивацію студентів до продуктивної іншомовної діяльності та пізнавальної активності.

Завдання передбачали застосування різних форм організації навчальної діяльності (індивідуальної, парної, роботи в малих групах). На цьому етапі значна увага приділялася розвитку уміння інтерпретувати отриману соціокультурну інформацію, творчо її опрацьовувати самостійно або у співпраці. Розроблений навчальний посібник містить такі види вправ:

1) прийом «Загальне – унікальне» сприяв становленню метапредметного вміння виокремлювати й стисло презентувати загальні та специфічні риси під час порівняння соціокультурних, професійних особливостей конкретних явищ і фактів. Робота може бути індивідуальною, парною або груповою з опорою на текст або ілюстрацію;

2) метод «Перехресна дискусія» допомагав добирати аргументи «за» і «проти» щодо спірного твердження. У процесі інтерактивної роботи (парної або в малих групах) послідовно записували всі аргументи учасників у таблицю. Під час обговорення обирали найбільш значимі аргументи й разом підбивали підсумки дискусії;

3) прийом «Мозковий штурм» – спільне генерування ідей під час пошуку шляхів розв'язання практичного завдання. Сутність його полягала в тому, що, працюючи в малих групах, майбутні фахівці аграрної галузі, продукували ідеї щодо способів розв'язання проблемної ситуації міжкультурного спілкування, оцінювали їхню ефективність, здійснювали ранжування найцінніших ідей;

4) стратегія «Есе» припускала поетапну творчу роботу під



керівництвом викладача. Продуктом творчої діяльності може бути аналітична стаття, літературна замальовка, журналістське дослідження. Відповідно до окресленого завдання студенти склали план роботи, обирали із запропонованого матеріалу (уривки зі статей, графіки, ілюстрації) той, який вважали доцільним для роботи. Наприкінці презентували результати роботи та оцінювали їх;

5) «Моделювання ситуацій лінгвосоціокультурної взаємодії» відповідно до норм комунікативної культури в усній і письмовій мові організували за сценарієм або завданням. Студенти будували монологічні висловлювання, моделювали діалоги, телефонні бесіди, писали твори певного жанру (особистий або офіційний лист, рапорт, супровідний лист, автобіографію тощо).

На *діагностично-орієнтувальному етапі* використовували різні види творчих завдань, розв'язання яких передбачало самостійну дослідницьку й комунікативну діяльність майбутніх фахівців аграрної галузі, що дозволяло викладачу оцінювати рівень їхньої лінгвосоціокультурної компетентності й орієнтувало його в доцільності внесення коректив у методичне забезпечення педагогічного процесу. Використання засвоєної лінгвосоціокультурної інформації майбутніми фахівцями аграрної галузі в процесі опосередкованої й безпосередньої міжкультурної взаємодії свідчило про їхнє вміння будувати діалог культур. Студенти аграрного ЗВО демонстрували вміння розв'язувати комунікативні завдання індивідуально або гуртом відповідно до норм професійної комунікативної культури. Володіння різними комунікативними стратегіями, залежно від зовнішнього контексту комунікації, вказували на особистісні якості студента, потрібні для успішної лінгвосоціокультурної взаємодії (критичне відношення до себе, готовність сприйняти погляд співрозмовника, шанобливе й доброзичливе ставлення до нього).

*Аналітико-результативний етап* пов'язаний з осмисленням лінгвосоціокультурного контексту, порівнянням й аналізом

національних моделей поведінки та норм рідної й іноземних культур, побудовою власних висловлювань відповідно до цих норм. З метою усвідомленого сприйняття культурних відмінностей, їхнього аналізу й подальшого вибору адекватних засобів діалогу культур й ефективної моделі комунікативної поведінки була запропонована схема оцінки ситуації лінгвосоціокультурної взаємодії, яка ґрунтується на дихотомії: експліцитний або імпліцитний стиль спілкування [48]. Особливості національної культури визначають ступінь значущості зовнішнього контексту комунікації, який є сукупністю загальноприйнятих цінностей, норм і стереотипів поведінки (див. додаток У).

Для засвоєння експліцитного, нейтрального та імпліцитного стилів спілкування, властивих для представників США й Великобританії застосовували такі тренувальні вправи:

1) відшліфовування структури імпліцитного повідомлення на основі запропонованого зразка (опанування певними граматичними й синтаксичними засобами);

2) аналіз структури й змісту імпліцитного висловлювання з метою пошуку його істинного значення;

3) вправа на перехід від експліцитного до імпліцитного повідомлення за допомогою запропонованих граматичних, лексичних і синтаксичних засобів;

4) кейс-аналіз конкретних ситуацій міжкультурного спілкування для виявлення помилок і пояснення причин неефективності комунікації.

5) анкетування з метою оцінки рівня сформованості комунікативного контролю в ситуаціях лінгвосоціокультурної взаємодії.

Правильна оцінка комунікативної ситуації, вибір стилю спілкування та моделі поведінки впливають на результативність лінгвосоціокультурної взаємодії. З метою вдосконалення вмінь лінгвосоціокультурної взаємодії в продуктивних видах іншомовної

діяльності, засвоєння норм комунікативної культури в професійній галузі, детального аналізу різних ситуацій спілкування було розроблено методичні рекомендації «Лінгвокраїнознавчі аспекти викладання граматики англійської мови в аграрному ВНЗ» [22].

Зміст запропонованого мовного матеріалу в методичних рекомендаціях орієнтований на професійне спілкування іноземною мовою в ситуаціях міжкультурної взаємодії. Вони спрямовані на розширення словникового запасу й засвоєння норм комунікативної культури під час вивчення граматики англійської мови. З опорою на комунікативний, аксіологічний, лінгвокраїнознавчий та соціокультурний підходи методичні рекомендації пропонують комплекс завдань для вдосконалення вмінь діалогічного й монологічного мовлення на рівні надфразової єдності та мікродіалогів.

Результативність застосованої педагогічної технології на завершальному етапі підтвердила успішна проектна діяльність, яка була пов'язана зі створенням і презентацією творчих робіт, об'єднаних тематиками: «Традиції англословянських народів», «Англословянські країни», «Національні свята Великої Британії та США» тощо. Професійно-орієнтовані проекти розробляли за такою тематикою: «Глобальні проблеми сучасності», «Продовольча безпека України і розвиток агропродовольчого ринку в умовах євроінтеграції», «Особливості проходження закордонного сільськогосподарського стажування» тощо. Результати проектно-дослідної діяльності студентів були представлені на науково-практичних конференціях.

За підсумками експериментального навчання порівняли кількісні та якісні показники лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі контрольної та експериментальної груп. Позитивні зрушення спостерігалися у двох групах, однак найбільш очевидні вони в експериментальній групі.

Загалом поєднання теоретичних й емпіричних методів дослідження, аналіз і порівняння отриманих результатів підтвердили ефективність розробленої педагогічної технології формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі. Такий позитивний результат був досягнутий завдяки перманентному підвищенню рівня іншомовної лінгвосоціокультурної підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі та поточному, рубіжному й підсумковому контролю.

Експериментально встановили, що на успішність реалізації педагогічної технології формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі впливають програма спецкурсу, професійно-педагогічна готовність викладачів, рівень іншомовної та лінгвосоціокультурної підготовки студентів. Варто зазначити, що метою програми спецкурсу є розвиток лінгвосоціокультурної особистості студентів, засвоєння ними загальнолюдських і лінгвосоціокультурних цінностей, виховання потреби в постійній самоосвіті, актуалізація потреб міжкультурного спілкування. Відтак педагогічна технологія формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі та спецкурс як її складова забезпечують розвиток лінгвосоціокультурних знань, умінь і навичок, позитивно позначаються на прагненні вести діалог культур і самовдосконалюватися в культурному аспекті.

Отже, в процесі формування змісту навчання іноземної мови враховували: відповідність змісту цілям лінгвосоціокультурної підготовки майбутнього фахівця аграрної галузі; зміст професійної діяльності під час закордонного стажування й народного співробітництва; взаємозв'язок змісту, форм, методів і засобів іншомовної підготовки в контексті діалогу культур; відповідність змісту іншомовної підготовки міжнародним стандартам.

У створенні програми спецкурсу «Основи формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної

галузі» ми намагалися оптимально співвіднести соціокультурний, іншомовний та професійний компоненти для того, щоб розроблена нами програма послужила інструментом формування лінгвосоціокультурної компетентності студентів аграрного ЗВО і мала практичну спрямованість. Із темами спецкурсу можна ознайомитись у додатку Д.

Експеримент проводився на основі розробленої педагогічної технології формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі з виокремленням трьох цільових складників: концептуального, змістового, процесуального. Варіативність навчальних завдань і способів презентації навчальної інформації (ЕНМК) обумовили використання різноманітних форм роботи (аудиторна, самостійна робота, індивідуальні консультації тощо).

Концептуальний (організаційний) складник педагогічної технології формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі вмещував:

- комплектування навчальних груп із урахуванням психолого-педагогічних і соціальних особливостей студентів;

- інформування їх про сутність, зміст й особливості педагогічного забезпечення формування лінгвосоціокультурної компетентності;

- ознайомлення їх із вимогами, що висуваються до дослідно-експериментального процесу педагогічного забезпечення формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі з опорою на концепцію мовної лінгвосоціокультурної освіти, концепцію взаємозв'язку мови і культури, концепцію мультиперспективного навчання, концепцію соціального навчання, концепцію «культурних розбіжностей», неофрейдистську концепцію, теорію самодетермінації, теорію розвивального навчання;

- календарно-тематичне планування занять на підставі авторського навчально-методичного посібника й розробок до нього.

До змістового складника відносимо: постановку, уточнення, формулювання цілей щодо досягнення конкретних результатів; зміст навчального матеріалу. Однією з домінант є впровадження у лінгвосоціокультурну освіту майбутніх фахівців аграрної галузі таких змістових частин: «The English Speaking World» («Англомовний світ»), «Multiculturalism of Modern Societies» («Полікультурність сучасних соціумів»), «Education, Leisure Time Activities, Culture and Economy» («Освіта, дозвілля, культура та економіка»), «My Future Profession» («Моя майбутня професія»). Вагому роль у реалізації педагогічної технології формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі також відіграють: термінологія; основний курс (навчальні посібники «Англійська мова в контексті полікультурної освіти майбутніх фахівців аграрної галузі», «Ділова іноземна мова», «Англійська мова за професійним спрямуванням»; медіа-курс; збірка контрольних матеріалів).

У процесі розробки дидактичних матеріалів зважали на структурно-логічні семантичні міжпредметні зв'язки й зумовленості в контексті розв'язання завдань педагогічного забезпечення формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі.

Відповідно до вимог, які висуваються до проведення педагогічного експерименту, визначили інваріантні та варіативні умови його реалізації. Формувальний етап педагогічного експерименту був максимально наближений до природних умов за такими параметрами:

- 1) початковий рівень знань студентів у контрольній та експериментальній групах був приблизно однаковим;
- 2) кількість занять становила 2 години на тиждень упродовж 4 семестрів і була однаковою для обох груп;
- 3) кількість (496 чоловік) і склад студентів (які здобувають знання за спеціальностями: агрономія, садівництво та виноградарство, технологія виробництва та переробки продукції

тваринництва, лісове господарство, садово-паркове господарство, водні біоресурси та аквакультура, агроінженерія) не змінювалися в інтересах об'єктивності експерименту;

4) чисельність студентів у контрольній та експериментальній групах була приблизно однаковою (245 студентів в КГ і 251 студент в ЕГ);

5) заняття в групах проводилися одним викладачем, що забезпечувало єдині вимоги до учасників експерименту й дозволяло ефективно керувати навчальним процесом.

До варіативних умов дослідної роботи належали методика взаємопов'язаного навчання іноземної мови й культури (де англійській мові відводилася роль засобу лінгвосоціокультурної взаємодії між представниками різних країн й інструменту ефективного професійно-особистісного розвитку); організація педагогічного процесу на основі особистісно-зорієнтованого, комунікативного, аксіологічного й лінгвокраїнознавчого підходів; використання професійно-орієнтованого іншомовного й лінгвосоціокультурного матеріалу; організаційні форми роботи зі студентами; методи викладання, які враховують особливості навчання студентів аграрних спеціальностей з опорою на загальнодидактичні принципи (науковості, послідовності та систематичності, доступності, міцності, свідомості й активності, наочності, зв'язку теорії з практикою) і специфічні принципи в реалізації лінгвосоціокультурної освіти майбутніх фахівців аграрної галузі на заняттях з іноземної мови (принцип діалогу культур, принцип культуровідповідності, принцип єдності національного й загальнолюдського, принцип лінгвосоціокультурності та лінгвосоціокультурної толерантності, принцип домінування проблемних культурознавчих завдань, принцип автентичності, принцип новизни, принцип професійної спрямованості), розроблені педагогічні умови формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі (впровадження інтерактивних

методів навчання для підвищення внутрішньої мотивації пізнавальної діяльності, організація освітнього лінгвосоціокультурного середовища як соціальної системи полісуб'єктного типу в аграрних ЗВО, раціональне поєднання аудиторної і самостійної роботи, застосування електронного навчально-методичного комплексу, формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі).

Під час дослідження була розроблена й впроваджена педагогічна технологія формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі, яку реалізовували завдяки авторським освітнім ресурсам і матеріалам:

– навчальні посібники для студентів аграрних спеціальностей «Англійська мова в контексті полікультурної освіти майбутніх фахівців аграрної галузі», «Ділова іноземна мова», «Англійська мова за професійним спрямуванням» [24];

– монографія «Теоретичні і методичні основи полікультурної освіти майбутніх фахівців аграрної галузі» [23];

– електронний навчально-методичний комплекс;

– спецкурс «Основи формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі».

Розроблення спецкурсу «Основи формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі» спонукало до ретельної обробки змісту, детального планування підтримки інтересу студентів до особистого лінгвосоціокультурного саморозвитку. Серед ключових моментів можна виокремити:

1) зміст курсу відповідає меті й завданням його вивчення. Мету узгоджуємо із знаннями, уміннями, навичками, опанувати якими мають студенти після завершення курсу навчання. Завдання характеризуються доступністю для вимірювання (оцінки), чітко окресленими вимогами до виконання роботи;



2) у розробленні програми курсу враховували рівень лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі, який визначено за допомогою попереднього тестування;

3) зміст курсу ділимо на частини для кращого сприйняття лінгвосоціокультурної інформації;

4) інформацію подаємо в логічній послідовності, що уможлиблює більш ґрунтовне її засвоєння. Змістовні частини проектуємо, оцінюючи їхню доречність, точність, повноту, відштовхуючись від здобутих на попередніх заняттях лінгвосоціокультурних знань і досвіду міжкультурної взаємодії студентів;

5) наприкінці кожної змістовної частини подаємо перелік запитань і завдань для самоперевірки, які відповідають змісту й меті лінгвосоціокультурної освіти;

6) інформацію проектуємо на мультимедійний екран у простому, зрозумілому, естетичному вигляді, без зайвого кольорового перенасичення; лінгвосоціокультурне навчання фокусується на цільовому змісті.

Розроблений спецкурс «Основи формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі» запроваджували в контексті педагогічної технології. Методологічний аспект лінгвосоціокультурної підготовки фахівців аграрної галузі передбачав створення єдиного інформаційно-освітнього простору, який мав у своєму розпорядженні всі можливі електронні джерела соціокультурної інформації (віртуальні бібліотеки, електронні навчальні посібники, довідники, словники, бази даних, консультаційні служби тощо), а також – електронний навчально-методичний супровід дисципліни: теоретичний матеріал, плани практичних занять, тренувальні й контрольні тести, посібники тощо.

Педагогічну технологію лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі реалізовували в процесі аудиторної та позааудиторної роботи зі студентами. Здійснювали

підготовку майбутніх фахівців аграрної галузі до конструктивного міжкультурного спілкування в ролі просвітника, перекладача, організатора, посередника в діалозі культур під час закордонного стажування, спільних міжнародних проектів, науково-практичних конференцій тощо.

Робота зі студентами передбачала використання автентичних матеріалів, наповнених різноманітною цікавою і значимою інформацією про інші країни й культури, а також про Україну (часто з коментарями викладача); розповідь викладача; бесіду з викладачем; виконання завдань, тестів; використання різних мультимедійних засобів.

Особлива роль на формувальному етапі педагогічного експерименту належала творчим завданням, які сприяли розвитку внутрішньої мотивації вивчення іноземної мови й здобуття лінгвосоціокультурних знань (мотиваційно-ціннісний компонент), глибшому наповненню змісту когнітивно-гносеологічного та операційно-діяльнісного компонентів. Отже, одним із завдань експериментальної частини дослідження було складання творчих завдань, які пробуджували у студентів інтерес до культурного саморозвитку, які вони прагнули розв'язати, незважаючи на можливі труднощі різного характеру (лінгвістичні, психологічні, комунікативні). Майбутні фахівці аграрної галузі розв'язували завдання у різних формах, залежно від різних чинників (теми, адаптовані й автентичні тексти, сфери вузькопрофесійних інтересів студентів, першочергових завдань за фахом, рівня лінгвосоціокультурної компетентності, рівня володіння іноземною мовою).

Завдання komponували для розкриття творчого потенціалу студентів, збагачення їхнього загальнокультурного кругозору; розвитку їхніх комунікативних якостей, лінгвосоціокультурного мислення; розширення системи цінностей; формування умінь орієнтуватися в лінгвокультурному контексті; підготовки готовності

до діалогу культур; саморозвитку [13].

За предметним змістом багато творчих завдань мали міждисциплінарний характер (історія, філософія, культурологія, країнознавство тощо). Частину творчих завдань студенти розв'язували у формі проектів. До деяких проектів залучали студентів з різних груп. Наприклад, студенти спеціальності «Агрономія» співпрацювали зі студентами інших спеціальностей – «Садівництво та виноградарство», «Технологія виробництва та переробки продукції тваринництва», «Лісове господарство», «Садово-паркове господарство», «Водні біоресурси та аквакультура», «Агроінженерія». Унаслідок такої співтворчості з'являлись нові наукові проекти, презентації, доповіді.

Студенти захищали проекти на лінгвосоціокультурні теми, які охоплювали дослідження традицій, звичаїв, побуту, культури етнофорів з подальшим узагальненням і представленням результатів в усній або письмовій формі; створення наочності, аудіо-відео ілюстрацій, брошур.

Експериментальне навчання спрямовували майбутніх фахівців аграрної галузі на такі види проектів як: сценарні й ігрові (прогнозування мовної поведінки етнофорів, моделювання діалогу культур); видавничі (написання статей, тез доповідей у друкованих й електронних виданнях, участь у науково-практичних конференціях, зокрема в щорічній «Мова, культура та освіта»); творчі (наприклад, доповідь, презентація про культурні особливості певного народу, національний менталітет, культурні цінності тощо). Орієнтовані теми проектів наведені у додатку Г.

На формувальному етапі експерименту активно застосовували різноманітні матеріали зі сфери лінгвосоціокультурної освіти: лінгвокраїнознавство, ЗМІ; культурологія, етика, естетика, комунікативна психологія, національне виховання в Україні й за кордоном.

Досліджуючи зв'язок іноземної мови з різними сферами культури, майбутні фахівці аграрної галузі вивчали запропоновані педагогом або самостійно підготовлені студентами матеріали – автентичні, адаптовані й україномовні, які перекладали на англійську мову. Наприклад, на практичному занятті «Typical Stereotypes about the British» («Типові стереотипи про британців») студентам давали матеріали з автентичних книг M. Storry and P. Childs «British Cultural Identities» (М. Сторрі, П. Чайлдз «Британські культурні ідентичності») [59], P. Norbury «The Essential Guide to Customs and Culture: Britain» (П. Норбері «Енциклопедичний путівник по звичаям та культурі: Британія») [56], A. Cutler and J. Doubleday «A Practical and Cultural Guide for Students Studying in the UK» (А. Катлер, Дж. Даблдей «Практичний довідник з культури для студентів, які навчаються у Сполученому Королівстві») [51] тощо.

У контексті тематичного заняття «Multicultural Cities» («Полікультурні міста») студенти переглядали короткометражні відео англійською мовою, обговорювали й розв'язували завдання на розуміння соціокультурної інформації.

Вагоме місце в експерименті посідали такі вербальні й невербальні опори, як логіко-сміслові моделі, лексико-граматичні таблиці, логіко-семантичні карти проблеми тощо. Опори включали різні предмети, схеми, таблиці, рисунки, фотографії, відеоролики, аудіозаписи для пояснення й ілюстрування нового матеріалу, опрацювання та контролю граматичних тем, нових лексичних одиниць.

Часто використовували дискусію, яку будували на основі тексту чи навколо конкретної соціокультурної теми: студентам підказували хід дискусії; задавали навідні запитання, пропонували вербальні (окремі висловлювання, лексичні таблиці, план) і невербальні (ілюстрації) опори. Дискусію успішно поєднували з елементами рольової гри.

Як зразки лінгвосоціокультурної взаємодії проводили культурні заходи, організовували святкування, прес-конференції, будували монологи й полілоги, дискутували, моделювали телефонні розмови тощо. Студенти опрацьовували актуальні дані з автентичних книг, журналів, газет, інтернет-ресурсів, підручників, проспектів, рекламних матеріалів, брошур, програм, формулярів анкет, словників, ділової кореспонденції, творів, есе, доповідей, баз даних (новини, література, загальна інформація тощо). Робота над текстом на занятті передбачала одночасне вивчення лексичних і граматичних аспектів, особливостей інтерпретування соціокультурного контексту й перекладу. Під час пояснення граматичного матеріалу наводили приклади з лінгвосоціокультурною лексикою.

Авторська педагогічна технологія формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі передбачала три види інтеграції: міждисциплінарну (етнокультурологія, філософія, іноземна мова, філософія, психологія, педагогіка, історія, соціологія, країнознавство, мистецтвознавство, етика, естетика), внутрішньодисциплінарну (види мовленнєвої діяльності: говоріння, читання, аудіювання, письмо) й інтеграцію форм навчання (аудиторна, дистанційна). Отже, опановуючи навички ведення діалогу культур, студент співставляє свої висловлювання з комунікативним завданням, лінгвістичними, соціокультурними й соціолінгвістичними нормами.

*Контрольний етап (2021 р.)* передбачав перевірку отриманих результатів, обробку експериментальних даних, констатацію ефективності педагогічних умов і педагогічної технології формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі, узагальнення матеріалів дослідження.

Проаналізувавши й узагальнивши теоретико-методологічні основи поняття «лінгвосоціокультурна компетентність», ми дійшли висновку, що це інтегративна якість особистості, зумовлена національною самосвідомістю й духовною культурою, яка забезпечує

адаптацію майбутнього фахівця аграрної галузі у лінгвосоціокультурному середовищі, конструктивне міжкультурне спілкування, співпрацю з етнофорами в професійній діяльності й у повсякденному житті.

Виходячи з цього, ми визначили структуру лінгвосоціокультурної компетентності, яка вміщувала когнітивно-гносеологічний (країнознавчі знання, знання вербальних і невербальних засобів спілкування, норм і реалій, які сприяють долученню до лінгвокультурних цінностей країни, мову якої вивчають, сприйняття та розуміння культури іншої країни), мотиваційно-ціннісний (мотивація вивчення іноземної мови, усвідомлення майбутніми фахівцями аграрної галузі ціннісних аспектів своєї діяльності під час лінгвосоціокультурної підготовки в аграрних ЗВО засобами іноземної мови й під час проходження закордонного стажування, розуміння значущості професійного розвитку й самовдосконалення, утвердження позитивного ставлення до підвищення показників власної фахової майстерності, вироблення нових знань, умінь і навиків, самостійність, непоборне бажання до самореалізації та самоствердження), особистісний (наявність таких особистісних якостей, як інтернальність, терпимість, рефлексивність, відкритість, суб'єктність), операційно-діяльнісного (готовність до прояву лінгвосоціокультурної компетентності в діяльності, тобто готовність правильно діяти в реальних ситуаціях лінгвосоціокультурної взаємодії, уміння вести діалог культур) компоненти. Ми діагностували лінгвосоціокультурні знання, прояви духовної культури й особливості національної самосвідомості, особистісні характеристики.

Дослідно-експериментальна робота передбачала реалізацію розробленої авторської педагогічної технології формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі. Розроблена педагогічна технологія конкретизувала завдання педагогічного забезпечення й дозволила викладачам цілеспрямовано

розв'язувати їх у процесі лінгвосоціокультурного навчання під час професійної підготовки в аграрних ЗВО.

Виходячи з того, що в центрі освітнього процесу знаходиться формування культурної особистості, виникла потреба в обґрунтуванні критеріїв і показників ефективності педагогічної технології формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі. Під критерієм ми розуміли певну якість явища, яка відображає його суттєву характеристику й саме тому підлягає оцінці. Відповідно показник розглядали як кількісну характеристику досліджуваного явища, яка дозволяла дійти конкретного висновку про стан у динаміці й статиці. У визначенні критеріїв і показників ефективності педагогічної технології формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі ми керувалися тим, що критерій має чітко відображати вимірювальне явище, динаміку якості, яка ним виражається, бути простим для вимірювання за допомогою простих недорогих методик, опитувальників, анкет, тестів.

Під час визначення критеріїв ми враховували дані експертного оцінювання компетентних висловлювань викладачів за допомогою анкетування, потім ранжирували відповіді студентів. Отже, для оцінки педагогічної технології формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі ми детермінували критерії та показники її ефективності (див. додаток Т).

За цими критеріями та показниками оцінювали ефективність педагогічного забезпечення формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі. Водночас вони відображали стратегічні комунікативні вміння, взаємозв'язані й взаємозумовлені параметрами іншомовного спілкування, ситуаціями професійно значимої міжкультурної комунікації. Виділені критерії та показники слугували підґрунтям для оцінки ефективності реалізації педагогічної технології формування лінгвосоціокультурної компетентності студентів аграрних ЗВО.

Ефективність авторської педагогічної технології формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі на заняттях іноземної мови оцінювали також за допомогою загальноприйнятих у лінгводидактиці критеріїв відповідно до видів мовленнєвої діяльності. Так, відштовхуючись від певного лінгвосоціокультурного контексту іншомовної підготовки студентів аграрних спеціальностей (агрономія, садівництво та виноградарство, технологія виробництва та переробки продукції тваринництва, лісове господарство, садово-паркове господарство, водні біоресурси та аквакультура, агроінженерія), виникла необхідність розробити схему рівнів оволодіння мовою міжнародного спілкування як засобом діалогу культур (див. додаток У).

Здійснивши діагностику початкового рівня лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі за видами мовленнєвої діяльності на заняттях іноземної мови ми виявили «проблемні зони»:

1) у читанні: врахування соціокультурного й лінгвокраїнознавчого аспектів, екстралінгвальних чинників (знання про світ, думки, установки, цілі адресата), потрібних для розуміння тексту;

2) у говорінні: специфіка вживання іншомовного професійного тезауруса в комунікативно-ситуаційному контексті (діалог культур, лінгвосоціокультурна взаємодія; здатність контролювати помилки, які можуть спричинити міжкультурне нерозуміння); орієнтація на практичне застосування іноземної мови професійного спрямування, що передбачає моделювання комунікативних ситуацій і реальну комунікативну іншомовну практику (участь у круглих столах за участю іноземних гостей, проходження закордонного стажування, участь у спільних науково-дослідних проектах, виробничих практиках, конференціях, семінарах тощо);

3) у письмі: складання резюме; ділових листів;

4) у готовності до діалогу культур: формування лінгвосоціокультурної компетентності з опорою на мовний та екстралінгвальний



контексти, пов'язані з вербальним, соціальним, аксіологічним, культурним, емоційним досвідом; розвиток здатності до самостійного вивчення іноземної мови як засобу міжкультурного спілкування й засобу самоосвіти впродовж усього життя (добування знань безпосередньо з навколишньої лінгвосоціокультурної дійсності, використання словників й іншої довідкової літератури, виділення й узагальнення інформації з іншомовних джерел; уміння здійснювати адекватну інтерпретацію дій та поведінки етнофора).

Реалізацію педагогічної технології формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі під час аудиторної роботи оцінювали за організаційним, змістовно-методичним, результативно-діяльним критеріями. Цей процес ускладнювався тим, що міра прояву показників кожного критерію зумовлена організацією та змістом конкретного заняття іншомовної підготовки. Різні форми контролю (вхідне тестування, рубіжний та підсумковий контроль) дали змогу точно оцінити ефективність педагогічної технології формування лінгвосоціокультурної компетентності студентів та визначитися щодо доцільності внесення певних коректив для інтенсифікації іншомовної комунікативної практики.

#### **2.4 Оцінювання ефективності педагогічної технології формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі**

З метою аналізу динаміки формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі на контрольному етапі педагогічного експерименту повторно продіагностували основні критерії та показники цієї якості у студентів другого курсу за допомогою того ж самого методичного інструментарію. Порівняли результати діагностики до і після формувального етапу. У студентів експериментальної групи виявили значні позитивні зрушення у

показниках лінгвосоціокультурної компетентності, що підтверджено засобами математичної статистики. Помітне збільшення студентів із ситуативним і стійким рівнями, зменшення кількості студентів із фрагментарним рівнем лінгвосоціокультурної компетентності в ЕГ можна пояснити ефективністю розробленої педагогічної технології. У контрольній групі зрушення у характеристиках духовної культури й національної самосвідомості (системі знань щодо окремих складових національної культури, здібностях до культурного саморозвитку та самовизначення у лінгвосоціокультурному світі, правильне сприйняття культурних цінностей мови, яку вивчають; позитивному ставленні до національної спільності; прагненні спілкуватися іноземною мовою тощо) були незначні.

На *фрагментарному рівні* майбутні фахівці аграрної галузі демонструють уривчасті, несистематизовані соціокультурні знання, не володіють фоновими знаннями (соціокультурний фон іншомовного спілкування, лінгвокраїнознавчі знання, знання мовної ментальності, яка формується за допомогою соціокультурних стереотипів мовної та немовної поведінки рідною та іноземною мовами); соціокультурні уміння не сформовані. Для студентів характерне недостатнє осмислення соціокультурних цінностей; не сформована здатність до культурного саморозвитку та самовизначення у світі лінгвосоціокультурних цінностей, слабо виражена соціальна і творча спрямованість; недиференційована оцінка представників інших національних культур, низький рівень готовності до міжкультурного спілкування, лінгвосоціокультурної взаємодії, домінування почуття власної гідності над повагою гідності інших, індиферентне сприйняття/оцінка культури мови, яку вивчають. У них недостатньо виражена готовність до міжкультурного спілкування іноземною мовою. Вони не мають досвіду лінгвосоціокультурної взаємодії з представниками різних культур. Толерантність і емпатія розвинені слабо. Навички позитивної взаємодії з представниками різних культур відсутні. Позитивна

мотивація до освоєння соціокультурних знань не проявляється.

*Ситуативний рівень* свідчить про певну сформованість когнітивно-гносеологічного, мотиваційно-ціннісного, особистісного, операційно-діяльнісного компонентів лінгвосоціокультурної компетентності. Майбутні фахівці аграрної галузі володіють необхідними для міжкультурного спілкування фоновими лінгвосоціокультурними знаннями, ситуативно застосовують їх на практиці під час лінгвосоціокультурної взаємодії. Спостерігається позитивна тенденція до ситуаційного осмислення соціокультурних цінностей. Частково сформована здатність до саморозвитку й самовизначення лінгвосоціокультурної особистості майбутнього фахівця аграрної галузі у світі культурних цінностей. Соціальна і творча спрямованість залежить від особистісної значущості ситуації. Дають про себе знати позитивна, ситуативна оцінка представників інших національних культур, середній рівень готовності до міжкультурного спілкування, нестійке співвідношення почуття власної гідності й поваги до гідності інших; адекватне сприйняття інокультури. Студенти проявляють часткове вміння лінгвосоціокультурної взаємодії з представниками різних культур, добре розвинені такі якості, як емпатія, толерантність, ситуаційна готовність до комунікації мовою міжнародного спілкування. Однак диференційоване ставлення до національної спільності ще недостатньо сформоване. Вони частіше виражають ситуативне прагнення спілкуватися іноземною мовою.

*Стійкий рівень* є характерним для студентів, які: проявляють різнобічні й систематизовані соціокультурні знання з духовної та національної культур повною мірою; мають стійкий лінгвосоціокультурний фон іншомовного спілкування, ґрунтовні знання мовної ментальності; усвідомлюють приналежність до певної національної спільності, демонструють систематизовані знання з окремих складових національної культури й культури загалом, стійкі уявлення про мову, культуру, типові риси своєї спільності, історичне

минуле, релігії, території та державності; у спілкуванні іноземною мовою використовують лексику з лінгвокраїнознавчим забарвленням. У них сформована стійка здатність до лінгвосоціокультурного саморозвитку і самовизначення у світі культурних цінностей. Вони оцінюють себе як представників певної нації, проявляючи стійку творчу соціальну спрямованість; безумовне прийняття способу життя своєї нації; стійке, ціннісне й шанобливе ставлення до інших культур; правильне сприйняття і високу оцінку культури, мову якої вивчають. Майбутні фахівці аграрної галузі демонструють стійку готовність до міжкультурного спілкування іноземною мовою, уміло застосовуючи знання мовної ментальності на практиці й вибудовуючи лінгвосоціокультурну взаємодію на основі емпатії та толерантності. Атрибутивним виступає позитивне ставлення до національної та іноземних спільностей. Студенти перманентно прагнуть до налагодження діалогу культур за допомогою мовою міжнародного спілкування.

Відштовхуючись від сутнісних характеристик і рівнів лінгвосоціокультурної компетентності, здійснили діагностику її основних показників у студентів аграрного університету. Рівень когнітивно-гносеологічного компоненту лінгвосоціокультурної компетентності з'ясували за допомогою тестів «English Culture Tests», завдань на виявлення соціокультурних та лінгвокраїнознавчих знань, наявних стереотипів щодо мовної та немовної поведінки, розуміння побуту, традицій, звичаїв, життя народу країни. релевантних для міжкультурного спілкування. Для визначення рівня особистісного компоненту використовували «Тест загального рівня товарищкості» (В. Ряховський) [4]; опитувальник для діагностики здатності до емпатії (А. Меєрабіан, М. Епштейн) [44, с. 15–16], експрес-опитувальник «Індекс толерантності» (Г. Солдатова, О. Кравцова, О. Хухлаєва, Л. Шайгерова) [34, с. 54–56], методику оцінки типу культури (Л. Почебут) [33, с. 278–282]. Методичним інструментарієм для виявлення рівня сформованості мотиваційно-

ціннісного компоненту слугували «Діагностика мотиваційних орієнтацій у міжособистісному спілкуванні» (І. Ладанов, В. Уразаєва) [44, с. 69], методика «Ціннісні орієнтації» (М. Рокич) [4, с. 26–28], тест-опитувальник для діагностики структури навчальної мотивації (А. Дербеньова) [43, с. 17–19], анкети «Іноземна мова як навчальна дисципліна» та «Мотивація вивчення іноземної мови» [38, с. 170–171]. У якості основного діагностуючого інструменту операційно-діяльнісного компоненту лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі ми розробили тестові завдання для дослідження їхніх умінь аналізувати, зіставляти, порівнювати соціокультурні явища рідної та англійської культур. Здатність студентів успішно функціонувати в реальних ситуаціях лінгвосоціокультурної взаємодії перевіряли за допомогою опитувальника на визначення лінгвосоціокультурного досвіду «Multicultural Experiences Questionnaire» [55], тестового опитувальника «Залежність-автономність» (Г. Пригін) [35, с. 101–103], опитувальника соціокультурної ідентичності (ОСКІ) (О. Крупенко, О. Фролова) [42], опитувальника на виявлення готовності до діалогу культур (див. додатки Е, З).

Здійснивши компаративний аналіз результатів діагностики студентів на констатувальному і контрольному етапах, ми виявили позитивну динаміку в розвитку лінгвосоціокультурної компетентності за показниками когнітивно-гносеологічного компонента. Майбутні фахівці аграрної галузі після формувального етапу педагогічного експерименту значно поглибили свої знання соціокультурних стереотипів, вербальної й невербальної поведінки, лінгвокраїнознавчі знання, систематизували знання з окремих явищ національної культури. У студентів збільшився обсяг знань з тем «Англійські традиції та звичаї», «Лінгвосоціокультурні міста», «Визначні місця Великобританії» тощо. Якщо на констатувальному етапі експериментальної роботи в ЕГ стійкий рівень когнітивно-гносеологічного компонента виявили лише у 3,7%, ситуативний –

22,5%, фрагментарний – 73,8%, то результати контрольного етапу засвідчили зменшення кількості студентів з фрагментарним рівнем до 11,6% і збільшення респондентів із ситуативним (52,3%) і стійким (36,1%) рівнями (див. табл. 2.6).

*Таблиця 2.6*

**Рівні сформованості лінгосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі за когнітивно-гносеологічним компонентом у процесі формульовального етапу експерименту (у %)**

Рівні	Фрагментарний		Ситуативний		Стійкий	
	до	після	до	після	до	після
КГ	71,6	58,7	24,3	33,8	4,1	7,5
ЕГ	73,8	11,8	22,5	52,3	3,7	36,1

Загалом, у процесі співставлення якісного та кореляційного аналізів до і після формульовального етапу експерименту всі студенти зазначили на заповненні інформаційних і мовних прогалів, розширенні культурної освіченості завдяки порівнянню і співставленню під час полілогу української та англійської культур.

Значно розширився діапазон ціннісних орієнтацій студентів аграрного ЗВО завдяки інструментальній цінності «виховання» і термальних цінностей «щасливе сімейне життя», «щастя інших» й «акуратність». Можливо, прилучення до іншомовної культури з акцентом на компаративний міжкультурний аналіз (на рівні мови й культури) стимулювало ієрархічну структуру термальних та інструментальних цінностей студентів, сприяючи їхньому лінгосоціокультурному саморозвитку й самовизначенню в світі культурних цінностей, прийняттю стилю життя своєї нації, позитивній оцінці представників інших національних культур, готовності до лінгосоціокультурної взаємодії, діалогу культур іноземною мовою, самооцінці себе як представника певної нації, формуванню почуття власної гідності й поваги гідності інших.

Студенти експериментальної групи набагато чіткіше

усвідомлювали важливість вивчення іноземної мови й входження в іншу культуру під час професійної підготовки (84% і 59% в ЕГ проти 27% і 16% в КГ на контрольному етапі експерименту). Майбутні фахівці аграрної галузі почали виражати зацікавленість цінностями, звичаями, традиціями, побутом іноземної культури. Більшість студентів відмовилися від сформованих стереотипів щодо інших культур, уявлень про людей різних національностей. Вони демонстрували толерантність, прагнення до загальнолюдських цінностей і діалогу в багатоетнічному, багатонаціональному й поліконфесійному світі; виявляли готовність до загальносвітового обміну цінностями, ідеями й діалогу культур.

Водночас із внутрішньою мотивацією пізнавальної діяльності спостерігали позитивну динаміку в розвитку лінгвосоціокультурної компетентності студентів експериментальної групи: розуміння аксіологічної цінності англійської мови, її важливості для майбутньої професійної діяльності; усвідомлення того, що англійська мова, так само як і українська, виступає механізмом пізнання навколишнього світу, набуття нових фахових знань, забезпечує вільну комунікацію й обмін досвідом з іноземними колегами, дозволяє випускнику аграрного ЗВО стати конкурентоспроможним фахівцем; прагнення до взаєморозуміння, загальнопланетарного й космополітичного обміну цінностями, ідеями та діалогу культур тощо.

Якщо спочатку студенти нечітко розуміли сутність і зміст лінгвосоціокультурної компетентності фахівця аграрної галузі, то до завершення експерименту збільшилася кількість студентів, які самостійно визначали цю компетентність й усвідомлювали її значущість. Більшість студентів серед пріоритетних якостей називали комунікабельність, толерантність, знання іноземної мови, розуміння її аксіологічної цінності, її вагомості в майбутній професійній діяльності, а також погляд на мову міжнародного спілкування як на механізм пізнання світу.

Для діагностики когнітивно-гносеологічного компоненту ми також застосовували тестові завдання на розуміння значення лінгвосоціокультурної компетентності й іноземної мови в професійній діяльності фахівця аграрної галузі. Студенти відповідали на запитання: «Які завдання лінгвосоціокультурної освіти?», «Як можна охарактеризувати поняття «молодіжна субкультура»?», «Що таке діалог культур?», «Що таке культурна ідентичність?», «Із чим пов'язують проблеми взаєморозуміння?», «Коли у людини з'являється міжкультурна сензитивність?», «Чим відрізняються монохромні культури від поліхромних?», «У чому сутність професійної та лінгвосоціокультурної компетентності?» (див. додаток Е). Оцінювали відповіді від 1 до 5 балів. Якщо на констатувальному етапі оцінку «5 балів» отримали 38 студентів контрольної групи (245 чоловік), що склало 15,5%, то наприкінці експерименту оцінку «5 балів» – 74 студенти (30,2%). До формувального етапу в експериментальній групі з 251 студентів найвищий результат продемонстрували лише 36 (14,3%), а на контрольному етапі – 184 (73,3%) студентів, що більше на 59%.

Під час порівняння показників операційно-діяльнісного компоненту (див. табл. 2.7) лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі також виявили значні позитивні зрушення у готовності до встановлення конструктивного діалогу культур засобами іноземної мови, пізнавальній активності, особистісному ставленні до національної спільності, готовності спілкуватися іноземною мовою, тактовності, толерантності, емпатії.

Після експериментального навчання можна констатувати, що провідними мотивами в ЕГ є пізнавальний та комунікативний. Напрошується висновок про збільшення кількості студентів із стійким і ситуативним рівнями сформованості операційно-діяльнісного компоненту лінгвосоціокультурної компетентності. Майбутні фахівці аграрної галузі оволоділи певними соціальними й культурними нормами комунікативної поведінки, правилами



спілкування, уміннями оперувати лінгвосоціокультурними знаннями, регулювати свою поведінку відповідно до правил, загальноприйнятих в іншомовній культурі. Студенти навчилися дотримуватися соціальних норм і правил. Збільшилася кількість студентів із високим і середнім рівнем емпатії.

*Таблиця 2.7*

**Рівні сформованості лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі за операційно-діяльнісним компонентом у процесі формувального етапу експерименту (у %)**

Рівні	Фрагментарний		Ситуативний		Стійкий	
	До	після	до	після	до	після
КГ	57,3	48,9	19,1	24,7	23,6	26,4
ЕГ	61,8	15,4	15,8	34,2	22,4	50,4

Викладання іноземної мови на основі розробленої педагогічної технології формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі позитивно вплинуло на внутрішню мотивацію навчальної діяльності студентів і розвиток професійно значущих особистісних якостей. Звернення до їхнього суб'єктного досвіду міжкультурної взаємодії, введення нових лінгвосоціокультурних знань з націленістю на практику, дослідницька робота з різними інформаційними джерелами надавали заняттям творчого характеру. Всі ці фактори дозволили врахувати різні мотиваційні спонукання студентів у межах освітнього процесу, зорієнтувати їх на саморозвиток в обраній предметній галузі.

Позитивні зрушення у показниках особистісного (табл. 2.8) й мотиваційно-ціннісного (табл. 2.7) компоненту були досягнуті в обох групах. Однак, застосування різних способів активізації навчально-пізнавальної діяльності відповідно до рівня підготовки студентів, заохочення їх до самостійної творчої діяльності, підтримка зворотного зв'язку, використання завдань, які розвивають

рефлексію, – все це в комплексі дозволило досягти в експериментальній групі вищого рівня внутрішньої мотивації вивчення та використання іноземної мови професійного спрямування у ситуаціях лінгвосоціокультурної взаємодії.

*Таблиця 2.8*

**Рівні сформованості лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі за особистісним компонентом у процесі формувального етапу експерименту (у %)**

Рівні	Фрагментарний		Ситуативний		Стійкий	
	до	після	до	після	до	після
КГ	33,3	43,4	48,7	39,9	18	16,7
ЕГ	41,2	5,3	52,9	38,4	5,9	56,3

Із результатів формувального етапу педагогічного експерименту випливає, що в ЕГ на 39,2% збільшилася кількість студентів, які демонструють високий рівень внутрішньої мотивації навчальної діяльності (стійкий рівень). У КГ відбулося збільшення кількості студентів із стійким рівнем внутрішньої мотивації на 1,7%. В ЕГ також спостерігаємо зменшення кількості респондентів із фрагментарним рівнем мотивації на 44,8%, тоді як у КГ – на 8,6%.

Проаналізувавши відповіді на запитання щодо збереження елементів національної культури, можна констатувати, що після формувального етапу в ЕГ більше студентів почали проявляти інтерес до народних традицій та звичаїв (до експерименту – 8,4%, а після – 45,8%).

*Таблиця 2.9*

**Рівні сформованості лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі за мотиваційно-ціннісним компонентом (у %)**

Рівні	Фрагментарний		Ситуативний		Стійкий	
	До	після	до	після	до	після
КГ	53,3	44,7	39,3	46,2	7,4	9,1
ЕГ	55,4	10,6	38,7	44,3	5,9	45,1

Усереднивши значення рівнів сформованості полі культурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі за всіма компонентами ми одержали такі результати (табл. 2.10):

Таблиця 2.10

**Систематизовані експериментальні результати рівнів сформованості компонентів лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі за період педагогічного експерименту (у %)**

Компоненти	Рівні	Фрагментарний		Ситуативний		Стійкий	
	Група	Початок	Закін.	Початок	Закін.	Початок	Закін.
Когнітивно-гносеологічний	КГ	71,6	58,7	24,3	33,8	4,1	7,5
	ЕГ	73,8	11,8	22,5	52,3	3,7	36,1
Операційно-дійовий	КГ	57,3	48,9	19,1	24,7	23,6	26,4
	ЕГ	61,8	15,4	15,8	34,2	22,4	50,4
Особистісний	КГ	33,3	43,4	48,7	39,9	18	16,7
	ЕГ	41,2	5,3	52,9	38,4	5,9	56,3
Мотиваційно-ціннісний	КГ	53,3	44,7	39,3	46,2	7,4	9,1
	ЕГ	55,4	10,6	38,7	44,3	5,9	45,1
Загалом	КГ	53,9	47,1	32,8	37,4	13,3	15,5
	ЕГ	59,3	12,3	26,9	39,6	13,8	48,1

Аналіз результатів експериментального дослідження щодо формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі в процесі професійної підготовки вказує на домінування в студентів КГ думки, що іноземна мова – це лише засіб спілкування, несуттєвий для професійного зростання фахівця аграрної галузі (73%). В ЕГ 94% студентів погодились, що іноземна мова не лише важливий засіб спілкування, але й інструмент професійної діяльності та спосіб культурного саморозвитку. Вони почали охочіше використовувати іноземну мову без боязні помилитися на відміну від студентів КГ, де мовний і культурний бар'єри досі були великі, й лише 17,9% змогли їх подолати. Такий розрив наочно продемонстрував розбіжність у результатах навчального процесу в контрольній та експериментальній групах.

В КГ навчальний процес організовували за планом, орієнтованим на оволодіння основами граматики, граматичні вправи, використання адаптивних, застарілих текстів. Провідним видом мовленнєвої діяльності виступало читання. Не враховувалися психолого-педагогічні та лінгвокультурні особливості під час викладання іноземної мови студентам. Превалював граматико-перекладний метод викладання.

Процес лінгвосоціокультурного навчання студентів ЕГ на заняттях іноземної мови передбачав використання різноманітних аутентичних матеріалів, які вміщували цікаву інформацію про інші країни й культури, про Україну; розповідь викладача; бесіду з викладачем; виконання різноманітних завдань, тестів; моделювання діалогу культур; застосування мультимедійних засобів. Завдяки інтерактивним методам навчання в ЕГ студенти відразу занурювалися в іншомовну діяльність незалежно від рівня володіння іноземною мовою та лінгвосоціокультурними знаннями.

На відміну від результатів констатувального діагностування, де майбутні фахівці аграрної галузі віддавали перевагу здебільшого одному з чотирьох видів мовленнєвої діяльності, на контрольному етапі експерименту більшість студентів ЕГ продемонстрували впевненість відразу в декількох видах мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письмо), тоді як в КГ досі домінував лише один вид мовленнєвої діяльності. Позитивні зрушення пов'язані з визнанням студентами ЕГ таких видів роботи, як творче завдання (проект, рольова гра, моделювання соціокультурних ситуацій, інтерактивний діалог тощо). Завдяки творчим завданням розвиток лінгвосоціокультурної особистості студента, який охоплював когнітивний, мотиваційний, ціннісний, особистісний, діяльнісний аспекти, відбувався вже не на основі чужого соціального досвіду, а шляхом самостійного набуття культурних, духовних, моральних, національних, естетичних цінностей. 74,1% студентів ЕГ зазначили, що «відкрили в собі потенціал, про який раніше не здогадувалися,

допоки не почали розв'язувати творчі завдання». На їхню думку, творчі завдання:

1) розвивали готовність до постійної зміни ролей, обумовленої потребою активної соціалізації та професійної мобільності в сучасному лінгвосоціокультурному світі;

2) створювали можливості зайняти ініціативну позицію в освітньому процесі;

3) дозволяли глибше пізнати риси національної своєрідності культури рідної та іноземних країн;

4) орієнтували не лише на вивчення іноземної мови як навчальної дисципліни, але й особливості лінгвокультури;

5) давали змогу брати участь у діалозі культур шляхом формування нових цінностей, нових смислів у розумінні іншомовних феноменів;

6) стимулювали готовність до взаєморозуміння між народами, що сприяло збереженню самобутності культур, налагодженню лінгвосоціокультурної взаємодії під час проходження сільськогосподарської закордонної практики;

7) сприяли готовності стати посередником між рідною та іноземною культурою, демонструвати в своїй культурі зразки зарубіжного досвіду, розширюючи міжкультурні контакти.

Окрім творчих завдань, згідно з міркуваннями студентів досить добре себе зарекомендували інформативні, значимі іншомовні тексти, комунікативні завдання (переказ тексту; опис людей, предметів, ситуацій, подій; вираження особистого ставлення до певного факту; складання діалогів тощо), способи представлення граматичного матеріалу, які сприяли швидшому засвоєнню нового соціокультурного матеріалу; вербальні опори, які зображали різні предмети, схеми, таблиці; робота з автентичними матеріалами з урахуванням поняття «культурний контекст»; запровадження авторського ЕНМК формування лінгвосоціокультурної компетентності суб'єктів навчання.

Майбутні фахівці аграрної галузі вважають, що соціокультурні й іншомовні знання: дозволяють продовжити професійне навчання за кордоном (33,9% в КГ, 60% в ЕГ); допомагають отримати роботу за кордоном (51,8% в КГ, 76% в ЕГ); уможливають участь у міжнародному співробітництві (42,8% в КГ, 68,1% в ЕГ); дають змогу оволодіти іншою / суміжною професією (11,8% в КГ, 53,8% в ЕГ); не впливають на розвиток аграрного професіоналізму (24% в КГ, 6% в ЕГ); успішне засвоєння іноземної мови передбачає вивчення не лише мови, але й соціокультурних особливостей, культурного розмаїття сучасного лінгвосоціокультурного світу за допомогою неї (17,1% в КГ, 94% в ЕГ).

Відповіді щодо мети вивчення «Іноземної мови» вказують на те, що загалом студенти КГ (меншою мірою) й ЕГ змінили своє ставлення до цієї дисципліни. Водночас в експериментальній групі з'явилися нові позиції: «Уміти конструктивно взаємодіяти із зарубіжними колегами»; «Систематично опрацьовувати інформацію»; «Вміти вести діалог культур»; «Вивчити досвід ведення ділової кореспонденції»; «Навчитися вільно дискутувати іноземною мовою». В ЕГ також не виявили студентів, які б продемонстрували байдужість до лінгвосоціокультурних й іншомовних знань.

На запитання «Що, на Ваш погляд, було зроблено в процесі викладання іноземної мови для кращого опанування лінгвосоціокультурними знаннями й стимулювання активної участі в педагогічному процесі?» відповіді в ЕГ розмістилися таким чином: використовувалися професійно-орієнтовані автентичні тексти із самого початку навчання; було розширено комунікативні ситуації іншої соціокультурної реальності; граматичний матеріал пояснювався з опорою на соціокультурні та лінгвокраїнознавчі тексти; додано лінгвосоціокультурну інформацію; впроваджували активні методи навчання (творчі завдання, які уможливають висловлення власних міркувань; тематична імпровізація; доповіді тощо); підвищено інформативність навчальних матеріалів; урізноманітнено форми

презентації навчальних матеріалів викладачем; урахувався етап адаптації під час подачі професійно-орієнтованих матеріалів для організації ефективної самостійної роботи; писали творчі роботи (твори, есе, доповіді, ділові листи тощо); реалізовано принцип співтворчості педагога та студентів, що сприяло обміну знаннями, цінностями і способами пізнання навколишнього соціокультурного світу, зробило навчальне середовище аграрного ЗВО особистісно-значимим; навчання розглядали як процес інтеграції мови та культури, який давав змогу майбутнім фахівцям аграрної галузі координувати реалізацію цінностей, уявлень, оцінок, зразків поведінки рідної та іноземної культур; осмислення іноземної мови як важливого інструменту й засобу професійно-культурного зростання.

До компонентів, потрібних для здійснення ефективної соціокультурної взаємодії засобами іноземної мови, крім знання лексики й граматики іноземної мови, вміння творчо моделювати ситуації діалогу культур, мовної інтуїції, вміння орієнтуватися в культурному контексті; рефлексії, критичного мислення, саморозвитку, студенти ЕГ ще виокремили мотивацію, самоактуалізацію, здатність до інтерпретації, вміння обмінюватися інформацією та досвідом; здатність до імпровізації, уяву, діалогічність мислення, вміння орієнтуватися в екстралінгвістичному контексті, соціокультурний світогляд, готовність до розширення системи цінностей, емпатію, толерантність.

Щодо твердження «Україна – це...», то на контрольному етапі педагогічного експерименту студенти КГ й ЕГ висловили такі міркування: «сама по собі цивілізація» – підтримали 17,8% КГ і 4% ЕГ; «частина західної цивілізації» – 27,2% і 13,4%; «більше східна держава» – 17,1% і 7,5%; «міст між Сходом і Заходом» – 11,8% і 72,1%; не змогли відповісти 26,1% і 3%.

Із аналізу результатів формувального етапу експерименту випливає, що: Україну як самодостатню систему розглядають у 1,5 разів менше студентів КГ проти студентів ЕГ; у КГ збільшилася

кількість студентів, які розглядають Україну як частину західної та східної цивілізації (у 1,5 і в 1,4 рази), на відміну від ЕГ, де їх кількість зменшилися в 1,3 і 1,6 раз відповідно (в ЕГ порівняно з КГ цифри менші, відповідно, в 2 і 2,28 разів); Україну як міст між Сходом і Заходом в КГ розглядає більше в 1,3 рази, а в ЕГ – у 8 разів більше студентів; більше студентів почали розмірковувати про місце України в сучасному полікультурному світі в 1,3 раз більше студентів КГ та в 11,3 разів більше студентів ЕГ (у 8,7 разів більше респондентів ЕГ, ніж студентів КГ).

Із запропонованих тез, які відображають сутність сучасної культури, майбутні фахівці аграрної галузі віддавали перевагу таким: «становлення єдиної світової культури» (КГ – 9%, ЕГ – 2%), «збереження/відродження «коренів» культури й неможливість інновацій» (КГ – 21%, ЕГ – 3%), «розгляд своєї культури як еталону, з яким порівнюємо інші культури» (КГ – 16%, ЕГ – 1%), «шанобливе ставлення до цінностей інших культур» (КГ – 51%, ЕГ – 94%), «процес культурного обміну» (КГ – 62%, ЕГ – 100%), «зближення цінностей різних культур» (КГ – 16%, ЕГ – 97%), «необхідність оновлення у культурі, пристосування до нових реалій у житті» (КГ – 38%, ЕГ – 91%).

Опрацювавши отримані результати, ми дійшли висновку, що відповіді студентів КГ на констатувальному й контрольному етапах експерименту не зазнали значних змін, а коливалися в межах 1–4%, тоді як зміни у студентів ЕГ досягали 17–55%. В ЕГ у порівнянні з КГ за становлення єдиної світової культури висловилися в 4 рази менше студентів; за неможливість інновацій в культурі – в 7 разів менше; кількість студентів, які вважають, що саме свою культуру потрібно розглядати як еталон для інших культур, зменшилася 13%; в 1,7 разів збільшилася кількість студентів, які демонстрували шанобливе ставлення до цінностей інших культур; в 1,5 разів більше студентів набули впевненості у потребі процесу культурного обміну; в 6,1 і 5,7 разів більше студентів визнали важливість зближення



цінностей; в 2,4 і 2,3 рази більше – оновлень в культурі. Пункт «мене цікавить лише агрономія» відзначили 18% КГ та 3% ЕГ, що в 0,1 разів і 6 разів менше, ніж у студентів на констатувальному етапі експерименту.

Результати обробки результатів «Опитувальника цінностей» дозволили виявити зміни у шкалі цінностей в КГ й ЕГ. Студенти КГ недостатньо були налаштовані на саморозвиток (5%). 84% студентів КГ висунули престиж, матеріальне становище, кар'єру на перше місце, ніж прагнення до творчості, досягнень. Вони не виявляли прагнення до задоволення духовних потреб, культурного саморозвитку, збереження індивідуальності.

Щодо студентів ЕГ, то тут спостерігаємо позитивну тенденцію: для 76% студентів у рівній мірі значущими стали такі поняття, як творчість, саморозвиток, задоволення духовних потреб, збереження індивідуальності, соціальні контакти. Лише 16% студентів на перше місце в системі цінностей поставили власний престиж, матеріальне становище й задоволення. 8% студентів визнали, що майбутня професія для них не головне. 3% вважають найважливішим сімейне благополуччя. 5% упевнені, що не будуть працювати за професією.

Пізнавальні здібності у студентів із фрагментарним рівнем розвинені недостатньо. У них не сформована здатність долати дефіцит лінгвосоціокультурних й іншомовних знань, понять, навичок і вмінь. Вербальний інтелект, мовна пам'ять, комунікативна інтуїція, здатність входити в нове інокультурне середовище й лінгвосоціокультурний потенціал слабо виражені.

Щодо майбутніх фахівців аграрної галузі із ситуативним рівнем лінгвосоціокультурної компетентності, то у них пізнавальні здібності розвинені досить добре. Хоча здатність долати дефіцит лінгвосоціокультурних знань, понять, навичок й умінь уже сформована, їхні базові когнітивні структури, сприйняття і розуміння мови й світу іншої соціокультурної спільності виражені нечітко. Розвиток умінь соціокультурної взаємодії можна охарактеризувати як

середній. Вони поважають звичаї етнофорів, успішно функціонують у лінгвосоціокультурні реальності.

Для майбутніх фахівців аграрної галузі із стійким рівнем лінгвосоціокультурної компетентності характерним є глибоке усвідомлення ними аксіологічної та професійної цінності іноземної мови, її важливості в професійній діяльності. Студенти повною мірою розуміють, що англійська мова виступає механізмом пізнання навколишнього лінгвосоціокультурного світу, забезпечує конструктивний діалог культур, що дасть змогу випускникам аграрних ЗВО стати конкурентоспроможними фахівцями на ринку праці. Яскраво вираженими в них є сприйняття та розуміння лінгвосоціокультурного оточення, що свідчить про високий рівень когнітивно-гносеологічного компоненту. Вони здатні вільно спілкуватися іноземною мовою з етнофорами, демонструючи повагу до іноземних звичаїв.

Отже, результати формувального й контрольного етапів свідчать про ефективність педагогічної технології формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі. Підтверджено доцільність реалізації обґрунтованих педагогічних умов. Динаміка процесу формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі в процесі професійної підготовки наочно представлена в табл. 4.9. Подано рівні сформованості лінгвосоціокультурної компетентності студентів за чотирма критеріями, діагностику яких проводили на констатувальному й контрольному етапах експериментального дослідження.

На думку студентів ЕГ, реалізація педагогічної технології формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі на заняттях іноземної мови сприяла розвитку їхньої готовності до:

- 1) адекватного здійснення передачі й отримання актуальної інформації про навколишній лінгвосоціокультурний світ;

2) оперування широким аграрно-мовним тезаурусом;

3) вербалізації процесів та явищ професійної культури;

4) вивчення іноземної мови і національних особливостей країн, з представниками яких вони збираються взаємодіяти під час проходження закордонного стажування, сільськогосподарської практики, розробки спільних науково-дослідних проєктів, міжнародних конференцій тощо;

5) гнучкого реагування на неоднозначні, швидко змінювані ситуації реального спілкування, оскільки культура існує не як застигла форма, а як процес;

6) розвитку найважливіших аспектів професійної діяльності спеціалістів аграрного профілю – сільськогосподарського, виробничого, творчого, організаторського, просвітницького, комунікативного (мовленнєві вміння монологу, діалогу, логіко-сміслових операцій);

7) творчої реалізації власної індивідуальності в сільськогосподарській та соціокультурній діяльності;

8) діалогу культур задля збагачення загальнокультурного потенціалу під час виконання своїх професійних обов'язків.

Результати, отримані в ході опитування ЕГ, вказують на те, що студенти почали розглядати лінгвосоціокультурні та іншомовні знання як інструмент саморозвитку, самоактуалізації, самоствердження, самодетермінації, а вивчення іноземної мови асоціювали не лише з опануванням граматиною, семантикою, стилістикою, але й також з інтелектуальним, ціннісним, мотиваційним, лінгвосоціокультурним розвитком особистості.

Майбутні фахівці аграрної галузі відзначили, що отримали уявлення про те, як потрібно себе вести, щоб запобігти міжкультурним непорозумінням. Студенти позитивно оцінили участь у співробітництві з іноземними колегами під час зарубіжних майстер-класів, практик, стажувань, спільних проєктів, оскільки, на їхню думку, обмін досвідом сприяє професійному зростанню. Своєю

чергою, майбутні фахівці аграрної галузі зазначили, що їхня професійна діяльність була більш ефективною, а тимчасові психологічні бар'єри в налагодженні лінгвосоціокультурної взаємодії мінімізували з урахуванням: необхідної соціокультурної інформації, здобутої до спілкування з представником певної країни; уникнення раптових суджень і рішень у процесі міжкультурної комунікації; уміння аналізувати свої думки й учинки крізь призму спостерігача іншої культури, критичного ставлення до стереотипів; відкритості до різних поглядів; обговорення за принципом співпраці, враховуючи культурні особливості людей у ставленні до роботи, культуру мовлення, професійну етику, розуміння часу та простору, мовні відмінності, реакції на ієрархічність взаєминах та розбіжностей в цінностей.

Аналіз результатів дослідження також підтвердив важливість мотивації у залученні майбутніх фахівців аграрної галузі до процесу активної навчальної діяльності. Цей процес був побудований на розкритті значущості дисципліни «Іноземний мова» в межах її практичної та професійної спрямованості, що уможливило створення творчої атмосфери на заняттях, пробудило дослідницький інтерес до різних аспектів лінгвосоціокультурної освіти. Щодо системи цінностей студентів КГ, то вона загалом не зазнала суттєвих змін. Водночас у системі цінностей студентів ЕГ відбулися зміни, пов'язані з: розвитком здібностей здійснювати лінгвосоціокультурну взаємодію за допомогою іноземної мови; отримання доступу до різноманітних ресурсів і формування готовності користуватися аутентичною інформацією для професійно-особистісного зростання; розширення картини світу; усвідомлення себе як лінгвосоціокультурної особистості, невід'ємної частини соціокультурного простору.

Результативність реалізації педагогічної технології формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі доведена методами математичної статистики. Позитивну динаміку спостерігаємо в основних показниках когнітивно-

гносеологічного, особистісного, мотиваційно-ціннісного й операційно-діяльнісного компонентів лінгвосоціокультурної компетентності. У ході дослідження для викладачів іноземної мови розроблено такі методичні рекомендації:

1) вивчення іноземної мови на автентичному соціокультурному матеріалі сприяє формуванню міжнародно-орієнтованої особистості з розвиненим почуттям толерантності, соціокультурної спостережливості, емпатії; яка розуміє та сприймає культурне розмаїття; яка зберігає свою національно-культурну самобутність і готова до лінгвосоціокультурної взаємодії в умовах складних суспільних взаємин сучасного світу;

2) компаративний лінгвокраїнознавчий аналіз дає змогу виявити не лише спільне, універсальне, але й досягнути специфіку рідної культури й аналізувати інокультурну дійсність;

3) соціокультурне оснащення змісту іншомовного навчання розвиває лінгвосоціокультурний потенціал особистості;

4) проведення позааудиторних заходів підвищує внутрішню мотивацію студентів до вивчення іноземної мови, культурних цінностей різних країн, збагачує майбутніх фахівців духовно й культурно;

5) залучення студентів до науково-пізнавальної та проектної діяльності значно інтенсифікує аудиторну і самостійну роботу майбутніх фахівців аграрної галузі;

6) уміло підібрані форми, прийоми й методи роботи, вдале поєднання навчальної та виховної діяльності відіграють визначальну роль у формуванні лінгвосоціокультурного потенціалу особистості.

Результати експериментальної роботи підтвердили вагомість навчально-виховної роботи у процесі формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі на заняттях іноземної мови. Як показано на табл. 4.6, в експериментальній групі більше студентів досягли стійкого рівня сформованості лінгвосоціокультурної компетентності, який

передбачає володіння комунікативними іншомовними вміннями та комунікативною культурою в сфері професійно орієнтованого спілкування, використання отриманих лінгвосоціокультурних знань під час розв'язання практичних завдань міжкультурної комунікації, наявність уміння моделювати комунікативну поведінку залежно від зовнішнього контексту і позиції співрозмовника. У КГ більшість студентів продемонстрували ситуативний рівень лінгвосоціокультурної компетентності, що передбачає певний обсяг знань з країнознавства й культури країни, мову якої вивчають, вміння отримувати з різних джерел інформацію соціокультурного характеру й використовувати її у професійній діяльності або самоосвіті, володіння основними комунікативними стратегіями й нормами професійної комунікативної культури. Для підвищення надійності спостережень багаторазово і систематично спостерігали за навчальною діяльністю та поведінкою студентів під час експерименту; спостереження проводили кілька осіб; реєстрували окремі факти та дії студентів у ході експерименту; фактологічно записували процес організації експерименту.

З метою визначення результативності педагогічної технології формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі, ми порівнювали результати контрольних зрізів з різних тем в ЕГ до та після експерименту, піддавали отримані дані обробці за допомогою методів математичної статистики [1; 17]. Наприклад, з теми «British Customs and Traditions» («Британські звичаї та традиції») (табл. 2.11).

Застосуємо критерій згоди істинності розходжень для з'ясування успішності засвоєння студентами цієї теми до та після експерименту.

Перевіримо нульову гіпотезу  $H_0$ , відповідно до якої відмінності між оцінками до та після застосування експериментальної методики відсутні.

**Результати контрольного зрізу з теми  
«British Customs and Traditions» в ЕГ**

Бал	Оцінка за національною шкалою ( $x_i$ )	До експерименту ( $n_i$ )	Після експерименту ( $m_i$ )
1 – 34	1	12	–
35 – 59	2	25	–
60 – 74	3	84	42
75 – 89	4	106	107
90 – 100	5	24	102
Середній бал ( $\bar{x}_i$ )		$\bar{x}_1 = 1,47$	$\bar{x}_2 = 2,24$

Для підтвердження або спростування гіпотези  $H_0$  обрахуємо критичне значення критерію за формулою:

$$Z = \frac{|\bar{x}_1 - \bar{x}_2|}{\sqrt{\mu_1^2 + \mu_2^2}}, \quad (2.1)$$

де  $\bar{x}_1$  та  $\bar{x}_2$  – середні бали до та після експерименту;

$$\mu_1^2 = \frac{D_1}{n} \left(1 - \frac{n}{N}\right) \quad \text{і} \quad \mu_2^2 = \frac{D_2}{n} \left(1 - \frac{n}{N}\right), \quad \text{де } n=251 \text{ – кількість студентів у}$$

групах;  $D_1$  та  $D_2$  – дисперсії. Знайдемо дисперсії, зважаючи на те, що всіх студентів у генеральній сукупності було 496.

$$D_1 = \frac{\sum (x_i - \bar{x}_1)^2 n_i}{n} = \frac{(5-1,47)^2 \cdot 24 + (4-1,47)^2 \cdot 106 + (3-1,47)^2 \cdot 84 + (2-1,47)^2 \cdot 25 + (1-1,47)^2 \cdot 12}{251} \approx 4,72;$$

$$D_2 = \frac{\sum (x_i - \bar{x}_2)^2 m_i}{n} = \frac{(5-2,24)^2 \cdot 102 + (4-2,24)^2 \cdot 107 + (3-2,24)^2 \cdot 42}{251} \approx 4,51.$$

Обчислимо квадрати середніх похибок вибірових середніх

$$\mu_1^2 = \frac{D_1}{n} \left(1 - \frac{n}{N}\right) = \frac{4,72}{251} \left(1 - \frac{251}{496}\right) = 0,009;$$

$$\mu_2^2 = \frac{D_2}{n} \left(1 - \frac{n}{N}\right) = \frac{4,51}{251} \left(1 - \frac{251}{496}\right) = 0,008.$$

Тоді число

$$Z = \frac{|\bar{x}_1 - \bar{x}_2|}{\sqrt{\mu_1^2 + \mu_2^2}} = \frac{4,72 - 4,51}{0,017} = 12,4$$

Згідно із законами математичної статистики, якщо число  $Z < 3$ , то нульову гіпотезу потрібно прийняти.

У нашому випадку  $Z = 12,4 > 3$ , а це означає, що нульову гіпотезу потрібно відхилити, тобто відмінність в успішності з цієї теми очевидна.

Ми проводили аналогічні дослідження під час вивчення інших тем, і кожного разу обраховане значення  $Z$  істотно перевищувало 3. Отже, напрошується висновок про суттєвий позитивний дидактичний ефект запропонованої експериментальної педагогічної технології.

У табл. 2.12 подаємо загальну динаміку статистичних характеристик лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі за всіма чотирма критеріями: когнітивно-гносеологічним, мотиваційно-ціннісним, особистісним, операційно-діяльнісним до та після експерименту.

*Таблиця 2.12*

**Загальна динаміка сформованості рівнів полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі до та після експерименту (у %)**

Рівні Група	Фрагментарний		Ситуативний		Стійкий	
	до	після	До	після	до	після
КГ	53,9	47,1	32,8	37,4	13,3	15,5
ЕГ	59,3	12,3	26,9	39,6	13,8	48,1

На підставі отриманих результатів можна констатувати, що розроблена педагогічна технологія формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі є досить дієвою та має значний позитивний вплив. До експерименту стійкий рівень лінгвосоціокультурної компетентності був у 13,8% студентів, ситуативний, – у 26,9%, фрагментарний – у



59,3%, а після експерименту стійкий у 48,1%, ситуативний – у 39,6% і фрагментарний – у 12,3%, відповідно. Тобто, в ЕГ порівняно з КГ помітно зросла кількість студентів із стійким (на 34,3%) і ситуативним (на 12,7%) рівнями лінгвосоціокультурної компетентності, зменшилася кількість студентів із фрагментарний рівнем (на 47%).

Позначимо  $\bar{x}_1, \bar{x}_2$  – середні бали в ЕГ відповідно до та після експерименту;  $\bar{y}_1, \bar{y}_2$  – середні бали в КГ до та після експерименту. Знайдемо їх:

$$\bar{x}_1 = \frac{\sum_{i=1}^3 x_i n'_i}{n'} = \frac{35 \cdot 3 + 67 \cdot 2 + 149 \cdot 1}{251} = 1,54, \quad \bar{x}_2 = \frac{\sum_{i=1}^3 x_i n''_i}{n''} = \frac{121 \cdot 3 + 99 \cdot 2 + 31 \cdot 1}{251} = 2,36;$$

$$\bar{y}_1 = \frac{\sum_{i=1}^3 x_i n''_i}{n''} = \frac{33 \cdot 3 + 80 \cdot 2 + 132 \cdot 1}{245} = 1,59, \quad \bar{y}_2 = \frac{\sum_{i=1}^3 x_i n''_i}{n''} = \frac{38 \cdot 3 + 92 \cdot 2 + 115 \cdot 1}{245} = 1,68.$$

Ми порівняли результати середніх балів за чотирма компонентами в КГ та ЕГ до та після формувального етапу експерименту й побачили, що в КГ за час проведення експерименту середнє значення отриманих балів майже не змінилося ( $\bar{y}_2 = 1,68$  проти  $\bar{y}_1 = 1,59$ ), тоді, як в ЕГ до експерименту середній бал становив  $\bar{x}_1 = 1,54$ , а після експерименту  $\bar{x}_2 = 2,36$ , тобто збільшився на 0,82 (53,2%).

Доведено методами математичної статистики, що результати в ЕГ покращилися після застосованої авторської педагогічної технології.

Поставивши за мету перевірку ефективності педагогічної технології, сформулюємо нульову гіпотезу  $H_0 : \bar{x}_1 = \bar{x}_2$  згідно з якою відхилення середніх балів в ЕГ є випадкове й  $H_1 : \bar{x}_1 < \bar{x}_2$  – альтернативну гіпотезу, яка припускає результативність нової педагогічної технології.

Оберемо випадкову  $Z$  величину як критерій перевірки статистичної гіпотези  $H_0$  та знайдемо нормоване відхилення середніх за формулою:

$$Z_{cn} = \frac{|\bar{x}_2 - \bar{x}_1|}{\sqrt{\frac{D_1 + D_2}{n}}}, \quad (2.2)$$

де  $n = 251$ , а  $D_1, D_2$  – дисперсії, відповідно, до та після експерименту:

$$D_1 = \frac{\sum (x_i - \bar{x}_1)^2 n'_i}{n} = \frac{(5-1,54)^2 \cdot 102 + (4-1,54)^2 \cdot 107 + (3-1,54)^2 \cdot 42}{251} \approx 7,8,$$

$$D_2 = \frac{\sum (x_i - \bar{x}_2)^2 n''_i}{n} = \frac{(5-2,36)^2 \cdot 102 + (4-2,36)^2 \cdot 107 + (3-2,36)^2 \cdot 42}{251} \approx 4,05.$$

Тоді знаходимо спостережуване значення критерію:

$$Z_{cn} = \frac{|\bar{x}_2 - \bar{x}_1|}{\sqrt{\frac{D_1 + D_2}{n}}} = \frac{0,82}{0,05} = 16,4.$$

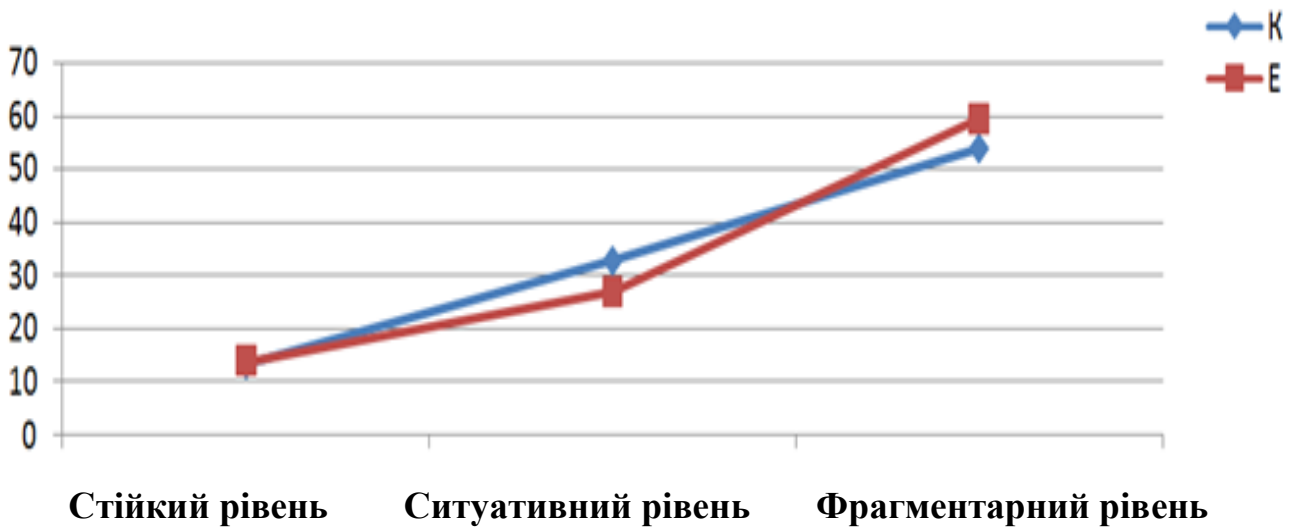
Критичне значення критерію  $Z_{кр}$  при рівні значущості  $\alpha = 0,05$  впливає з рівності:

$$\Phi(Z_{кр}) = \frac{1-\alpha}{2} = \frac{1-0,05}{2} = 0,475 \Rightarrow Z_{кр} = 1,96.$$

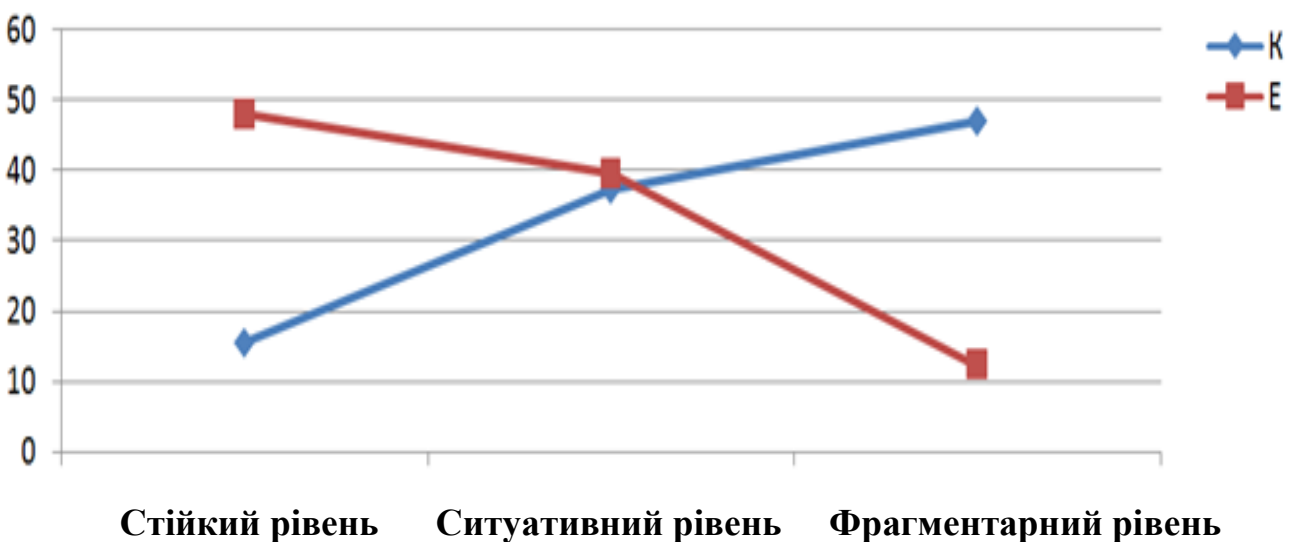
Значення функції Лапласа  $\Phi(x)$  знаходимо за таблицею. У ній  $Z_{cn} > Z_{кр}$ , а отже, нульову гіпотезу потрібно відхилити, оскільки з імовірністю 0,95 можна стверджувати, що експериментальна педагогічна технологія – більш дієва.

Співвідношення рівнів лінгвосоціокультурної компетентності у студентів КГ та ЕГ до і після експерименту подано у вигляді графіків (рис. 2.6, 2.7).

Із вище поданих графіків очевидно, що до та після ламана, яка відповідає КГ майже не змінилась; ламана, яка ж відповідає ЕГ помітно змінилася: істотно зріс показник, який відповідає стійкому рівню, а показник, який відповідає фрагментарному рівню зменшився.



*Рис. 2.6 Розподіл студентів КГ і ЕГ до експерименту*



*Рис.2.7 Розподіл студентів КГ і ЕГ після експерименту*

Загальний коефіцієнт зростання лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі визначили шляхом обрахування сумарного значення підвищення показників у КГ та ЕГ, порівнюючи і зіставляючи середні бали на початку і після завершення експерименту.

Отже, про інтенсивність розвитку лінгвосоціокультурної компетентності у студентів КГ, досягнуту за допомогою традиційних навчання, можна судити з аналізу відношення середніх величин  $\bar{y}_1$  (до експерименту) й  $\bar{y}_2$  (після експерименту):

$$K_k = \frac{\bar{y}_2}{\bar{y}_1} = \frac{1,68}{1,59} \approx 1,06$$

Щодо відношення середніх балів ЕГ ( $K_e$ ), то тут спостерігаємо динаміку зростання показників ( $\bar{x}_1$  – до експерименту,  $\bar{x}_2$  – після експерименту) значно краща, ніж в КГ:

$$K_e = \frac{\bar{x}_2}{\bar{x}_1} = \frac{2,36}{1,55} \approx 1,52$$

Обрахунок коефіцієнту відносного зростання загального рівня сформованості лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі ( $K_{рез}$ ) дало змогу визначити динаміку становлення соціокультурних якостей у КГ та ЕГ:

$$K_{рез} = \frac{K_e}{K_k} = \frac{1,52}{1,06} \approx 1,43.$$

Як бачимо, реалізована на формувальному етапі дослідження педагогічна технологія допомогла покращити лінгвосоціокультурні характеристики майбутніх фахівців аграрної галузі. Аналіз результатів проведеної роботи вказує на те, що до експерименту групи належали до однієї генеральної вибірки, а після нього показники в ЕГ істотно підвищились. Такі позитивні зрушення у лінгвосоціокультурній компетентності студентів ЕГ вдалося досягнути завдяки реалізації розробленої нами педагогічної технології під час професійної підготовки.

## Висновки

Динаміка лінгвосоціокультурного розвитку майбутнього фахівця аграрного профілю детермінується багатьма факторами, серед яких важливе місце технології, які ґрунтуються на новітніх досягненнях інформаційного суспільства.

Серед унікальних можливостей здобувати нові знання та навички за допомогою електронної освіти, освіти онлайн ми, як один з ефективних інструментів лінгвосоціокультурного саморозвитку розглядаємо електронне портфоліо, що дозволяє досліджувати власні досягнення, оцінювати свої сильні та слабкі сторони та документувати отриманий досвід у зручній та доступній формі. Основними функціями електронного портфоліо визначено планувальну, діагностичну, змістову, коригувальну та мотивувальну.

Розробка власного блоку відіграє роль інтерактивного майданчику для висвітлення власних розробок, думок тощо та отримання певної реакції від зацікавлених осіб. Цей обмін думками може також спонукати та надавати ідеї щодо пошуку шляхів розв'язання проблем, що обговорюються.

Етапи лінгвосоціокультурного саморозвитку пов'язані із формулюванням цілей діяльності; усвідомленням значення діяльності; визначенням засобів досягнення мети; аналізом труднощів досягнення мети і способів їх подолання; створенням програм самовдосконалення, виробленням лінгвосоціокультурної стратегії розвитку, прогнозуванням майбутньої професійної діяльності, розробкою стратегії вирішення професійних проблем; здійсненням аналізу і самоаналізу власної соціокультурної діяльності.

В основу формування мотиваційно-ціннісного компонента лінгвосоціокультурного саморозвитку ми покладаємо аналітичну діяльність. З метою її розвитку запропоновано проведення SWOT-аналізу, під час якого у майбутнього фахівця аграрної галузі формується уявлення про переваги або недоліки щодо наявності

певних набутих рис, якостей навичок тощо, можливостей та загроз, що пов'язані з їх відсутністю.

Розроблена методика використання психологічної гри «Six Thinking Hats», яка навчає змінювати точку зору на різні події, бути готовим змінювати свою думку відповідно до обставин, вміти розглядати проблему у різних аспектах.

Проектна діяльність виступає важливим методом формування когнітивно-гносеологічного компонента лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі. Запропоновано 3 етапи здійснення проектної діяльності на заняттях з іноземної мови. Зазначено потенціал іноземної мови для професійно-особистісного саморозвитку, оскільки впевнене володіння іноземними.

Перевірку результативності педагогічної технології формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі здійснювали у три етапи (констатувальний, формувальний, контрольний) впродовж 2017–2021 рр. На констатувальному етапі педагогічного експерименту з'ясували рівні лінгвосоціокультурної компетентності в студентів ЕГ та КГ: стійкий рівень був у 13,8% і 13,3%, ситуативний, – у 26,9% і 32,8%, фрагментарний – у 59,3% і 53,9%.

Аналіз недоліків формування лінгвосоціокультурної компетентності студентів в аграрних ЗВО (недостатня спрямованість навчання на виховання лінгвосоціокультурної особистості; низький рівень мотивації студентів; недостатнє використання інноваційних методів навчання; брак автентичних навчальних матеріалів, насичених актуальною соціокультурною інформацією; нечітке усвідомлення ролі лінгвосоціокультурної освіти в духовному й інтелектуальному саморозвитку особистості, неналежне приділення уваги стимулюванню самоосвіти, неврахування повною мірою особливостей позааудиторного міжкультурної комунікації фахівців аграрної галузі) дозволив детермінувати педагогічні заходи, спрямовані на вдосконалення лінгвосоціокультурних знань, умінь та

навичок майбутніх фахівців аграрної галузі, а саме: дискусії, дидактичні, ділові, імітаційно-рольові ігри, проблемні лекції, лекція-діалог, лекція-консультація, лекція-візуалізація, КВК творчості, ток-шоу, «круглі столи», «мозковий штурм», мовне портфоліо, інтерпретації творів, імпрровізації, написання творчих проєктів, презентації тез доповідей, прес-конференції тощо.

Формувальний експеримент передбачав реалізацію педагогічної технології формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі з дотриманням визначених педагогічних умов (упровадження інтерактивних методів навчання для підвищення внутрішньої мотивації пізнавальної діяльності; організація освітнього лінгвосоціокультурного середовища як соціальної системи полісуб'єктного типу в аграрних ЗВО; удосконалення форм і методів самостійної роботи; застосування ЕНМК формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі).

Експеримент проводився на основі розробленої педагогічної технології формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі з виокремленням трьох цільових складників: концептуального, змістового, процесуального. Авторську технологію запроваджували з опорою на концепцію лінгвосоціокультурної освіти майбутніх фахівців аграрної галузі.

Утілення в практику аграрних ЗВО педагогічної технології передбачало мотиваційно-організаційний, операційно-когнітивний, діагностично-орієнтувальний, аналітико-результативний етапи. Сутність експериментального навчання полягала в організації лінгвосоціокультурної освіти на заняттях іноземної мови на основі особистісно-зорієнтованого, комунікативного, аксіологічного, лінгвокраїнознавчого, соціокультурного підходів, тобто у лінгвосоціокультурному навчанні чітко простежувались взаємозв'язок мови і культури; професійна спрямованість; урахування індивідуальних психологічних, психофізіологічних,

соціальних особливостей студентів; комунікативно-діяльнісна спрямованість навчання; автентичність; ситуативність.

Експериментальна перевірка ефективності запропонованої педагогічної технології підтверджує, що забезпечення виділених педагогічних умов дозволяє здійснити позитивний вплив на рівень лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі. Про це свідчать дані діагностики до формувального етапу педагогічного експерименту і після нього. На завершальному етапі формувального експерименту за результатами дослідно-експериментальної роботи встановлено, що кількість студентів ЕГ, які досягли стійкого рівня, збільшилася на 34,3% (від 13,8% до 48,1%), а в контрольній групі – тільки на 2,2% (від 13,3% до 15,5%); кількість студентів, яким властивий ситуативний рівень лінгвосоціокультурної компетентності збільшилась в ЕГ на 12,7% (від 26,9% до 39,6%), а в КГ – на 4,6% (від 32,8% до 37,4%); кількість студентів з фрагментарним рівнем в ЕГ зменшилась на 47% (від 59,3% до 12,3%), а в контрольних групах спостерігалось незначне зменшення таких студентів – на 6,8% (від 53,9% до 47,1%). Отже, справджується правильність висунутої гіпотези.



## Список використаних джерел

1. Барковський В. В., Барковська Н. В., Лопатін О. К. Теорія ймовірностей та математична статистика. Київ: Центр учбової літератури, 2010. 424 с.
2. Білогородка Л. В. Методичні особливості навчання майбутніх економістів читання англomовних фахових текстів. *Наукові записки. Серія: педагогіка*. 2015. № 2. С. 107–113.
3. Богуш А. М. Проблема мовної особистості в педагогічній науці. *Наука і освіта*. 2004. № 1. С. 77–79.
4. Большая энциклопедия психологических тестов / А. А. Карелин. Москва: Эксмо, 2007. 416 с.
5. Бондаренко С. В. Культура мобильных телекоммуникаций. Ростов н/Д: ЗАО «Книга», 2007. 352 с.
6. Бронетко І. А. Методика формування лінгвосоціокультурної компетенції учнів загальноосвітніх шкіл. *Філологічні науки*. 2014. № 3. С. 183–186.
7. Виленский В. Я., Образцов П. И., Уман А. И. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе. Москва: Педагогическое общество России, 2004. 192 с.
8. Войтанік І. В. Використання професійно орієнтованих текстів з культурним компонентом для навчання англійської мови студентів економістів-міжнародників. К.: КНУ імені Тараса Шевченка, 2016. 229 с.
9. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. М.: АРКТИ, 2003. 192 с.
10. Головіна Н. Проблема формування культурної компетентності особистості в контексті реформування вищої школи. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/4770> (дата звернення: 25.12.2020).
11. Горб В. Г. Основная образовательная программа вуза: проблемы и решения. *Стандарты и мониторинг в образовании*. 2004. № 2. С. 22–34.
12. Городецкая Л. А. Лингвокультурная компетентность личности как культурологическая проблема: автореф. дис. на здобуття наук.ступеня док. культурол. наук 24.00.01 «Теория и история культуры». М., 2007. 42 с.
13. Джиджавадзе И. В. Развитие познавательной активности учащихся на основе самостоятельных творческих заданий по иностранному языку. *Мир образования – образование в мире*. 2012. № 1. С. 152–158.
14. Дубасенюк О. А., Якса Н. В. Педагогічна технологія організації продуктивної міжкультурної взаємодії суб'єктів освітнього процесу. *Розвиток педагогічної освіти викладача в умовах неприпливної освіти: монографія* / за ред. М. М. Солдатенков, О. М. Семенов. Глухів: РВВ ГДПУ, 2008. С. 108–121.
15. Дубасенюк О. А. Підготовка майбутніх учителів до толерантної взаємодії в умовах полікультурного середовища. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2007. № 35. С. 62–65.

16. Эрли К., Мосаковски Э. Культурная компетентность. *Harvard Business Review*. 2004. № 2. С. 15–19.
17. Жлуктенко В. І., Наконечний С. І., Савіна С. С. Теорія ймовірностей і математична статистика. Київ: КНЕУ, 2007. Ч. II. 368 с.
18. Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Сыманюк Э. Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учебное пособие. М.: МПСИ, 2005. 216 с.
19. Іць С. В. Технологія використання web-портфоліо у професійній підготовці майбутнього вчителя іноземної мови. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/11268/1/Its.pdf> (дата звернення: 10.08.2021).
20. Коломієць О. Г. Філософська парадигма упередження агресивності в сучасному суспільстві. Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософських наук. К., 2015. 396 с.
21. Кравець Р. А. Ділова іноземна мова: навчальний посібник. Вінниця: Планер, 2019. 232 с.
22. Кравець Р. А. Лінгвокраїнознавчі аспекти викладання граматики англійської мови в аграрному ВНЗ: методичні рекомендації. Вінниця: ВНАУ, 2017. 62 с.
23. Кравець Р. А. Теоретичні і методичні основи полікультурної освіти майбутніх фахівців аграрної галузі: моногр. / за наук. ред. докт. пед. наук, проф. Олени Джеджули. Вінниця: Планер, 2017. 434 с.
24. Кравець Р. А. English in the Context of Multicultural Education: навч. посіб. з англ. мови для майб. фахівців аграрної галузі. Вінниця: Планер, 2015. 206 с.
25. Кравець Р. А., Білоус В. І. Англійська мова за професійним спрямуванням: навчальний посібник з іноземної мови для студентів економічних спеціальностей. Вінниця: ТОВ «Твори», 2021. 212 с.
26. Ловка О. В. Психологічні умови організації групової проєктної діяльності студентів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ: Університет менеджменту освіти НАПН України, 2013. с. 20.
27. Лурье С. В. Психологическая антропология: история, современное состояние, перспективы: уч. пособ. для вузов. М.: Академ. проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. 624 с.
28. Малафіїк І. В. Дидактика. Київ: Кондор, 2005. 397 с.
29. Мирось В. Про шляхи реорганізації ВНЗ України аграрного профілю. *Інформаційний вісник АН ВШ України*. 2006. Вип. 48, № 2. С. 43–49.

30. Нечепоренко М. А. Використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій в контексті формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку. *Професійна підготовка фахівця в контексті потреб сучасного ринку праці: мат. II Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф.* (Вінниця, 28 лютого 2017 р.). Вінниця: ВНАУ, 2017. С. 184–187.
31. Ніколаєва С. Ю., Петрашук О. П., Бражник Н. О. Ступенева система освіти в Україні та система навчання іноземних мов. Київ: Ленвіт, 1996. 89 с.
32. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи. Київ: Центр учбової літератури, 2009. 472 с.
33. Почебут Л. Г. Кросс-культурная и этническая психология. Санкт-Петербург: Питер, 2012. 336 с.
34. Психодиагностика толерантности личности / под. ред. Г. У. Солдатовой, Л. А. Шайгеровой, Т. Ю. Прокофьевой, О. А. Кравцовой. Москва: Смысл, 2008. 172 с.
35. Реан А. А. Практическая психодиагностика личности. Санкт-Петербург: Речь, 2001. 224 с.
36. Романишина Л. М. Сучасні педагогічні технології підготовки майбутніх фахівців. *Проблеми освіти: спец. випуск.* Київ: Вид-во наук.-метод. центру вищої освіти, 2006. С. 140–144.
37. Романишина Л. М., Романишина О. Я. Інноваційні технології в підготовці майбутніх фахівців. *Збірник наукових праць Кременецького обл. гуманітар. пед. ін.-ту ім. Т. Шевченка. Сер.: Педагогічні науки.* 2007. Вип. 2. С. 50–57.
38. Самарина Н. В. Формирование компетенции иноязычной письменной речи школьников с помощью электронных дидактических средств: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Нижний Новгород, 2016. 204 с.
39. Сарновська Н. І. Формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутнього фахівця-міжнародника в процесі вивчення іноземної мови. *Молодий вчений.* 2016. №4. С. 91–94.
40. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Тверь: Истоки, 1996. 238 с.
41. Сысоев П. В. Культурное самоопределение личности в контексте диалога культур: монография. Тамбов: ТГУ им. Державина, 2001. 145 с.
42. Татарко А. Н., Лебедева Н. М. Методы этнической и кросскультурной психологии. Москва: Издательский дом Высшей школы экономики, 2011. 164 с.
43. Усе про мотивацію / уклад. А. Г. Дербеньова. Харків: Основа, 2012. 207 с.
44. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. Москва: Изд-во Института Психотерапии, 2002. 490 с.
45. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи. Київ: Академвидав, 2006. 352 с.

46. Флиер А. Я. Культурология для культурологов. М.: Академический проект, 2002. 492 с.
47. Фрейд З. Основные принципы психоанализа. К.: Ваклер, 1998. 283 с.
48. Bennett M. Basic concepts of intercultural communication: selected readings. Yarmouth: Intercultural Press, 1998. 272 p.
49. Bertheussen B. A. Relation between academic performance and students' engagement in digital learning activities. *Journal of Education for Business*. 2016 № 91 (3). P. 125–131.
50. Byram M., Gribkova B., Starkey H. Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. Strasbourg, 2002. 42 p.
51. Cutler A., Doubleday J. A practical and cultural guide for students studying in the UK. Bridgend: Kestrel Books, 2013. 46 p.
52. Hofstede G. Cultures Consequences: International Differences in Work – Related Values. Beverly Hills: Sage, 2007. 315 p.
53. Lompscher J. Unterschiedliche Lehrstrategien und ihre Konsequenzen. Lehrtheorie. Tätigkeitstheorie. München: Fremdsprachenunterricht, 1995. S. 43–44.
54. McKay S. L. Teaching English as an International Language. Oxford: Oxford University Press, 2002. 381 p.
55. Narvaez D., Patrick H. The Relation of Multicultural Experiences to Moral Judgment and Mindsets. *Journal of Diversity in Higher Education*. 2010. № 1. Vol. 3. P. 43–55.
56. Norbury P. The Essential Guide to Customs and Culture: Britain. London: Kuperard, 2015. 114 p.
57. Read H. Education Through Art. L.: Faber and Faber, 2005. 328 p.
58. Shaikh P. Portfolio Career and Professional Fulfillment. URL: <http://www.suite101.com/content/portfolio-career-and-professional-fulfilment-a136379> (дата звернення: 10.08.2021).
59. Storry M., Childs P. British cultural identities. London: Routledge, 1997. 350 p.
60. SWOT-аналіз: кому, коли й навіщо. URL: <https://bakertilly.ua/news/id44448> (дата звернення: 28.12.2020).
61. Tomalin B., Stempleski S. Cultural Awareness. Oxford: Oxford University Press, 2001. 168 p.
62. Top Tools for Learning 2020. URL: <https://www.toptools4learning.com> (дата звернення: 25.12.2020).
63. Watson J. R. Language and Culture Training: Separate Paths? *Military Review*. 2010. № 2. P. 56–61.

### РОЗДІЛ 3

## РОЛЬ ЛІНГВОТЕКСТОВОЇ ПРОБЛЕМАТИКИ У ФОРМУВАННІ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АГРАРНОЇ ГАЛУЗІ

### **3.1 Стильові різновиди, основні категорії та параметри тексту в розрізі формування лінгвосоціокультурної компетентності**

Проблема тексту – його створення, структури, розуміння привертала і привертає увагу багатьох дослідників. Тому вона не може розглядатися з використанням обмеженої кількості підходів і методів дослідження одного з найскладніших понять у сучасній теорії лінгвостилістики.

На жаль, у мовознавстві поняття «текст», яке є актуальним, вже кілька десятиріч не має чіткого і однозначного формулювання. У науковій літературі використовуються різні визначення тексту як лінгвістичної одиниці, проте переважають положення, у яких текст розглядається переважно як продукт функціонування мовної системи, в основі якої лежить не тільки орієнтація на мовну норму – узус, але і на відображення мовної картини світу [10, с. 326].

Досліджуючи історію виникнення і використання поняття «текст» у різні періоди лінгвістичної науки, варто відзначити, що тексти переважно визначалися як структурні одиниці, які мають вищий граматичний статус ніж речення чи послідовність речень. Для визначення умов, що характеризують текст як лінгвістичну одиницю, одні дослідники відзначали формальні мовні характеристики, наприклад, сполучники між реченнями, відношення між реченнями у певній послідовності, логіко-семантичні глибинні структури, розподіл топіків і тощо. Інші дослідники заперечували важливість такого формального визначення і наголошували на суто мовних або суто логічних характеристиках, оскільки текст частково створюється та визначається загальним контекстом і ролями учасників комунікації [12, с. 364].

Зарубіжні мовознавці М. Холідей та Р. Хасан визначали текст як «одиницю мови у використанні» [110, с. 16]. Водночас відзначалася помилковість думки про те, що текст є певним супер-реченням – граматичну одиницю більшу ніж речення, яка належить до речення так, як речення належить до своїх складових частин, і наголошувалося, що текст – це одиниця семантична, смислова, але не формальна [110, с. 16].

Відомо, що текст може досліджуватися як процес і як продукт мовленнєвої діяльності. Так, Ч. Філмор, як і деякі інші дослідники, які також використовують термін «текст» під час аналізу процесу його породження і сприйняття, зазначає, що термін «текст» використовується для позначення будь-якого цілого продукту мовної здатності людини [112, с. 11–39].

На нашу думку, одним з кращих у лінгвістиці є визначення тексту, подане І. Гальперінім: «Витвір мовленнєвотворчого процесу, що характеризується завершеністю, та об'єктивований у вигляді письмового документа, літературно опрацьований відповідно до типу цього документа; твір, який складається з назви (заголовка) й основних одиниць (СФО), що об'єднані різними типами лексичного, граматичного, логічного, стилістичного зв'язку, й має певну спрямованість і прагматичну установку» [20, с. 18]. Проте вона звужує поняття «текст», коли зараховує його лише до письмової форми мовлення. Це, очевидно, можна пояснити використанням науковцями іншого поняття, а саме – «дискурс», яке спершу застосовувалося для позначення творів усного мовлення, і ширше, для поняття «мовлення». На сьогодні, дискурс, як і текст є одиницями писемного та усного мовлення. Так, І. Гальперін твердить, що текст – це об'єкт лінгвістичного дослідження, і тому до нього потрібно застосовувати основні поняття лінгвістичної науки. Згадуючи слова Е. Бенвеніста, який вважав, що лише за допомогою мовленнєвого рівня, вдається правильно відобразити таку істотну особливість мови, як її членороздільний характер і дискретність її елементів, і що тільки поняття рівня допоможе знайти у всій складності форм своєрідність

будови частин і цілого [8, с. 434–449], науковець дає відповідь на питання: чи є текст рівнем мови? До вирішення цього питання І. Р. Гальперін підходить з точки зору дихотомії мови й мовлення, тобто розгляду мови в статиці й динаміці, у парадигматичному й синтагматичному планах, визначаючи, що текст не функціонує на мовному рівні. З іншого боку, деякі параметри тексту дають підстави для екстраполяції структури рівнів з вісі парадигматики на вісь синтагматики. До таких параметрів дослідник відносить вичленовування одиниць-конституентів, визначення категорій тексту, семантичний аспект, без якого не обходиться аналіз будь-якого рівня. Науковець робить висновок, що текст може розглядатися як рівень, але не мови, а мовлення, адже останнє теж є системним [18, с. 67–77].

Як зазначає Н. Болотнова, з точки зору автора, текст є продуктом мовленнєвомисленнєвої діяльності, що реалізує певний комунікативний намір. З точки зору читача, текст є об'єктом пізнавальної діяльності, що має комунікативно й концептуально значиму інформацію, репрезентовану лінгвістично. Обидва аспекти комунікації (породження та сприйняття тексту) засновані на мовних здібностях і компетенції [10, с. 55].

Одним із найобґрунтованіших, на наш погляд, є визначення тексту в Енциклопедії «Українська мова», де текст (від лат. *textum* – зв'язок, поєднання, тканина) кваліфікується як писемний або усний мовленнєвий масив, який становить лінійну послідовність одиниць мовлення, побудованих за законами відповідної мови – висловлень, що розглядається з огляду на його комунікативну організацію, об'єднаних у ближчій перспективі смисловими й граматичними зв'язками, а в загально композиційному, дистантному плані – спільною темою і сюжетною заданістю [95, с. 66]. Як вища форма реального вияву комунікативної сутності мови, текст має свою мікро- й макросемантику, які формуються в результаті відповідного розподілу інформації на всій його глибині й з урахуванням складної взаємодії структур одиниць тексту на семантичному рівні.

Потрібно зауважити, що з семантичною і структурною організацією тексту органічно пов'язана його стильова визначеність. Відрізок тексту, більший чи менший за обсягом, структурно й за змістом замкнений, має певну стильову маркованість, характеризується набором стильових ознак, які, крім усього, відіграють ще суттєву роль у забезпеченні цілісності тексту. Певну стильову маркованість має також речення. Але функціональна якість мовлення визначається лише на текстовому рівні, щонайменше – на рівні надфразової єдності, абзацу. Стильова домінанта надфразової єдності (абзацу) також не завжди повною мірою є прогностичною щодо стильової сутності всього тексту. Остання виформовується із складної сукупності відносних текстових цілісностей, що підпорядковуються наскрізній спроектованій на всю глибину текстового масиву тематичній і стильовій домініанті [95, с. 67–68].

У науковій літературі відзначається важливість тексту як елемента комунікативного акту, адже текст є середнім елементом схеми комунікації, яку можна репрезентувати у вигляді триелементної структури: автор (адресант) → текст → читач (адресат як серединний (проміжний), що виявляє свою специфіку в кодуванні й декодуванні. Щодо мовця (адресанта) текст є кодованою величиною, оскільки мовець кодує певну інформацію, яку читач (адресат) для правильного сприйняття інформації повинен декодувати [37, с. 32].

На думку Н. Болотнової, текст – це результат мовленнєвого процесу, який характеризується завершеністю, об'єктивованістю у вигляді письмового документа, літературною опрацьованістю, відповідно до типу цього документа; результат мовленнєвого процесу, який складається із назви (заголовка) і ряду особливих одиниць – надфразових єдностей, які об'єднані різними типами лексичного, граматичного, логічного, стилістичного зв'язку, що має певну цілеспрямованість і прагматичну установу [10, с. 365–368].

Дослідниця акцентує увагу на тому, що текст імпліцитно розрахований на слухове сприймання; він не лише лінійний, він не



лише рух, процес – він також стабільність, і вважає текстом не фіксоване на папері спонтанне, усне мовлення, а різновид мовленнєвої творчості, який має свої особливості. Тому текст є певним завершеним повідомленням, яке характеризується високим змістом, організованим за абстрактною моделлю однієї з існуючих у літературній мові форми повідомлення (функціонального стилю, його різновидів і жанрів), якому притаманні свої дистинктивні ознаки [10, с. 372].

Д. Розенталь під поняттям «текст» розуміє таке мовне явище, в якому дотримано умови, вказані у визначеннях тексту, тобто відповідність змісту тексту його назві (заголовку), завершеність щодо назви (заголовка), літературне опрацювання, характерне для певного функціонального стилю, наявність надфразових єдностей, об'єднаних різними, в основному логічними типами зв'язку, наявність цілеспрямованості й прагматичної установки. Отже, текст є витвором мовлення (висловлювання), переданим на письмі або за допомогою друку [82, с. 483].

У «Лінгвістичному енциклопедичному словнику» текст трактується широко, з опертям на семіотику й вказівкою на дві його основні ознаки: «текст – (від. лат. *textus* – тканина, сплетіння, поєднання) – об'єднана за допомогою смислового зв'язку послідовність знакових одиниць, основними якостями якої є зв'язність і цілісність» [69, с. 415; 27, с. 458].

У сучасній романо-германській лінгвістиці текст переважно трактується як одиниця, організована на основі мовних зв'язків і відношень між відрізками мовлення, що змістовно об'єднують синтаксичні одиниці у єдине ціле. Це пов'язано з інтенсивною розробкою лінгвістики тексту, теоретичне підґрунтя якої закладено в працях К. Брінкера, Р. Харвега та ін. [25, с. 54]. Ця тенденція зберігається в низці зарубіжних праць останніх років [13; 74; 27; 103]. Водночас вчені визнають, що під поняттям «текст» потрібно розуміти й певне висловлювання, і складне синтаксичне ціле, і завершений твір [15; 74].

На думку М. Хеллідея, текст є основною одиницею семантики (fundamental unit), яку неможливо визначити як свого роду надречення, адже йдеться про актуалізацію потенційного (actualized potential) [108, с. 86]. Також, на нашу думку, ґрунтовним є визначення тексту, запропоноване дослідницею К. Накоряковою, яка зазначає, що текст – це результат цілеспрямованої мовленнєвої діяльності, як писемне джерело, як витвір мовлення [47, с. 13].

Отже, у більшості праць, які присвячені вивченню теорії тексту, одиницею дослідження вважається не текст, а окремі його складники – речення. Звичайно, в окремих випадках окреме речення може виявитися цілим текстом, подібно до того як морфема може стати оказіональним словом, слово – реченням. Це лише спорадичне явище, яке не порушує загальної характеристики тексту як лінгвістичної одиниці.

Варто відзначити, що у теорії тексту допускається множинність його інтерпретацій, які обумовлюються різними підходами до його вивчення, складністю та багатоаспектністю власне феномену. Дослідники проблеми відзначають можливість широкого й вузького трактування тексту, зауважуючи, що у широкому значенні з позиції семіотики, текст трактується як осмислена послідовність будь-яких знаків, а у вузькому значенні визначається, по-перше, як витвір мовлення, відображений на письмі, по-друге, як надфразова єдність (складне синтаксичне ціле) (у теорії тексту) [10, с. 158].

Текст фігурує в комунікативному середовищі як продукт мовлення і предмет перцепції у вигляді неоднозначної графічно-мовної системи й структури [36, с. 48]. На шляху від автора до читача текст втрачає або набуває додаткових смислів, підтекстів, значень тощо. Цьому сприяють умови текстового комунікативного обігу, а саме: недосконалість графічно-знакової системи, покликаної виражати зміст твору (відсутність необхідного набору знаків для фіксації, зокрема, паралінгвістичної інформації, носіями якої є жести, міміка тощо; архітектонічна уніфікація текстів одного жанру, але

різних за змістом, що «уніфікує» і процес сприймання та розуміння змісту твору); відірваність тексту як графічно-знакового продукту від його автора, що веде до порушення нормального, двобічного характеру комунікації; відірваність тексту також від природної ситуації, у якій, згідно зі змістом твору, він мав фігурувати й т.ін. Через ці умови авторський зміст тексту й читацький не завжди є одним і тим же [36, с. 48–54].

Другий постулат впливає з першого: текст має багатоаспектні авторську (з погляду автора) і перцептивну (з погляду реципієнта) структури. Кожна з цих структур у певному аспекті є варіантом. До таких варіантних структур належать архітектонічна й семантична. Остання охоплює тематичну структуру, котра теж має варіанти: фактологічну, композиційну, логіко-поняттєву, емоційно-експресивну, комунікативну, інформаційну, психологічну. Семантична структура виражається також через образні й мовно-абстрактні одиниці, які існують у вигляді графічно-знакової структури [41, с. 216–222].

Для дослідників важливо враховувати, що текст, по-перше, не є мовною одиницею вищого рівня, а є результатом мовлення. По-друге, текст завжди має ідею, яка відображає авторський задум і формує цілісність тексту – гіперконцепт. По-третє, текст має стилістичне забарвлення, яке відображає певну сферу спілкування. По-четверте, текст завжди орієнтований на адресата, навіть якщо ним є сам автор. По-п'яте, текст несе інформацію і віддзеркалюючись у свідомості читача, набуває нового змісту. По-шосте, текст характеризується ефектом впливу – прагматикою [8, с. 219].

У сучасній комунікативній лінгвістиці текст визначають як мовленнєвий продукт, концептуально обумовлений (тобто такий, що має концепт, ідею) і комунікативно орієнтований у рамках певної сфери спілкування, що має інформативно-сміслову й прагматичну сутність [10, с. 323]. На подвійну системність тексту (мовну й мовленнєву) вказувала М. Кожина, яка відзначає, що будь-який текст

створюється за допомогою мовних засобів і за законами мовної системи, що стоїть поза текстом, але саме в останньому, з урахуванням специфіки й підпорядкування меті й задуму автора, нерідко відбувається порушення законів мови, поєднується непеєднуване [49, с. 214; 46, с. 224].

Визначаючи текст як окремий цілісний об'єкт, що представляє складну динамічну систему, вважаємо цілком обгрунтованим твердження Ю. Сорокіна, який стверджував, що наявність різних визначень тексту пов'язана як зі складністю та багатоаспектністю поняття, так і з різноманітними аспектами його розгляду в різних ділянках знань [97, с. 132].

Відзначимо, що у науковій літературі подаються кілька визначень стильових різновидів української мови. На нашу думку, одним із кращих є формулювання, за яким вони кваліфікуються як суспільно усвідомлені видозміни літературної мови, що об'єднують: 1) структурно-функціональні стилі; 2) експресивно-стилістичні варіації мови; 3) підсистеми структурно-функціональних стилів, тобто типи мовної організації, що сформувалися як жанри відповідної літератури (офіційно-ділової, наукової, публіцистичної, художньої) [95, с. 232].

За твердженням І. Чередниченка, стильові різновиди відбивають, з одного боку, більш загальний, ширший, ніж структурно-функціональні стилі, погляд на сфери використання української мови. Тут дослідник має на увазі книжно-писемний і усно-розмовний різновиди української мови, адже, як відомо, книжно-писемні й усно-розмовні виражальні засоби, що використовуються у функціональних стилях, зумовлюють більший чи менший ступінь їхньої книжності, розмовності або нейтральності щодо перших двох ознак [105, с. 33–38].

С. Єрмоленко вказує, що не існує чіткої межі між стильовими різновидами української мови, бо книжні елементи, поєднуючись із розмовними, легко переходять у засоби емоційно-експресивної

виразності художнього стилю, а усно-розмовне джерело живить жанри публіцистичного стилю, який загалом належить до книжно-писемного різновиду мови. З іншого боку, стильові різновиди мови виступають як одиниці вужчого плану порівняно з структурно-функціональними стилями, а останні диференціюються залежно від типів текстів, об'єднаних у відповідні жанри [32, с. 25–36].

До характерних ознак стилів і текстів дослідник відносить книжність, нейтральність, розмовність, адже взаємопроникнення і перехрещення певних книжно-писемних і усно-розмовних джерел – основа для виникнення експресивно-емоційних колоритів мови. Книжні за походженням засоби, які вживаються у художніх текстах у сполученні з розмовними, зазнають стилістичного зниження і можуть зумовити перехід тексту в інший стильовий різновид [32, с. 25–36].

У науковій літературі відзначається, що найбільша міра книжності у сучасній українській літературній мові притаманна офіційно-діловому стилю. Його жанри або підстили, охоплюють тексти, у яких визначальну роль відіграє книжна лексика (мова меморандумів, комюніке), а також щоденне ділове спілкування громадян (документи з лаконічним викладом суті справи без оцінних компонентів передаваного змісту). В обох випадках стильовими показниками виступають усталені формули, ділова фразеологія, активізація книжного джерела української мови [95, с. 232].

До книжних належать також науковий стиль та його підстили або жанри, такі як науково-популярний і науково-навчальний, власне наукові тексти (монографії, статті), мова навчально-методичної літератури, підручників, посібників. Різняться між собою науково-технічні й науково-гуманітарні праці. адже у перших увиразнюються своєю функцією формально-символічні системи (формули, графіки, схеми й т. ін.), а у других помітну роль виконує авторська оцінка, додаткові конотації [95, с. 232].

У структурі публіцистичного стилю свою специфіку мають мова інформаційних матеріалів (хроніка, інтерв'ю тощо) і мова художньо-

публіцистичних текстів (нарис, фейлетон тощо). Усі ці відміни ґрунтуються на різному співвідношенні компонентів тріади: автор-об'єкт-читач. Крім інформативної, публіцистичний стиль виконує функцію переконування, впливу на читача, слухача, чим зумовлюється поділ на типові жанри публіцистичного стилю (пор.: жанр інтерв'ю, репортажу). Публіцистичний, як і художній стиль, активно послуговується усно-розмовними виражальними засобами, що несуть на собі відбиток зниженого буденного спілкування, й урізноманітнюють жанрові відмінності функціональних стилів, диференціюючи, наприклад, у поезії високий патетичний або інтимно-ліричний мовний колорит, на що впливає, насамперед, писемна чи усна мова. В усній мові засвідчуються некодифіковані елементи, вона зазнає впливу нелітературних засобів інших мов [95, с. 233].

У широкому розумінні стильовим різновидом є також мова фольклору. Це поняття об'єднує мову різних фольклорних жанрів, у яких закладено естетичне сприймання народного слова, його емоційно-експресивний зміст. Фольклорний різновид української мови певною мірою визначає характер художнього стилю щодо функціонування у ньому типових фольклоризмів, стилізації народної оповіді тощо.

Науковці відзначають, що стильові різновиди української мови безпосередньо пов'язані із суспільними функціями, які виконує українська мова, і зі змінами цих функцій у процесі історичного розвитку національної мови. Для сучасної української мови немає обмежень у використанні експресивних мовних засобів, хоча кожен структурно-функціональний стильовий різновид має свої норми, які не піддаються переліковій подібності до орфоепічних чи орфографічних норм, проте диктують побудову текстів за законами стильової організації мови. Якщо в офіційно-діловій мові постає вимога знання типових формул для викладу відповідного змісту, у науковій мові важливими є знання термінології та її однозначного вживання, у

публіцистичному стилі – оцінка впливовості мови певного жанру на читача, слухача, глядача [95, с. 233].

Вибір стильового різновиду залежить від автора, інформації та адресата, якому призначається повідомлення, хоча стильові різновиди мають не лише такі характеристики. Так, різновиди художнього стилю (наприклад, художньо-документальна, художньо-історична проза) зосереджується на зображуваних об'єктах, а також авторських уявленнях про те, у яких формах донести читачеві висловлювану ідею. Щодо видозмін публіцистичного стилю, то вони виникають переважно під впливом взаємодії художнього й публіцистичного стилів. Тому художньо-публіцистичний різновид стилю відзначається активним використанням народнопоетичної фразеології, фольклорних символів, типових для мови фольклору повторів, стилістичних фігур увиразнення, ритмомелодики.

У сфері розмовного спілкування, стильові різновиди охоплюють розмовно-побутові жанри, розраховані на виробничу тематику, що стосується певною мірою і епістолярного стилю тощо. Кодифікованість / некодифікованість уживання мовних засобів впливає на загальний емоційно-експресивний колорит розмовного стилю [95, с. 233].

Важливим елементом теорії лінгвостилістики є той факт, що джерелом стилістичного оновлення мовних засобів є розмовна мова, проте значна вага некодифікованих елементів обмежує її дію на різновиди функціональних писемних стилів.

Дослідження у галузі функціонального синтаксису, функціональної стилістики, психології творчого процесу, в галузі вивчення вербальних засобів і способів передачі інформації стосуються переважно аналізу тексту, його типології, структурно-семіотичних характеристик і комунікативних якостей. Особливої уваги потребує питання типології текстів і у зв'язку з цим – встановлення їх типологічних характеристик [84, с. 6].

У науковій літературі основними характеристиками тексту визначаються зв'язність і цілісність, інформативність, інтегративність, змістовність, регулятивність, логічність, точність, зрозумілість, доступність (дохідливість), смислова завершеність, віддільність, прагматичність, темпоральність тощо. Перші дві характеристики тексту визнаються багатьма дослідниками як основні, визначальні для його породження та сприйняття [10, с. 19]. Деякі лінгвісти надають цим характеристикам статусу текстових категорій [10, с. 53]. Проте, такі характеристики, як тематична й композиційна єдність, смислова завершеність, роздільність, структурність й ін. теж є не менш важливими [10, с. 15–17].

Ідеальний художній текст є відповідністю структури й тональності, виражається інформацією, темою, завданнями й умовами спілкування, обраним стилем викладу або стилем, що заданий жанром і призначенням тексту, якщо це текст не художній. Характеристики тексту складаються з дотриманням ряду принципів текстової побудови, що визначає основу критеріїв оцінки якості тексту будь-якої мови [64, с. 43].

Кожен текст, як цілісний мовленнєвий твір, аналізується за певним комплексом критеріїв. Для Л. Мурзіна основними складниками цих критеріїв є:

- 1) інформаційно-структурні характеристики тексту;
- 2) тональні (стилістичні) характеристики тексту.

До розряду найважливіших інформаційно-структурних якостей тексту дослідник відносить:

- 1) зв'язність і цілісність;
- 2) логічність;
- 3) точність;
- 4) ясність;
- 5) зрозумілість;
- 6) доступність.

До тональних (стилістичних) або літературних якостей тексту належать:



- 1) правильність мовлення;
- 2) чистота мовлення;
- 3) культура мовлення [64, с. 43–46].

Ми вважаємо, що ця класифікація є однією з найпоширеніших, адже вона визначає різні характеристики тексту, акцентуючи увагу на їхній ролі у створенні тексту. Щодо категорій тексту, то зазначимо, що усі категорії тексту мають свої конкретні форми реалізації, що відомо з теорії лінгвістики тексту. Так, наприклад, формами категорії інформативності є повість, міркування, опис (обставина, ситуація, дія, природа, особистість) і т. ін.; категорія інтеграції реалізується: а) у формах підпорядкування одних частин тексту іншими, формах, які збігаються і не збігаються з формами підпорядкування, характерних для речення, б) у стилістичних прийомах. Категорія ретроспекції виявляється як композиційними, так і лексичними засобами [10, с. 54–57]. Проте, розглядаючи вищезазначені категорії тексту як категорії граматичні, можна встановити, що не всі вони притаманні будь-якому тексту й не завжди сприймаються читачем як структурно необхідні навіть там, де є обов'язковими.

Серед інших категоріальних текстових ознак ретроспекція / проспекція, підтекст сприймаються переважно як факультативні характеристики тексту, що стосуються лише певних типів текстів. Ретроспекція і проспекція тісно взаємодіють з інтегративністю, адже ретроспекція – це здатність тексту, яка примушує звертатися до раніше висловленої змістовно-фактуальної інформації, а проспекція проявляється в передбаченні змістовно-фактуальної інформації, яка експліцитно виражена в наступних частинах тексту [19, с. 44]. Щодо підтексту, тобто прихованого змісту висловлення, що передбачає врахування співвідношення словесних значень з контекстом та особливо – з мовленнєвою ситуацією, то його основою як художнього засобу є помічена свого часу В. В. Виноградовим властивість розмовної мови, де залежно від ситуації, від намірів і мети мовця, від його експресії, предметні значення слів можуть стати засобом

вираження емоційного змісту: прямі лексичні значення слів перестають формувати й визначати внутрішній зміст мовлення [52, с. 223].

Як відображення певного фрагмента дійсності, текст не може існувати поза часом і простором. Тому в системі категорійних маркерів чітко простежується темпоральність і аспектуальність, які неоднаково виявляють себе у різних стилях мовлення [52, с. 223]. Якщо категорія темпоральності виступає зовнішньою системою координат, що виражає часову площину реалізації дії [60, с. 29–32], то категорія аспектуальності є внутрішньою системою, яка структурує категорію часу й позначає різного роду типи протікання дії, їхню семантику [101, с. 11–14].

Дослідники стверджують, що в українській мові вираження категорій аспектуальності й темпоральності відбувається переважно за допомогою фінітних дієслів, неособових форм дієслова, конструкцій та перифраз з неособовими дієсловами, маркерів часу, міри й ступеня, сполучень прийменник + іменник, віддієслівних іменників і часток, що визначається двома протилежними типами відношень – одночасності (паралельне розгортання декількох процесних дій, процесної та результативної дій, а також декількох результативних дій) і різночасності (у відношення якої вступають процесна й результативна дії або декілька результативних дій) [101, с. 104–111].

Отже, у науковій теорії текст визначають як лінгвістичну категорію, якій притаманна низка характеристик, що виражають загальні особливості його системно-структурної організації, зокрема цілісність, зв'язність, логічність, точність, ясність, зрозумілість, доступність, інформативність, смислова завершеність, змістовність, віддільність, прагматичність, темпоральність й ін., які виявляються у його організованості й чіткій структурованості плану вираження та плану змісту.

Щодо параметрів текстових різновидів, то цікавою для нас видалася теорія Ц. Тодорова, який розрізняє три основних параметри тексту, які відповідно називає вербальним, синтаксичним і семантичним. Вербальний параметр утворюється за допомогою конкретних речень, які формують текст. Синтаксичний визначається взаємовідношенням частин тексту, а семантичний відображає глобальний зміст тексту й визначає частини, на які розпадається зміст [10, с. 32].

П. Енквіст зводить параметри тексту до трьох основних – тема (topic), фокус (focus) і зв'язок (linkage). Тема – це основний зміст тексту, фокус служить для виділення маркованих елементів тексту (слова, словосполучення, речення, стилістичні прийоми), а зв'язок є засобом об'єднання висловлень різних відрізків [10, с. 57]. Деякі лінгвісти виділяють позиційний параметр, мотив, темпоральний параметр тощо [10, с. 58].

Усі параметри тексту вказують на його важливі характеристики й можуть бути покладені в основу визначальних текстових ознак. Проте деякі з параметрів не несуть в собі дистинктивних показників тексту. Адже такі параметри, як вербальний, синтаксичний, семантичний, темпоральний чи тема, фокус, зв'язок, мотив, притаманні мовленню взагалі. Якщо у якості дистинктивних ознак об'єкта, що вивчається, визнати вищеназвані, то лінгвістам доведеться ототожнити поняття текст і мовлення [10, с. 34–37].

Для мовної організації тексту визначальними виявляються зовнішні, комунікативні фактори. Тому породження тексту і його функціонування прагматично орієнтовані, тобто текст створюється під час виникнення певної мети й функціонує в певних комунікативних умовах. Комунікативні умови або конкретні мовні ситуації піддаються типологізації, а тексти, орієнтовані на певні комунікативні умови, також характеризуються певними типологічними ознаками [12, с. 341].

Через складність і багатоаспектність поняття «текст» і питання, що стосується його типології, яка є важливою як для вивчення текстової діяльності, визначення специфіки тексту і його якостей, так і для вивчення процесу створення текстів та їхньої інтерпретації в освітній сфері, теж залишається дискусійним. Типологія тексту, незважаючи на своє визначальне значення в загальній теорії тексту, залишається недостатньо розробленою. Не визначено загальні критерії, які повинні бути покладені в основу типологізації, а класифікації текстів, які є відомими на сьогоднішній день, не є переконливими, тому що у якості критеріїв їхньої диференціації називають лінгвістичні та екстралінгвістичні, об'єктивні й суб'єктивні, включаючи семантичний, структурний, жанрово-стилістичний, логічний, психологічний, функціонально-смісловий, прагматичний, інформаційний, інтерпритаційний та інші критерії. Об'єктивно це пояснюється багатоаспектністю і складністю власне феномена тексту, суб'єктивно – порівняно невеликим періодом розробки проблем тексту, коли вони стали складатися в загальну теорію.

### **3.2 Лексико-семантична та функційно-стилістична специфіка використання тексту в комунікативній діяльності майбутнього фахівця аграрної галузі**

Актуальним сьогодні залишається питання про долучення до важливих якостей майбутнього фахівця аграрної галузі характеристики писемної форми мовлення, тобто вміння доступно, грамотно, чітко й лаконічно передавати інформацію, що відображає процес чи / та результати професійної діяльності, у писемній формі, а саме через текст, що є важливим засобом впливу на співрозмовника / адресата / опонента. Текст дозволяє передати інформацію в будь-який час і на будь-яку відстань, а також забезпечує швидкість взаєморозуміння між учасниками комунікативного акту.

Варто наголосити, що кожен текст характеризується специфічною структурною єдністю. Структура тексту існує лише у графічно-знаковій формі, яка є носієм інших форм – образної, мовно-абстрактної, звукової, паралінгвістичної [44, с. 322]. Проблема сумісності цих форм із графічно-знаковою формою і їхньої здатності взаємозамінитися під час вираження змісту є однією з основних проблем теорії тексту. Кожна структура передбачає елементи, між якими існують структурні зв'язки, а сукупність елементів становить відповідну систему. Отже, текст завжди має системно-структурний характер. На структурному рівні виділяються такі композиційні одиниці: абзаци, параграфи, глави, розділи, підрозділи та ін. [12, с. 230].

На основі повторюваних у різних творах зв'язків структур виділяються типи текстів або текстові жанри [44, с. 322]. Поняття «жанр» позначає стійку форму, що визначається конкретним призначенням тексту й особливим поєднанням текстових засобів. Питання жанру тісно пов'язане з питанням стилю. Під стилем текстотворення необхідно розуміти особливий спосіб, манеру організації змісту тексту, що традиційно використовуються як інтуїтивно – у результаті наслідування, так і свідомо – з метою досягнення відповідного результату сприймання та розуміння. В основу цього визначення покладена інтенціональність, цілеспрямованість текстотворення. Стель, безперечно, виражається особливою організацією тексту на його структурних рівнях, зокрема, на рівні форми, хоча стильовою основою тексту є його особлива семантична організація, що репрезентує систему проміжних авторських цілей, підпорядкованих головній комунікативній меті автора [44, с. 322]. Текстові жанри не існують поза стильовими характеристиками текстів. Кожен жанр репрезентує ту чи іншу комбінацію стилів. Стель – це спосіб, манера цілеспрямованої організації формально-змістових типів, жанри – це власне формально-змістові типи, організовані певним способом, стилем. Отже, для творення певного жанру потрібен стиль [44, с. 224].

Структурність, як системна характеристика будь-якого тексту, передбачає взаємозв'язок і взаємозалежність елементів у межах цілого тексту. Структурність тексту співвідноситься з його зв'язністю і цілісністю. На думку дослідників, структурність узагальнює усі основні ознаки тексту. Якщо упорядкованість виступає як синонім структурності, то зв'язність і цілісність можуть входити до поняття структурності як більш загальні поняття. У науковій літературі існує думка, що чотири ознаки (характеристики тексту): зв'язність, цілісність, впорядкованість, структурність, можна розглядати як одну характеристику впорядкованості чи структурності [25, с. 61–62]. Ми вважаємо, що таке трактування структурності в широкому сенсі дещо збіднює сприймання цілісності як психолінгвістичного феномена, у якому відображаються екстралінгвістичні фактори функціонування тексту.

Будь-який текст має свою мікро- й макросемантику, мікро- й макроструктуру. Якщо структура тексту визначається особливостями внутрішньої організації одиниць тексту й закономірностями взаємозв'язку цих одиниць у рамках цілісного повідомлення (текст – структурне ціле), то семантика його обумовлюється комунікативним завданням передачі інформації (текст – інформаційне ціле) [12, с. 230].

На семантико-структурному рівні одиницями тексту є: вислів (реалізована пропозиція), міжфразова єдність (ряд висловлювань, об'єднаних семантично й синтаксично у єдиний фрагмент). Міжфразові єдності насамперед об'єднуються в більші фрагменти-блоки, що забезпечують цілісність тексту завдяки реалізації дискантних, контактних смислових і граматичних зв'язків [12, с. 230].

Потрібно наголосити, що одиниці семантико-граматичного й композиційного рівня перебувають у взаємозв'язку, що в окремих випадках навіть можуть збігатися, накладаючись один на одного, наприклад, міжфразова єдність й абзац, хоча водночас вони зберігають свої власні ознаки. З семантичною, граматичною та

композиційною структурою тексту тісно пов'язані його стильові характеристики. Стилістичні якості тексту підпорядковуються певній тематичній стильовій домінанті, яка реалізується в текстовому різновиді. Семантика тексту визначається темою, зумовлюється специфікою інформації, умовами спілкування, конкретними завданнями й обраним стилем викладу [12, с. 236].

У науковій літературі зустрічаємо тезу, що категорії тексту варто розділити на дві групи, беручи за основу зв'язність: структурну (когезія) і змістовну (когеренція), і відзначаючи умовність такого поділу. Водночас лінгвісти наголошують, що когерентність не варто ототожнювати з когезією, так як когерентність є властивістю тексту, а когезія – суттю, властивістю елементів тексту, не менш важливих як пропозиція [51, 56, 62, 94, 96]. На нашу думку, когерентність потрібно кваліфікувати як цілісність тексту, що виявляє себе в логіко-семантичній, граматичній і стилістичній співвіднесеності й взаємозалежності елементів текстових пропозицій, адже когерентність тексту є результатом взаємодії логіко-семантичного, синтаксичного й стилістичного видів когезії [62, с. 46].

Можна передбачити, що поняття «когеренція» – ширше за поняття «когезія», адже перше охоплює не тільки формально-граматичні аспекти зв'язку висловлювань, але й семантико-прагматичні (тематичні й функціональні) аспекти смислової та діяльнісної (інтерактивної) зв'язності тексту. Крім того, формальні ознаки когезії, не є визначальними для тексту, оскільки виявляються недостатніми для виділення його як самостійної одиниці. Таке твердження означає, що текст є одиницею не мовної системи, а мовленнєвої, комунікативної, адже він володіє власними закономірностями будови й функціонування, відмінними від мовних одиниць, хоча і складається з них [62, с. 46–50].

На думку Т. Добжинської, глобальним домінуючим компонентом є когеренція, під якою вона розуміє смисловий зв'язок пропозицій [109, с. 54–56]. Наші спостереження підтверджують той

факт, що показники структурної зв'язності в тексті не завжди виявляють себе формально, наприклад, твір може бути не закінченим, але все одно, маючи смислову єдність, належати до певного текстового різновиду.

Досліджуючи теорію основних характеристик тексту, ми звернули увагу на те, що серед класифікаційних ознак тексту практично завжди згадується зв'язність, яка є основною невід'ємною ознакою тексту. Як зазначає З. Я. Тураєва, у лінгвістичній традиції існує дві стійкі тенденції трактування тексту: як лінійної послідовності пропозицій і як ієрархічного висвітлення, що має глибинну й глобальну зв'язності [102, с. 89–95].

Можна констатувати, що саме зв'язність і цілісність є найважливішими характеристиками тексту, які простежуються у всіх його різновидах і належать до конструктивних елементів. Питання про цілісність і зв'язність як основні характеристики тексту обґрунтовуються дослідниками з позицій сприйняття тексту як інформаційну й структурну єдність, функціонально завершене мовне ціле. На думку Н. Д. Васильєвої, зв'язність тексту виявляється на рівні темо-рематичних послідовностей у рамках міжфразових єдностей, коли чітко фіксуються структурні показники зв'язку – експліцитні й імпліцитні, контактні й дистантні. Якщо експліцитний зв'язок позначений сигналами (сполучниками, вставними словами; плавним переходом від теми до реми і т. ін.), то імпліцитний зв'язок проявляється через поєднання мовних одиниць, їх смислових і позиційних співвідношень (без спеціальних словесних сигналів зв'язку) оцінки [14, с. 177].

Як глобальний зв'язок компонентів тексту на змістовному рівні дослідники визначають цілісність тексту [14, с. 177]. Це якість, що розкривається через поняттєву послідовність у викладі інформації. Цілісність реалізується за допомогою ключових слів, які є поняттєвими вузлами тексту, що разом зі словами повторної номінації утворюють систему, яка визначає зміст і поняттєве



сприйняття тексту. Ключові слова обов'язково є семантично значущими, оскільки несуть певний зміст. Вони виконують функцію опорних слів, що, поєднуючись з іншими словами, утворюють єдине семантичне поле, надаючи тексту змістовну цілісність, сприймаючи його як щось ціле, органічно єдине [14, с. 177].

У праці К. Накорякової зазначається, що цілісність тексту забезпечується смисловою ниткою, яка проходить через увесь текст; єдністю задуму й точністю його побудови, образністю осмислення матеріалу, ясністю логічного розгортання думки, стилістичною єдністю тексту [65, с. 15]. Н. Валгіна вважає, що цілісність та зв'язність відображають змістовну та структурну сутність тексту [12, с. 341–348]. Диференціюючи далі зв'язність на локальну та глобальну, дослідниця зазначає, що глобальний зв'язок – це те, що забезпечує єдність тексту як смислового цілого, через що його внутрішня цілісність ототожнює глобальний зв'язок із цілісністю [12, с. 347–348].

На думку С. Гіндіна, цілісність і зв'язність є основними, конструктивними ознаками тексту, які відображають його змістовну й структурну сутність. У викладеній теорії дослідник розрізняє локальну й глобальну зв'язність. Якщо локальна зв'язність – це зв'язність лінійних послідовностей (висловлювань, міжфразових єдностей), то глобальна зв'язність – це те, що забезпечує єдність тексту як смислового цілого, його внутрішню цілісність [23, с. 15–16]. Локальна зв'язність визначається міжфразовими синтаксичними зв'язками (видо-часовими формами дієслів, лексичними повторами, порядком слів та ін.), а глобальна зв'язність призводить до змістовної цілісності тексту, проявляється через ключові слова, які тематично й концептуально поєднують текст у цілому або фрагментарно. Зв'язність тексту проявляється через зовнішні структурні показники й формальну залежність компонентів тексту. Цілісність тексту вбачається у зв'язку тематичного, концептуального й модального, звідки поняття цілісності тексту веде до його змістовної та

комунікативної організації, а поняття зв'язності – до форми, структурної організації [23, с. 15].

Щодо зв'язності, то С. Гіндін вказує на те, що структурний зв'язок у тексті, залежно від місця розташування сигналів зв'язку до компонентів тексту, може бути експліцитним й імпліцитним, лівобічним і правобічним. Лівобічний зв'язок – це вказівка у тексті на раніше сказане (анафора); правобічний зв'язок вказує на наступне (катафора). Дослідники стверджують, що структурні сигнали зв'язку можна виявити навіть із вилучених з тексту пропозицій, якщо вони представлені експліцитно. Структурний зв'язок може бути виражений також за допомогою синтаксичного паралелізму, коли ланцюжки висловлювань повторюють одну й ту ж модель; зв'язок здійснюється також однотипністю видо-часових форм дієслова й інших засобів формальної організації [23, с. 13].

І. Новіков вважає, що цілісність тексту є перш за все тематичною, концептуальною, модальною єдністю. Він зазначає, що значення цілісність полягає в єдності теми – мікротеми, макротеми, теми всього мовного твору [71, с. 30]. Найдрібніша приватна тема – це тема, укладена в міжфразовій єдності (вона зазвичай подається в зачині, першою фразою єдності), яка є монотематичною. Перехід від однієї теми до іншої є межею міжфразових єдностей. Єдність теми проявляється в регулярному повторі ключових слів через синонімізацію ключових слів, через повторну номінацію і забезпечується тотожністю референції, тобто співвідношенням слів з одним і тим же предметом зображення. Ключові слова створюють семантичні текстові поля. Це смисловий лейтмотив. Як правило, ключові слова пов'язуються з темою тексту, фрагментом тексту, окремою міжфразовою єдністю. Якщо це фразова єдність, то ключове слово обов'язково присутнє в його зачині у якості смислового центру. І саме це слово семантично притягує до себе інші слова, розташовані в пояснювальній частині складного цілого, яка розкриває дану мікротему. Ключові слова як семантично важливий елемент тексту

можуть виявитися центральними у системі образів того чи іншого художника слова. Через них не тільки виражається основна ідея твору, а й авторська стилістика [71, с. 31]. Сполучним елементом тексту на рівні змісту є і авторська оцінка й осмислення відображених предметів, зв'язок авторського задуму й композиції, авторська позиція.

Науковець О. Леонтьєв, розглядаючи цілісність як фундаментальну властивість тексту, вважає, що на відміну від зв'язності, яка реалізується на окремих ділянках тексту, цілісність є властивістю цілого тексту й цим відрізняється від зв'язності: на противагу зв'язності, цілісність є характеристикою тексту як смислової єдності, так і єдиної структури, а також визначається лише після дослідження усього тексту. Вона не співвідноситься безпосередньо з лінгвістичними категоріями й одиницями та має психолінгвістичну природу. Суть феномена цілісності полягає в ієрархічній організації планів мовного висловлювання, які використовуються реципієнтом під час його сприйняття [57, с. 168–172].

Змішування ознак цілісності та зв'язності спостерігається, наприклад, у дослідженні Б. Лейкіної. Розглядаючи загальні умови зв'язності й цілісності, які характеризують структуру складних білатеральних одиниць будь-якого мовного рівня, вона зазначає, що спільність їхніх ознак у найзагальнішому вигляді можна визначити як суму кількох характеристик. Зокрема, як умову внутрішньої насиченості смислової структури певної одиниці в цілому (умова цілісності) під час ненасиченості смислової структури однією або більше з її складників, а також під час поповнення завдяки контексту в рамках цієї одиниці, а за можливості побудови зв'язного параграфу смислової структури в цілому (умова зв'язності) специфічні для тексту формальні показники зв'язності й цілісності – особливі зв'язні елементи (наприклад, «службові» пропозиції), індикатори початкової або кінцевої межі тексту, наприклад, характерні для певних типів

тексту зачин чи кінцівка, зокрема, назва твору, вказівка типу документа («Доручення», «Автобіографія» і т. ін.), підпис, формули типу «Дякую за увагу» й ін.; засоби логічної рубрикації; експліцитна вказівка завершеності / незавершеності («Кінець», «Далі буде»); метрична організація тексту тощо» [56, с. 41].

З. Тураєва вважає цілісність і зв'язність основними ознаками тексту, стверджуючи, що цілісність пов'язана з планом змісту тексту, а зв'язність – з планом вираження. Саме тому ці дві категорії сприймаються як нерозривне ціле, хоча в реальній мовній дійсності між цілісністю та зв'язністю знаку рівності немає.

У сучасній лінгвістиці існує думка, що всі категорії тексту є і планом змісту, і планом вираження, а, отже, не можна категорію цілісності зводити лише до змістової єдності, а категорію зв'язності – до її формального виразу [102, с. 83].

А. Загнітко тлумачить зв'язність як одну з основних, конструктивних ознак тексту, що відображає змістову й структурну сутність тексту, вказуючи на те, що вона виявляється як на формальному, так і на смисловому рівнях [36, с. 131]. Відомий український граматист стверджує, що специфіка зв'язності зумовлюється лінійністю компонентів тексту, тобто синтагматично. Тому ця категорія зовнішньо відображається в тексті на рівні синтагматики слів.

Подаючи різні погляди на специфіку категорійності, зв'язності й цілісності, можна відзначити дискусійність питання, що пояснюється неоднозначним трактуванням понять, майже у всіх визначеннях, де інформація про цілісність тексту дається або дуже загально, або невизначено, а також відсутні аргументи послідовного аналізу зв'язності.

На нашу думку, для чіткого осмислення проблеми потрібен детальний аналіз зв'язності й цілісності. Адже констатація тільки однієї з ознак не є виправданою, бо з боку вираження текст може бути «зв'язним» (дотримані темо-рематичні послідовності), а з боку змісту такий текст може виявитися абсурдним.

Надзвичайно важливою ознакою тексту є інформативність. Якщо інформаційна насиченість тексту є абсолютним показником його якості, то ступінь інформативності повідомлення залежить від потенційного читача. Як стверджує А. Бабайлова, інформативність тексту – це ступінь його сенс-змістовної новизни для читача, яка укладена в темі й авторській концепції, системі авторських оцінок предмета думки. Міра інформативних якостей тексту може знижуватися або зростати. Так, інформативність (з точки зору прагматики тексту) знижується, якщо інформація повторюється і, навпаки, вона підвищується, якщо текст несе максимально нову інформацію [5, с. 63].

У розмовно-побутовій сфері спілкування, де головним може бути установлення та підтримання контакту, інформація буває нульовою. Аналізуючи інформацію як знання про світ, що відображає авторське світосприйняття, виражене в конкретній мовленнєвій формі, дослідники лінгвотекстових одиниць серед видів інформації виділяють, наприклад, логічну й естетичну [63, с. 211], змістовно-факультативну, змістовно-концептуальну, змістовно-підтекстову (пресуппозиція) [20, с. 38], надлінійну (притекстову) [74, с. 15].

Так Н. Валгіна виділяє такі типи інформації: 1) фактологічну, яка відповідає емпіричному рівню пізнання; 2) концептуальну чи гіпотетичну, яка відповідає теоретичному рівню пізнання; 3) методичну, яка містить опис способів і прийомів засвоєння інформації; 4) естетичну, яка пов'язана з категоріями оцінного, емоційного планів; 5) інструктивну, яка містить орієнтацію на певні дії [12, с. 75].

Цілком обґрунтованими, на наш погляд, є використання дослідницею таких понять, як інформаційна насиченість тексту та інформативність. Зокрема, під інформаційною насиченістю Н. Валгіна має на увазі абсолютний показник якості тексту, загальну кількість інформації, яка міститься у тексті, а під інформативністю – відносний показник якості тексту, оскільки ступінь інформативності повідомлення залежить від потенційного читача [12, с. 234].

Дехто з дослідників диференціює поверхневий і глибинний зміст тексту, співвідносячи перший із засвоєною мовленнєвою інформацією, а другий – з осягненням усіх елементів структури тексту в їх взаємозв'язку з фоновими знаннями (пресуппозицією) й інформаційним тезаурусом комунікантів (їхнім знанням про світ взагалі), що дозволяє співвідносити інформативність тексту з такими його ознаками, як смислова завершеність і цілісність [10, с. 30–31].

Дослідники лінгвотекстових категорій виділяють як системну характеристику тексту – інтегративність, яка орієнтує всі елементи текстової структури на синтез – втілення змістовного плану тексту, організованого авторською інтенцією, його конкретними цілями й мотивами. На думку Н. Болотнової, у текстах різної жанрово-стильової орієнтації можливі різні типи інтегративності, які поки досліджені недостатньо, хоч за психолінгвістичною природою інтегративність нерозривно пов'язується із цілісністю, взаємодія з якою формує основні структурно-семантичні параметри тексту, адже шлях до цілісності тексту лежить через інтегративність його елементів на основі їх зв'язності [10, с. 55].

Оскільки одиницями тексту є висловлювання, то під час визначення змістовності, яка тісно пов'язується з інформативністю, актуалізується питання співвідношення між висловлюванням і ситуацією, відображеної в ньому.

Відзначимо, що між висловлюванням і ситуацією немає повної відповідності, тобто поверхнева структура висловлювання (кількість мовних знаків, які присутні в ньому) і глибинна структура (кількість інформації, що містяться в ньому) не збігаються, що пояснюється асиметричністю мовного знака [22, с. 76]. На рівні одиниць плану вираження зазвичай буває значно менше складників, на відміну від рівня одиниць плану змісту, бо слів менше, ніж виражених смислів.

На думку С. Гізатуліна, за допомогою змістовності у тексті створюються умови для підвищення його інформаційної насиченості за мінімальної витрати мовних засобів. Так виникає мовна економія

(«опущення елемента в поверхневій структурі висловлювання, незважаючи на його присутність у глибинній структурі»). За семантичної надмірності ситуація може бути протилежною [22, с. 80].

А. Лурія вважає, що у зв'язку з можливістю різного способу подання інформації в тексті – економного чи надлишкового – істотною виявляється проблема авторського наміру і читацького сприйняття повідомлення, тобто властивості тексту: кодування й декодування. Причому декодування, через різні причини, може бути, як зауважує науковець, повним або неповним [58, с. 258].

Цю думку підтримує А. Бабайлова, яка стверджує, що поняття надлишкової інформації переважно стосується науково-технічних, офіційно-ділових і навчальних текстів. Тому виділити надлишкову інформацію у художньому тексті практично неможливо, адже тоді текст втрачає іншу свою важливу якість – художність. Прийом згортання художньої інформації можна знайти у кінорекламі, книжковому огляді тощо. У науковому тексті (як технічному, так і гуманітарному) – це реферування, написання анотацій, тез [5, с. 60].

Потрібно відзначити, що питання надлишкової та згорнутої інформації можуть стосуватися як окремих висловлювань, так і фрагментів тексту, до яких входять ці висловлювання. Під час аналізу тексту необхідно враховувати специфіку інформаційно-прагматичних установок – граматично й логічно розгорнутих структур, які претендують на граничну точність переданого змісту. Такі фрази переважають у текстах офіційних, наукових, навчальних. Зі свого боку згорнуті структури спричиняють двозначність, невизначеність, нечіткість у вираженні думки, логічні зсуви. Згорнуті структури переважно використовуються в художніх текстах, афоризмах тощо [5, с. 60].

Отже, інформаційна насиченість тексту може аналізуватися не тільки з точки зору корисності / некорисності інформації для певної категорії читачів, але й з точки зору будови складових мовних одиниць тексту.

Текст, як правило, має невідповідність обсягу інформації, закладеної в ньому, з обсягом інформації, вираженої вербальними засобами. Встановлено, що повне чи неповне сприйняття тексту не завжди пов'язане з обсягом знань читача й ступенем його освіченості, тобто глибина прочитання тексту не обов'язково корелює з логічним аналізом поверхневої системи значень, а більше залежить від емоційної сфери людини.

Ще однією системною ознакою тексту є регулятивність, яка полягає в здатності «керувати» пізнавальною діяльністю читача [21, с. 186]. На думку Є. Сидорової, регулятивність тексту тісно пов'язується з іншими текстовими характеристиками: інформативністю, структурністю, інтегративністю і визначає міру й спосіб подачі естетичної інформації. Зв'язок зі структурністю виражається в тому, що регулятивність охоплює всі елементи текстової структури, корелюючи з його загальною цільовою програмою. Регулятивність має нежорсткий, варіативний характер на рівні художнього тексту, передбачаючи рухливість, образну орієнтацію, асоціативну спрямованість [30, с. 144–147]. У той же час вона не є характерною для наукових текстів.

Регулятивність тексту пов'язується з особливими функціональними якостями, а саме: передбачуваністю / непередбачуваністю текстового розгортання, варіативністю інтерпретації та образністю. Тому можна говорити про регулятивність як про одну із текстових системних характеристик. Дослідники зауважують, що регулятивні засоби виділяються на рівні елементів тексту. За обсягом, структурою та значимістю вони можуть бути неприродними одиницями узусу, так як це породження конкретної текстової системи, яка відображає авторське світобачення, його творчий задум [10, с. 54].

У будь-якому тексті регулятивні засоби виділяються функціонально й диференціюються на лінгвістичні (ритміко-звукові, лексичні, морфологічні, словотвірні, синтаксичні) й



екстралінгвістичні (композиційні, логічні, графічні). Регулятивність має переважно комплексний інтегральний характер, хоч потрібно відзначити й маркування певних регулятивних засобів одного типу. За характером спрямування у тексті виділяються контактні й дистантні регулятивні засоби. За ступенем актуалізації в тексті комунікативними ефектами серед типів регулятивних засобів є яскраві та слабкі. За здатністю актуалізувати мікроціль у межах текстових фрагментів чи макроціль у рамках загальної комунікативної стратегії тексту розрізняють регулятиви – локативи та регулятиви – концепти [10, с. 66].

На нашу думку, цілком обґрунтованими є вимоги деяких дослідників спеціально виділяти ще й способи регулятивності, тобто прийоми організації текстових мікроструктур, які регулюють процес сприйняття на основі співвіднесеності з цільовою програмою тексту й специфікою каналу зв'язку з адресатом. Крім того, регулятивність тексту потрібно розглядати у співвідношенні з модальністю, емотивністю, експресивністю, прагматичністю та іншими характеристиками тексту. Засоби та способи регулятивності тексту загалом визначаються як специфікою сфери спілкування, так й своєрідністю творчого методу автора, традиціями літературних шкіл, індивідуально-авторським світобаченням тощо.

Не менш важливою характеристикою тексту є логічність, яка передбачає такі текстові якості, як послідовність у викладі матеріалу, несуперечність думки, чіткість і достатність аргументації, співвідношення загального й особистого. На думку дослідників, логічність думки (і відповідно мовного вираження) виявляється також у правильності відображення фактів (об'єктів) дійсності та їхніх зв'язків і відношень (загальне й одиничне, причина й наслідок, подібність і відмінність, зміст і форма, підпорядкування та твір, сутність і видимість). Найбільш чітко логічність думки експлікується у наукових, навчальних, офіційно-ділових, аналітичних, газетно-публіцистичних текстах [14, с. 177]. На відміну від наукових текстів,

поняття логічності у художніх текстах, де діє не формальна (класична) логіка, а художня, подається письменником як життєве узагальнення.

З точки зору логічності побудови, можна поділити наукові тексти, на думку А. Васильєвої, на дві групи: тексти з предметно-логічною структурою (об'єктивна логіка, логіка факту) і тексти з образно-асоціативною структурою (суб'єктивна логіка, художня; логіка не факту, а бачення факту, його сприйняття). Якщо предметно-логічна структура характерна для текстів нехудожніх, то в художніх творах використовуються образно-асоціативне маркування [14, с. 177].

Важливою характеристикою тексту, яка простежується у відображенні фактів дійсності за допомогою мовних одиниць, є точність. Як зазначає Л. Мурзін, під час розгляду цієї ознаки тексту виникають певні розбіжності у розумінні її суті, що пов'язано з характером мовного відрізка тексту [64, с. 43–50]. Безперечно, точність вживання слова (у повній відповідності з його значенням) є необхідною умовою для адекватності його сприйняття. Неточність вживання слова, як правило, вказує на ненормативне вживання слів: наприклад, слово «відрядження» не зовсім асоціюється з особою, слова «оптимальний», «пріоритетний», «адекватний» вимагають поширювача, що вказує на ступінь ознаки. Такі мовні неточності, зауважує Є. Сергєєва, свідчать про недостатню культуру, того, хто пише [89, с. 12–20]. Крім того, у текстах зустрічаються неточності фактичні, які свідчать про відсутність загального пояснення поняття. Наприклад, у юридичному документі під час використання терміна «сім'я» не розшифровується, що позначає це поняття (племінники, дядьки тощо). Детальнішого роз'яснення потребують багато загальних понять у наукових текстах [64, с. 45–52].

Дуже важливим для теорії тексту є обґрунтування точності й неточності в комунікативному плані. Так Л. Скворцова під комунікативною точністю розуміє точність, що враховує конкретну

ситуацію, про яку йде мова, стверджуючи те, що точність факту не може мати самодостатнього значення. Науковець наголошує на необхідності виділення тих ознак факту, які в певних умовах виявилися б найбільш переконливими і, в результаті яких комунікативна доцільність приводить до результату [93, с. 271–274].

Цілком орієнтованими на адресата виявляються інші характеристики тексту, зокрема, зрозумілість та доступність. На думку Л. Мурзіна, зрозумілість тексту – це можливість визначити зміст, а дохідливість – можливість подолати «перешкоди», що виникають під час передачі інформації [62, с. 243–247]. Ми вважаємо, що обидві характеристики безпосередньо пов'язані з ефективністю сприйняття тексту, адже сприймання чужої мови (у цьому випадку тексту) якоюсь мірою випереджає її рух. Якщо адресат володіє «логікою речей» і «логікою мовної побудови», то йому відомі закони поєднання мовних одиниць. Сприйняття може бути складним за певного ряду причин, наприклад, через складність думки для певного адресата; через несподіваність цієї думки, її незвичайність; через заплутаність її викладу, вираження думки; через відхилення думки; через незнайомі слова тощо. Неясність вираження може бути ненавмисною і навмисною. Перша оцінюється як недолік авторського текстотворення, друга – як усвідомлено вживаний прийом [62, с. 247].

Дослідники наголошують, що текстові різновиди, зокрема науковий, діловий і навчальний повинні бути чітко й послідовно зрозумілими за змістом. Неясності, що знижують зрозумілість тексту, можуть виникнути за перенасиченості, наприклад, науково-популярного тексту вузькоспеціальною термінологією чи за ускладнення синтаксису. У навчальному тексті неясності провокуються відсутністю дефініцій термінів. У таких випадках критерії ясності й доступності вимагають однозначного вживання поняттєвих номінацій і визначень, коли передбачається незнання їх адресатом [24, с. 117–122].

Навіть структурний поділ тексту на абзаци, розділи й підрозділи може підвищувати ступінь його сприйняття, або знижувати його. Наприклад, тексти офіційно-ділових чи інструктивних документів, які розподілені на абзаци, стають дуже складними і незрозумілими, якщо обсяг використовуваних у них пропозицій надмірно великий. Такі ускладнення виникають при довгому переліку правил, рекомендацій, інструкцій, звідки виникає необхідність розчленування складних за обсягом синтаксичних побудов.

Потрібно відзначити, що критерії ясності, зрозумілості й доступності різко розмежовують тексти художні й нехудожні. Нагадаємо, що характер і призначення тексту висувають свої вимоги до цих якостей: або послідовні й жорсткі, якщо текст реалізується в предметно-логічних структурах; або неясність стає стилістичним засобом, прийомом побудови тексту, якщо цей текст орієнтований на асоціативно-образні структури. Дохідливість припускає зрозумілість, але не все зрозуміле виявляється доступним кожному. Можна зрозуміти логічну структуру тексту, проаналізувавши значення повідомлення, але не зрозуміти того змісту, який стоїть за цим значенням, не сприйняти підтексту, який і є внутрішньою суттю цього тексту, мотивом його створення. Тому усі вищезазначені характеристики тексту – доступність, ясність, зрозумілість, – пов'язані із змістовною стороною тексту.

### **3.3 Мовні особливості наукового тексту як детермінанти лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі**

Важливим аспектом професійної мовної підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі є знання специфіки й особливостей оформлення та написання наукового тексту, який використовують для створення теорій, формулювання ідей, представлення наукових понять й умовиводів, доведення законів, обґрунтування гіпотез, тобто

для систематизації наукових знань і відображення процесу й результатів будь-яких наукових досліджень, а також викладу результатів таких досліджень з метою поширення наукових знань. Необхідність засвоєння інформації щодо оформлення та написання наукового тексту пояснюється потребою виховувати свідоме прагнення майбутніх фахівців аграрної галузі до ґрунтовного вивчення будь-яких питань їхньої професійної сфери діяльності.

Робота з науковою мовою є складною та важливою. Термінологія будь-якої мови витворюється упродовж століть і потребує державницької позиції для свого усталення. Найхарактернішою ознакою наукової мови є формально-логічний спосіб викладу матеріалу, що знаходить своє відображення у всій системі мовних засобів. Науковий виклад складається переважно з роздумів, метою яких є доведення істин, виявлених у результаті дослідження фактів дійсності. На рівні цілого тексту для наукової мови основною прикметою є цілеспрямованість і прагматизм, тому емоційні мовні елементи в наукових текстах не відіграють особливої ролі [43, с. 228–230].

Суттєвою особливістю наукової мови є відсутність експресії, що передбачає домінуючу форму оцінки – констатацію ознак, притаманних слову, яке використовується у тексті. Для наукової мови дуже важливою характеристикою є ясність – вміння писати доступно й дохідливо, адже особливо багато неясностей виникає там, де автори замість точних кількісних значень використовують слова й словосполучення з невизначеним або занадто узагальненим значенням. Третьою обов'язковою якістю наукової мови є стислість, реалізація якої означає вміння уникати непотрібних повторів, надмірної деталізації тощо. Кожне слово й вираз у науковому тексті служать меті, яку можна сформулювати так: не тільки якомога точніше, але й стисліше донести сутність інформації [43, с. 232–233].

У сучасному мовознавстві найчастіше використовується традиційна класифікація стилів, згідно з якою виділяють п'ять

різновидів мовлення: науковий, офіційно-діловий, публіцистичний, художній і розмовний, кожний з яких залежно від мовленнєвої ситуації ділиться на підвиди. У процесі розвитку лінгвістичної науки виникали різні класифікації стильових різновидів, які в своїй основі мають багато спільного.

Підвищена зацікавленість дослідників до вивчення різних аспектів наукового тексту в цілому, що спостерігається із середини ХХ ст., пояснюється спробою систематизувати й узагальнити не лише лінгвостилістичні особливості цих текстів в українській мові, а й бажанням пояснити механізми вербалізації наукових знань, осмислити сутність наукової творчості [2, с. 132–140; 43, с. 232–234].

Науковий стиль займає вагоме місце як у письмовому, так і в усному різновидах мовлення. Дослідження наукового тексту вітчизняними мовознавцями, такими як А. П. Коваль та ін. дали змогу зробити висновок, що основною функцією цього стилю є пізнавально-інформативна. Найкращими зразками наукового стилю є тексти підручників, статей, монографій, фахових журналах, у яких реалізується вимога до наукових понять і термінів [81, с. 26].

У лінгвістичній літературі науковий стиль є чітко функціональним різновидом мови, який має своєрідну структуру на всіх рівнях, починаючи з фонемного й закінчуючи текстовим. Кожний різновид цього стилю має характерні особливості, але всі вони виконують основну функцію наукового стилю – пізнавально-інформаційну [81, с. 26].

Науковцеві важливо не просто повідомити про своє дослідження, а й переконати інших у тому, що його тема є актуальною, а метод – незаперечний, результати є вірогідними, а висновки – обґрунтованими, подальша праця має перспективу, щоб читач урешті й сам розділив думки й позицію автора, жваво перейнявся цією проблематикою, покликався на цю публікацію в майбутньому [81, с. 64].

У межах наукового стилю дослідники (А. П. Коваль та ін.) вирізняють чотири підвиди: власне науковий, науково-популярний, навчально-науковий і науково-діловий. За своїм призначенням і сферою використання кожен із цих підвидів наукового стилю реалізується в тому чи іншому текстовому жанрі:

1) власне науковий стиль – статті в журналах, наукові праці, дисертації, монографії, доповіді;

2) науково-популярний – нариси, книги, лекції, статті;

3) навчально-науковий – підручники, навчальні й методичні посібники, програми, лекції, конспекти, навчально-методичні матеріали, збірники задач, завдань і вправ;

4) науково-діловий – технічна документація (контракти, інструкції, повідомлення про випробування й аналізи, формули винаходів, реферати тощо);

5) науково-інформативний – реферати, анотації, патентні описи;

б) науково-довідковий – словники, довідники, каталоги [43, с. 129].

Продукуючи науковий текст, учений повинен не тільки точно відбити структуру предмета, який досліджується чи самого дослідження, а й намагатися враховувати чинник адресата, тобто цілеспрямовано орієнтуватися на читача. Тому автор тексту повинен враховувати не лише той факт, що треба точно висловити свою думку, а й уявляти, якою буде думка читача, намагатися передбачити його реакцію на текст, і прагнути наскільки можливо запрограмувати цей процес.

Що стосується питання «науковий текст», то лінгвісти використовують різні термінологічні позначення. На думку О. Селіванової, це пояснюється абсолютизацією структурної організації тексту й граматичних засобів зв'язності, формально-структурною, жанровою, стилістичною різноплановістю тексту й специфікою способу його репрезентації, за яким тексти поділяються на письмові, усні й надруковані. За структурою текст відповідає

слову, сполуці, висловленню, якщо ці одиниці несуть цілісну інформацію. Кожний текст маніфестує той чи інший мовленнєвий жанр, що належить до певного стилю, і виконує різні функції [86, 600]. Тому дослідниця подає власну дефініцію терміна у монографії «Сучасна лінгвістика»: науковий текст (від лат. *textum* – тканина, сплетіння, поєднання) – цілісна семіотична форма лінгвопсихоментальної діяльності мовця, концептуально й структурно інтегрована, що служить прагматичним посередником комунікації і діалогічно вбудована до семіотичного універсуму культури [86, с. 600].

У науковій літературі вказується на наявність внутрішньо-функціональних різновидів наукового стилю, однак увага дослідників була переважно спрямована на виявлення стильових характеристик, спільних для усіх різновидів наукового тексту; тоді як питання класифікації наукових жанрів чи специфіки окремих різновидів наукового тексту залишається недостатньо дослідженим [43, с. 91].

Як стверджує М. Кожина, диференційований підхід до виділення типів наукового тексту може бути вироблено через створення диференціувальних класифікацій жанрів наукової літератури, що дозволить визначити основні структурно-стилістичні типи наукового тексту і його характеристики [46, с. 236]. Потрібно відзначити, що приналежність тексту до того чи іншого типу або різновиду лише певною мірою залежить від жанру наукового твору. Наукові жанри, як відомо, досить традиційні й у той же час не мають чітких меж. На думку Г. Солганика, вигляд наукової публікації може накладати лише деякі певні обмеження на побудову й відбір мовних засобів у науковому творі [96, с. 91].

Одним із основних завдань наукового тексту є намагання автора примусити читачів мислити в заданому напрямку. Це стає можливим, якщо авторові вдається створити у науковому тексті атмосферу співтворчості, залучити читача до спільних роздумів, зробити його співучасником дослідження [111, с. 21–71]. Л. Хофман, наприклад,



вважає, що кожний автор-науковець має змогу дієвіше вплинути на читачів, якщо враховуватиме такі важливі психологічні процеси, як увагу, орієнтувальню-дослідницький рефлекс, домінанту, цікавість, ідентифікацію, співдумання, антиципацію, радість пізнання. Усі ці явища дозволяють успішно програмувати сприйняття тексту й певною мірою керувати мисленням читача [111, с. 64–71]. Український мовознавець П. Селігей твердить, що наукова мова загалом, як і будь-який мовний стиль, не стоїть на місці, а перебуває в постійному розвитку, однак цей розвиток не завжди буває прогресивним. В історії певного стилю періоди розквіту часом змінюються періодами застою, занепаду, кризи й навіть регресу. Пов'язано це насамперед із позамовними чинниками. З недавніх прикладів: надмірна бюрократизація та суворя регламентація суспільного життя в Україні часів комуністичного тоталітаризму зумовили той факт, що стиль ЗМІ почав характеризуватися ідеологічною заштампованістю і «новомовою», а офіційно-ділова мова подекуди переродилася в «канцелярит», який поширився на розмовну й наукову мови [87, с. 34].

На думку науковця «канцелярит» у науковій мові (або науковий жаргон) уже досліджувався раніше і було встановлено, що деякі специфічні властивості наукового стилю (загалом корисні й потрібні) у науковому жаргоні постають у гіпертрофованому вигляді. Не всі автори, – вважає дослідник, – відчують розумну межу й мимоволі чи зумисне доводять ці специфічні властивості до крайнощів, до абсурду. Звідси постають такі «симптоми», як надмірність непотрібних термінів, невиправдана заміна питомих слів запозиченнями, надуживання задовгих речень, багатослів'я, надмірні номінативність і формалізованість, штучна, химерна ускладненість [87, с. 26]. Оскільки, цими вадами рясніє чимало сучасних текстів, то можна стверджувати, що відхилення від літературних норм є не випадковими, а доволі регулярними.

Якщо науковий жаргон приглушує ці процеси, то досконалий науковий текст їх активізує. Останній цілком може поєднувати в собі насиченість фактами й теоретичними викладками й одночасно відбивати суперечливий процес пошуків істини. Тоді читач не лише зрозуміє написане й дістане нові відомості, а й вдовольнить потребу пізнання, підсвідомо співпереживатиме авторові [111, с. 64–71].

К. Флак, проаналізувавши велику кількість наукових текстів, дійшов висновку, що за ними важко визначити соціолектні риси, які виявлялися б у конкретних мовних явищах. Так, термінологія, яка є дуже важливим елементом правильного розуміння наукових текстів, підпорядковується, перш за все, закладеним у системі мови правилам словотворення, і враховує специфіку системних понять. Зі свого боку синтаксичні структури ускладнюються лише частково. Статистичний аналіз, проведений ученими, довів, що в німецькій науковій прозі зосереджено більшу кількість простих поширених та «звичайних» складнопідрядних речень; вища міра складності виявляється, перш за все, у номінативних фразах, які часто є аналогом словосполук-термінів; певне розширення обставинних груп спостерігається в дієслівних фразах) [113, с. 30].

Крім того, дослідник зауважує, що усне вживання мови науки є більш диференційованим і представлене варіантами від майже повного запозичення письмових зразків, наприклад, у лекціях, аж до різних проміжних реалізацій, зокрема, у лабораторному жаргоні [113, с. 37].

Як відзначає Н. В. Данилевська, науковий текст має нормативно-прагматичні або раціонально-логічні особливості, що об'єднують норми, пов'язані з традиціями наукового викладення, з канонами, яких має дотримуватись автор, щоб залишатись у рамках стилю і мати право очікувати бажаних результатів.

Як стверджують автори «Філософського енциклопедичного словника», типовими для наукового тексту є такі характеристики як логічність, точність, ясність, аргументованість викладення тощо [104,

с. 38]. Нормативно-риторичні ознаки у такому тексті пов'язані з умінням творчо удосконалювати норму, створювати метафори, користуватися виразними засобами вербального й невербального характеру, структурувати частини тексту та ін. Такі риторичні засоби активізують процес розуміння у свідомості реципієнта та служать для поглиблення адекватності діалогу між автором і читачем. На думку С. Л. Рубінштейна, повертаючи час від часу пам'ять читача до певних концептуально значимих моментів й акцентуючи на них увагу, автор поступово досягає глибокого й найбільш правильного розуміння реципієнтом складного наукового змісту цілого тексту, а, відповідно, і нового наукового знання, заради якого власне і складався текст [85, с. 233–238].

Отже, найхарактернішою ознакою наукового тексту є формально-логічний спосіб викладення матеріалу, що відображається у системі мовних засобів, використаних автором. Науковий виклад складається здебільшого з роздумів, метою яких є доведення істин, виявлених у результаті дослідження фактів дійсності. Науковий текст характеризується передусім тим, що він складається лише з точних відомостей і фактів, що зумовлює використання спеціальної термінології, адже науковий термін є не просто словом, а втіленням сутності певного явища.

Лінгвістами встановлено, що мова й стиль наукового тексту характеризуються чіткістю, використанням притаманного окремій галузі науки поняттєвого апарату. Крім цього, важливим елементом теорії текстових одиниць є врахування його різнорівневих елементів, зокрема, лексики, фразеології, синтаксису.

О. Селіванова стверджує, що найпомітнішим елементом структури наукового тексту є його лексичний склад, який дослідниця поділяє на три групи:

1. Слова загальної мови, тобто ті, які байдужі до регістра мовлення.

2. Власне терміни.

### 3. Слова загальнонаукової мови [111, с. 129].

Головним завданням наукового тексту є інтелектуальна зацікавленість читача у проблематиці, про яку іде мова у тексті, тож автор повинен грамотно, вміло скористатися кредитом уваги читача, не зменшити, а збільшити його [94, с. 103]. Для наукового тексту важливим є не тільки написання, а і його сприйняття. Людина повинна сприймати текст активно, творчо, взаємодіяти з ним, прагнути його зрозуміти. Наукову ідею, вперше замислену й викладену автором, удруге створює й осягає читач, який самостійно обмірковує матеріал, подумки доповнює його власними роздумами, сам собі ставить запитання, вписує авторську ідею в контекст свого досвіду.

Як зазначає М. Кожина, застосування структурного підходу під час дослідження текстів наукової мови показує, що в межах наукового стилю загалом, а також у його різновидах, модель тексту існує як сукупність стильових маркерів, причому кожен з них має право розглядатися як науковий текст, – зазначає М. Кожина [46, с. 93–95]. У зв'язку з цим, питання характеру й специфіки наукового тексту значно можуть залежати від повноти матеріалу, який аналізується. Основою дослідження найчастіше стає довільно вибраний текст наукової публікації, який не подає істинної картини його специфіки, оскільки в основі його лежатиме випадковий підбір матеріалу.

На думку М. Кожини, кожний різновид наукового тексту є результатом складної взаємодії цілого ряду стилетворчих чинників. Найважливішими з них для визначення характеру тексту дослідниця визначає: спосіб викладу, конкретність або абстрактність змісту, стислість або розгорнутість викладу, рівень узагальнення, мету й завдання інтелектуальної інформації, виділяючи три основних способи викладу наукового тексту – опис, розповідь і роздум [10, с. 93–95]. Опис кваліфікується дослідницею як різнобічна систематична характеристика предмета мови, його особливостей,

ознак, складу тощо. Опис пов'язується з категоріями наявності-відсутності, розташування, розподілу ознак, із граматичними категоріями стану предмета мови, піддає його дії, обробці [10, с. 93]. Розповідь – це інформація про події, пов'язані з процесом дослідження, здобуття наукових даних, історія наукових відкриттів, пошуків, подорожей. Отже, розповідь – це оповідь про виконані дії, впорядковування їх в історичному записі, пов'язане з граматичними категоріями дії [10, с. 94].

Роздум – це повідомлення у формі чіткого логічно розгорнутого доказу певного положення теорії, думки і т. ін. Роздум не повторює виконаних дій, не називає ознак, а будує судження та висновки. Критико-полемістичний спосіб викладу роздуму полягає в оцінці певних положень і відстоюванні своєї точки зору, і це безпосередньо пов'язано з категоріями оцінності й засобами їхнього вираження [10, с. 93–95]. Спосіб викладу роздуму служить основою для характеристики найбільш узагальненого типу змісту, який знаходить відповідне вираження через підбір мовних засобів на всіх рівнях.

Природно, що практично не існує наукової літератури, де використовувався б лише один спосіб викладу матеріалу, який змінюється з ходом розвитку думки і, на думку Г. Солганика, може змінюватися за композиційними частинами наукового твору – за абзацами або фрагментами, крупнішими синтаксичними одиницями [96, с. 69].

Нагадуємо, що у науковій літературі існують різні погляди на характеристики наукового тексту. Твердження деяких дослідників про сухість, бідність і стереотипність наукової мови, її чисту інформативність частково мають певну підставу, так як стосується одного з найбільш широко поширених типів змісту наукового тексту, пов'язаного з описом експериментів, методик і результатів приватних наукових досліджень, які мають порівняно невисокий рівень узагальнення. Однак, це далеко не єдиний і не основний різновид наукового тексту. Н. Болотнова вважає, що прикладом прямо

протилежним цьому різновиду структурно-стилістичної організації тексту може вважатися текст з надзвичайно складним синтаксисом, який поєднується з елементами образності, експресивності, оцінності, що дозволяє говорити про цілий ряд стилістичних прийомів [10, с. 69]. Між цими двома положеннями існує система умовностей, які є дуже важливими для опису їх типології.

А. Бархударов вважає, що спосіб викладу представляє лише структурну основу, яка вступає у взаємодію з іншими факторами. Для наукового тексту важливе значення має конкретність чи абстрактність змісту, адже конкретний зміст завжди легший для розуміння, і основна складність текстів з конкретним змістом зводиться до лексичних і термінологічних труднощів. Спостереження вченого над текстами виявили, що конкретний зміст частіше всього поєднується з описом або оповіданням (наприклад, опис процесів, методик, механізмів, організмів та ін.), тоді як абстрактний зміст тяжіє до міркування або полеміки. Найвищу складність для розуміння може представляти текст з абстрактним змістом за вільного міркування [6, с. 40].

Не менш важливим стабілізуючим фактором науковець вважає ступінь стислості чи розгорненості тексту, бо свідомо лаконічність чи, навпаки, обширність викладу, як відомо, впливають на відбір граматичних і синтаксичних засобів [6, с. 40].

І. Гальперін важливим для класифікації наукових текстів вважає чинник адресата, тобто те, на яке коло читачів розрахований науковий текст [20, с. 67–77]. Цей аргумент дозволяє говорити про належність певного тексту до вузькоспеціальних – якщо він розрахований на вузьке коло фахівців, або звернений до більш широкого кола фахівців однієї чи цілої групи спеціальностей (тут можливі градації). Тому, І. Гальперін називає текст чисто науковим, якщо його адресат представлений тільки фахівцями; якщо ж він розрахований на широке коло будь-яких читачів, зокрема, і фахівців, то текст повинен розглядатися як текст науково-популярної літератури, хоча й тут можуть бути свої градації [20, с. 67–77].

І. Арнольд вважає, що науковий текст містить два типи інформації – основну й додаткову. Основна інформація складається з власне предмета повідомлення і використовує одиниці мовлення в їхніх предметно-логічних значеннях, тоді як додаткова інформація виражає ті складні відношення і відтінки, які автор прагне передати читачеві. Отже, стилістична характеристика наукового тексту, розглядається дослідницею як взаємодія наочно-логічного змісту повідомлення з інформацією іншого роду, тобто «зв'язок і взаємодія конотативних значень слів і конструкцій з денотативними та їхня роль у загальному» [4, с. 33]. Це підтверджує тезу, що тип інформації та характер конотації є важливими показниками під час визначення різновиду наукового тексту.

Щодо конотаційних характеристик, то вони, з одного боку, можуть бути функціонально-стилістичними (або стильовими), тобто виражати особливу тональність наукового стилю, а з іншого – можуть складатися з емоційного, експресивного й оцінного компонентів. Характер конотації визначається типом інформації. Тобто, якщо основна інформація має нульову конотацію, то додаткова інформація, пов'язана з умовами наукового спілкування, знаходить своє вираження у функціонально-стильових конотаціях, які є основними для системи конотацій, що використовуються в науковому стилі [4, с. 33]. Крім того, на думку вченого, потрібно розрізнити ще три види додаткової інформації, яка тією чи іншою мірою зустрічаються в науковій прозі: 1) додаткова предметна, пов'язана зі сприйняттям предмету мови автором; 2) абстрактна, пов'язана з високим ступенем абстрагованості змісту; 3) оцінна інформація, пов'язана з оцінним відношенням автора. Відповідно до цього, конотації матимуть емоційний, експресивний чи оцінний характер [4, с. 33].

Цікаві думки щодо вживання виражальних й образотворчих засобів у науковому тексті висловлює Н. Разинкіна, яка вважає, що емоційне й експресивне забарвлення наукової мови може виникати в результаті особливостей сприйняття об'єкта дослідження власне

автором, який прагне передати не лише чисто інформативний зміст, але і враження, отримане під час спостереження. Його сприйняття вимагає яскравого, образного вислову, яке він прагне донести до свого читача. На думку дослідниці, це збагачує і доповнює інформацію, робить її виразною (ефективною). Наукова мова за такої умови виконує додаткову емотивну функцію [79, с. 47].

Крім того, експресивність може з'являтися у зв'язку з великою складністю і абстрагованістю змісту. За ускладненої форми вираження, текст втрачає свою ефективність, тоді як образне, яскраве, інколи просте порівняння (або інший засіб) у короткій формі може передати складну ідею. Це також дає глибинну та додаткові асоціації. Таке явище необхідно пов'язувати з певним різновидом наукового тексту, який є послідовною та чіткою системою мовних творів, що мають певну форму, розмір і структуру. Учений стверджує, що наукова література певної галузі поділяється на види наукових публікацій, кожна з яких має свої розміри, форму й виконує певне завдання. Основні види наукових публікацій можуть певною мірою варіювати в різних виданнях.

У авторській класифікації, наукові публікації поділяються на три групи:

1) I група – малі форми (анотації, резюме, короткі рецензії, тези звітів, реферати робіт, короткі енциклопедичні статті та інші короткі повідомлення різного роду);

2) II група – середні форми (вузькоспеціальні статті, загальні (теоретичні) статті, оглядові статті, доповіді, розгорнуті рецензії, енциклопедичні статті, окремі лекції, обітуарії, ювілейні статті);

3) III група – великі форми (інструкції, довідники, визначники, спеціальні словники, підручники, курси лекцій, загальні зводи, монографії, колективні монографії) [79, с. 47].

Крім того, до публікацій невизначеного характеру дослідниця гарантує мемуарну літературу – спогади про учених, записки учених про себе й інших учених і т. ін.



На нашу думку, така детальна й послідовна класифікація різновидів наукових текстів є переконливим аргументом на користь окремого розгляду наукових текстів як елементів текстової теорії у лінгвостилістиці, адже одна й та ж інформація подається з різною кількістю подробиць і забарвленості, у формі тез, у звіті, статті, підручнику й монографії, а також у спогадах ученого. Тому структура й стилістична організація тексту в кожному з цих випадків матиме свої особливості.

Є. Загданський, досліджуючи науковий текст, зазначає, що науковому тексту більше властивий дослідницький підхід, реалізований у його структурі. Цей підхід передбачає розкриття наукової ідеї у процесі: показ того, як учений прийшов до результату та як його було отримано, адже наукова думка рідко розвивається однолінійно, з наперед заданим маршрутом [34, с. 57]. Учений, – зазначає дослідник, – пробує то один шлях, то другий, то третій: «Звичайно все починається з незнання, здивування, парадоксу, згодом поступово відкриваються шляхи пізнання істини, розплутуються загадкові й таємничі вузли, накопичуються вірогідні аргументи, відкидаються хибні версії. Думка рухається до пізнання. Відомі випадки, коли рух думки починається з того, що певне явище або подія здається цілком ясним і зрозумілим. Але пильне й уважне його вивчення приводить до висновку: наше перше уявлення було поверхневим. Все виявляється значно складнішим і загадковішим» [34, с. 57].

Можна погодитися з думкою, що саме таким є шлях пізнання у реальній практиці наукових досліджень, адже відтворивши відповідні етапи пізнання нового у науковому тексті, автор має змогу залучити читача до свого творчого процесу – становлення власної ідеї у динамічній природі наукового твору, у якому авторська ідея не поставатиме як готова й закінчена даність, а буде зароджуватися і розвиватися у свідомості читача під час читання.

### **3.4 Проблема формування текстотворчих умінь і навичок майбутнього фахівця аграрної галузі як складників лінгвосоціокультурної компетентності**

Вивчаючи основні відомості лінгвістики, майбутні фахівці аграрної галузі повинні сформувати текстотворчі уміння та навички, що досягається завдяки оволодінню зв'язного викладу думок в усній і писемній формах фахового мовлення, зокрема, його наукового стилю, а також навчитися застосовувати вищевказані уміння та навички у професійній та дослідницькій діяльності.

Фахове мовлення, як особливий вид діяльності, підпорядковане меті спілкування, яка має бути добре усвідомлена автором створюваного висловлювання. Воно завжди спрямоване певному адресатові й повинне враховувати його особливості. Характер такого мовлення визначається темою і основною думкою висловлювання, а також місцем і ситуацією спілкування [14, с. 177].

Підвищення мовленнєвої культури майбутніх фахівців аграрної галузі передбачає формування в них вміння орієнтуватися в ситуації спілкування, планувати зміст майбутнього висловлювання, реалізувати задум у зовнішньому мовленні й контролювати результати. Ці фази мовленнєвої діяльності є обов'язковими в розвитку фахового мовлення аграрії, і в результаті відображаються у формуванні текстотворчих умінь і навичок майбутніх фахівців аграрної галузі.

Основу навчання фахового, зокрема, наукового мовлення становлять поняття про текст, стилі й типи мовлення, загальне уявлення про спілкування, мовленнєву ситуацію, вимоги до мовлення (правильність, змістовність, послідовність, багатство, точність, виразність, доречність), основні правила спілкування, що відображають комунікативно-діяльнісний підхід до навчання мови.

Чинна програма з навчальної дисципліни «Українська мова професійного спрямування» для вищих навчальних закладів, яка побудована з урахуванням загальнодидактичних принципів

наступності, доступності, послідовності, зв'язку теорії з практикою та інших [35, с. 15–17], враховуючи специфіку зв'язного фахового мовлення, надає питанню, що досліджується, першорядного значення. У ній визначається зміст роботи над формуванням у студентів-аграріїв уміння вдосконалювати зв'язні, зокрема, наукові висловлювання. З цією метою спочатку подається перелік відомостей про мовлення, а потім – перелік основних видів робіт. Відомості про фахове мовлення та види робіт з фахового мовлення починають вивчатися на першому курсі й розподілені в програмі концентрично [107, с. 48–50].

У кожній групі певної спеціальності передбачене опрацювання різних видів висловлювань, притаманне їхній фаховій мові, у тісному взаємозв'язку й у єдиній системі. Також теоретичні відомості закріплюються ще й тим, що програмою передбачається написання робіт на суспільні й морально-етичні теми. Потрібно звернути увагу на те, що робота з формування текстотворчих умінь і навичок проводиться також і на інших курсах, під час вивчення решти дисциплін (наприклад, написання статей, курсових, дипломних і подібних видів наукових робіт).

Нарощення лексичного й граматичного потенціалу, унормування мовлення майбутніх фахівців аграрної галузі, можна вважати також і його розвитком, але лише тоді, коли цей процес розглядатиметься не як шлях від відсутності до наявності, а як рух «від нижчих до вищих рівнів життєдіяльності», збільшення функціональних можливостей. Ми виводимо розгляд мовлення поза контекст загальних закономірностей розвитку особистості, позбавляємо його природної основи. На жаль, і тлумачення мовлення суто як уміння висловлювати свої думки (з націленням на те, що це вміння треба постійно розвивати) мало що дає [35, с. 31].

По-перше, воно не розкриває системного й «природженого» характеру цього «вміння». По-друге, нічого не говорить про етапи становлення мовлення, не розкриває їхніх якісних особливостей. По-

третє, залишає поза увагою методологічне визначальне співвідношення трьох процесів: розвитку особистості – «природженого» (поза навчальним процесом), розвитку фахового мовлення – навчальної діяльності, спрямованої власне на розвиток фахового зв'язного мовлення (хоча «незв'язним» мовлення практично не буває). По-четверте, не стосується тих ланок мовлення, які не є власне мовними, але без яких використання мови практично неможливе: саме вони визначають стратегію і тактику комунікативного акту, диктують добір відповідних засобів [35, с. 45].

Зазначене вище дає підстави для висновку, що в традиційній навчальній системі, робота з розвитку текстотворчих умінь і навичок, полягає в упорядкуванні, унормуванні професійного мовлення майбутніх фахівців аграрної галузі на основі засвоєння певних взірців, завдяки врахуванню реального процесу становлення особистісної мовної картини світу й механізмів її реалізації.

Для формування повноцінної мовної особистості такий підхід з розвитку вищезазначених умінь і навичок є ефективним, адже запровадження культурологічного принципу передбачає залучення через мовленнєву практику певних когнітивних структур, а також вироблення на мовному матеріалі відповідної ціннісної орієнтації, що вибудовує навчальний процес, опираючись на закономірності загального психічного розвитку. На це орієнтують і визначені програмою основні лінгводидактичні принципи: комунікативно-діяльнісний, культурологічний, проблемно-пошуковий [107, с. 44–47].

Наріжним каменем вищезазначених засад є те, що ми маємо справу не з мовою взагалі, а з рідною мовою. Адже ця мова виконує в житті конкретної людини глобальну, дуже специфічну функцію: вона формує мовну здатність, тобто виробляє в людині вміння використовувати мову як універсальний комунікаційний засіб.

Створення тексту вимагає вмілої побудови речень, правильного розташування їх членів. Важливо почати повідомлення з відомого

вже слухачам або читачам і завершити його невідомим, новим. Водночас потрібно враховувати те, що вже відоме з попередніх речень, і зробити його вихідним у повідомленні. Виражається воно здебільшого підметом або його групою і передує другій частині речення, у якій міститься невідоме, нове, виражене найчастіше присудком або його групою. У цьому випадку присудок (або його група) виражає найважливішу в смисловому відношенні частину повідомлення і розташоване після підмета (прямий порядок слів, що характерний для стилістично нейтрального мовлення).

Знання прямого порядку слів і причини інверсії необхідні для правильної побудови речень, для чіткого вираження думки, для глибокого розуміння тексту й виразного читання його. Ці знання є основою для розвитку фахового мовлення, зокрема для вироблення текстотворчих умінь і навичок, відповідно до комунікативного завдання.

Для вироблення вищевказаних умінь і навичок корисними будуть завдання такого характеру:

1. Прочитати уривок тексту професійного спрямування, уважно спостерігаючи за тим, як автор побудував його для реалізації запропонованого комунікативного завдання.

2. Прочитати уривок тексту професійного спрямування і пояснити, яке комунікативне завдання він виражає. Виконати актуальне членування тексту, відділяючи відоме від нового вертикальною рисою і підкреслюючи нове однією лінією.

3. Прочитати уривок тексту професійного спрямування, виконати актуальне членування його речень і порівняти з синтаксичним.

4. Розповісти про певний предмет, подію чи явище, використовуючи запитання, подані викладачем.

Вищеописані завдання відображають прийоми роботи з розвитку фахового мовлення, пов'язані з актуальним членуванням речення. Їх можна назвати підготовчими, оскільки вони мають лінгвістичний характер. Указані прийоми корисно використовувати постійно під час

вивчення навчальної дисципліни «Української мови професійного спрямування».

У методичній науці описані прийоми, які повністю поєднуються з таким дидактичним засобом, як текст [35, с. 17–19]: аналіз усних і письмових текстів; складання композиційної схеми тексту, плану, робочих матеріалів; редагування текстів; установка на певну мовленнєву ситуацію (тобто уточнення завдання адресата, обставин висловлювання); обговорення перших варіантів усних і письмових висловлювань тощо.

Реалізація цих прийомів здійснюється на практиці виконанням завдань на аналіз і редагування готового тексту, а також на створення нового тексту на основі наявного й на створення власного тексту. Аналіз готового тексту передбачає визначення основної думки висловлювання або ж тієї частини тексту, у якій подається опис того чи іншого явища дійсності; проведення спостереження над уживанням тих чи інших мовних засобів залежно від завдань висловлювання тощо.

Редагування готового тексту передбачає його вдосконалення, виправлення помилок, неточностей в студентських висловлюваннях. Завдання на створення нового тексту на основі наявного передбачають докладний або стислий переказ усього тексту або його частини, підготовку повідомлення за певною темою на основі наявного тексту, запис почутої розповіді тощо. Найбільш поширеним видом роботи у вищому навчальному закладі є переказ, тобто відтворення змісту висловлювання, створення тексту на основі наявного. Перекази бувають різних видів: усні й письмові (за способом передачі), навчальні й контрольні (за метою проведення), розповідні з елементами опису чи роздуму (за характером текстового матеріалу), детальні, стислі, вибіркові, творчі й перекази-переклади (залежно від докладності передачі змісту тексту й міри збереження його композиції). Такі види переказів текстів, зокрема наукового стилю, передбачені програмою з «Української мови професійного

спрямування» і реалізуються на практиці [107, с. 123].

Завдання на створення нового тексту – це вправи на написання творів, написання повідомлень, рефератів, наукових проєктів, курсових, бакалаврських, магістерських і дисертаційних робіт і под. Щодо вищевказаних видів завдань, то потрібно відзначити, що основні різновиди текстів за змістом: тексти на лінгвістичні теми й тексти на теми фахового спрямування. Залежно від мети проведення тексти поділяються на навчальні й контрольні; залежно від форми передачі матеріалу – на усні й письмові тощо.

Усі види текстів передбачені програмою і використовуються на практиці. Безумовно, старшими курсами передбачене написання найскладніших за структурою та інформаційною насиченістю текстів, під час написання і підготовки яких майбутні фахівці аграрної галузі повинні навчитися професійно аналізувати події, факти, явища, давати їм адекватну професійну оцінку, вміти висловлювати власні висновки та узагальнення.

## Висновки

Узагальнюючи результати проведеного дослідження, можна констатувати, що у сучасній мовознавчій науці використовуються різні визначення тексту як лінгвістичної одиниці, що пояснюється складністю цього поняття і відсутністю загальноприйнятої теорії тексту у східнослов'янському мовознавстві. Дослідники розглядають текст переважно як мовленнєвий продукт функціонування мовної системи, що характеризується подвійною системністю, в основі якої лежить не тільки орієнтація на мовну норму – узус, але й на відображення мовної картини світу, а поняття «текст» використовують для позначення будь-якого уривка будь-якого розміру, який утворює єдине ціле (твори усного й писемного мовлення).

У дослідженні текст визначається як писемний або усний мовленнєвий масив, що становить лінійну послідовність одиниць мовлення, побудованих за законами певної мови – висловлень, які розглядаються з урахуванням його комунікативної організації і об'єднуються у перспективі смисловими й формально-граматичними зв'язками, а в загально композиційному, дистантному плані – спільною темою і сюжетною заданістю; а також, як одиниця семантична, смислова, проте не формальна, яка співвідноситься з реченнями не за розмірами, а за реалізацією в них.

Як засвідчує аналіз, основними характеристиками тексту в представленому дослідженні визначаються зв'язність (єдність тексту як смислового цілого) і цілісність (глобальний зв'язок компонентів тексту на змістовному рівні), інформативність (ступінь сенс-змістовної новизни тексту для читача, яка укладена в темі й авторській концепції, системі авторських оцінок предмета думки), інтегративність (орієнтація всіх елементів текстової структури на синтез – втілення змістовного плану тексту, організованого авторською інтенцією, його конкретними цілями й мотивами), змістовність (інформаційна насиченість тексту за мінімальної витрати



мовних засобів), регулятивність (міра й спосіб подачі естетичної інформації), логічність (послідовність у викладі матеріалу, несуперечність думки, чіткість і достатність аргументації, співвідношення загального й приватного), точність (збіг називання автором і сприйняттям читача понять й уявлень) й т. ін. Найвищий ступінь узгодженості щодо важливості характеристик тексту мають перші дві, які визнаються багатьма мовознавцями як основні для породження та сприйняття тексту й мають статус визначальних текстових категорій.

Для типології тексту, яка залишається актуальною на сучасному етапі розвитку мовознавчої науки, важливими елементами теорії є визначення критеріїв диференціації текстових різновидів, зокрема, встановлення лінгвістичних й екстралінгвістичних характеристик текстових одиниць з урахуванням семантичного, структурного, логічного, психологічного, прагматичного аспектів дослідження.

Вищезазначені аспекти дають можливість стверджувати, що аналіз структурно-семантичних і комунікативних характеристик наукового тексту передбачає його дослідження як цілісної мовленнєвої одиниці, складниками якої є інформаційно-структурні (зв'язність і цілісність, логічність, точність, ясність, зрозумілість, доступність) і стилістичні (правильність мовлення, чистота мовлення, культура мовлення) характеристики. На рівні тексту найхарактернішими ознаками наукової мови є формально-логічний спосіб викладу матеріалу, що знаходить своє відображення у всій системі мовних засобів, а також цілеспрямованість і прагматизм, за допомогою яких емоційні мовні елементи у наукових текстах не відіграють особливої ролі. Науковий виклад складається переважно з роздумів, метою яких є доведення істин, виявлених у результаті дослідження фактів дійсності.

Науковий текст інформує про результати здобутків науковців у різноманітних галузях знань. Цей різновид тексту передбачає чітку послідовність мислення, насамперед логічного, з урахуванням

емоційно-чуттєвого сприйняття інформації. Науковий гуманітарний текст належить до основних форм комунікації і є ключовим поняттям у новій науковій лінгвістичній парадигмі. У межах наукових стильових різновидів такий текст характеризується наявністю специфічних структурних, семантичних і стилістичних ознак текстових одиниць різних мовних рівнів, починаючи з фонетичного й завершуючи синтаксичним. Основною функцією наукового гуманітарного тексту є пізнавально-інформаційна.

Основними ознаками наукового тексту, який виступає головним об'єктом дослідження є використання наукової нейтральної емоційно-оцінної лексики, термінології, шаблонних мовних засобів, за допомогою яких виражається авторська суб'єктивна оцінка, та ін. Важливими елементами теорії наукового гуманітарного тексту, які формують його метатекстовий рівень є специфіка використання текстових, зокрема, мовних формул, що визначають рівень загальної культури мовця, забезпечуючи йому успішну соціопсихологічну адаптацію в професійній сфері, а також полегшуючи сприймання інформації, яка подається у науковому текстовому різновиді.

Науковий текст, як результат наукової діяльності, підпорядкований меті наукового дослідження, яке має бути добре усвідомлене автором створюваного тексту. Вивчаючи основні відомості понять «текст» і «науковий текст», майбутні фахівці аграрної галузі зможуть усвідомити природу вищевказаних понять, їхнє значення, особливості й структуру, а також мету таких текстів, що допоможе сформувати текстотворчі уміння і навички зв'язно викладати результати своєї професійної і наукової діяльності, а також вміло використовувати тексти у своїй професійній діяльності. Відомості про текст, науковий текст і його форми подаються майбутнім фахівцям аграрної галузі з 1-го курсу навчання у вищому навчальному закладі, під час вивчення навчальної дисципліни «Українська мова професійного спрямування», де вищевказані поняття розподілені в програмі концентрично й вивчаються через

призму української мови. Студентами передбачено опрацювання, вивчення, використання та написання різноманітних типів тексту, зокрема й наукового, у тісному взаємозв'язку й у єдиній системі: від переказу до створення текстів наукового стилю мовлення, що відіграє надзвичайно важливу роль у професійній діяльності майбутнього фахівця аграрної сфери, зокрема, у формуванні лінгвосоціокультурної компетенції, адже знання про текст є основою для розвитку зв'язного мовлення, – засобу спілкування певної країни, – зокрема для вироблення вмінь і навичок створювати текст відповідно до певного комунікативного завдання.

## Список використаних джерел

1. Адмони В. Г. Система форм речевого высказывания. СПб, 1994. 452 с.
2. Алексеева Л. М. Термин и метафора. Пермь, 1998. 250 с.
3. Анисимова Е. Е. О целостности и связности креолизованного текста. К постановке проблемы. *Филологические науки*. 1996. № 5. С. 26–34.
4. Арнольд И. В. Стилистика современного английского языка. М.: Просвещение. 1990. 301 с.
5. Бабайлова А. Э. Текст как продукт, средство и объект коммуникации при обучении неродному языку. Саратов: изд-во Саратовского университета. 1987. 152 с.
6. Бархударов Л. С. Текст как единица языка и единица перевода. *Теория перевода и научные основы подготовки переводчиков: материалы Всесоюзной научной конференции*. М., 1975. Ч.1. С. 184–192.
7. Белянин В. П. Психолингвистические аспекты художественного текста. М., 1988. 358 с.
8. Бенвенист Э. Уровни лингвистического анализа. *Новое в лингвистике*. Вып. IV. М., 1965. 467 с.
9. Бисималиева М. К. О понятии «текст» и «дискурс». *Филологические науки*. М., 1999. № 2. С. 78–85.
10. Болотнова Н. С. Филологический анализ текста. 3-е изд. М.: Флинта: Наука. 2007. 520 с.
11. Бухтиярова Н. С. Об изучении стиля научной прозы. *Особенности языка научной литературы*. М.: Наука. 1965. С. 26–32.
12. Валгина Н. С. Теория текста. М.: Логос. 2004. 512 с.
13. Васильева А. Н. Основы культуры речи. М., 1990. С. 177.
14. Вежбицкая А. Метатекст в тексте. *Новое в зарубежной литературе*. 1987. Вып. 8. С. 402–421.
15. Вихованець І. Р. Граматика української мови. Синтаксис: підручник. К.: Либідь. 1993. 368 с.
16. Виноградов В. Итоги обсуждения вопросов стилистики. *Вопросы языкознания*. 1995. № 1. С. 25–33.
17. Гальперин И. Р. О понятии «текст». *Лингвистика текста*. 1974. Часть 1. С. 67–77.
18. Гальперин И. Р. Ретроспекция и проспекция в тексте. *Филологические науки*. 1980. № 50. С. 44–52.
19. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. М., 1981. 139 с.

20. Гвенцадзе М. А. Прагматические аспекты классификации и структурирования текстов: автореф. дис. д-ра филол. наук. Тбилиси, 1986. 49 с.
21. Гизатулин С. Л. Семантическая экономия и избыточность в речи. *Филологические науки*. М., 2001. №2. С. 80–85.
22. Гиндин С. И. Внутренняя организация текста: автореф. канд. дисс. М., 1972. 23 с.
23. Головин Б. Н. Основы культуры речи. М., 1980. 320 с.
24. Горшков А. И. Вопросы лингвостилистического анализа текста. М.: Русская речь, 1976. 338 с.
25. Глушко М. М., Карулина Ю. А. Текстология английской научной речи. М.: Издательство Московского университета. 1978. 180 с.
26. Дымарский М. Я. Проблемы текстообразования и художественный текст. М. 2001. 367 с.
27. Долинин К. А. Интерпретация текста. М., 1985. 478 с.
28. Дридзе Т. М. Язык и социальная психология. М.: Высшая школа, 1980. 224 с.
29. Дридзе Т. М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации: Проблемы семиосоциологии. М.: Наука, 1984. 272 с.
30. Єрмоленко С. Я. Мовно-естетичні знаки української культури. К.: Інститут української мови НАН України, 2009. 352 с.
31. Єрмоленко С. Я. Стилїстика сучасної української літературної мови в контексті слов'янських стилїстик. *Мовознавство*. К., 1998. № 2. С. 25–36.
32. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации. М., 1982. С. 78–79.
33. Загданский Е. П. От мысли к образу: [о профессии киносценариста]. К.: Искусство, 1990. 159 с.
34. Загнітко А. П., Домрачева І. Р. Основи мовленнєвої діяльності: навчальний посібник для студентів денної, безвідривної та очно-заочної прискореної форми навчання спеціальності. Донецьк: Український культурологічний центр, 2001. 56 с.
35. Загнітко А. П. Лінгвістика тексту: Теорія і практикум: науково-навчальний посібник. Донецьк: ТОВ «Юго-Восток, Лтд», 2007. 317 с.
36. Загнітко А. П. Теорія сучасного синтаксису: монографія. Донецьк: ДонНУ. 2006. 245 с.
37. Изенберг Х. О предмете лингвистической теории текста. В кн.: Новое в зарубежной лингвистике. *Лингвистика текста*. 1978. Вып. 8. С. 48–57.
38. Ильенко С. Г. К поискам ориентиров речевой конфликтологии. Аспекты речевой конфликтологии. СПб. М., 1996. 259 с.

39. Исследования целого текста. Взаимосвязь лексики и грамматики в тексте / В. Ю. Иванюк, Н. Н. Чернышенко. М., 1986. 152 с.
40. Каменская О. Л. Текст и коммуникация. М., 1990. 348 с.
41. Ковалик І. І. Мова і мовлення та форми їх існування. *Мовознавство*. К., 1979. № 3. С. 3–9.
42. Коваль А. П. Науковий стиль сучасної української літературної мови. Структура наукового тексту. К., 1970. 360 с.
43. Коверина Т. Н. О реализации языковых значений в контексте. Семантика языковых единиц и её роль в интерпретации текста. Уфа, 1994. 421 с.
44. Кожина М. Н. О функциональных семантико-стилистических категориях в аспекте коммуникативной теории языка. Разновидности и жанры научной прозы: Лингвистические особенности. М., 1989. С. 25–32.
45. Кожина М. Н. Стилистика в соотнесении с лингвистикой текста. Теория и практика преподавания русского языка и литературы. М., 1980. 358 с.
46. Кожина М. Н. Стилистический энциклопедический словарь русского языка. М.: Флинта, 2003. 695 с.
47. Кожина М. Н. Функционирование языка в различных типах текста. ЛГУ, 1989. 385 с.
48. Колегаева И. М. Текст как единица научной и художественной коммуникации. Одесса: Одес. гос. ун-т им. И. И. Мечникова, 1991. 124 с.
49. Колшанский Г. В. Соотношение субъективных и объективных факторов в языке. М., 1975. 452 с.
50. Колшанский Г. В. Текст как единица коммуникации. Проблемы общего и германского языкознания. М., 1978. С. 25–34.
51. Кострова О. А. Тематическая прогрессия в текстах разных типов. Типология высказывания и текста: Сб. ст. Куйбышев, 1983. С. 55–64.
52. Котюрова М. П., Баженова Е. А. Культура научной речи: Текст и его редактирование. Пермь, Любляна, 2003. 615 с.
53. Котюрова М. П. Об экстралингвистических основаниях смысловой структуры научного текста (функционально-стилистический аспект). Красноярск, 1988. С. 77–83.
54. Левинтова Е. Н. Опыт построения лингвистической теории жанра : автореф. дисс. канд. филол. наук. М., 1991. 49 с.
55. Лейкина Б. М. К вопросу об оценке связности текста. *Структурная и прикладная лингвистика*. 1978. Вып.1. 336 с.
56. Леонтьев А. А. Признаки связности и цельности текста. *Лингвистика текста: материалы научной конференции*. М., 1975. Ч.1. С. 168–172.

57. Лурия А. Р. Язык и сознание. М: МГУ, 1998. С. 258–264.
58. Матвеева Т. В. Навчальний словник: російська мова, культура мовлення, стилістика, риторика. М., 2003. 554 с.
59. Матвеева Т. Функциональные стили в аспекте текстовых категорий. Свердловск: Изд. Урал. Ун-та, 1990. С. 29–32.
60. Метафора в языке и тексте / Отв. ред. В. Н. Телия. М.: Наука, 1988. 176 с.
61. Москальская О. И. Грамматика текста. М.: Наука. 1981. 457 с.
62. Моль А. Теория информации и эстетическое восприятие. М.: Мир, 1966. 351 с.
63. Мурзин Л. Н. Речевые приемы и ошибки. Типология, деривация, функционирование : сб. научных трудов. Пермь, 1989. 133 с.
64. Накорякова К. М. Литературное редактирование: Общая методика работы над текстом. Практикум. М.: ИКАР, 2002. 431 с.
65. Непийвода Н. Ф. Мова української науково-технічної літератури (функціонально-стилістичний аспект). К.: ТОВ «Міжнар. фін. Агенція», 1997. 303 с.
66. Непийвода Н. Ф. Науковий стиль як нейролінгвістичний код. Мовознавство. К., 1997. № 2–3. С. 42–58.
67. Николаева Т. М. Лингвистика текста. Современное состояние и перспективы. *Новое в зарубежной лингвистике. Лингвистика текста*. М.: Прогресс, 1978. Вып. 8. 479 с.
68. Николаева Т. М. Текст. Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990. 507 с.
69. Новиков А. И. Лингвистическое толкование художественного текста. М., 1979. 385 с.
70. Новиков А. И. Текст и «контртекст»: две стороны процесса понимания. Вопросы психолингвистики. М.: Институт языкознания, 2003. №1. С. 64–76.
71. Новиков А. И. Художественный текст и его анализ. М., 1988. С. 31–38.
72. Одинцов В. В. Стилистика текста. М., 2007. 264 с.
73. Папина А. Ф. Текст: его единицы и глобальные категории. М., 2002. 451 с.
74. Проблемы текстуальной лингвистики / под ред. В. А. Бухбиндера. К. : Вища школа, 1983. 175 с.
75. Пропп В. Я. Морфология сказки. Вопросы поэтики. Л.: Государственный институт истории искусства, 1928. Вып. XII. 118 с.
76. Радзієвська Т. В. Текст як засіб комунікації. К., 1993. 264 с.

77. Разинкина Н. М. К проблеме эволюции стиля английской научной прозы. «Преподавание иностранных языков. Теория и практика». М., 1971. С. 93–95
78. Разинкина Н. М. О преломлении эмоциональных явлений в стиле научной прозы «Особенности языка научной литературы». М., 1965. С. 47–51.
79. Разинкина Н. М. Развитие языка английской научной литературы. М., 1978. С. 115–122.
80. Рейман Е. А. Об общем характере построения научного прозаического текста. «Особенности языка научной литературы». М., 1965. С. 64–70.
81. Розенталь Д. Э. Словарь-справочник лингвистических терминов. М., 1976. 528 с.
82. Роль ремы в членении и типологии текста. Синтаксис текста / Г. А. Золотова. М., 1979. 458 с.
83. Рольф Фигут Автор и драматический текст. Автор и текст: сб. статей / под ред. В. М. Марковича и Вольфа Шмида. СПб., 1996. С. 6–11.
84. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: ПитерКом. 1999. 720 с.
85. Селіванова О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. Полтава: Довкілля, 2006. 716 с.
86. Селігей П. О. Науковий жаргон: основні ознаки та причини появи. К., 2003. 56 с.
87. Семантика целого текста. Тезисы выступлений на совещании / отв. ред. В. З. Демьянков. М., 1987. С. 61–62.
88. Сергеева Е. В. Ключевые слова в творчестве И. Анненского: тезисы доклада. *Материалы международной лингвистической научной конференции*. Тамбов, 1995. С. 12–20.
89. Сидоров Е. В. Проблемы речевой системности. М. : Наука, 1987. 140 с.
90. Синтаксис словосполучення і простого речення (синтаксичні категорії і зв'язки). К. : Наук. Думка, 1975. 224 с.
91. Синтаксична будова української мови / за ред. Й. А. Багмута. К.: Наук. думка, 1968. 204 с.
92. Скворцов Л. И. Теоретические основы культуры речи. М.: Наука, 1980. 352 с.
93. Славгородская Л. В. О функции адресата в научной прозе. Лингвостилистические особенности научного текста. М., 1981. С. 103–110.
94. Словник-довідник з культури української мови / за ред. Д. Гринчишина. К.: Знання. 2004. 367 с.



95. Солганик Г. Я. Синтаксическая стилистика: сложное синтаксическое целое. М. : Наука. 1973. 262 с.
96. Сорокин Ю. А. Этническая конфликтология. Самара, 1994. 325 с.
97. Сорокин Ю. А., Тарасов Е. Ф. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция. Оптимизация речевого воздействия. М., 1990. 287 с.
98. Сучасна українська літературна мова / за ред. І. К. Білодіда. К.: Наук. Думка, 1972. 516 с.
99. Таюпова О. И. Лингвистический анализ текста как интегративная дисциплина. Уфа: Уфимский государственный университет, 1999. С. 26–49.
100. Типологія категорії аспектуальності в українській та італійській мовах. Проблеми семантики, прагматики та когнітивної лінгвістики. К., 2006. Вип. 9. С. 104–111.
101. Тураева З. Я. Лингвистика текста: (Текст: структура и семантика): учеб. пособие. М.: Просвещение, 1986. 126 с.
102. Филиппов К. А. Лингвистика текста: курс лекций. СПб.: Издательство Санкт-Петербургского университета. 2003. 336 с.
103. Философский энциклопедический словарь /М. Ковалёв, В. Панов М., 1983. 838 с.
104. Чередниченко І. Г. Нариси з загальної стилістики сучасної української мови. К.: Вища школа, 1962. 117 с.
105. Шмелев Д. Н. Проблемы семантического анализа лексики. М., 1973. С. 53–62.
106. Шульжук К. Ф. Синтаксис української мови: підручник. К.: Видавничий центр «Академія». 2004. 408 с.
107. Косериу Е. Лексические солидарности. Вопросы учебной лексикографии. М.: Изд-во. Московского гос. ун-та. 1969. 515 с.
108. Dobzynska T. Tekst. Proba syntezy. Warszawa, 1983. S. 24–56.
109. Halliday M. A. K., Hasan R. Cohesion in English. London, 1976. 342 s.
110. Hoffmann L. Piotrowski R. G. Beitrage zur Sprachstatistik. Leipzig, 1987. S. 21–71.
111. Fillmore Ch. J. Linguistik as a Tool for Discourse Analysis Handbook of Diskourse Analysis. London, 1985. V. 1. S. 11–39.
112. Fluck H. R. Fachsprachen. Einfuhrung und Bibliographie. Munchen: Aufl, 1985. 238 s.

## РОЗДІЛ 4

### ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АГРАРНОЇ ГАЛУЗІ

#### 4.1 Обґрунтування педагогічних умов формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі

Одним з пріоритетних завдань аграрної освіти є підготовка спеціалістів аграрного профілю з високим рівнем лінгвосоціокультурної компетентності, адже від здатності ефективно спілкуватись залежить вирішення професійних, суспільних, особистих проблем; успішність адаптації майбутніх фахівців в професійному середовищі, якість виконання функціональних обов'язків. Сучасне суспільство потребує студентів здатних до:

- самоаналізу, розвитку критичного мислення, вміння самостійно опановувати нові технології та втілювати в життя власні розробки;
- постійного вдосконалення рівня своєї освіти шляхом самоосвіти;
- гнучкої адаптації у мінливих умовах життя та праці (застосування вмінь і навичок не за відомим шаблоном чи алгоритмом, а можливість діяти в нестандартних умовах);
- спілкування не лише в колективі, а й до комунікації з широким колом осіб, уникаючи конфліктних ситуацій та розвиваючи вміння працювати в групах;
- активної роботи з інформацією (можливість знайти, систематизувати, аналізувати потрібну інформацію та прийняти рішення).

Процес формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх студентів буде протікати успішно та результативно у разі створення та дотримання певних педагогічних умов, які впливатимуть на якість підготовки майбутніх фахівців. Ще

Ю. Бабанський зауважував, що ефективність педагогічного процесу закономірно залежить від умов, у яких він відбувається [2].

Тлумачний словник визначає термін «формування» як створення, надаючи певної структури, форми; створення умов існування для чого-небудь [17]. Тому, формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх студентів можна визначити як вдосконалення вже існуючих та набуття нових знань, умінь, навичок, що допоможуть оволодіти комунікативною компетентністю на високому рівні для досягнення професійних цілей та успішного спілкування в повсякденному житті.

Поняття «педагогічна умова» включає дві складові «педагогічна», та «умова». Згідно визначення Великого тлумачного словника: «педагогічний» – той, який відповідає правилам, установленим поняттям, вимогам педагогіки [17]. Під «умовою» в педагогічних дослідженнях вбачають: 1) «середовище, в якому існують предмети, явища»; 2) «все те, від чого залежить інше» [46, с. 11]. Великий тлумачний словник сучасної української мови визначає умову як «необхідну обставину, яка уможлиблює здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь [17]. Філософський енциклопедичний словник за редакцією Л. Ільчова подає умову як «те, від чого залежить інше обумовлене; суттєвий компонент об'єктів (речей, їх станів, взаємодій), з наявності якого визначається існування певного явища» [91].

У «Словнику російської мови» С. Ожегова під умовою розуміють «обставину, від якої що-небудь залежить» [64].

Тлумачний словник Longman Language Activator описує умову як «річ, яку Ви повинні виконати або досягти, для реалізації мети» [100; с. 220]. Л. Мірошніченко визначає «умову» як обставину, середовище, в яких існують предмети, події, явища та які забезпечують їх подальший розвиток та існування» [59].

Методологічні основи розробки педагогічних умов вивчали В. Андреев, Ю. Бабанський [1; 2].

Ю. Бабанський характеризує педагогічні умови як «середовище, в якому компоненти навчального процесу представлені в ефективній взаємодії та в якому викладач успішно працює, а студенти – результативно навчаються» [3]. В. Андреев звертає особливу увагу на активну роль педагога в формуванні та підборі педагогічних умов для реалізації ефективного навчання [1]. На його думку, «педагогічні умови – це складові процесу навчання і виховання, які є результатом конструювання і застосування елементів змісту, методів і організаційних форм навчання для досягнення дидактичних цілей».

Проаналізувавши наведені вище поняття, в нашому дослідженні під педагогічними умовами ми будемо розуміти: сукупність заходів, які мають забезпечити ефективний процес навчання та успішне досягнення майбутніми студентами необхідного рівня лінгвосціокультурної компетентності.

Досліджуючи формування професійної компетентності майбутніх документознавців, Н. Назаренко виділяє такі педагогічні умови:

- формування мотивації навчання;
- забезпечення професійної спрямованості навчання та розробка комплексу професійно-орієнтованих завдань та їх методичного супроводу;
- розвиток навчально-пізнавальної діяльності документознавця;
- формування рефлексивного ставлення до комунікативного аспекту майбутньої професійної діяльності [62].

Н. Логутіна, вивчаючи умови формування готовності до професійного іншомовного спілкування у майбутніх менеджерів, виділила наступні педагогічні умови:

- застосування в навчальному процесі контекстного підходу;
- усвідомлення студентами важливості розвитку професійного іншомовного спілкування необхідного для реалізації зовнішньоекономічної діяльності менеджера;
- використання форм і методів інтерактивного навчання;
- реалізація рефлексивного аналізу майбутніми менеджерами власних комунікативних вмінь [54; с. 112].

На підставі аналізу психолого-педагогічної літератури, вивчення педагогічного досвіду ми визначили педагогічні умови формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх студентів:

- застосування особистісно-орієнтованого підходу у навчанні;
- моделювання у навчанні комунікативних ситуацій майбутньої професійної діяльності;
- формування професійно значущої мотивації навчання.

Розглядаючи лінгвосоціокультурну компетентність як складову професійної компетентності майбутнього студента, ми маємо визначити не лише педагогічні умови, які сприятимуть формуванню комунікативної компетентності, а й - дисципліни, на яких студенти можуть вдосконалити лінгвосоціокультурні навички. На нашу думку, найефективніше формувати лінгвосоціокультурну компетентність на заняттях з гуманітарних дисциплін, а саме «Ділова українська мова», «Іноземна мова за професійним спрямуванням (Англійська)» та «Психологія», які входять до переліку обов'язкових дисциплін гуманітарного циклу. Під час вивчення цих дисциплін найбільша увага приділяється спілкуванню, адже відбувається обговорення, аналіз наукових фактів; постійний обмін інформацією в ході дискусій, бесід; розширення лексичного запасу та розвиток лінгвосоціокультурних вмінь під час виступів, доповідей, підготовки до практичних занять. Мовні дисципліни спрямовані на оволодіння професійним мовленням та мовленнєвою діяльністю взагалі, опрацювання офіційно-ділової документації аграрного фаху, активізацію процесу говоріння іноземною та рідною мовами. І.Зимня підкреслює, що ці дисципліни сприяють розвитку мовленнєвих механізмів, мовних засобів мовленнєвої діяльності на основі розширення словникового запасу і засвоєння мовних правил; способів формування думки та їх диференціації для різних умов спілкування [41; с. 127].

Змістом викладання дисципліни «Психологія» є спілкування, його структура, види, значення, особливості, функції. Знання,

отримані на заняттях з психології дозволяють майбутнім фахівцям встановлювати контакт з співрозмовником, визначати його психологічний стан, розвивати вміння впливати на хід бесіди, передбачати можливі ускладнення та шляхи їх подолання, підтримувати ініціативу і інтерес співбесідника та значно підвищувати свої лінгвосоціокультурні вміння, завдяки оволодіння знаннями про психологічні процеси учасників бесіди.

Дисципліни «Ділова українська мова», «Іноземна мова за професійним спрямуванням (Англійська)» та «Психологія» допомагають оволодіти та розвинути лінгвосоціокультурні, організаторські, управлінські здібності, вміння спілкуватись з колегами, налагоджувати партнерські відносини, формувати позитивний мікроклімат в колективі, будувати трудові відносини на принципах співпраці та взаєморозуміння.

Відтак, реалізація в процесі вивчення гуманітарних дисциплін таких педагогічних умов як застосування особистісно-орієнтованого підходу, моделювання у навчанні лінгвосоціокультурної ситуацій майбутньої професійної діяльності, формування професійно значущої мотивації навчального процесу дозволить майбутнім студентам сформувати лінгвосоціокультурну компетентність, вміння діяти в різних ситуаціях професійної діяльності, розвинути індивідуальність та креативність. Розглянемо детальніше визначені нами педагогічні умови.

#### **4.2 Формування в майбутніх фахівців аграрної галузі професійно значущої мотивації навчання**

Засвоєння знань у процесі навчання у вищому навчальному закладі вимагає від студентів розуміння їх змісту, значення та важливості здобуття. Лише те, що належно усвідомлюється особистістю може стати міцним здобутком в майбутньому, озброїти для майбутньої діяльності та сформувати підґрунтя для успішної

кар'єри. Ефективному засвоєнню навчального матеріалу сприяє не лише розуміння мети навчання, а й мотивація. Тому важливою педагогічною умовою формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх студентів є мотивація навчання.

Ще древні філософи цікавились питаннями мотивації, зокрема Демокрит описував її як рушійну силу, в результаті якої людина здобула мову та звичку до праці. Сократ писав про те, що потреби та прагнення властиві будь-якій людині, при цьому їх важливість визначається значенням, які вони відіграють в житті особистості та місцем, яке посідають.

Проблема мотивації людини вивчалась зарубіжними та вітчизняними вченими, зокрема Ю. Бабанським, Л. Виготським, П. Гальперіним, О. Донцовим, Е. Ільїним, О. Коваленко, Г. Костюк, О. Леонтьєвим, С. Рубінштейном, Х. Хекхаузенем, П. Якобсоном.

Психолог О. Леонтьєв відмічав, що мотив є потребою, яка спонукає до діяльності та надає їй певної спрямованості [49].

В Українському педагогічному словнику поняття «мотивація» визначається як система мотивів або стимулів, що спонукає людину до конкретних форм діяльності або поведінки [27; с. 217].

Вчена П. Гончарук вважає, що до того як потреба спричинить дію, людина переживає складний психофізіологічний процес мотивації, який є розумінням об'єктивної сторони потреби та дії, направленої на її виконання. Мотивом може бути лише усвідомлена потреба, і лише в тому випадку, якщо задоволення цієї потреби, неодноразово проходячи через етап мотивації, безпосередньо переходить у дію [66].

Вивчаючи поняття «мотивація» та «мотив», Х. Хекхаузен пропонує розуміти мотив як бажаний цільовий стан у рамках відносин «індивід – середовище», а мотивацію як те, що «пояснює цілеспрямованість дії».

Учений визначив характерні ознаки мотивів, зокрема:

- мотиви формуються в процесі індивідуального розвитку;

- вимірювання мотивів – знаходження відмінностей за їх індивідуальним проявом;

- кількість мотивів визначається кількістю змістовно еквівалентних класів співвідношень «індивід – середовище»;

- проблема актуалізації мотиву розглядається в сукупності з проблемою виділення ситуаційних умов, що приводить до такої актуалізації [95].

Отже, мотив можна визначити як сукупність зовнішніх або внутрішніх умов, що спонукають до діяльності, визначають спрямованість та активність особистості, направлену на задоволення її потреб. Мотивація розглядається як сукупність чинників (потреби, інтереси, цілі), які формують поведінку та діяльність особистості.

Мотиваційну сфери особистості складають потреби та цілі. На думку, Н. Фізера, цілі – це не лише «узагальнені уявлення про бажане», вони виступають також мотиваційними факторами, які разом з потребами визначають поведінку особистості [101]. Мотивація особистості може бути свідомою та несвідомою, зовнішньою та внутрішньою.

Навчальна діяльність студентів, які мають переважно зовнішню чи внутрішню мотивацію, значно відрізняється. При внутрішній мотивації студенти спрямовані на оволодіння знаннями та є більш «зануреними», зацікавленими в процесі навчання. Вони залучаються до навчального процесу не тому, що потребують заохочень чи похвали, а їм дійсно важливо здобути професійні знання. Такі студенти цілеспрямовані, працьовиті, свідомі в плануванні навчальної діяльності, приділяють багато часу самовдосконаленню, самореалізації. При цьому вони усвідомлюють свою позицію, яка витікає з середини особистісного «Я» та формує відповідну поведінку та відношення. Внутрішньо мотивована діяльність не має заохочень, крім самої активності.

Зовнішня мотивація базується на заохоченнях, покараннях, та інших стимулах, які координують поведінку в певному руслі. В



навчальній діяльності до зовнішніх мотивів включають спонукання, які не стосуються змісту та результатів навчання. Студент навчається задля досягнення інших цілей – прагнення самоствердитись в колективі, отримати престижну посаду, високу зарплату, досягти успіху, заслужити авторитет викладачів, колег.

На заняттях з психології, української та іноземних мов ми намагались запропонувати студентам завдання, які б були цікавими, захоплюючими, спонукали їх до мислення, творчої активності, самовдосконалення, навчання на основі внутрішньої мотивації.

Вважаємо, що однією з основних задач викладача є організація освітньої діяльності студентів, спрямованої на підвищення питомої ваги внутрішньої мотивації. Висока мотивація може компенсувати недостатність здібностей, але, навіть наявність значних здібностей не в змозі компенсувати відсутність мотиву навчання.

Тому, навчання, як і будь-яка діяльність потребує мотивації. Цю думку підтримують вчені, які зазначають, що мотивація є складовою навчального процесу, його першим і обов'язковим компонентом [23; 40; 57]. Мотивація навчання залежить від багатьох чинників: організації освітньої системи; спрямованості навчального закладу; специфіки навчальної дисципліни; індивідуальних особливостей студента (вік, інтелектуальний розвиток, спрямованість, здібності); індивідуальних особливостей викладача (ставлення до предмета, учнів).

Підвищує мотивацію до навчання, вселяє впевненість в власних силах, формує творчу активність, взаємоповагу, взаєморозуміння врахування суб'єктного досвіду студентів. І. Прокопенко наголошує «суб'єктний досвід, який проявляється у самосвідомості, цілях, прагненнях, бажаннях, потребах – це надбання особисте, сформоване власними зусиллями, навколишнім середовищем та професійно-педагогічним впливом викладачів» [67; с. 56]. У зв'язку з орієнтацією освіти до особистісно-орієнтованого навчання вчені надають значної уваги вивченню суб'єктного досвіду, який формується в атмосфері взаємоповаги між викладачем і студентом.

Д. Колб виділив такі фази здобуття досвіду:

- фаза конкретного досвіду (можливість сприйняття нового досвіду);
- фаза рефлексивного спостереження (інтерпретація досвіду з різних сторін, підходів);
- фаза абстрактної концептуалізації (обробка отриманого досвіду та формування логічних взаємозв'язків з раніше набутими знаннями);
- фаза експериментування (здатність використовувати здобутий досвід на практиці та набувати новий) [67, с. 56].

Дуже корисним було використання суб'єктного досвіду студентів на практичних заняттях, адже майбутньому студенту важливо відчувати, що викладач цінує його точку зору, прислухається до неї, показує, що вона важлива, цінна.

Вчена Т. Чаусова підкреслює, що мотивація навчальної діяльності є полісистемною та включає ряд факторів: особистісний розвиток, професійне становлення, навчальну діяльність, соціальні відносини. Провідним фактором вона вважає професійний, який забезпечує взаємодоповнення всіх інших [96].

Ю. Бабанський, П. Гальперін, О. Леонт'єв виділяють дві групи мотивів навчання: пізнавальні та соціальні. А. Маркова наголошує, що ці мотиви пов'язані з становленням суб'єкта навчальної діяльності та повинні мати не індивідуалістську, а соціальну спрямованість (студента непокоять не лише власні успіхи, а й одногрупників) [56].

Серед мотивів навчання С. Рубінштейн виділяє чотири типи: наявність здібностей, які необхідні для опанування дисципліни; інтерес до розумової діяльності, якої вимагає предмет; зацікавленість дисципліною; зв'язок дисципліни з майбутньою професійною діяльністю [80, с. 501].

Відтак, до мотивів навчальної діяльності можна віднести:

- пізнавальну мотивацію (бажання пізнати оточуючий світ, наукові «глибини», нові освітні технології);

- професійну мотивацію (прагнення стати висококваліфікованим спеціалістом, фахівцем в своїй галузі);
- мотивацію схвалення (бажання бути високо оціненим, заслужити похвалу педагогів, колег);
- мотивацію обов'язку (почуття обов'язку, усвідомлення відповідальності навчання);
- прагматичну мотивацію (усвідомлення практичної необхідності, вигоди, прагнення до фінансової стабільності);
- мотивацію суперництва (бажання довести свою перевагу);
- мотивацію самоутвердження (прагнення самореалізуватись, досягти професійних висот).

В умовах навчання мотивацію підтримує наявний етапний і кінцевий успіх. Якщо успішної діяльності немає, то мотивація знижується і це веде до погіршення навчання. Якщо ж мотив діє через усвідомлене досягнення успіху, емоційного задоволення, то він стає інтересом. Дисципліна, яка викликала інтерес – це і є дисципліна, яка стала важливою, необхідною для студента та інтерес до неї проявився завдяки тому чи іншому збуджуючому мотиву. Інтерес мобілізує можливості, забезпечує пізнавальну активність, увагу, самовдосконалення. Інтерес є поверховий (короткотривала реакція на щось нове, яка швидко згасає) та глибокий (цікавість до змісту, ґрунтовне пізнання причин існування, виникнення, розвитку того чи іншого факту). В навчанні важливим є перехід інтересу з поверхневого до глибокого, який в майбутньому детермінується в професійний.

Так як інтерес – це мотив, який функціонує в силу емоційного задоволення та спричиняє діяльність, то відчуття інтересу – це ті позитивні почуття, які отримує людина під час цікавої для неї роботи. Чим більше приємних емоцій студенти отримуватимуть від навчального процесу, тим вищою буде їх мотивація до навчання.

На практичних заняттях з української, іноземної мов та психології ми намагались постійно підтримувати інтерес студентів до

вивчення цих дисциплін. Підбираючи тему для заняття, враховували її актуальність, новизну, практичне застосування, зв'язок з майбутньою професією, цікавість матеріалу, використовували засоби наочності, активізували самостійність та творчість, завдяки вирішенню проблемних ситуацій, участі в дискусіях, обговореннях, бесідах, рольових іграх, тренінгах. Розуміючи, що для підвищення мотивації навчання студент має бути налаштований на ефективний процес пізнання, мати в ньому особисту зацікавленість ми використовували прийоми персоніфікації (звернення до власного досвіду студента), заохочення, свободи вибору. Важливим етапом є усвідомлення студентами кінцевої мети навчання, відтак, ми намагались продемонструвати доцільність вивчення матеріалу, застосування набутих знань, вмінь і навичок в майбутній фаховій діяльності.

Для мотивації навчання важливою є потреба в спілкуванні, яка сприяє налагодженню контакту між педагогом та студентами, створенню сприятливих умов співпраці, розвитку інтелектуально-пізнавальної діяльності. Як відмічає Е.Льїн, спілкування має безпосереднє відношення до мотивації. Вчений виділяє групи комунікативних потреб: у взаємовідносинах між людьми, у приналежності до соціальної групи, у постійному обміні знаннями, досвідом, у налагодженні партнерських відносин, у взаєморозумінні та взаємодопомозі одне одному [43, с. 206].

Рівень мотивації залежить від спрямованості особистості. Вчений Б. Басс виділяє три типи спрямованості:

- спрямованість на спілкування (бажання спілкуватись в соціумі);
- спрямованість на себе (людина прагне визнання в суспільстві, шляхом самоствердження);
- спрямованість на справу (досягнення успіху в роботі, саморозвиток, самореалізація) [81].

В процесі вивчення мов у мотивах навчальної діяльності студентів значну увагу слід приділити спрямованості на спілкування,

набутті знань у процесі міжособистісної комунікації, розумінні мови як засобу міжнаціональної співпраці.

Вчений Є. Полат вважає, що базовим показником сформованості мотивів навчальної діяльності є сформованість комунікативних мотивів [63].

Ми підтримуємо цю точку зору, та вважали за необхідне під час викладання гуманітарних дисциплін вдосконалювати знання студентів з професійної, документальної термінології; формувати їх лінгвосоціокультурні вміння для вирішення професійних завдань, налагодження ділових зв'язків в процесі міжкультурної співпраці; розширювати світогляд студентів і вчити їх усвідомлювати важливість професійної комунікації для успішної кар'єри в майбутньому.

Для забезпечення мотивації до оволодіння лінгвосоціокультурною компетентністю на заняттях з гуманітарних дисциплін ми використовували бесіди, дискусії, тренінги, проблемні навчально-мовленнєві ситуації.

Дискусія включає в себе поетапне вирішення лінгвосоціокультурних задач та використовувалась нами як в процесі безпосередньої роботи на заняттях, так і при перевірці домашнього завдання, закріплення нового матеріалу, аналізу знань, вивчених в попередньому семестрі.

Групам студентів пропонувалось відповісти на суперечливі питання, наприклад:

Чи потрібно запровадити самостійний вибір студентами предметів загального і спеціального циклів?

Студенти мають навчатись на контрактній чи бюджетній формі навчання?

На Вашу думку, варто розширити права студентського профкому? Якщо так, то в яких аспектах?

Університети мають бути державні чи приватні?

Чи має бути збільшена кількість годин на проходження практики студентами?

В ході проведення дискусії і бесід студенти відповідали на запитання, висловлювали свою точку зору, обґрунтовували, аргументували свою позицію, базуючись на даних статичної обробки, фактах, узагальнювали та намагались вплинути на думку співрозмовників.

Часто на формувальному етапі експерименту, ми застосовували одну з провідних технологій навчання у вищому навчальному закладі – тренінг. Цей метод сприяє розвитку лінгвосоціокультурних здібностей у спілкуванні, поєднує форми колективної та індивідуальної роботи, розвиває вміння встановлювати контакти з людьми, мотивує, допомагає розкрити внутрішній потенціал, створює ситуацію успіху. Науковці по-різному визначають термін «тренінг», зокрема М. Васильєв визначає його як систему тренувань, в яких моделюються умови професійної діяльності, А. Грецов – як навчання через набуття життєвого досвіду, що моделюється в колективній співпраці студентів, Л. Шепелев – як навчальні заняття, необхідні для виконання професійних завдань та підвищення мотивації людини щодо вдосконалення роботи, О. Луганцев – як особистісно-орієнтовану технологію навчання, що підвищує процес підготовки фахівця. Відтак, тренінг варто застосовувати для розвитку професійної та лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх студентів, вдосконалення їх фахових знань, умінь, навичок.

Використання тренінгу в навчальному процесі має свої особливості:

1) Моделювання ситуацій новизни і професійних випадків. Під час тренінгу студенти занурюються в реальні життєві та професійні ситуації, що вирішують колективно. Інструкції виконання вправ ставлять конкретні цілі перед виконавцями, але не має конкретних алгоритмів виконання. Всі студенти залучені до групової діяльності, що не лише їх об'єднує, а й мотивує до пізнання нового.

2) Наявність позитивного зворотного зв'язку. Постійна співпраця з педагогом, який не критикує, а навпаки заохочує, створює позитивний емоційний настрій.

3) Ігровий характер співпраці. В процесі тренінгу учасникам пропонується поринути в процес гри, застосувати різні алгоритми дій, які закріплюються у пам'яті на тривалий час, адже знання, здобуті під час діяльності, запам'ятовуються майже стовідсотково. Створення ігрової реальності під час тренінгу усуває страх помилки (ситуація видумана), розвиває креативне мислення, творчість.

4) Збагачення досвіду. В процесі обговорення студенти спочатку виражають власну думку, а потім можуть її доповнити. Також учасникам необхідно співставляти отриманий досвід з власними життєвими ситуаціями – минулими чи майбутніми. Це сприяє виробленню вміння швидко адаптуватись та вирішувати задачі в аналогічних навчальних ситуаціях.

5) Широке використання засобів візуалізації сприяє розвитку творчого мислення та усуває шаблонність і стереотипи в навчальній діяльності.

Наприклад, для підвищення самооцінки, впевненості в власних силах, самовдосконалення, розвитку творчого потенціалу ми проводили тренінг «Мотивація до успіху». Тренінг, що проводився в декілька етапів, включав визначення в майбутніх студентів рівня мотивації до успіху, обговорення існуючих проблем, які заважають досягти поставлених цілей та шляхи їх подолання, комплекс вправ, які сприяли б розробці стратегії до досягнення мети, зміні думок на позитивні для досягнення успіху, аналіз і осмислення життєвих, професійних перспектив, виявлення інтересу учасників до усвідомленого професійного самовизначення тощо.

Тренінгові методи, застосовані нами в процесі підготовки майбутніх фахівців аграрної справи дозволили:

- сформувати навички взаємоповаги, співпраці, толерантності, вміння слухати, поважати точку зору співрозмовника;

- змінити стилі неефективного спілкування, особливості реагування на проблему, стереотипи, погляди;

- сформувати навички лінгвосоціокультурної компетентності, потребу в спілкуванні з людьми, логічне мислення, аналіз, перцепцію;

- опанувати нові технології в професійній діяльності, вдосконалити професійні навички, вміння;

- стимулювати процес саморозкриття студентів, їх самоактуалізацію, рефлексію, активне включення в громадське життя.

Отже, формування у майбутніх студентів позитивної мотивації до навчання сприяло їх самовдосконаленню, розкриттю внутрішнього потенціалу, розширенню світогляду, розвитку інтелектуально-пізнавальної діяльності, мислення, творчої активності, взаємоповаги, самостійності, впевненості в власних силах, усвідомленню важливості професійної комунікації для успішної кар'єри в майбутньому.

#### **4.3 Застосування особистісно-орієнтованого підходу в навчальному процесі аграрних ЗВО**

Державна національна програма «Освіта», Закон України «Про освіту» наголошують на гармонійному, різнобічному розвитку людини, її талантів, розумових, фізичних здібностей, наукового світогляду, вихованні високих моральних якостей, задоволенні різноманітних освітніх потреб, що спонукають до реалізації особистісно-орієнтованого підходу у навчанні. З кожним днем цей підхід стає все актуальнішим, адже він спрямований на розвиток педагогічної взаємодії між викладачем та студентом, розкриття студента як самодостатнього індивіда, який може самостійно обирати навчальні завдання, самостверджуватись, реалізовувати свої здібності, таланти та досягати саморозвитку в професійному середовищі.

Одні з перших ідеї особистісно-орієнтованого навчання намагались реалізувати на практиці Дж. Дьюї, А. Маслоу, М. Монтесорі, К. Роджерс, Ж.-Ж. Руссо, Г. Песталоцці, К. Ушинський, які наголошували на вихованні вільної особистості,



здатної до активної пізнавальної діяльності через креативність та творчій підхід. Дж. Дьюї критикував традиційну школу за авторитарну позицію вчителя, підкреслював, що центральною фігурою освітнього процесу має бути учень, тим самим закладаючи в фундамент розвитку основ педоцентризму. К. Роджерс виступав за введення нового типу навчання – «дослідного учіння», яке передбачає самостійну діяльність, прийняття рішень на основі власного досвіду та залучення до дискусій. «Мої учні, – наголошував Г. Песталоцці, – дізнаватимуться нове не від мене; вони відкриватимуть це нове самі. Моє завдання – допомогти їм розвинути, сформувати власні ідеї» [63]. Педагоги вважали, що вчитель має поважати точку зору учня, розвивати його винахідництво, спираючись на самостійну активність учасників навчального процесу та враховуючи їх індивідуальні особливості [65].

Сьогодні особистісно-орієнтоване навчання тлумачать як «освіту, що забезпечує саморозвиток учня, враховуючи його індивідуальні особливості». Цей підхід передбачає виховання культурної, духовно багатой особистості, з власним внутрішнім світом та світоглядом [83]. «Особистісно-орієнтоване виховання – це утвердження людини як найвищої цінності, навколо якої базуються інші суспільні пріоритети», – зауважує І. Бех [9, с. 25].

Роботи таких вчених як Г. Бала, І. Бега, С. Гончаренка, В. Ледньова, О. Пехоти, С. Подмазіна, О. Савченка, Г. Селевка, В. Семиченко, І. Якиманської присвячені вивченню особистісно-орієнтованого навчання [4; 9; 26; 50; 69; 70; 84; 86; 87; 99].

Вчений С. Подмазін розрізняє такі ознаки особистісно-орієнтованої освіти:

- людина розглядається як складна система, що саморозвивається, причому не варто нав'язувати особистості шляхи її розвитку, а створювати розмаїття умов і можливостей для її самореалізації в межах соціокультурних правил і моральних цінностей;

- поняття «освіта» визначаються як поєднання виховання, навчання, самовиховання, соціалізації, тобто як єдність усіх процесів, які формують, розвивають, а відтак «освічують» людину;

- головною віссю освітнього процесу є особистість, яка отримує знання в умовах особистісно-орієнтованої освіти, де чітко визначена мета діяльності; моральні, культурні цінності; норми поведінки, які направлені на соціально орієнтований розвиток людини та схвалені суспільством;

- для гармонійного розвитку людини необхідно збалансовувати ціннісні системи індивіда з вимогами суспільства, враховуючи психологічні чинники, які впливають на формування ціннісних орієнтирів [76].

I. Зимня характеризує особистісно-орієнтований підхід наступним чином:

- отримання позитивних вражень від співробітництва з іншими в процесі вирішення навчальних завдань;

- створення сприятливих умов для самоактуалізації, самозростання, самооцінки;

- навчання в умовах суб'єкт - суб'єктної взаємодії, яке передбачає вільний вибір способу одержання освіти;

- формування готовності студентів до розв'язання проблемних завдань [42].

В. Сериков розробив власну модель особистісно-орієнтованої освіти, в основу якої поклав положення про теорію особистості С. Рубінштейна (кожна особистість займає певну позицію в суспільстві). Модель передбачає створення умов для прояву і розвитку таких функцій особистості студента як рефлексивність, відповідальність, автономність, формування образу власного «Я», вибірковість. Причому, найефективніше ці риси проявлятимуться в результаті використання в освітньому процесі спеціально створених особистісно-орієнтованих ситуацій (життєві, пізнавальні, навчальні), яким притаманні діалогічність, життєвий контекст, рольова взаємодія учасників.

О. Савченко підкреслює, що особистісно-орієнтоване навчання базується на глибокій повазі до студента, врахуванні його психологічних рис, формуванні особистості з багатим внутрішнім світом, почуттям гідності та поваги до інших. Вона вирізняє такі ознаки особистісно-орієнтованого навчання: співпраця між суб'єктами навчального процесу; зосередження на їх потребах, турбота про їх інтелектуальне, фізичне та емоційне благополуччя; переважання навчального діалогу; розвиток пізнавальної активності та створення умов для саморозвитку. На її думку, цей вид навчання є важливою складовою підвищення якості навчання та професійної підготовки студентів у вищому навчальному закладі [84].

Аналіз наукових джерел показує [7; 10; 22; 28; 42; 61; 70; 86; 97; 98], що нині у вищих навчальних закладах значно підвищився інтерес до особистісно-орієнтованого навчання. Основними психолого-педагогічними умовами, що сприяють ефективності запровадження цього виду навчання у вищій школі є:

- формування у студентів мотивації до самовдосконалення;
- особистісно-орієнтована спрямованість викладання навчальних дисциплін;
- застосування активних методів навчання, які спрямовують студентів до самореалізації, розвитку мислення, комунікативної компетентності, творчості;
- усвідомлення студентами значення і ролі особистісно-орієнтованого навчання [9].

Аналіз сучасної наукової та методичної літератури та застосування принципів особистісно-орієнтованого навчання в межах нашого дослідження дозволив виділити основні його принципи:

- надання пріоритету індивідуальності, самоцінності, унікальності, особистості студента;
- побудова навчального матеріалу на принципі варіативності (вибір форм і методів навчання з урахуванням інтелектуальних особливостей кожного студента), спіралеподібності (повернення до

раніше вивченого матеріалу для його закріплення та поглиблення) та його наближення до реалій життя;

- створення сприятливих умов для саморозвитку, самореалізації, самовдосконалення особистості;

- суб'єкт - суб'єктна взаємодія учасників навчального процесу;

- формування компетентностей, особливо лінгвосоціокультурної, адже реалізація принципів особистісно-орієнтованого навчання відбувається в процесі спілкування.

Спілкування сприяє створенню позитивного мікроклімату, психологічного комфорту, творчого пошуку та співпраці між учнем та вчителем. Не дарма, В. Сластьонін підкреслює, що «спілкування в освітній діяльності – засіб вирішення навчальних завдань, засіб взаємодії педагога і учнів, що сприяє успішним результатам в навчанні і вихованні» [89, с. 389].

Педагогічне спілкування викладача має бути спрямоване на налагодження партнерських стосунків; формування діалогу, під час якого студент може поділитись знаннями та досвідом; надання можливості студентам діяти самостійно, творчо; визнання їх права на власну точку зору; висвітлення різних поглядів на особливості їх професійного спілкування; допомога в самореалізації, винахідливості; вдосконаленні лінгвосоціокультурних вмінь. Такий тип спілкування називається демократичним та є найприйнятнішим в процесі навчально-виховної діяльності.

Формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх студентів в значній мірі залежить від стилю педагогічного спілкування, якого дотримується педагог, від його уміння налагоджувати бесіду, дискусію, формувати позитивний психологічний мікроклімат та дружні партнерські відносини.

Відтак, в процесі підготовки майбутніх студентів ми намагались керуватись демократичним стилем спілкування, притримувались гуманістичного, дбайливого ставлення до студентів, намагались розкрити їх прихований потенціал, викликати бажання до здобуття

знань, допомогти оволодіти методиками самостійного навчання, спільного вирішення проблем та прийняття рішень в професійній сфері та повсякденному житті. Водночас ми розвивали лінгвосоціокультурну компетентність студентів, адже лише через спілкування можна встановити ступінь довіри та поваги, що є надзвичайно важливим в умовах особистісно-орієнтованого навчання.

В основі особистісно-орієнтованої моделі навчання лежить суб'єкт-суб'єктний характер спілкування, яке спрямоване на творчий розвиток, високу мотивацію студента.

І. Зязюн [77] виділяє основні ознаки такого спілкування:

- рівність психологічних позицій учасників спілкування;
- нестандартні прийоми спілкування, де студент виступає на рівні з викладачем;
- бажання зрозуміти внутрішній світ партнера;
- готовність чути, бачити і розуміти співрозмовника.

Таке спілкування дає можливість студенту стати суб'єктом навчального процесу, на відміну від традиційного навчання, де учень виступає об'єктом.

Плюсами суб'єкт-суб'єктного спілкування, яке ми застосовували на заняттях було використання творчих методів; зорієнтованість на мотивацію, що базувалось на радості пізнання, успіхах; застосування здобутих знань на практиці, у власному досвіді; стимуляція взаємодопомоги, співробітництва; індивідуальна та колективна діяльність в групах з метою формування лінгвосоціокультурних навичок.

Під час спільної колективної діяльності студенти мали змогу включати новий та попередньо здобутий мовний матеріал у різноманітні ситуації спілкування, ділились власним досвідом, дискутували, відстоювали свої точки зору, доводили їх доцільність, аналізували, погоджувались з думками одногрупників. Для реалізації такої групової роботи володіння лінгвосоціокультурною

компетентністю на достатньому рівні було необхідною умовою. О. Козирьова підкреслює, що під час формування комунікативної компетентності використання педагогіки співробітництва є однією з умов успішності навчання в колективі, під час якого як вирішуються завдання, так і відбувається підвищення рівня комунікативних вмінь [53]. В педагогіці співпрацю тлумачать як спільну навчальну діяльність викладача і студентів, які становлять єдину команду та об'єднані однією метою та рівними правами щодо прийняття рішень, виявляють повагу, взаєморозуміння, відкритість один до одного, що є основою їх позитивних міжособистісних стосунків [78].

Завдяки співпраці учасників навчального процесу реалізовується суб'єкт-суб'єктні відносини між студентом та викладачем, що мають морально-естетичний, рівноправний характер та лежать в основі особистісно-орієнтованого підходу.

До основних ознак суб'єкт-суб'єктної взаємодії відносять:

- наявність психологічного контакту, який досягається в результаті емоційної, поведінкової, інтелектуальної погодженості ;
- мотиваційна готовність до процесу взаємодії ;
- вплив спрямованості взаємодії на перебіг і результат навчального процесу;
- проникнення у світ переживань, почуттів, готовність зрозуміти точку зору іншого;
- нестандартні прийоми спілкування (викладач не виконує головну роль);
- рівність психологічних позицій суб'єктів спілкування;
- активність учасників, які здатні виробляти свою стратегію та вдосконалювати себе [78].

До категорії суб'єкт-суб'єктних відносин належить діалогічна взаємодія, що надає широкі можливості для розвитку студентів та професійного росту педагога. Діалогічна взаємодія передбачає довірливе, позитивне ставлення одне до одного та є характерною ознакою особистісно-орієнтованого підходу. Педагог сприймає

студента як інформативну особистість, розвиває його індивідуальність, створює умови для його самореалізації, а студент розглядає викладача як друга, наставника, авторитетну особу [8]. Ознаками діалогічних взаємовідносин є взаємна повага, готовність скористатись думками одне одного та уникнути непорозумінь [5]. Застосування принципу діалогічності в навчанні передбачає співпрацю в умовах емоційного комфорту, творчої атмосфери, де студенти обмінюються власними судженнями та залучені до навчально-пізнавальної діяльності.

Спільна діалогічна взаємодія на заняттях з дисциплін гуманітарного циклу сприяла налагодженню психологічного мікроклімату, розвитку вмінь роботи в команді, аналітичного мислення, творчих підходів до вирішення завдань; підвищувала самооцінку студентів, їх впевненість в власних силах; допомагала відчутти допомогу колег та направити свої зусилля на співпрацю; сприяла створенню ситуації успіху; мотивувала студентів до самовдосконалення, саморозвитку та оволодіння комунікативними знаннями, вміннями, навичками.

Особистісно-орієнтоване навчання передбачає суб'єкт-суб'єктну, діалогічну взаємодію між педагогом та студентами та реалізовувалась за допомогою таких методів як лекція-візуалізація, лекція-діалог, проблемна лекція, диспут, метод проектів.

В межах нашого дослідження поряд з традиційною лекцією ми активно використовували лекцію-візуалізацію, яка, як підкреслює А. Вербицький, «сприяє формуванню професійного мислення за допомогою систематизації найважливіших елементів навчання» [19]. Як свідчить практика, лекція на тему «Історія розвитку психологічних та педагогічних знань», що проводилась в традиційному форматі, важко сприймалась студентами та погано запам'ятовувалась. Лекція включає опис етапів розвитку психологічних та педагогічних знань, містить велику кількість дат, імен, характеристику історичних епох і наукових досягнень. Проте,

використовуючи метод візуалізації ми відобразили весь лекційний матеріал у вигляді презентації, зробленої за допомогою комп'ютерної програми Power Point. Кольорова слайдова презентація з графіками, таблицями, схемами, яку доповнював звуковий супровід, була схвально сприйнята студентами та викликала серед них жваву дискусію. Також, нами було виявлено, що обсяг знань, засвоєних майбутніми студентами в ході проведення лекції-візуалізації був значно вищим порівняно з традиційною лекцією.

Додатково ми широко використовували лекцію-діалог, яка відрізняється від традиційної тим, що педагог періодично змінює форму викладу навчального матеріалу, задає запитання, просить аргументувати відповіді, заохочує студентів до обговорення, диспуту. Лекція-діалог сприяє формуванню у майбутніх студентів особистої точки зору, активізації їх пізнавальних можливостей, розвитку вмінь доводити власну думку, відстоювати свою позицію і приймати активну участь у дискусії.

Особливу увагу під час проведення лекцій ми звертали на забезпечення так званого зворотного зв'язку. Наприклад, із-за браку часу студенти не завжди встигали в межах лекції задати всі питання, які їх цікавили. Або в процесі вивчення таких тем як «Види емоційних станів: стреси, афекти, настрої», «Формування настрою», «Міжособистісне спілкування» та інших майбутні студенти інколи не хотіли задавати особисті питання при групі. Відтак, нами було організовано листування, в ході якого студент міг направити лист з своїми питаннями або пропозиціями на електронну адресу викладача та отримати відповідь. Цей механізм зворотного зв'язку дозволив забезпечити суб'єкт-суб'єктні відносини між учасниками навчального процесу, створити атмосферу довіри, співпраці, вдосконалити методику проведення лекції, адже студенти надсилали не лише запитання, а й пропозиції щодо проведення навчального заняття.

В особистісно-орієнтовному навчанні широко застосовується



метод проектів, який передбачає самостійну роботу студентів (індивідуальну, парну, групову), формування їх суб'єктного досвіду, використання педагогом дослідницьких, творчих, пошукових прийомів, допомога лектора на рівні поради, наставника, консультанта. Суть проектної технології – створення певного розвивального середовища, яке передбачає набуття знань достатніх для розв'язання однієї чи декількох проблем, їх практичне застосування, створення ситуації успіху, переконливу мотивацію навчальної діяльності студентів. Вчені визначають проектування:

1) особливий вид розумової діяльності, спосіб планування, що пов'язує ідею з її втіленням [14, с. 3];

2) завдання, спрямоване на досягнення наочно представленого результату, який отримують в ході самостійно-групової діяльності [16, с. 21].

Можна виділити етапи роботи над проектом, які передбачають наявність чітко організованого плану, фіксацію проміжних і кінцевих результатів, освітню і практичну цінність отриманих результатів. О. Куцевол виділяє такі етапи роботи над проектом:

- визначення проблеми і обговорення завдань дослідження;
- висунення гіпотез, їх вирішення;
- вибір методів дослідження;
- вибір способів представлення наявних результатів (мультимедійна презентація, творчий звіт, диспут, конференція, виставка);
- самостійне узагальнення, збір та аналіз інформації;
- підведення підсумків, презентація результатів;
- висновки колег, оцінка проектів та окреслення нових проблем дослідження [47, с. 303].

Підбираючи проект для майбутніх студентів, ми намагались враховувати ряд факторів: зв'язок з темами аудиторних занять, рівень знань студентів в групі, ступінь складності матеріалу, врахування психологічних особливостей відносин у групі, матеріально-технічне

оснащення аудиторії (наявність комп'ютеру, Інтернету і т.п.). Наприклад, нами був організований проект «Лінгвіст третього тисячоліття», який передбачав порівняння власного образу в ролі лінгвіста з образом сучасного мовника майбутнього. Студенти були розділені на три групи. Перша група заповнювала анкету, де мали написати, найважливіші, на їх думку, риси лінгвіста. Друга група за допомогою мережі Internet намагалась знайти інформацію про технології майбутнього і описати ймовірний портрет лінгвіста третього тисячоліття. Третя група розповідала про сучасного фахівця лінгвістичного профілю. Також, кожна група студентів брала інтерв'ю в певної групи людей (викладачі, батьки, друзі, журналісти, інженери підприємств, керівники господарств), які висловлювали свою точку зору з даної проблематики. Результати діяльності трьох груп були підготовлені в формі мультимедійних презентацій та обговорені під час диспуту.

Під час проектної діяльності на заняттях з української мови ми пропонували студентам комплекс вправ, пов'язаних із застосуванням фразеологізмів, приказок, прислів'їв, самостійну роботу з довідниками, енциклопедичною літературою, словниками, підготовку мультимедійних презентацій, ведення словників афоризмів та лінгвістичних термінів.

Отже, в умовах особистісно-орієнтованого навчання актуальним є ставлення суб'єктів навчального процесу один до одного як до цінності. Студент, як суб'єкт навчання потенційно готовий до самовизначення, самореалізації, самооцінювання, вибору форм і методів навчання, активної участі в навчально-пізнавальній діяльності. Цей вид навчання передбачає взаємоповагу, взаєморозуміння, можливість зрозуміти внутрішній світ одне одного, творчий підхід у розв'язанні навчальних і професійних завдань, що сприятиме вдосконаленню професійної компетентності майбутніх студентів в цілому та лінгвосоціокультурної компетентності зокрема.

#### **4.4 Моделювання комунікативних ситуацій майбутньої професійної діяльності фахівців аграрної галузі**

Важливою педагогічною умовою формування лінгвосоціокультурної компетентності студентів є моделювання комунікативних ситуацій професійної діяльності. Метод навчання в спеціально змодельованих професійних ситуаціях був вперше застосований в 1924 році в Сполучених Штатах Америки та носив назву «case study» («кейс-стаді»), що означає «дослідження ситуації, випадку». Викладач пропонує студентам певну професійну ситуацію (кейс) і ставить завдання самостійно її вирішити. При цьому розвивається мислення, створюються сприятливі умови для спілкування, творчої свободи, самовираження, узагальнюється набутий досвід, знання, здобуваються нові теоретичні відомості. В процесі «занурення» у вирішення ситуації, активізуються всі види мовленнєвої діяльності, формується готовність до майбутнього фахового спілкування, що позитивно впливає на розвиток лінгвосоціокультурних вмінь.

К. Морісон вважає, що контекст є індивідуальним та динамічним, адже він вивчає сукупність людських відносин, подій, професійних ситуацій, тощо. Це вид навчання демонструє професійні взаємовідносини між людьми у реальних ситуаціях та дає можливість зрозуміти зміст ясніше, ніж у випадку простої демонстрації абстрактної теорії [102, с. 181]. Хонан переконаний, що педагогу варто застосовувати методику «кейс-стаді», адже під час такого навчання студенти можуть дізнатись стільки одне від одного, як і від самого викладача [104, с. 3].

Вчений описує основні риси «кейс-стаді»:

- використання реальних виробничих ситуацій, при вирішенні яких застосовують ситуативний аналіз;
- максимальне включення учасників, що реалізується в процесі колективного навчання;
- обов'язковий зв'язок аналізу та ідеї;

- довіра до викладача;
- відсутність оцінювання.

Багато вітчизняних та зарубіжних науковців займались вивченням питань контекстного навчання, зокрема Г. Балл, А. Вербицький, С. Вітвіцька, О. Ларіонова, А. Леонтєв, М. Пентилюк, О. Тихомиров, К. Херрід [6; 18; 20; 48; 49; 75; 90; 94].

Теорія та технологія контекстного навчання виникла з трьох джерел:

- теорії засвоєння соціального досвіду;
- багатогранного емпіричного досвіду так званого «активного навчання», в процесі якого організовується індивідуальна та колективна діяльність суб'єктів навчального процесу;
- змістоутворюючої категорії «контекст».

Контекст-система зовнішніх і внутрішніх умов поведінки і діяльності людини в конкретній ситуації, яка надає змісту і значення цій ситуації в цілому та її компонентам. Дякуючи контексту людина знає, чого їй очікувати, а усвідомлення майбутнього дає змогу легше сприймати теперішнє.

А. Вербицький подає наступне тлумачення контекстному навчанню: «Навчання, в якому моделюється предметний та соціальний зміст майбутньої професійної діяльності спеціаліста, а засвоєння ним абстрактних знань як знакових систем накладено на канву цієї діяльності, ми називаємо контекстним навчанням» [19].

В контекстному навчанні вчений виділяє три базові та перехідні форми діяльності студентів. До базових він відносить навчальну діяльність академічного типу (лекція, семінар), квазіпрофесійну (ділові, рольові ігри та інші ігрові форми), навчально-професійну (науково-дослідницька робота, виробнича практика, підготовка дипломного проекту). Перехідними є різні форми діяльності студентів - традиційні і нові, які відповідають цілям і змісту навчання, зокрема - проблемні лекції, семінари-дискусії, групові лабораторно-практичні заняття, імітаційне моделювання, аналіз

конкретних виробничих ситуацій, розігрування ролей, спецсемінари тощо.

Відповідно до базових форм навчання А. Вербицький розрізняє три навчальні моделі, за якими формуються завдання для студентів:

- семіотичні (об'єднують навчальні вправи, в яких основна увага приділяється роботі з текстами та які спрямовані на індивідуальне отримання знань. Студенти не виражають власних думок, особистого ставлення до вивченого матеріалу та їх діяльність обмежується слуханням, говорінням, читанням, письмом);

- імітаційні (навчальні вправи, де застосовуються знання, отримані під час роботи з текстами та які включають моделювання з ситуаціями майбутньої професійної діяльності. Студенти висловлюють свою точку зору та особисте ставлення до питань, які вивчаються);

- соціальні (навчальні вправи, які виконуються в групах та передбачають обмін думками, дискусії, бесіди, тобто спілкування одне з одним та обмін досвідом) [18].

О. Ларіонова визначає контекстне навчання «як моделювання мовою науки змісту майбутньої професійної діяльності за допомогою системи різних форм, методів та засобів навчання». Використання цього виду навчання передбачає застосування форм і методів активного навчання, розширення кругозору, збагачення досвіду, розуміння змістового впливу майбутньої професії студентів на навчальну та освітню діяльність [48, с. 119].

М. Левківський вважає, що основою контекстного навчання є моделювання професійних ситуацій, які допомагають розкрити суть майбутньої професії, «простежити» контури професійної реальності та щільніше зблизитись з життям» [52].

Моделювання активно використовується в різних галузях науки, педагогіки, техніки. Н. Мойсеюк тлумачить моделювання «як створення та дослідження моделей, які відображають предмет дослідження і можуть змінити його» [60]. О. Гребенюк та М. Рожкова

визначають моделювання «як загальнонауковий метод дослідження, який використовується не для вивчення об'єкту дослідження, а його зображення у вигляді так званої моделі, але результат дослідження переноситься з моделі на об'єкт» [32].

Моделювання майбутніх професійних ситуацій дозволяє студентам зануритись в світ майбутньої професії, дізнатись про її особливості, спробувати налагодити ділові відносини, підібрати відповідні форми поведінки, спробувати сформувані позитивний мікроклімат, відчути відповідальність за власні вчинки та дії. Основною ознакою такого навчання є моделювання предметного і соціального змісту майбутньої професії через відтворення реальних професійних ситуацій.

І. Дичківська [35, с. 10] зазначає, що «навчання працювати передбачає здатність здобуття і застосування професійних навичок, можливість вирішення різноманітних професійних ситуацій, вміння співпрацювати та виконувати професійні обов'язки».

На думку О. Тихомирова контекстне навчання сприяє розвитку творчого мислення. [90]. У процесі контекстного навчання викладач переводить студента з пасивного приймання знань до їх творця, який вміє сформувані проблему, продумати шляхи їх вирішення, довести свою точку зору. З думкою О. Тихомирова погоджується В. Готтинг, котрий також наголошує на розвитку творчих здібностей при формуванні професійної компетентності. В умовах контекстного навчання автор пропонує застосовувати такі стимули, як:

- ефект результативності: орієнтація студентів не лише на засвоєння навчальної інформації, а й на творче застосування одержаних знань з практики через виконання спеціальних творчо-пошукових завдань; застосування нестандартних методів і прийомів навчання, виховання;

- пошук «педагогічного ідеалу» через сприйняття, осмислення нової інформації; формування власної позиції (читання і обговорення наукової, навчальної літератури; написання творів, обговорення

матеріалу про застосування інновацій, реалізувати які здатні творчо мислячі, висококваліфіковані фахівці) [31].

Моделювання професійних ситуацій навчить майбутніх студентів творчо діяти, виробити власну стратегію поведінки, знайти взаєморозуміння, підтримку колег, бути психологічно готовим до можливих труднощів та навчить їх долати. Це чудова можливість використання отриманих знань на практиці, яка вкаже на недоліки, прогалини та дасть можливість надолужити втрачене та відчутти наскільки відповідальним є навчання в університеті.

Моделювання професійних ситуацій в процесі навчання дає можливість відтворити зміст майбутньої професії через формування комунікативної компетентності студента на заняттях з психології, англійської мови та української мови за професійним спрямуванням.

В словнику української лінгводидактики укладачі визначають комунікативну компетентність «як можливість людини користуватися мовою залежно від ситуації, специфічну якість мовленнєвої особистості, набуту в процесі спілкування чи спеціально організованого навчання» [82].

На моделюванні як засобі, що дає можливість наблизити мовленнєву діяльність до професійних умов спілкування наголошували Г. Багієв, А. Вербицький, С. Висоцька, В. Глушков, Є. Голант, Б. Левіс, А. Леонтєв, М. Скаткін, Х. Харінгтон, Р. Шеннон та ін. А. Леонтєв зазначає, що «будь-яка програма навчання передбачає створення моделі комунікатора, яка буде достатньою для реалізації поставлених комунікативних цілей» [51].

Моделювання професійних ситуацій є зручним засобом інтеграції специфіки предмету та вивчення мови, адже студенти стикаються з певною ситуацією (проблемою), яку вирішують шляхом аналізу матеріалу, представленого мовою, яку вивчають. Автентичність (справжність) ситуацій і матеріалу чинить позитивний вплив на мотиваційну сферу студента і сприяє навчанню мови в цілому.

Питанням комунікативних ситуацій та їх моделюванню в навчальному процесі приділяється багато уваги як в науково-методичній літературі, так і на практиці викладання навчальних дисциплін. Розглянувши думки вчених [33; 34; 36; 42; 45; 68; 71; 83], навчальну комунікативну ситуацію можна визначити як сукупність життєвих умов, що спонукають до висловлення думок і використання при цьому мовного матеріалу. Використання на заняттях з психології, англійської мови та української мови за професійним спрямуванням комунікативних ситуацій майбутньої професійної діяльності дало можливість сформувати у студентів мовленнєву поведінку, апробувати зразки і моделі спілкування, поживати процес спілкування в цілому. Комунікативні ситуації сприяли розкриттю і реалізації комунікативних здібностей, необхідних в діяльності студентів, тобто їх вміння нарощувати знання, обмінюватись інформацією, вести бесіду, правильно висловлювати та аргументувати свої погляди, враховувати думку співрозмовника, уточнювати факти, розв'язувати ділові проблеми, приймати рішення та досягати бажаного результату.

У навчальному процесі конкретні ситуації реалізуються у різних видах: ситуація-ілюстрація, ситуація-вправа, ситуація-запит інформації, ситуація-проблема, ситуація-оцінка, ситуація-виклад.

Основна мета використання вищеперерахованих конкретних ситуацій полягає в вдосконаленні комунікативних вмінь та набутті майбутніми студентами таких професійних рис:

- професійної комунікативної компетентності (володіння комунікативними навичками на достатньому рівні для проведення переговорів, налагодження ділових контактів);

- професійної відповідальності (відповідальність перед собою, колегами, колективом);

- ціннісного ставлення до майбутньої професії (любов до майбутньої професійної діяльності, повага до колег);

- професійної спрямованості (співвіднесення нахилів здібностей



студентів; навчання студентів прийомів самоорганізації, самооцінювання.

Наприклад, для здобуття інформації про методи вирішення промислових проблем, набуття навичок їх використання на практиці ми запропонували студентам таку конкретну ситуацію. Кіровоградський машинобудівний завод стикнувся з гострою конкуренцією в регіоні з боку іноземних виробників. Стан справ ускладнюється зростаючим надходженням імпортової сільськогосподарської техніки. Керівництво заводу має прийняти рішення: чи варто знижувати ціни на сільськогосподарську техніку, чи виходити на ринок з новими моделями та який план маркетингу запропонувати для покращення стану справ.

Моделюючи ситуацію, ми враховували ряд факторів: рівень підготовки студентів аграрного профілю, конкретні обставини, ступінь складності матеріалу, що вивчається. Важливим було створення позитивної, емоційної атмосфери на уроці, адже всі учасники навчального процесу виконували певні ролі. Педагог виступав у ролі судді, тренера, арбітра, друга, консультанта. Дж. Хонан та Ш. Стернман підкреслюють, що основна функція викладача – діяти як висококваліфікований помічник, руйнуючи бар'єри між студентами, сприяти активному обговоренню ситуацій та спрямовувати учнів у правильному напрямку [104, с. 9].

При моделюванні комунікативних ситуацій ми використовували такі ситуації, які мають професійну значимість для студентів та задовольняють їх пізнавальний інтерес з фахового спрямування. Ми намагались заздалегідь підготувати ситуацію (кейс). В ньому можуть бути дві конфліктуючі сторони, позиції, які суперечать одна одній [72, с. 50].

Проблемній ситуації притаманні такі особливості:

- виникнення стану інтелектуального чи психологічного навантаження;
- ситуація не узгоджується з уявленням студента про неї;

- виникає потреба пошуку додаткових знань, відомостей і доказів;

- для вирішення ситуації необхідні нові підходи, погляди та рішення [73; с. 24].

Застосування у навчальному процесі проблемних комунікативних ситуацій сприяло розвитку мовленнєво-мислительної діяльності, спонукало до пошуку нових ідей, задумів, логіко-змістовних рішень, стимулювало процеси аналізу, порівняння, синтезу. Так, вивчаючи тему «Моя майбутня професія», студенти не лише читали тексти, що пропонує підручник, а й намагались після перегляду відеоролику про діяльність китайського заводу розповісти про особливості та відмінності в роботі своїх колег за кордоном. Логічно міркуючи, студенти висловлювали свої думки, чому в промисловості КНР широко використовуються альтернативні джерела енергії, сучасні автоматизовані роботи і т.д. Причому працювали студенти як в групах, так і індивідуально, широко використовуючи додатковий матеріал, власні спостереження, попередньо набутий досвід. На нашу думку, такі проблемні обговорення сприяли вмінню адаптуватись, знаходити шляхи вирішення професійних завдань та розвивали комунікативні навички студентів.

Для успішного вирішення ситуацій необхідним для студентів було застосування мислення, аналізу, роздумів, порівняння, виявлення суперечностей, розвиток творчості, цілеспрямованості, самостійності, висунення гіпотез, доведення своєї точки зору, прийняття думок співрозмовника, формування вміння долати труднощі.

Для прикладу під час вивчення курсу «Психологія» ми запропонували студентам для вирішення ситуації-проблеми та ситуації-вправи.

Вирішення ситуацій сприяло вдосконаленню комунікативних вмінь студентів, завдяки їх активному включенню в дискусію, розвитку вмінь будувати діалог, аргументовану відповідь, коректно

відповідати на питання, відхиляти некомпетентні пропозиції, сперечатись з одногрупниками, шукати вирішення запропонованих проблем. Аналіз ситуацій допомагав зрозуміти важливість спілкування та оволодіння комунікативною компетентністю для досягнення успіху в професійній сфері.

Використання у навчальному процесі моделювання комунікативних ситуацій дало сильний поштовх розвитку групової співпраці, адже, вирішивши (осмисливши) ситуацію, студенти мали бажання поділитися своїми враженнями, думками з групою, обговорити з іншими моделі поведінки, почути точку зору та зауваження співрозмовників. В результаті відбувалась мовна практика; обмін, накопичення знань; студенти вчилися спілкуватись, взаємодіяти в команді, формувати позитивні взаємостосунки.

В процесі формувального етапу експерименту ми широко використовували групові форми роботи, адже саме цей вид діяльності сприяє розвитку спілкування. Причому студенти з вищим рівнем комунікативної підготовки допомагали своїм колегам, радили як уникнути помилок, корегували відповіді, пропонували альтернативні варіанти розвитку подій. Приміром, корисною формою роботи була гра «Автори» (Authors). Студентам зачитувався текст з цікавим, емоційним сюжетом, але на етапі кульмінації подій читання обривалось. Завданням майбутніх студентів було продовження тексту, а найбільш колоритні кінцівки обговорювались і визначались переможці. Під час гри студенти виявляли не лише творчі здібності та фантазію, а й активізували словниковий запас і логічне мислення.

Звичайно, ми приділяли значну увагу щодо професійно-педагогічного спрямування ігор. Імітація ситуації спілкування, пов'язана з особливостями аграрної підготовки, проблеми розвитку промисловості в нашій країні, використання елементів рольової, ділової гри надавало освітньому процесу професійного характеру.

В педагогіці рольову гру описують [74; 79] як метод, під час якого студенти можуть імпровізувати, в межах певної ситуації,

виконуючи роль одного з учасників. У процесі рольової гри підвищується рівень культури мовлення, поведінки, активізується пізнавальна діяльність, розвивається і розширяється діапазон мислення, опановуються навички ділового етикету, здобуваються вміння передбачити ймовірні труднощі, проблеми та знайти шляхи їх подолання. В процесі підготовки до гри необхідно дотримуватись певних правил:

- студентів необхідно морально підготувати аби вони могли діяти згідно логіки запропонованого сценарію та могли адаптуватись до ролі;

- студентам бажано пропонувати ситуації, які можуть виникнути в реальному житті;

- під час гри учасників варто орієнтувати на використання одиниць мови і сприяти їх закріпленню на практиці.

Наприклад, цікавою для майбутніх студентів була гра наступного змісту: спробувати уявити себе аграрієм, який щойно влаштувався на роботу на машинобудівний завод. Після зміни керівника підприємства колектив розділився думками: одні підтримували попередню адміністрацію, інші – задоволені сьогоdnішнім призначенням. Як йому, як новому працівнику, варто себе поводити в цій конфліктній ситуації? Як згуртувати колектив та знайти спільну мову? Студенти розділялись на групи та пропонували своє вирішення питання, причому один з студентів виконував роль педагога, допомагаючи та скеровуючи роботу колег, інші-виступали в ролі керівництва, працівників, представників адміністрації.

В. Єфимов і В. Комаров визначають ділову гру, як певний вид діяльності, умовну практику, пов'язану з відповідними ролями, виконання яких вимагає двопланової поведінки [38]. А. Вербицький описує ділову гру, як знакову модель професійної діяльності, контекст якої визначається імітацією, мовою моделювання та зв'язками, включаючи природну мову [18].

Так як проведення ділової гри вимагає певної підготовки, то вона

містить ряд етапів: підготовчий, власне гра, завершальний. Підготовчий етап включає вибір теми гри, визначення цілей, завдань, введення студентів в рольову ситуацію, обговорення очікуваних результатів. Власне гра являє собою реалізацію поставлених цілей, вдосконалення мовленнєвих дій і рольової поведінки. Завершальний етап включає оцінку та аналіз результатів діяльності, підбиття підсумків, обговорення недоліків та надання рекомендацій і пропозицій на майбутнє.

На заняттях з дисциплін гуманітарного циклу ми пропонували майбутнім студентам прийняти участь в діловій грі, уявивши себе педагогом, адже після закінчення навчання випускники можуть залишитись працювати на кафедрі і спробувати себе в викладацько-дослідницькій діяльності. Один з студентів мав підготуватись до проведення мікроуроку з використанням професійної лексики, створенням таблиць, графіків, роздаткового матеріалу, підготовкою презентації, описом малюнків за темою, створення необхідного граматичного і лексичного словничка, і т.д. «Студент-учитель» презентував урок, записував нові слова на дошці, пояснював новий граматичний, лексичний матеріал, просив «студентів–учнів» приймати участь у дискусії, ставити запитання до текстів, висловлювати свої думки, побажання.

Після закінчення мікроуроку ми підбивали підсумки, намагались віднайти позитивні моменти і допущені помилки, аналізували підготовку та манеру проведення заняття, поведінку присутніх, їх активність, бажання співпрацювати, давали рекомендації та колективно оцінювали діяльність кожного з членів групи. Такі змодельовані ситуації готували студентів до аналогічної ситуації у майбутній фаховій діяльності та ще раз підтверджували, що процес формування комунікативної компетентності майбутніх студентів здійснюється в процесі викладання дисциплін мовного та психологічного циклів.

## Висновки

Успішне здійснення майбутньої професійної діяльності студентів неможливе без знання української та іноземної мови, оволодіння якими передбачає використання комунікативного підходу. Відповідно до цього підходу, процес навчання мов має бути моделлю процесу мовленнєвої комунікації; мови вивчаються та вдосконалюються через діяльність – ситуації з професійної діяльності програються, промовляються; викладач не лише перевіряє правильність виконання завдань, а й керує та спрямовує діяльність студентів. Оволодіння уміннями говоріння, аудіювання, читання та письма в процесі вивчення іноземної мови набагато ефективніше при застосуванні цих видів мовленнєвої діяльності у процесі навчання в змодельованих ситуаціях реального професійного спілкування.

Ефективність моделювання полягала і в тому, що майбутні студенти отримували власний досвід, який зможуть використати в майбутньому, це перша сходинка до дорослого життя, яка дасть можливість примножити власні знання, вміння, навички, отримані від педагогів та колег.

Моделювання у навчанні комунікативних ситуацій майбутньої професійної діяльності реалізовувалась під час викладання предметів мовно-психологічного циклу за допомогою ділових, імітаційних, рольових ігор, аналізу конкретних ситуацій та сприяла отриманню та збагаченню досвіду, розширенню кругозору, розвитку мислення, самовираженню, самореалізації, підвищенню мотивації, творчої активності, здобуттю, вдосконаленню, розвитку комунікативних вмінь, розумінню важливості спілкування для становлення як майбутнього фахівця та успішному засвоєнню навчального матеріалу професійного спрямування.

Було визначено, що процес формування комунікативної компетентності майбутніх студентів буде проходити ефективніше в разі дотримання таких педагогічних умов: застосування особистісно-орієнтованого підходу у навчанні; моделювання у навчанні

комунікативних ситуацій майбутньої професійної діяльності; формування професійно значущої мотивації навчання.

Формування у майбутніх студентів позитивної мотивації до навчання сприяло їх самовдосконаленню, розкриттю внутрішнього потенціалу, розширенню світогляду, розвитку інтелектуально-пізнавальної діяльності, мислення, креативності, взаємоповаги, самостійності, усвідомленню важливості професійної комунікації для успішної кар'єри в майбутньому.

Особистісно-орієнтоване навчання сприяло налагодженню психологічного мікроклімату, розвитку аналітичного мислення, творчих підходів до вирішення завдань, вмінь роботи в команді; підвищувало самооцінку студентів, їх впевненість в власних силах; сприяла створенню ситуації успіху; мотивувала студентів до саморозвитку, співробітництва, що вдосконалювало професійну компетентність майбутніх студентів в цілому та комунікативну компетентність зокрема.

Моделювання у навчанні комунікативних ситуацій майбутньої професійної діяльності забезпечувало збагачення досвіду, самовираження, самореалізацію, підвищення творчої активності, розвиток комунікативних вмінь, розуміння важливості спілкування для становлення як майбутнього фахівця та успішному засвоєнню навчального матеріалу професійного спрямування.

## Список використаних джерел

1. Андреев И. Педагогика учеб. курс для творческого саморазвития. 2-е изд. Казань: Центр инновац. технологий, 2000. 608 с.
2. Бабанский К. Оптимизация процесса обучения (Общедидактический аспект). М.: Педагогика, 1997. 256 с.
3. Бабанский Ю. К., Поташник М. М. Об интенсификации и оптимизации учебно-воспитательного процесса. *Нар. образование*. 1998. № 1. С. 103–112.
4. Балл Г. О. Гуманізація загальної та професійної освіти : суспільна актуальність і психолого-педагогічні орієнтири. *Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки, перспективи*: монографія за ред. І. А. Зязюна. К.: Випол, 2000. С. 134–157.
5. Балл Г. О. Парадигма діалогу і проблеми прилучення до наукової культури Професійна освіта: педагогіка і психологія. 2010. № 1. С. 336–340.
6. Балл Г. О. Професійна діяльність і підготовка до неї у контексті розвитку особистості та становлення її духовності. *Творча особистість у системі неперервної професійної освіти*: матеріали міжнар. наук. конф. за ред. С. О. Сисоєвої, О. Г. Романовського. Х., 2000. С. 34–39.
7. Бандура А. Теория социального научения . Спб. Евразия, 2000. 320 с.
8. Бех І. Д. Виховання особистості. Сходження до духовності. К.: Либідь, 2006. 272 с.
9. Бех І. Д. Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. У 2 кн. К.: Либідь, 2003. Кн. 1. 280 с.
10. Бэрн Р., Ричардсон Д. Агрессия. Спб.: Питер, 1998. 336 с.
11. Білогородка Л. В. Методичні особливості навчання майбутніх економістів читання англomовних фахових текстів. *Наукові записки. Серія: педагогіка*. 2015. № 2. С. 107–113.
12. Богуш А. М. Проблема мовної особистості в педагогічній науці. *Наука і освіта*. 2004. № 1. С. 77–79.
13. Бондаренко С. В. Культура мобильных телекоммуникаций. Ростов н/Д: ЗАО «Книга», 2007. 352 с.
14. Браташ Н. Метод проектів у програмі сприяння науковій творчості учнів. *Завуч*. 2004. № 34 (220). С. 2–5.
15. Бронетко І. А. Методика формування лінгвосоціокультурної компетенції учнів загальноосвітніх шкіл. *Філологічні науки*. 2014. № 3. С. 183–186.
16. Варзацька Л. Формування організаційно-діяльнісних умінь у мовній освіті. *Дивослово*. 2009. № 1. С. 20–22.



17. Великий тлумачний словник сучасної української мови. Уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. К.: ВТФ «Перун», 2002. 1440 с.
18. Вербицький А. А. Деловая игра как метод активного обучения. *Вестник высшей школы*. 1982. № 3. С. 129–142.
19. Вербицкий А. А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение. М., 2000. 324 с.
20. Вітвицька С.С. Готовність студентів до науково-дослідної діяльності як чинник формування творчої особистості. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ: зб. наук. праць*. Рівне, 2008. С. 168–170.
21. Войтанік І. В. Використання професійно орієнтованих текстів з культурним компонентом для навчання англійської мови студентів економістів-міжнародників. 2016. 229 с.
22. Волошко Л. Б. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації у процесі вивчення медико-біологічних дисциплін: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». К., 2006. 20 с.
23. Гальперин П. Я. Лекции по психологии учеб. пособ. для студентов вузов. М.: Высш. шк., 2002. 400 с.
24. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. М.: АРКТИ, 2003. 192 с
25. Головіна Н. Проблема формування культурної компетентності особистості в контексті реформування вищої школи. Електронний ресурс. Режим доступу: <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/4770>.
26. Гончаренко С. У. Зміст загальної освіти і її гуманітаризація. *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: монографія за ред. І. А. Зязюна*. К.: Віпол, 2000. С. 81–107.
27. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 376 с.
28. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. К.: 2-ге вид., доповн. й виправл. Рівне: Волин. обереги, 2011. 520 с.
29. Горб В. Г. Основная образовательная программа вуза: проблемы и решения. *Стандарты и мониторинг в образовании*. 2004. № 2. С. 22–34.
30. Городецкая Л. А. Лингвокультурная компетентность личности как культурологическая проблема : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док. культурол. наук 24.00.01 «Теория и история культуры». М., 2007. 42 с.

31. Готтинг В. В. Подготовка педагога профессионального обучения на основе компетентностного подхода. *Материалы международной научно-практической конференции «Инновации и подготовка научных кадров высшей квалификации в Республике Беларусь и за рубежом»*. Под ред. И. В. Войтова. Минск: ГУ «БелИСА», 2008. 316 с.
32. Гребенюк О. С., Рожков М. И. Общие основы педагогики: учебник для студ. высш. учеб. М. ВЛАДОС ПРЕСС, 2003. 160 с.
33. Грушевицкая Т. Г., Попков В. Д., Садохин А. П. Основы міжкультурної комунікації: підручник для вузів. 218 с.
34. Дибкова Л. М. Індивідуальний підхід у формуванні професійної компетентності майбутніх економістів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» . К., 2006. 20 с.
35. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. К. Академвидав, 2004. 352 с.
36. Дука М. В. Поняття «лінгвосоціокультурна компетентність» та аналіз методів її формування в педагогічній теорії і практиці. *Педагогічні науки: історія, технології, інновації*. 2015. № 7. С. 39–48.
37. Эрли К., Мосаковски Э. Культурная компетентность. *Harvard Business Review*. 2004. № 2. С. 15–19.
38. Ефимов В.М., Комаров В.Ф. Введение в управленческие имитационные игры. М.: Наука, 2010. 216 с.
39. Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Сыманюк Э. Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учебное пособие. М.: МПСИ, 2005. 216 с.
40. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учеб. для вузов. 2 Изд. 2-е, доп., испр. и перераб. М.: Логос, 2001. 384 с.
41. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991. 222 с.
42. Зимняя И. А. Учебная мотивация. Педагогическая психология. М.: ЛОГОС, 1999. С. 217–232.
43. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2000. 512 с.
44. Коломієць О. Г. Філософська парадигма упередження агресивності в сучасному суспільстві. Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософських наук. К., 2015. 396 с.
45. Короткова Г. В. Формирование профессионально-культурной компетентности студентов аграрного вуза автореф. дисс. на соискание уч.

степени канд. пед. наук спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования». Пенза, 2008. 19 с.

46. Коршунова Н. Л. Единство и различие терминов «условие» и «средство» в педагогике. Новые исследования в педагогических науках / сост. И. К. Журавлев, В. С. Шубинский. М.: Педагогика, 1991. Вып. 1 (57). С. 6–11.

47. Куцевол О.М. Інноваційні форми й методи організації самостійної роботи студентів у контексті методичної підготовки майбутніх учителів літератури . Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. К., Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2006. Вип. 11. С. 301–307.

48. Ларионова О. Компетентность – основа контекстного обучения. *Высш. образование в России*. 2005. № 10. С. 118–122.

49. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М.: МГУ, 1981. 584 с.

50. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. М.: Высшая школа, 2002. 224 с.

51. Леонтьев А.Н. Педагогическое общение .М. Знание, 1979. 48 с.

52. Ливківський М. Освітні інноваційні технології у процесі викладання дисциплін. Інноваційні технології формування компетентності майбутніх учителів зб. наук.-метод. пр. за ред. О.А. Дубасенюк Житомир. держ. ун-т ім. Івана Франка. Житомир, 2004. С.49–55.

53. Лимейтс Х. И, Групповая работа на уроке . Л. Знание, 2010. 64 с.

54. Логутіна Н. В. Формування готовності до професійного іншомовного спілкування у майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця: Вінниц. держ. пед. ун-т ім. Михайла Коцюбинського, 2006. 20 с.

55. Лурье С. В. Психологическая антропология : история, современное состояние, перспективы: уч. пособ. для вузов . М. Академ. проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. 624 с.

56. Маркова А. К. Психология профессионализма . М.: Знание, 1996. 312 с.

57. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя. М.: Просвещение, 2001. 96 с.

58. Мирось В. Про шляхи реорганізації ВНЗ України аграрного профілю. *Інформаційний вісник АН ВШ України*. 2006. Вип. 48, № 2. С. 43–49.

59. Мирошниченко Л. А. Дидактические условия формирования учебной деятельности на вузовской лекции: дис. канд. пед. наук: 13.00.08. Магнитогорск, 1998. 240 с.

60. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка: навч. посіб. 5-е вид., доп. і перероб. К., 2007. 656 с.

61. Мороз Л. В., Пашко О. І. Соціокультурний аспект вивчення іноземної мови як чинник розвиваючого навчання. *Вивчення та викладання іноземних мов: уміння XXI століття: матеріали другої міжнародної інтернет-конференції 6–11 жовтня 2008 року*. Житомирський державний ун-т імені Івана Франка. Секція № 4. Електронний ресурс. Режим доступу: <http://st.zu.edu/conf/uk/html>.

62. Назаренко Н. С. Формування комунікативної компетентності майбутніх документознавців у процесі вивчення гуманітарних дисциплін: автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. пед. наук спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. К., 2008. 20 с.

63. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие. Под ред. Е. С. Полат. М.: Академия, 2001. 272 с.

64. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений. 4-е изд., доп. М. Азбуковник. М.: РАН Ин-т рус. яз. им. В.В. Виноградова, 2002. 944 с.

65. Олійник П. М. Передові педагогічні технології, дидактично-методичні особливості та їх можливості. Метод навчання і наукових досліджень у вищій школі: Навч. посіб. За ред. С. У. Гончаренка, П. М. Олійника. К.: Вища шк., 2003 с.

66. Психологія: підручник. Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук та ін. За ред. Ю. Л. Трофімова. 2-ге вид., стереотип. К.: Либідь, 2000. 558 с.

67. Прокопенко І., Євдокимов В. Педагогічні технології: навч. посібник. Х.: Колегіум, 2005. 224 с.

68. Пометун О. І. Компетентісний підхід до оцінювання рівнів досягнень учнів. К. Презентація на нараді Центру тестових технологій, 19.04.2004р. 10 с.

69. Пехота О. М. Особистісно орієнтована освіта і технології. Неперервна освіта проблеми, пошуки, перспективи: монографія. За ред. І. Я. Зязюна. Київ Віпол, 2000. С. 274–318.

70. Подмазін С. Особистісно-орієнтована освіта як особливий вид діяльності. *Сучасні шкільні технології. Ч. 1* Упоряд. І. Рожнятовська, В. Зоц. К.: Ред. загальнопед. газ., 2005. С. 43–50.

71. Петровская Л. А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. М.: Изд-во МГУ, 1982. 168 с.

72. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посібн. / Л. В. Пироженко. За ред. О. І. Пометун. К.: А.С.К., 2004. 192 с.

73. Пивкин С. Д. Проблемно-ситуативное обучение как способ моделирования профессионально-ориентированной подготовки менеджера в техническом вузе: дис. канд. пед. Наук 13.00.08. Казань, 2000. 268 с.
74. Пехота Е. Н. Индивидуальность учителя: теория и практика: Учебное пособие для студентов и преподавателей педагогического института, учителей и слушателей ИУУ. Николаев: ИУУ, 1996. 144 с.
75. Пентилюк М. І. Культура мови і стилістика: проб, підруч. для гімназій гуманітар. К.: Вежа, 2001. 240 с.
76. Подмазін С., Ковальчук О. Сутність особистісно орієнтованої освіти. Упр. освітою. 2005. № 17. С. 6–9.
77. Педагогічна майстерність: підручник / І. А. Зязюн та ін.; за ред. І. А. Зязюна. 3-ге вид., допов. і переробл. К.: СПД Богданова А. М., 2008. 376 с.
78. Равчина Т. В. Особливості педагогічного посередництва в організації навчального процесу у ВШ. Матеріали звітних конференцій кафедри педагогіки. Вип. 6. 2007. С. 8–14.
79. Рудницька О. П. Основи педагогічних досліджень: навч.-метод. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / А. Г. Болгарський, Т. Ю. Свистельнікова. К.: Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, 1998. 143 с.
80. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: учеб. пособ. СПб.: Питер, 2004. 713 с.
81. Райгородская Д. Я. Психодиагностика персонала. Методика и тесты. М.: Бахрам, 2007. 440 с.
82. Словник–довідник з української лінгводидактики: навчальний посібник. Кол. авторів за ред. М. Пентилюк. К.: Ленвіт, 2003. 149 с.
83. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: підручник для студентів педагогічних факультетів. К.: Абрис, 1997. 416 с.
84. Савченко О. Я. Ознака особистісно-орієнтаційної підготовки майбутнього вчителя. *Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики: зб. наук. пр.* Відп. ред. кол. Н. В. Гузій. К.: УДПУ, 1997. 319 с.
85. Сарновська Н. І. Формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутнього фахівця-міжнародника в процесі вивчення іноземної мови. *Молодий вчений.* 2016. №4. С. 91–94.
86. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие для пед. вузов и ин-тов повышения квалификации. М.: Народное образование, 1998. 256 с.
87. Семиченко В. А. Пріоритети професійної підготовки: діяльнісний чи особистісний підхід? *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: монографія.* / за ред. І. А. Зязюна. К., 2000. С. 176–203.

88. Сысоев П. В. Культурное самоопределение личности в контексте диалога культур: монография. Тамбов: ТГУ им. Державина, 2001. 145 с.
89. Слостенин В. А., Шиянов Е. Н. Педагогика: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. Заведений / под ред. В. А. Слостенина. М.: Академия, 2007. 576 с.
90. Тихомиров О. К. Психология мышления: учеб. пособ. для вузов по спец. «Психология». М.: Изд-во МГУ, 1984. 272 с.
91. Философский энциклопедический словарь / гл. ред.: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев и др. М.: Сов. энцикл., 1983. 840 с.
92. Флиер А. Я. Культурология для культурологов. М.: Академический проект, 2002. 492 с.
93. Фрейд З. Основные принципы психоанализа. К.: Ваклер, 1998. 283 с.
94. Херрид К. Кейсовое обучение в науке. *Шк. технології*. 2007. № 6. С. 112–116.
95. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность в 2 т.: пер. с нем. Т. 1. М.: Педагогика, 2005. 408 с.
96. Чаусова Т. В. Психологічні особливості мотивації навчальної діяльності майбутніх інженерів-педагогів: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07. К.: Центр ін-т післядиплом. пед. освіти АПН України, 2004. 22 с.
97. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. М.: Наука, 2001. 432 с.
98. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения. *Вопросы психологии*. 1995. № 2. С.31–35.
99. Якиманська І. Особистісно-орієнтована система навчання. *Завуч*. 2002. № 7. С. 2–10.
100. Longman Language Activator: Helps You Write and Speak Natural English. Second edition. L.: Longman, 2002. 1530 p.
101. Feather N. Values, Valences, Expectations and Actions. *Journal of Social Issues*. 2002. Vol. 48, №2. P. 109–124.
102. Cohen L. Net Library, Inc.: Research Methods in Education / Cohen Louis, Manion Lawrence, Morrison Keith R.B. Fifth edition. L.: Routledge, 2003. 446 p.
103. Hofstede G. Cultures Consequences: International Differences in Work – Related Values. Beverly Hills: Sage, 2007. 315 p.
104. Honan J. P. Using Cases In Higher Education: A Guide for Faculty and Administrators / Honan James P., Rule Cheryl Sternman. N.Y.: John Wiley and Sons, 2008. 93 p.
105. Read H. Education Through Art. L.: Faber and Faber, 2005. 328 p.

## ДОДАТКИ

### *Додаток А*

#### **Теоретичний апарат опису комунікативної поведінки народу**

*Активні (продуктивні) комунікативні дії* – дії, які роблять за ініціативою мовця.

*Аспект комунікативної поведінки* – сукупність однорідних комунікативних параметрів (вербальний, невербальний, продуктивний, рецептивний аспекти).

*Вербальна комунікативна поведінка* – сукупність норм і традицій спілкування, які пов'язані з тематикою й особливостями організації спілкування у конкретних комунікативних умовах.

*Гетерокультурні інформанти* – люди, які належать до досліджуваної комунікативної культури

*Інокультурні інформанти* – люди, які належать до іншої комунікативної культури, ніж досліджувана, але знайомі з досліджуваною культурою певною мірою та здатні висловити про неї міркування.

*Комунікативна дія* – одиниця опису комунікативної поведінки, окреме типове висловлювання, мовної акт, невербальний сигнал, комбінація вербального й невербального сигналів у рамках того чи іншого комунікативного параметра.

*Комунікативна культура* – комунікативна поведінка народу як компонент його національної культури, фрагмент національної культури, що відповідає за комунікативну поведінку нації.

*Комунікативна ознака* – риса комунікативної поведінки (комунікативна дія або комунікативний факт), яка є релевантною для опису в умовах зіставлення комунікативних культур.

*Комунікативна поведінка* – сукупність норм і традицій спілкування певної групи людей.

*Комунікативна сфера* – галузь дійсності, в якій комунікативна поведінка людини має відносно стандартизовані форми (спілкування з незнайомцями, колегами, спілкування у школі та ЗВО, транспорті, поліклініці, ресторані, кафе тощо).

*Комунікативне мислення народу* – стереотипне мислення, яке супроводжує комунікативну діяльність народу.

*Комунікативне мислення народу* – стійка сукупність розумових процесів, які детермінують національну комунікативну поведінку.

*Комунікативне табу* – комунікативна традиція уникати певних висловлювань або торкатися заборонених тем спілкування у комунікативних ситуаціях. Табу можуть бути мовними (у присутності жінок не використати нецензурні слова) й тематичними (не розпитувати про зарплату, віросповідання, за кого голосували на виборах тощо). Жорсткі табу описують предикатом не можна, а нежорсткі – не прийнято, не рекомендується, краще не потрібно. Через порушення жорсткого імперативу можуть зажадати пояснення (чому не привітався?), що тягне певні громадські санкції.

*Комунікативний факт* – конкретна особливість комунікативної поведінки народу, яку спостерігають у рамках певного комунікативного параметра, якесь комунікативне правило, чинне в комунікативній культурі (наприклад, «Знайомих треба вітати»).

*Комунікативний фактор* – сукупність тотожних комунікативних параметрів, найбільш узагальнена одиниця опису комунікативної поведінки.

*Комунікативний шок* – помітні розбіжності в нормах і традиціях спілкування народів, які проявляються в міжкультурній комунікації та спричиняють нерозуміння, здивування унаслідок неправильного інтерпретування або відвертого заперечення лінгвокультурної спільності етнофора з позицій власної комунікативної культури.

*Комунікативні допущення* – комунікативні факти, ознаки або дії, неприпустимі в одній комунікативній культурі, але можливі (хоча й не обов'язкові) в іншій.

*Комунікативні імперативи* (жорсткі – зі знайомими потрібно вітатися та м'які – потрібно запитати дитину, як вона вчиться, зробити господині комплімент щодо приготованих страв) – комунікативна дія, потрібна відповідно до прийнятих норм і традицій у конкретній ситуації спілкування. Для жорстких комунікативних



імперативів характерні предикати «прийнято», а для нежорстких – «зазвичай прийнято». Тематичні імперативи пов'язують із темами, яких потрібно торкнутися (у спілкуванні з літніми людьми запитати про їхнє здоров'я, зі школярем довідатися про його успіхи в навчанні).

*Комунікативні норми* – комунікативні правила, обов'язкові для виконання у лінгвокультурній спільності (знайомого потрібно вітати, за послугу – дякувати тощо).

*Комунікативні обставини* – сукупність ознак комунікативної ситуації, які впливають на комунікативну поведінку учасників спілкування (вдома чи на вулиці, при свідках або без них, у положенні стоячи, сидячи або на ходу тощо).

*Комунікативні традиції* – не обов'язкові правила, які більшість народу їх дотримується та розглядає їх як бажані для виконання в суспільстві (запитати літню людину про здоров'я, поцікавитися успішністю школяра, запропонувати допомогу жінці тощо).

*Лінгвокультурна спільність* – народ, об'єднаний мовою та культурою; єдність народу, його мови й культури.

*Менталітет* – сукупність стереотипів сприйняття та розуміння дійсності народом.

*Національна комунікативна поведінка* – сукупність норм і традицій спілкування певної лінгвокультурної спільності.

*Невербальна комунікативна поведінка* – сукупність норм і традицій, які регламентують вимоги до спілкування, фізичних дій, контактів і розташування співрозмовників, невербальних засобів демонстрації ставлення до співрозмовника, міміки, жестів і поз, які супроводжують спілкування й потрібні для його здійснення.

*Ненормативна комунікативна поведінка* – порушує загальноприйняті норми.

*Нормативна комунікативна поведінка* – загальноприйнята в певній лінгвокультурній спільності та якої дотримуються у стандартних комунікативних ситуаціях здебільшого в колективі.

*Параметр комунікативної поведінки* – сукупність однорідних, однотипних комунікативних ознак, які характеризують комунікативну поведінку народу.

*Продуктивна комунікативна поведінка* – вербальні й невербальні дії комунікатора у рамках національних норм і традицій спілкування.

*Реактивні комунікативні дії* – дії (реагування), які роблять, відповідаючи на комунікативні дії співрозмовника.

*Рецептивна комунікативна поведінка* – адекватне розуміння й інтерпретація вербальних і невербальних дій співрозмовника, які є характерними для певної лінгвокультурної спільності.

*Соціальний символізм* – сукупність смислів (символічних значень), які приписують діям, учинкам, явищам і предметам навколишньої дійсності тієї чи іншої лінгвокультурної, соціальної, вікової, гендерної спільності.

*Стандартна комунікативна ситуація* – типова ситуація спілкування, яка повторюється та характеризується використанням стандартних мовних засобів (знайомство, вітання, прощання, співчуття, вибачення, вдячність тощо).

## ***Додаток Б***

### **Сценарій роботи над кейсом при вивченні дисципліни «Методика викладання у вищій школі»**

Тема заняття:

#### ***Питання для актуалізації знань для роботи з кейсами:***

З якими викликами зустрічається сучасних педагог у процесі професійної діяльності? Якими соціально-економічними процесами вони зумовлені?

Хто такий тьютор?

Що таке «фасилітуючий» стиль навчання?

В чому полягає особливість поняття «коучинг»?

Чим педагогічний вплив ментора відрізняється від впливу едзвайзера?

Роль особистості педагога в освітньому процесі.

Схарактеризуйте професійно значущі особистісні якості педагога, спираючись на результати досліджень сучасних науковців.

Що таке професіограма учителя, які функції вона виконує?

Дайте характеристику компонентного складу професійної компетентності педагога.

Три шляхи професійного розвитку педагога. Який би Ви обрали для себе, чому?

### *Кейси до розділу:*

#### *Кейс 1*

Прочитайте статтю авторів Jan Friedmann, Hauke Goos , Lena Greiner німецького видання Spiegel Online «Welche Eigenschaften muss ein guter Lehrer haben?» ( Якими якостями повинен володіти хороший учитель).

У всіх були погані вчителі. У серії «Як покращуються наші школи?» Студенти, вчителі, експерти в галузі освіти та політики обговорюють це питання: Що зробило хороших учителів добрими?

Ті, кому подобаються їхні вчителі, з нетерпінням чекають уроків, часто вважають матеріал цікавим, а також докладають більше зусиль, ніж з інших предметів: популярні вчителі часто вміють мотивувати своїх учнів. Але якщо згадати шкільні роки, ви також знаєте, що бути приємним – недостатньо. Вчителі, яких з любов'ю згадують, часто були досить уперті, грубі та незграбні.

Опитування майбутніх випускників середніх шкіл показало, однак, що учні з низькою самооцінкою часто можуть серйозно уявити собі заняття вчителем: Лише 13 відсотків тих учнів, які прагнуть стати вчителем, кажуть, що вони можуть добре заявити про себе. І трохи менше 16 відсотків кажуть, що вони мають високий рівень впевненості в собі. Лише кожен четвертий майбутній вчитель вважає, що вони вміють мотивувати інших.

Стабільна особистість, педагогічна майстерність, достатні знання спеціалістів - яка суміш цих інгредієнтів робить хорошого вчителя? І: Чи можна цього навчитися?

Прочитайте відповіді міністрів освіти, науковців, викладачів та студентів на запитання: Якими якостями повинен володіти хороший учитель?

Йозеф Краус, президент Німецької асоціації вчителів: «Учитель повинен бути майстром своїх предметів і любити їх. Це заражає студентів. Він повинен любити молодих людей, не бажаючи бути їх товаришами. Він повинен бути справедливим. Він не повинен дозволяти собі танцювати на носі... І йому потрібен суцільний нервовий костюм».

Мона Штейнінгер, переможниця конкурсу шкільних газет SPIEGEL: «Немає нічого гіршого за вчителя, у якого дуже мала технічна компетентність. Як тільки учні помічають, що їхній вчитель не знає, про що він говорить, вони стають неспокійними і поважають його менше. Завжди добре пам'ятати, що перед вами людина, яка також має поганий день або жартує».

Брунгільд Курт (CDU), міністр культури Саксонії: «Вчителі повинні любити дітей та молодь і насолоджуватися роботою з молоддю. Це майже важливіше, ніж чудові знання спеціалістів».

Майкл Вінтергоф, автор, дитячий та юнацький психіатр: «Учителі повинні мати міцну особистість, щоб запропонувати дітям підтримку та орієнтацію. І вони повинні мати широкі педагогічні та психологічні знання розвитку, а також бажання донести до дітей цінності та зміст навчання - і розглядати це як своє завдання об'єднати учнів сприяти широкому психологічному розвитку, щоб вони згодом могли освоїти своє життя. Вчителі також повинні бути здатними терпіти, роблячи себе непопулярними».

Сандра Шерес (SPD), сенатор Берлінської школи: «Завдання вчителя визначені у пункті 67 Закону про школу: Учитель навчає, виховує, оцінює та оцінює, радить та контролює свою педагогічну відповідальність у рамках навчальних цілей та інших правових та адміністративних норм а також постанови шкільних органів. Для того, щоб впоратися з повсякденними потребами, які виходять далеко за межі передачі технічних знань, вчителям потрібні соціальні та

міжкультурні навички, а також високий ступінь гнучкості. Їхня прихильність, наполегливість та пристрасть необхідні для сталого суспільства».

Марліс Тепе, голова Спілки освіти та науки:

«Перш за все, вчителі повинні любити дітей та молодь – і себе теж. Впевненість у собі, інтерес до інших людей, спорідненість та співпереживання - це основні вимоги. Педагогічні та технічні знання повинні набуватися під час навчання та розвиватися далі в теорії та практикуватися протягом кар'єри».

Йорг Дрегер, член правління Фонду Бертельсмана: «Хороша школа – це хороше навчання. І це роблять хороші вчителі. Хороший учитель будує позитивні професійні стосунки зі своїми учнями, має впевненість у їх потенціалі та висуває до них високі вимоги. Він заохочує учнів індивідуально і знає, як він обійде себе». повинен мати здатність знову і знову перевіряти, чи те, що він хоче донести, доходить до учнів, а також вміння працювати з колегами над подальшим розвитком уроків та отримувати зворотній зв'язок від слухачів, що робить хорошого вчителя».

Сільвія Лорманн (Зелені), міністр шкіл у Північному Рейні-Вестфалії:

Хороший викладач здатний професійно адаптуватися до різноманітних учнівських колективів. Він або вона повинні взяти на себе відповідальність за студентів і вміти працювати в багато професійних командах.

Керстін Глейн, Гамбургська гімназія імені Фрідріха-Еберта, вчитель 2013 року на премії Клауса-фон-Кліцінга: «Перш за все, вчителі повинні мати дуже позитивне ставлення до своєї професії та своїх учнів. Хороший учитель ставиться до своїх учнів з повагою, серйозно ставиться до їх потреб та проблем і створює необхідну довіру. І він встановлює правила поведінки для учнів, встановлює межі, поважає дотримання та є передбачуваним».

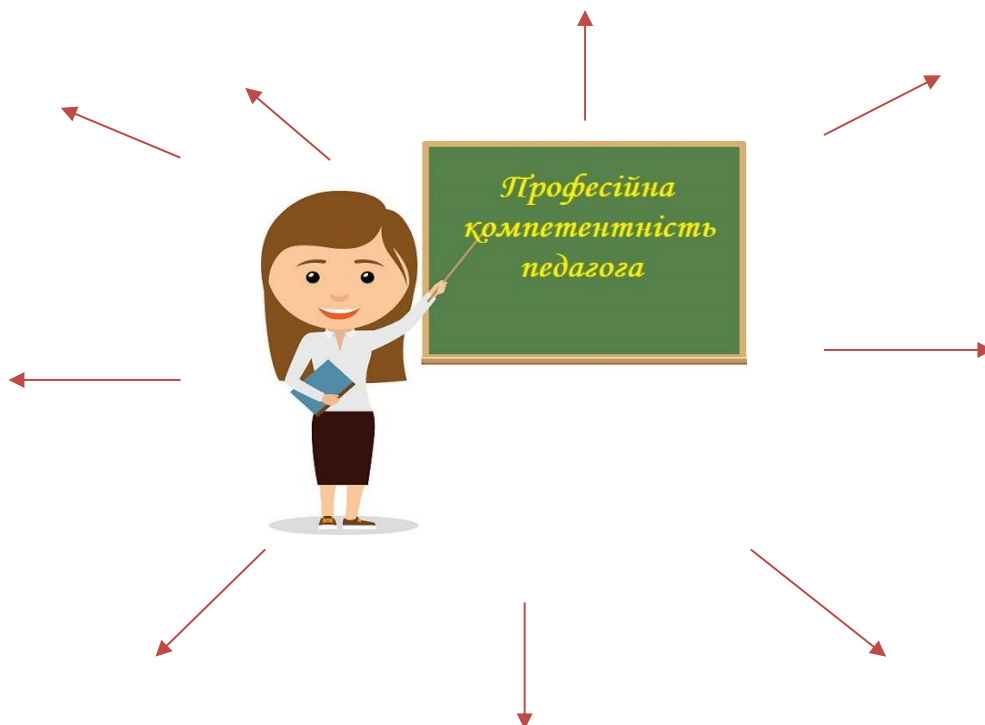
Дайте власну оцінку інтерв'ю? Чи було Вам цікаво познайомитись із думкою професіоналів? Чиї погляди імпонують

найбільше? Пройдіть онлайн анкетування на офіційній сторінці видання SPIEGEL ONLINE за адресою <http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/lehrer-welche-eigenschaften-braucht-ein-guter-paedagoge-a-995973.html>. Чи співпала Ваша думка із поглядами більшості?

Проведіть власне опитування компетентних фахівців /студентів/ та оформіть результати у вигляді мультимедійної презентації.

### Кейс 2

1. Опрацювавши тему «Професійна компетентність та конкурентоспроможність майбутнього фахівця», Ви вже знайомі із поняттям компетентності. Які асоціації викликає у Вас поняття «професійна компетентність педагога»? Заповніть асоціограму.



Перекладіть на англійську мову та створіть глосарій з теми «Компетентність та професіоналізм педагога» за прикладом:

Саморозуміння - означає уявлення, сприйняття та оцінки суб'єкта самого себе та його вчинків;

Виникли труднощі? Скористайтесь онлайн-словниками <http://www.duden.de>, <http://www.wortbedeutung.info>

Ознайомтесь із інформацією про компетентності та завдання педагога у Німеччині (Джерело: [Wubel.de](http://Wubel.de)). Чи відрізняються ключові компетентності та вимоги до педагога в країнах європейського союзу та Україні?

### ***Завдання та компетенції викладача***

Тут ви можете дізнатися, які навички вам потрібні як викладачеві. Звичайно, це тісно пов'язано з ролями, які повинен виконувати вчитель. Подумайте, якими навичками ви вже володієте, які потрібно розвивати і працюйте над ними під час навчання.

Бути вчителем - це набагато більше, ніж навчати, готуватися до уроку та стежити за ним. Перед вами багато різних завдань.

Kultusministerkonferenz ([www.kmk.org](http://www.kmk.org)) поділив ці завдання на сфери компетенції за допомогою «Стандартів підготовки педагогів до освітніх наук». Це наступне:

Компетентність 1: Педагоги професійно та належним чином планують навчальні заняття та об'єктивно та професійно їх проводять.

Компетентність 2: Педагоги підтримують навчання студентів, створюючи навчальні ситуації. Вони мотивують студентів та дають змогу встановлювати зв'язки та використовувати те, чого вони навчилися.

Компетентність 3: викладачі сприяють розвитку здатності студентів навчатися та працювати самостійно.

Виховуйте

Компетентність 4: Викладачі знають соціальні та культурні умови життя студентів та впливають на їх індивідуальний розвиток у рамках університету.

Компетентність 5: Викладачі передають цінності та норми та підтримують самостійно визначені судження та дії студентів.

Компетентність 6: Викладачі знаходять шляхи вирішення труднощів та конфліктів в університеті.

Компетентність 7: викладачі діагностують навчальні вимоги студентів; вони надають цільову підтримку студентам та консультують студентів та їх батьків.

Компетентність 8: викладачі фіксують успішність студентів на основі прозорих критеріїв оцінювання.

#### Інновації

Компетентність 9: викладачі усвідомлюють особливі вимоги педагогічної професії. Вони розуміють свою професію як державну посаду з особливою відповідальністю та обов'язком.

Компетентність 10: викладачі розглядають свою роботу як постійне навчальне завдання.

Компетентність 11: викладачі беруть участь у плануванні та реалізації університетських проєктів та планів.

Джерело та додаткова інформація: Конференція міністрів освіти

Компетенції, сформульовані КМК, зазвичай передбачають певні завдання та дії, які ви повинні виконувати як викладач. Вам не потрібно мати однакові переваги для всіх видів діяльності. Однак, якщо ви повністю відкидаєте сферу компетенції або вважаєте її не важливою, вам слід сумлінно і самокритично поставити під сумнів свій вибір професії.

Вирішення бюрократичних завдань, що є частиною професії викладача, вимагає певної дисципліни та досвіду, а іноді може бути напруженим. Це включає, серед іншого, створення та управління спостереженнями студентів, створення сертифікатів (авторських курсів) та планування занять .

Регулярні бесіди з батьками або дискусії з консультантами чи допоміжними установами, а також представниками влади також є частиною повсякденної роботи викладача і вимагають цілеспрямованої підготовки та навчання.

.. Іншими словами...

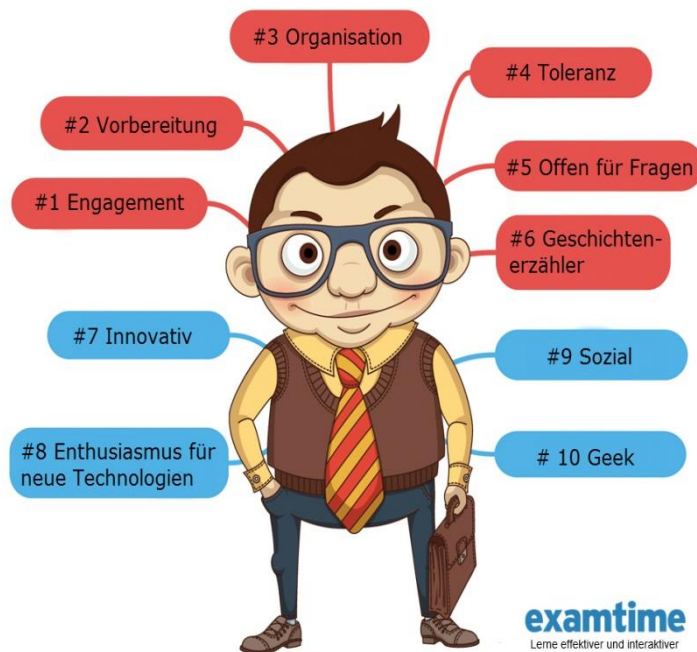
Ви повинні мати такі компетенції, тобто знання, уміння та навички:

Професійна компетентність



Методологічна компетентність  
Педагогічна компетентність  
Самокомпетентність  
Мовна компетентність  
Соціальна компетентність

## 10 Kernkompetenzen des modernen Lehrers



Перші три напрямки можна постійно вдосконалювати під час навчання та під час виконання своєї професії. Інші компетенції тісно пов'язані з особистістю і тому можуть змінюватися лише обмежено у дорослому віці.

Розгляньте асоціограму «10 основних компетенцій сучасного викладача» та розкрийте значення кожної компетентності. Слугує і інформацією з п.2, наукової доповіді німецького дослідника Едвіна Стіллера «Стати викладачем -залишатися учнем: компетентності, стандарти та професійна біографія -will -learn -stay.pdf, матеріалами авторського блогу Нечепоренко М. М. «Педагог професіонал та всебічно розвинена особистість» <https://mariagordiichuk.blogspot.com>. Оформіть результати роботи у вигляді доповідей. Скористайтеся ілюстрацією, зробивши переклад тексту.

### Кейс 3

Ознайомтесь із сучасною технологією Mindmap та її функціональними можливостями у рамках навчального процесу та групової роботи. (Інформація за матеріалами сайту <https://www.goconqr.com> )

За останні роки використання ментальних карт у групах надзвичайно зросло завдяки перевагам картографування розуму та зростаючій кількості безкоштовних онлайн -інструментів відображення розуму.

Педагоги визнали цінність карт розуму і знають, як їх використовувати для заохочення творчості студентів. Що ще важливіше, їх можна використовувати для навчання навчання. Карти розуму були інтегровані у значну кількість методів навчання, наприклад, у «викладання з ніг на голову» або «Дизайн мислення».

Як викладачі можуть отримати максимальну віддачу від карт розуму? Ось кілька ідей щодо того, як викладачі та студенти можуть використовувати картування думок у групі та у поза аудиторний час. Переклад ілюстрації виконайте самостійно.

Стратегії картографування розуму для викладачів

Перед заняттям:

- Планування: Незалежно від того, чи йдеться про розклад, навчальну програму на рік або розподіл завдань: карти розуму дають вам чіткий і наочний огляд того, що потрібно зробити.

- Організація: Якщо ви регулярно записуєте думки у вигляді маркерів, то картування розуму є ідеальним інструментом для вас. Структури можна швидко створити та класифікувати предметні області.

Під час занять:

- Навчання: онлайн-карти розуму можна використовувати на занятті для мозкового штурму та стимулювання дискусії, заохочуючи студентів до участі. Водночас, це допомагає зрозуміти тему, оскільки зв'язки між різними аспектами стають яснішими, а «загальну картину» можна краще зрозуміти.

- Роздатковий матеріал: карти розуму, створені в Інтернеті, можна швидко і легко роздрукувати, щоб потім поділитися ними зі студентами. Потім вони можуть по черзі додавати власні нотатки.



Презентації: Ефективний спосіб покращити комунікативні навички студентів - це презентації. За допомогою карт розуму інформацію можна передавати візуально, а отже, розширити зону уваги. За допомогою нашого безкоштовного інструменту відображення розуму ви можете швидко та легко створити інтерактивні карти розуму для презентації в Інтернеті.

Творчість: По суті, карта розуму - це не що інше, як чисте полотно. Чому б просто не збільшити фактор веселощів під час заняття, звичайно, короткочасно? Дайте волю своїй творчості, дайте студентам «дурну» мету і запитайте, як цього досягти. Ця вправа стимулюватиме не тільки творче мислення, а й незалежне мислення. Крім того, студентам буде дуже весело! Маленьке порушення традиційної форми поведінки під контролем викладача цілком припустиме.

Навчання: відображення розуму розглядається як інструмент навчання, який допомагає студентам закріпити знання, створюючи зв'язки між різними сферами. Це дозволяє більш глибоко вивчити тему, не ігноруючи відповідний контекст або не помічаючи їх.

Поза аудиторією:

- Співпраця: Нове покоління «цифрових мешканців» дуже гнучке, коли йдеться про зміни та очікує використання технологій в освіті. Студенти можуть легко спільно працювати над груповою роботою або завданнями за допомогою безкоштовних онлайн - навчальних платформ, таких як ExamTime, наприклад, ділившись картами розуму та спільно над ними працюючи.

Оцінювання: Велике використання картування розуму полягає в тому, щоб попросити студентів до та після конкретного заняття записати свої знання з теми у вигляді карти розуму. Таким чином, інформація не тільки залишається кращою у вашій голові, але і як викладач ви також можете переконатися, що додаткові знання були передані та збережені.

Розуміння: Читання за допомогою навчального матеріалу є важливим. Заохочуйте студентів створювати ментальну карту зі своїх власних записів і подивитись, наскільки вони можуть з нею зайти. Карту розуму можна розділити на кілька ідей, а подальші карти розуму можна створити з вузлів.

Організуйте круглий стіл, присвячений тематиці особистості та професіоналізму сучасного педагога. У Вас уже готові доповіді «10 Kernkompetenzen des modernen Lehrers» ( кейс 2, р. 2) та презентації, присвячені особистісним якостям педагога ( кейс 1, р.2), Ви володієте даними про професіограму педагога, виклики сучасності, що впливають на педагогічну діяльність, ( р.2), пропонуємо обговорити опрацьовані питання, подискутувати та створити колективний «Das Bild des idealen Lehrer des XXI Jahrhunderts» (Портрет ідеального педагога XXI століття) та оформити результати у вигляді інтелектуальної карти Mind Map.

Корисні сервіси для створення інтелектуальних карт: Coggle, MindMapple, NovaMind, Sketchboard.

### **Мета та завдання навчальної дисципліни**

**Мета дисципліни** – сформувати практичне володіння англійською мовою як засобом професійного та побутового спілкування, забезпечити набуття студентами мовних, лінгвокраїнознавчих, культурологічних знань, формування системи мовленнєвих умінь з говоріння, читання, письма та аудіювання.

#### **Завдання:**

- *Методичне:* узагальнення та систематизація теоретичних знань про англійську мову;
- *Пізнавальне:* розширення нормативних відомостей про англійську як другу іноземну мову;
- *Практичне:* удосконалення професійно-педагогічної підготовки майбутнього фахівця.

У результаті вивчення навчальної дисципліни студент повинен

**знати:** правила англійської фонетики; граматичний матеріал: «Артиклі. Прийменники. Займенники. Іменник та його категорії. Утворення множини іменників. Присвійний відмінок. Прикметник. Ступені порівняння прикметників. Прислівник. Ступені порівняння прислівників. Числівник. Словотворення. Часи дієслів групи Indefinite (Active Voice). Порядок слів розповідного речення. Головні та другорядні члени речення. Типи питальних речень. Дієприкметник Participle I (форми). Часи дієслів групи Continuous і Perfect (Active Voice). Дієприкметник Participle II (форми). Безособові речення. Конструкція there is, there are. Емфатична конструкція it is (was) ... that (who) ... Пасивний стан дієслів. Особливості вживання речень у пасивному стані. Сполучники. Лексику загальної тематики та фахову лексику.

**вміти:** вільно користуватися англійською мовою у професійних, наукових та інших цілях; володіти чотирма видами мовленнєвої діяльності на відповідному рівні; стежити за бесідою і підтримувати бесіду на знайому тему або брати участь в розмові на теми досить широкого діапазону; переглянути тексти в пошуках відповідної

інформації і розуміти детальні інструкції або поради; робити записи під час розмови інших людей або написати листа з нестандартними проханнями; використовувати соціокультурні знання і вміння в іншомовній комунікації; застосовувати культурологічну інформацію у професійній діяльності; реалізовувати наукові дослідження, оцінювати й аналізувати власний навчальний досвід та удосконалювати іншомовні комунікативні вміння шляхом використання автентичних англомовних матеріалів.

### *Додаток І*

#### **Орієнтовані теми творчих проектів**

1. Структура та функції культури.
2. Культура як об'єкт наукового аналізу.
3. Культура та право: проблеми їхньої взаємодії та функціонування.
4. Сучасна культура: загальнолюдське й національне.
5. Моральні цінності: проблема культурного розмаїття.
6. Моральна свідомість і моральний обов'язок.
7. Культура міжнаціонального спілкування.
8. Культурно зумовлені особливості комунікації: невербальні особливості спілкування.
9. Символіка – універсальна мова всіх народів.
10. Рівні етнокультурної й етнопсихологічної детермінації процесу спілкування.
11. Комунікативні пастки в міжкультурному спілкуванні.
12. Етнокультурні й етнопсихологічні особливості ділового спілкування.
13. Детермінанти специфіки ділової взаємодії: табу (комунікативні, інтерактивні), стереотипні ситуації (автостереотипи, гетеро-стереотипи), соціальний символізм.
14. Невербальна комунікація: жести, міміка, пантоміміка, візуальний контакт, проксеміка (інтимна, особиста, соціальна, суспільна зони).

15. Національні стилі ділового спілкування (американський, англійський, японський, французький, німецький, китайський, угорський тощо).

16. Культура міжстатевих взаємин у світі.

17. Етичні вимоги до міжстатевого спілкування.

18. Етичне ставлення до нестандартних форм взаємин між чоловіком і жінкою.

19. Національний характер і національні стереотипи як компоненти різних національних культур.

20. Міжкультурні непорозуміння як причина світових конфліктів ХХІ століття.

21. Роль мови у становленні національної культури.

22. Зв'язок соціального пізнання і соціальної поведінки з мовною картиною світу.

23. Лінгвосоціокультурна освіта й гендерна демократія.

24. Толерантність як одна з абсолютних духовних цінностей.

25. Самопізнання та пізнання іншого, рефлексія.

26. Україна в європейському просторі.

27. Об'єднання народів як спосіб вирішення світових проблем.

28. Історична спадщина Європи, ідеї державності та свободи.

29. Україна: місце в політичній та соціально-економічній системі світу.

30. Національне виховання як складова лінгвосоціокультурного виховання.

31. Формування громадянських якостей, національної самосвідомості, патріотизму, поваги до інших націй як головні завдання національного виховання.

32. Національний костюм у традиціях різних народів.

33. Багатомовність і лінгвістичні права людини.

34. Формуванням християнської моралі засобами етнопедагогіки.

35. Формування естетичної культури особистості за допомогою фольклористики.

36. Підвищення рівня національної ідентичності в процесі

громадянського виховання.

37. Формування національної самосвідомості та патріотизму студентів.

38. Управління процесом формування комунікативної культури.

39. Педагогічні основи формування моральних взаємин у ЗВО

40. Педагогічні умови керівництва процесом формування «Я» образу, самооцінки й ціннісних орієнтацій студентів.

41. Проблеми управління конфліктами на національному підґрунті в навчальному закладі.

42. Християнське виховання у контексті аксіологічних інтенцій сучасної національної освіти.

43. Подолання стереотипів й упереджень як умова толерантних взаємин.

44. Ксенофобія – негативний прояв у взаєминах між етнічними групами.

45. Лінгвосоціокультурність у змісті навчальних предметів.

46. Методична робота з лінгвосоціокультурної підготовки.

47. Етносоціальне й етнокультурне розмаїття України.

48. Національна ідентичність і менталітет.

49. Типові стереотипи про українців/англійців/американців.

50. Особливості британського стилю життя.

*Додаток Д*

**План лекцій спецкурсу «Основи формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі»**

Тема 1. Сучасний світ і культура

1.1 Поняття культури.

1.2 Культура й мова, цінності, поведінка.

1.3 Культурна ідентичність.

1.4 Громадянин світу й маргінал.

1.5 Культурний поділ (вплив національного, конфесійного, географічного, корпоративного/індивідуального, професійного й



гендерного чинників).

Тема 2. Предмет і завдання лінгвосоціокультурної освіти

2.1 Роль лінгвосоціокультурної освіти у підготовці до ефективної життєдіяльності в сучасному багатокультурному світі.

2.2 Поняття лінгвосоціокультурної освіти.

2.3 Культурне розмаїття сучасного світу.

2.4 Молодіжна субкультура.

Тема 3. Теоретичні основи лінгвосоціокультурної освіти майбутніх фахівців аграрної галузі

3.1 Культурологічна парадигма освіти в професійній підготовці майбутнього фахівця аграрної галузі.

3.2 Лінгвосоціокультурна освіта майбутніх фахівців аграрної галузі в контексті інноваційного розвитку.

3.3 Модернізація системи вищої аграрної освіти в умовах полікультуризації суспільства.

3.4 Теоретичні аспекти формування лінгвосоціокультурної компетентності як складової професійної підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі.

Тема 4. Генезис проблеми компетентності в психолого-педагогічній літературі

4.1 Культурна компетентність та міжкультурна комунікація в професійній підготовці майбутніх фахівців аграрної галузі.

4.2 Поняття лінгвосоціокультурної компетентності майбутнього фахівця аграрної галузі.

4.3 Структурні компоненти лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі.

Тема 5. Міжкультурна комунікація в лінгвосоціокультурній освіті

5.1 Особливості міжкультурної комунікації у сучасному світі.

5.2 Психологія міжкультурних відмінностей.

5.3 Культурні стереотипи, забобони.

5.4 Проблеми взаєморозуміння.

5.4.1 Емпатія.

5.4.2 Толерантність.

5.4.3 Міжкультурна сензитивність.

5.4.4 Культурний шок.

Тема 6. Лінгвосоціокультурні проблеми та способи їх подолання

6.1 Причини конфліктів. Міжкультурні бар'єри та шляхи їхнього подолання.

6.2 Висококонтекстуальні й низькоконтекстуальні культури.

6.3 Монохромні й поліхромні культури.

6.4 Міжнародні анекдоти: джерело стереотипів про національні характери.

6.5 Україна: між Заходом і Сходом.

Тема 7. Методологічні засади формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі

7.1 Освітньо-кваліфікаційні вимоги до лінгвосоціокультурної підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі.

7.1.1 Освітньо-кваліфікаційна характеристика студента-аграрника.

7.1.2 Освітньо-професійна програма підготовки студента-аграрника.

7.2 Методологія формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх аграрників.

7.3 Педагогічні принципи формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі.

Тема 8. Англійська мова як засіб лінгвосоціокультурної взаємодії майбутніх фахівців аграрної галузі

8.1 Сучасний аграрник – лінгвосоціокультурна особистість.

8.2 Проблема діалогу культур і лінгвосоціокультурної взаємодії у сучасному світі.

8.3 Типи лінгвосоціокультурної взаємодії.

8.4 Культурна обумовленість розуміння інформації.

8.5 Мовний/позамовний контекст.

8.6 Фонові знання (соціальні, індивідуальні, колективні).

Тема 9. Від позитивного англійського еквіваленту – до позитивного мислення

9.1 Адекватність передачі, отримання й інтерпретації інформації.

9.2 Знакові системи – смислові аспекти – соціальні взаємодії.

9.3 «Картина світу» та її відображення у національному характері й мові.

9.4 Розширення картини світу й зміна її сприйняття у процесі вивчення іноземної мови.

Тема 10. Українські та англійські слова: на перехресті культур

10.1 Поняття часу.

10.2 Лексика, пов'язана з їжею.

10.3 Ідіоми, крилаті вирази, цитати відомих людей, які пов'язані з аграрною лексикою.

10.4 Типові помилки україномовних студентів, які вивчають англійську мову.

Тема 11. Форми ввічливості

11.1 Кліше мовного етикету: знайомство, вітання, пробачення, вдячність, вибачення, відмова, прохання, згода/незгода, сумнів, пропозиція, порада, запрошення, привітання, побажання, утішання / співчуття, компліменти, висловлювання думки.

11.2 Розмова по телефону.

11.3 Правила ділової кореспонденції.

Тема 12. Чинники успішного професійного спілкування аграрника

12.1 Способи й особливості адекватної передачі та сприйняття інформації, урахування зовнішніх обставин (місця, способу комунікації).

12.2 Мовна етика й етикет.

12.2.1 Прояв емпатії, толерантності, позитивного настрою у спілкуванні.

12.2.2 Роль національно-культурних особливостей партнерів у ситуаціях професійної комунікації.

**Зразки питань для контролю**

- 1) Які завдання лінгвосоціокультурної освіти?
- 2) Як можна охарактеризувати поняття «молодіжна субкультура»?
- 3) Чим закладаються теоретичні основи лінгвосоціокультурної освіти?
- 4) Скільки компонентів можна виокремити у лінгвосоціокультурній компетентності?
- 5) Що таке діалог культур?
- 6) Чому, коли людина потрапляє в іншу культуру, вона зазвичай оцінює її негативно або скептично?
- 7) Що таке культурна ідентичність?
- 8) Із чим пов'язують проблеми взаєморозуміння?
- 9) Що Ви розумієте під «толерантністю»?
- 10) Як ви трактуєте «емпатію»?
- 11) Що таке міжкультурний шок?
- 12) Що таке «культурні окуляри»?
- 13) Коли у людини з'являється міжкультурна сензитивність?
- 14) Чим відрізняється громадянин світу від маргінала?
- 15) Що таке висококонтекстуальні та низькоконтекстуальні культури?
- 16) Чим відрізняються монохромні культури від поліхромних?
- 17) Чому Україну вважають «містком» між Сходом і Заходом?
- 18) Поясніть, будь-ласка, твердження: «сучасний аграрник – ретранслятор міжнародних трансформацій та тенденцій»?
- 19) Чим зумовлена важливість ведення діалогу культур для майбутніх фахівців аграрної галузі?
- 20) Наведіть приклади мовного і позамовного контексту.
- 21) Яку роль відіграють фонові знання у лінгвосоціокультурній взаємодії з етнофорами? Що означає «адекватно сприймати інформацію»?

22) Що таке «картина світу» і як вона віддзеркалена в національному характері й мові?

23) Як відбувається розширення картини світу й змінюється її сприйняття у процесі опанування іноземної мови?

24) Чи існують в українській та англійській мовах відмінності, пов'язані зі сприйняттям часу?

25) Яку роль відіграють форми вітання у лінгвосоціокультурній взаємодії?

26) Чи тотожні сенси слів вибачень в українській та англійській мовах?

27) Як правильно відмовитися від чого-небудь, виразити незгоду або сумнів у англійській мові?

28) Наведіть приклади порад в англійській мові.

29) Як правильно висловлювати свою думку англійською мовою?

30) Які фактори визначають успішність професійного спілкування майбутнього фахівця аграрної галузі іноземною мовою?

31) Назвіть, будь-ласка, принципи формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі?

32) Які існують типи лінгвосоціокультурної взаємодії?

33) Що сприяє адекватній передачі, отриманню й інтерпретації інформації?

34) У чому сутність професійної та лінгвосоціокультурної компетентності?

35) Як стереотипне мислення впливає на лінгвосоціокультурну взаємодію? Наведіть приклади.

### **Тест загального рівня товарищкості (В.Ф. Ряховський)**

*Дайте відповіді на запитання, використовуючи «так», «іноді», «ні». Відповідайте швидко й однозначно.*

1) Ви очікуєте на буденну ділову зустріч. Чи вибиває це Вас зі звичної колії?

2) Чи відкладаєте Ви візит до лікаря аж доти, доки вже зовсім не можете терпіти біль?

3) Чи викликає у Вас невдоволення або збентеження доручення виступати з доповіддю або повідомленням у зв'язку з якоюсь нагодою?

4) Вам випала нагода поїхати у відрядження до міста, де Ви ніколи ще не були. Чи докладете Ви максимум зусиль, щоб уникнути цієї поїздки?

5) Чи любите Ви ділитися своїми переживаннями з іншими?

6) Чи дратує Вас прохання незнайомої людини (показати дорогу, назвати час, відповісти на якесь запитання тощо)?

7) Чи вірите Ви в існування проблеми «батьків і дітей» та те, що людям різних поколінь важко зрозуміти один одного?

8) Чи не посоромитеся Ви нагадати знайомому, якщо він забув повернути 10 гривень, які Ви йому позичили декілька місяців тому?

9) У кафе Вам подали неякісну страву. Ви змовчите, невдоволено відсунувши тарілку?

10) У ситуації віч-на-віч із незнайомою людиною Ви першим/першою не розпочнете бесіду й Вам не сподобається, якщо першою заговорить вона. Чи це так?

11) Вас лякає будь-яка довга черга (у магазині, бібліотеці, касі кінотеатру тощо). Вам легше відмовитися від свого наміру, ніж встати у хвіст черги й нудитися в очікуванні?

12) Чи боїтеся Ви брати участь у розв'язанні конфліктної ситуації?

13) У Вас є власні критерії оцінювання літературних творів, мистецтва, культури, ніяких «чужих» думок із цього приводу Ви не сприймаєте. Це дійсно так?

14) Почувши десь у неофіційній ситуації («в кулуарах») помилкову думку з відомого Вам питання, Ви ймовірно промовчите?

15) Чи викликає у Вас невдоволення прохання знайомих допомогти розібратися у якійсь проблемі чи навчальній темі?

16) Вам легше формулювати свою думку (оцінку) у письмовій формі, ніж усно?

### **Діагностика мотиваційних орієнтацій у міжособистісному спілкуванні**

**(І.Д. Ладанов, В.А. Уразаєва)**

Цей опитувальник спрямований на визначення основних комунікативних орієнтацій та їхньої гармонійності у процесі формального спілкування. Виберіть один із варіантів відповідей на запропоновані твердження:

*а) саме так; б) майже так; в) здається, так; г) може бути, так.*

У процесі роботи з методикою зважайте на власний досвід спілкування з партнерами по діловому спілкуванню.

### **Опитувальник**

1) Мій партнер розглядає предмет обговорення всебічно, враховуючи також мої міркування.

2) Мій партнер вважає мене гідним поваги.

3) Коли обговорюють різні погляди, ми з партнером з'ясовуємо суть справи. Дрібниці нас не хвилюють.

4) Я впевнений, що партнер розуміє мої наміри щодо налагодження хороших взаємин із ним.

5) Мій партнер завжди гідно оцінює мої висловлювання.

6) Мій партнер відчуває, коли в процесі бесіди треба слухати, а коли говорити.

7) Я впевнений, що під час обговорення конфліктної ситуації веду себе стримано.

8) Я відчуваю, що партнер може зацікавитися предметом мого повідомлення.

9) Мені подобається проводити час у бесідах із партнером.

10) Коли ми з партнером досягаємо порозуміння, то добре знаємо, що кожному з нас робити.

11) Якщо обставини того вимагають, то мій партнер готовий

продовжити обговорення проблеми до її з'ясування.

12) Я намагаюся йти назустріч проханням мого партнера.

13) Мій партнер і я намагаємося догодити один одному.

14) Мій партнер зазвичай говорить по суті, без зайвих слів.

15) Після обговорення з партнером різних поглядів я вважаю, що це йде мені на користь.

16) Коли я засмучений, то занадто різко висловлююся.

17) Я намагаюся розуміти наміри мого партнера.

18) Я цілком можу розраховувати на щирість мого партнера.

19) На мою думку, хороші взаємини залежать від зусиль обох сторін.

20) Після суперечки з партнером ми зазвичай намагаємося бути один до одного більш уважними.

### **Тест «Ціннісні орієнтації» (М. Рокич)**

Ви отримали набір із 18 карток з позначенням цінностей. Ваше завдання – розмістити у порядку від найбільш значущої цінності до найменш важливої відповідно до принципів, якими Ви керуєтесь у повсякденному житті. Уважно вивчіть таблицю і, вибравши цінність, яка для Вас найбільш вагома, помістіть її на перше місце. Потім оберіть другу за значимістю цінність і помістіть у списку під першою (під номером 2). Потім виконайте аналогічне з усіма іншими цінностями. Найменш важлива займе останню позицію. Не кваптеся, робіть це вдумливо. Кінцевий результат повинен відображати Вашу справжню позицію. У якому порядку і в якій мірі (у відсотках) реалізовані дані цінності у Вашому житті?

### **Список А (термінальні цінності):**

А) активне діяльнісне життя (повнота й емоційна насиченість життя);

Б) життєва мудрість (зрілість суджень і здоровий глузд, які досягаються життєвим досвідом);

В) здоров'я (фізичне і психічне);

Г) цікава робота;



Д) краса природи й мистецтва (переживання прекрасного в природі та мистецтві);

Е) любов (духовна і фізична близькість із коханою людиною);

Ж) матеріально забезпечене життя (відсутність матеріальних труднощів);

З) наявність хороших і вірних друзів;

И) суспільне покликання (повага оточення, колективу, товаришів по роботі);

К) пізнання (можливість підвищення рівня своєї освіти, розширення кругозору, загальної культури, інтелектуальний розвиток);

Л) продуктивне життя (використання повною мірою своїх можливостей, сил і здібностей);

М) розвиток (робота над собою, постійне фізичне й духовне вдосконалення);

Н) розваги (приємне, необтяжливе проведення часу, відсутність обов'язків);

О) свобода (самостійність, незалежність у судженнях і вчинках);

П) щасливе сімейне життя;

Р) щастя інших (добробут, розвиток і вдосконалення інших людей, усього народу, людства загалом);

С) творчість (можливість творчої діяльності);

Т) упевненість у собі (внутрішня гармонія, свобода від внутрішніх протиріч, сумнівів).

### **Список Б (інструментальні цінності):**

А) акуратність (охайність), уміння тримати в порядку речі, порядок у справах;

Б) вихованість (гарні манери);

В) високі запити (високі вимоги до життя і високі домагання);

Г) життєрадісність (почуття гумору);

Д) старанність (дисциплінованість);

Е) незалежність (здатність діяти самостійно, рішуче);

Ж) непримиренність до недоліків у собі та інших;

- З) освіченість (широта знань, висока загальна культура);
- И) відповідальність (почуття обов'язку, вміння тримати своє слово);
- К) раціоналізм (уміння тверезо й логічно мислити, приймати обдумані, раціональні рішення);
- Л) самоконтроль (стриманість, самодисципліна);
- М) сміливість у відстоюванні своєї думки, поглядів;
- Н) тверда воля (уміння наполягти на своєму, не відступати перед труднощами);
- О) терпимість (до поглядів і думок інших, уміння прощати іншим їхні помилки й омани);
- П) широта поглядів (уміння зрозуміти інші погляди, поважати інші смаки, звичаї, звички);
- Р) чесність (правдивість, щирість);
- С) ефективність у справах (працьовитість, продуктивність у роботі);
- Т) чуйність (дбайливість).

### **Автономність-залежність особистості в навчальній діяльності (Г.С. Пригін)**

Охарактеризуйте себе за допомогою нижченаведених тверджень. Якщо Ви вважаєте, що запропоноване твердження є характерним для Вас, відповідайте «так» (+). Якщо не характерне або Ви сумніваєтеся, то відповідайте «ні» (-).

- 1) Люди вважають мене впевненою у собі особистістю.
- 2) Перед початком роботи я звик аналізувати умови, у яких мені потрібно буде працювати.
- 3) Під час виконання будь-якої роботи я звик оцінювати не тільки її кінцевий результат, але й ті результати, які отримую в процесі роботи.
- 4) Я схильний відмовитись від задуманого, якщо іншим здається, що я розпочав не так.

5) Навіть під час виконання відповідальної роботи мені не потрібен зовнішній контроль.

6) Я з однаковим старанням виконую як цікаву, так і непривабливу для мене роботу.

7) Для успішного виконання роботи потрібно, щоб мене контролювали.

8) Зазвичай мій робочий день проходить безсистемно.

9) За можливості вибору я віддаю перевагу виконувати роботу менш відповідальну, але й менш цікаву.

10) Після завершення якоїсь роботи, обов'язково перевіряю, чи правильно я її зробив.

11) Обов'язково повертаюся до розпочатої справи навіть тоді, коли мене ніхто не контролює.

12) Сумніви в успіху часто змушують мене відмовлятися від визначеної справи.

13) Мені часто не вистачає наполегливості для досягнення окресленої мети.

14) Мої плани ніколи не розходяться з моїми можливостями.

15) Здебільшого будь-які рішення я приймаю, радячись з ким-небудь.

16) Мені часто буває важко змусити себе зосередитися на завданні чи роботі.

17) Коли я захоплений якоюсь справою, мені важко буває переключитися на виконання іншої роботи.

18) Я схильний відмовитися від роботи, яка «не клеїться».

### **Опитувальник для діагностики здатності до емпатії**

#### **А. Меєрабіана та М. Епштейна**

Прочитайте подані твердження і, орієнтуючись на те, як Ви поведетеся у подібних ситуаціях, висловіть згоду «+» або незгоду «-» з кожним із них.

1) Мене засмучує, коли бачу, що незнайома людина відчувається серед інших людей самотньо.

2) Люди перебільшують здатність тварин відчувати й переживати.

3) Мені неприємно, коли люди не вміють стримуватися й відкрито демонструють свої почуття.

4) Мене дратує у нещасних людях те, що вони самі себе жаліють.

5) Коли хтось поруч зі мною нервує, я також починаю нервувати.

6) Я вважаю, що плакати від щастя нерозумно.

7) Я беру близько до серця проблеми своїх друзів.

8) Іноді пісні про кохання викликають у мене багато почуттів.

9) Я сильно хвилююся, коли повинен (повинна) повідомити людям неприємну для них звістку.

10) На мій настрій сильно впливають інші люди.

11) Я вважаю іноземців холодними й байдужими.

12) Я хочу опанувати професію, пов'язану зі спілкуванням із людьми.

13) Я не дуже засмучуюся, коли мої друзі чинять нерозважливо.

14) Мені дуже подобається спостерігати, як люди приймають подарунки.

15) На мою думку, самотні люди частіше бувають недобррозичливими.

16) Коли я бачу людину, яка ридає, то також засмучуюсь.

17) Слухаючи деякі пісні, я інколи відчуваю себе щасливим (щасливою).

18) Коли я читаю книгу (роман, повість тощо), то так хвилююся, немов усе, про що читаю, відбувається зі мною насправді.

19) Коли я бачу, що з кимось погано поведяться, то завжди серджуся.

20) Я можу залишатися спокійним (спокійною), навіть якщо всі навколо хвилюються.

21) Якщо мій друг або подруга починають обговорювати зі мною свої проблеми, я намагаюся перевести розмову в інше русло.

22) Мені неприємно, коли люди, дивлячись кіно, зітхають і плачуть.

23) Чужий сміх мене не заражає.

24) Коли я ухвалюю рішення, на ставлення інших людей до нього зазвичай не зважаю.

25) Я втрачаю душевний спокій, якщо бачу пригнічених людей.

26) Я хвилююся, коли бачу людей, які легко засмучуються через дрібниці.

27) Я дуже засмучуюсь, коли бачу страждання тварин.

28) Нерозумно переживати з приводу того, що відбувається у кіно або про що читаєш у книзі.

29) Я дуже засмучуюся, коли бачу безпорадних літніх людей.

30) Чужі сльози викликають у мене роздратування.

31) Я дуже переживаю, коли дивлюся фільм.

32) Я можу залишатися байдужим (байдужою) до будь-якого хвилювання навколо.

33) Малі діти плачуть без причини.

### **Тест-опитувальник для діагностики структури навчальної мотивації (А. Дербеньова)**

Пропонуємо Вам узяти участь у дослідженні, спрямованому на підвищення ефективності навчання. Прочитайте кожне висловлення та висловіть власні міркування щодо досліджуваного предмета, проставивши навпроти номера твердження свою відповідь, використовуючи для цього такі позначення:

*правильно (+ +); мабуть, правильно (+); мабуть, неправильно (–); неправильно (– –).*

Пам'ятайте, що якість наших рекомендацій залежатиме від щирості й точності Ваших відповідей. Дякуємо за участь в опитуванні!

Запитання тесту-опитувальника:

1) Вивчення цього предмета допоможе мені дізнатися багато важливого для себе, виявити свої здібності.

2) Досліджуваний предмет мене цікавить, і я хочу опанувати його якнайкраще.

3) У вивченні цього предмета мені вистачає тих знань, які я здобуваю на заняттях.

4) Навчальні завдання з цього предмета мені нецікаві, я їх виконую тому, що цього вимагає викладач.

5) Труднощі, які виникають під час вивчення цього предмета, роблять його для мене ще більш захопливим і цікавішим.

6) Під час вивчення цього предмета, крім підручників і рекомендованої літератури, самостійно читаю додаткову літературу.

7) Вважаю, що складні теоретичні питання з цього предмета можна було б не вивчати.

8) Якщо щось із цього предмета незрозуміло, намагаюся розібратися й дійти до суті.

9) На заняттях із цього предмета часто відчуваю, що зовсім не хочеться вчитися.

10) Активно працюю і розв'язую завдання лише під контролем викладача.

11) Матеріал, досліджуваний із цього предмета, із захопленням обговорюю у вільний час (на перерві, вдома) зі своїми одногрупниками (друзями).

12) Намагаюся самостійно розв'язувати завдання з цього предмета, уникаючи підказок і допомоги.

13) За можливості намагаюся списати у товаришів або прошу когось розв'язати завдання замість мене.

14) Вважаю, що всі знання з цього предмета є цінними, відтак потрібно знати з цього предмета якнайбільше.

15) Оцінка з цього предмета для мене є важливішою, аніж знання.

16) Якщо я погано підготовлений до заняття, то не засмучуюся й не переймаюся.

17) Мої інтереси й захоплення у вільний час пов'язані з цим предметом.

18) Цей предмет мені складно зрозуміти, тому доводиться примушувати себе розв'язувати навчальні завдання.

19) Якщо через хворобу або з інших причин я пропускаю заняття

з цього предмета, то засмучуюся.

20) Якби я міг, то вилучив би цей предмет із навчального плану.

**Опитувальник соціокультурної ідентичності (ОСКІ) (О.В. Крупенко, О.В. Фролова)**

Дайте відповіді на наступні 36 питань, обравши один із запропонованих варіантів відповіді:

- а) згоден; б) швидше згоден, чим не згоден;  
в) швидше не згоден, чим згоден; г) не згоден*

- 1) Я добре знаю історію свого етносу.
- 2) Я нормально реагую на представника будь-якої національності.
- 3) Я ніколи не «розбирався» у своїх «коренях» з метою встановити національну приналежність.
- 4) Я не почуваюся незатишно у товаристві людей іншої національності.
- 5) Я люблю природу рідного краю.
- 6) Я не страждаю від стереотипів, які склалися щодо моєї нації.
- 7) Мені не подобаються розмови про расові взаємини.
- 8) Я не відчуваю недоброзичливе ставлення до себе через мою національну належність.
- 9) Я пов'язую своє майбутнє з моїм краєм.
- 10) Де б я не був – я ніколи не шукаю «своїх».
- 11) Я не можу сказати, що я націоналіст.
- 12) Моя та інших людей національність не має значення для мене.
- 13) Я критично ставлюся до традицій представників своєї національності.
- 14) Я не шукаю у людях риси національної належності.
- 15) Мені все одно, що говорять або роблять представники інших національностей, якщо це не шкодить моїм інтересам.
- 16) Я дуже прив'язаний(а) до того місця, де народився(лась).

- 17) Я не замислююся над тим, представником якої національності є.
- 18) Я не хотів би бути представником іншого народу.
- 19) Якщо чую думки про життя, які різняться від моїх, то ніколи не пов'язую їхнє виникнення з належністю співрозмовника до іншої національності.
- 20) У мене є улюблені місця, які я ніколи не проміняю на щось інше.
- 21) Ніякі риси, властиві моїй етнічній групі, не заважають мені у житті.
- 22) Я визнаю свята не лише своєї етнічної групи.
- 23) Негативні висловлювання у свою адресу я ніколи не асоціюю зі зневагою людей моєї національності.
- 24) Вважаю, що національне питання надумане й неактуальне.
- 25) Я легко можу впізнати земляка за манерою висловлювання.
- 26) Я ніколи не був членом общини, яка об'єднує людей за етнічними ознаками.
- 27) У виборі кола спілкування для мене не має значення колір шкіри людини.
- 28) Для мене не важливо, якої національності мої сусіди.
- 29) Я ніколи не почував себе «іншим» у країні, в якій живу.
- 30) Я не планую переїхати на постійне місце проживання на історичну батьківщину.
- 31) Якщо виникне конфлікт, підтримаю позицію правого, навіть якщо доведеться «виступити» проти представника своєї етнічної групи.
- 32) Я ніколи не думаю про те, щоб приховати риси, характерні представникам моєї національності.
- 33) Я ніколи не вибиратиму свою другу половинку за національною належністю.
- 34) Я б не зміг переїхати жити в інший регіон.
- 35) Для мене немає потреби в усвідомленні належності до своєї етнічної групи.



36) Вважаю, що загострення національного питання у багатонаціональній країні ні до чого хорошого не призведе.

### **Методика оцінки типу культури (Л.Г. Почебут)**

Опишіть, будь ласка, основні риси й характерну поведінку представників своєї культури, обравши один із запропонованих варіантів відповіді.

1) Люди моєї культури, розмовляючи між собою у діловій ситуації, зазвичай:

*а) досить терплячі; б) дуже нетерплячі; в) дуже терплячі.*

2) Люди моєї культури, розмовляючи один з одним, частіше бувають:

*а) рівними у спілкуванні; б) балакучими; в) мовчазними.*

3) Спілкуючись із діловими партнерами, люди моєї культури частіше всього:

*а) зайняті своїми справами й проблемами; б) проявляють цікавість до справ партнера;*

*в) проявляють шанобливість до партнера.*

4) Люди моєї культури привчені діяти таким чином:

*а) систематично планувати свої майбутні справи й зустрічі;*

*б) планують свої майбутні справи тільки в загальних рисах;*

*в) звиряють планування своїх справ і зустрічей із загальними принципами свого життя.*

5) Людину моєї культури можна охарактеризувати так:

*а) любить усамітнення; б) дуже товариська людина;*

*в) хороший слухач, любить і вміє вислухати своїх співрозмовників.*

6) У моїй культурі люди вважають за краще:

*а) у відведений час робити тільки одну справу;*

*б) робити одночасно декілька справ;*

*в) звикли реагувати на проблеми залежно від ситуації.*

7) У моїй культурі люди звикли працювати:

- а) у фіксований час, але не більше; б) у будь-який час;  
в) використовують гнучкий графік роботи.*

8) Людей моєї культури можна охарактеризувати як:

- а) дуже пунктуальних; б) непунктуальних;  
в) досить пунктуальних.*

9) У моїй культурі люди вважають за краще:

- а) підкоряються графікам і розкладам;  
б) графік їхньої роботи й зустрічей непередбачуваний;  
в) підлаштовуються під графік роботи своїх партнерів.*

10) Розробляючи проект своєї майбутньої роботи, люди моєї культури:

- а) розбивають проект на окремі етапи; б) різні проекти (навіть не пов'язані один з одним) перетинаються, накладаються один на одного;*

- в) розглядають картину в цілому, не розбиваючи свою діяльність на окремі проекти.*

11) Приступаючи до конкретної діяльності, люди моєї культури:

- а) строго дотримуються наміченого плану; б) міняють плани залежно від ситуації;  
в) вносять незначні корективи залежно від конкретної ситуації, не змінюючи плани принципово.*

12) У процесі ділових переговорів люди моєї культури:

- а) строго дотримуються фактів; б) підганяють факти під цілі, які декларують;  
в) твердження носять характер обіцянок.*

13) Під час підготовки до ділових переговорів люди моєї культури:

- а) отримують інформацію зі статистики, довідників, баз даних;  
б) отримують інформацію з перших рук (усно); в) користуються і тим, і іншим.*

14) Можна стверджувати, що в діловому спілкуванні люди моєї культури:

*а) орієнтовані на виконання роботи;*

*б) орієнтовані на людей, їхні проблеми й інтереси;*

*в) орієнтовані на збереження поваги та гідності партнера.*

15) Люди моєї культури у спілкуванні з іншими людьми проявляють:

*а) байдужість; б) емоційність; в) ненав'язливу дбайливість.*

16) У моїй культурі керівник підприємства / фірми:

*а) періодично віддає перевагу самому попрацювати всередині одного відділу;*

*б) віддає перевагу займатися справами усіх відділів одночасно;*

*в) віддає перевагу займатися усіма питаннями фірми.*

17) Під час вирішення офіційних питань люди моєї культури:

*а) дотримуються встановленої процедури, зважають на закони;*

*б) використовують свої зв'язки й знайомства для швидкого вирішення проблем;*

*в) поводяться скрито, як незворушні люди.*

18) У моїй культурі людям властиво:

*а) неохоче приймати заступництво сильніших; б) шукати протекцію і заступництво;*

*в) берегти репутацію інших людей, підтримувати їхню гідність.*

19) У моїй культурі виконання відповідальних завдань керівник підприємства або фірми:

*а) доручає компетентним колегам;*

*б) доручає родичам; в) доручає надійним «своїм» людям.*

20) Наприкінці переговорів, офіційних або неофіційних зустрічей, люди моєї культури:

*а) завершують ланцюжок своїх дій;*

*б) завершують міжособистісну взаємодію з партнером;*

*в) реагують на дії та слова партнера.*

21) Під час проведення переговорів, нарад, зборів люди моєї культури:

*а) люблять чітко встановлений денний порядок;*

- б) пов'язують проблеми, які обговорюють, із іншими проблемами, що часто не мають зв'язку з першими;*  
*в) уважні до того, що відбувається, гнучко змінюють проблематику наради.*
- 22) У розмові зі співрозмовниками люди моєї культури звикли:  
*а) говорити коротко та чітко, обговорюючи конкретну тему;*  
*б) розмовляти годинами, обговорюючи багато тем;*  
*в) уміло узагальнювати сказане партнером.*
- 23) У моїй культурі серед ділових людей прийнято:  
*а) занотовувати на пам'ять; б) робити позначки на пам'ять рідко й несистематично; в) записувати найістотніше.*
- 24) У моїй культурі люди, зробивши помилку:  
*а) вважають за краще не визнавати її офіційно, щоб не втратити свою гідність і повагу оточення; б) завжди готові вибачитися, визнавши свою провину;*  
*в) не можуть допустити втрати своєї гідності й поваги оточення.*
- 25) Люди моєї культури, зустрічаючись із діловими партнерами:  
*а) поважають офіційність, суворе дотримання процедури зустрічі;*  
*б) вишукують ключову постать, людину, яка ухвалює остаточні рішення;*  
*в) віддають перевагу чесно вести свої справи.*
- 26) У процесі суперечки люди моєї культури:  
*а) у спорі опираються на логіку, факти; б) у спорі емоційні, опираються на почуття;*  
*в) намагаються уникати конфронтації, суперечок, конфліктів.*
- 27) У спілкуванні з іншими для людей моєї культури характерні:  
*а) стримана жестикуляція та міміка; б) нестримувана жестикуляція та міміка;*  
*в) ледве уловима жестикуляція та міміка.*
- 28) У розмові зі співрозмовником люди моєї культури:  
*а) рідко перебивають співрозмовника;*

- б) часто перебивають співрозмовника;*
- в) ніколи не перебивають співрозмовника.*

29) Люди моєї культури :

- а) розмежовують соціальні та професійні ролі;*
- б) змішують соціальні та професійні ролі; в) об'єднують соціальні та професійні ролі.*

30) Вирішуючи яке-небудь завдання, люди моєї культури:

- а) ніколи не відволікаються на розв'язання інших завдань, не розв'язавши перше;*
- б) відволікаються на розв'язання інших завдань, часто не доводячи перше завдання до кінця;*
- в) гнучко реагують на зміну ситуації у процесі рішення конкретних завдань.*

### **Анкета «Іноземна мова як навчальна дисципліна»**

(Ви можете обрати декілька варіантів відповіді)

1) Яка Ваша остаточна мета після завершення курсу іноземної мови в університеті:

*а) Читати і розуміти тексти, пов'язані з професійною діяльністю.*

*б) Вільно володіти розмовною іноземною мовою у професійній діяльності.*

*в) Уміти зрозуміло висловлюватися та розуміти точку зору своїх партнерів по комунікації.*

*г) Уміти вести ділову кореспонденцію.*

*д) Навчитися працювати з інформацією.*

*е) Уміти вести дискусії та переговори іноземною мовою.*

*є) Уміти конструктивно будувати стосунки із зарубіжними колегами.*

*ж) Мені байдуже, які знання у мене будуть з іноземної мови, оскільки в мене інші цілі.*

*з) Інша (яка?) \_\_\_\_\_*

2) Ви вважаєте, що знання іноземної мови:

*а) Дасть можливість брати участь у більшій кількості проектів.*

*б) Дасть можливість продовжити професійне навчання за кордоном.*

*в) Допоможе отримати роботу за кордоном.*

*г) Допоможе опанувати іншу професію.*

3) Чи Згодні Ви з наступними твердженнями?

Твердження	Згоден	Не згоден	Важко відповісти
	А	Б	В
Щоб успішно опанувати іноземну мову, потрібно вивчати не лише саму мову, але й оточуючий світ за її допомогою			
Щоб успішно опанувати іноземну мову, потрібно також вивчати культуру, побут, звичаї та країнознавчі особливості її носіїв.			
Щоб успішно засвоїти іноземну мову, достатньо використовувати граматико-перекладний метод вивчення			

4) Чи вважаєте Ви за можливе для себе взяти участь у конфлікті в інтересах своєї національної групи?

*а) Так, безумовно. б) Все залежить від обставин.*

*в) Ні, в жодному разі. г) Важко відповісти.*

5) Чи Згодні Ви з наступними твердженнями?

Твердження	Згоден	Не згоден	Важко відповісти
	А	Б	В
У сучасних умовах деяким народам стає все важче і важче зберігати свої традиції, звичаї			

Нині має місце утиск прав деяких національностей за рахунок розширення прав інших національностей			
У нашій країні національна політика здійснюється на шкоду національним інтересам української нації, розвитку української культури			

б) Відмітьте, будь ласка, з яким з нижче перерахованих тверджень Ви найбільш згодні?

а) Україна – це частина західної цивілізації.

б) Україна – це цивілізація, де об'єднуються Схід і Захід.

в) Україна – це більше східна держава.

г) Україна – сама по собі цивілізація.

д) Україна – ядро українського світу.

е) Важко відповісти.

7) Що, на вашу думку, найбільше роз'єднує українців?

а) Розширення на багатих і бідних. б) Політичні погляди й орієнтації.

в) Національні упередження. г) Релігійні упередження.

д) Падіння рівня духовності та культури. е) Конкуренція.

є) Приватизація. ж) Нічого не роз'єднує.

з) Важко відповісти. и) Інше (напишіть) \_\_\_\_\_

8) Яку людину, на Ваш погляд, можна назвати культурною?

а) Яка поважає права, інтереси й думки інших людей.

б) Яка отримала хорошу освіту.

в) Яка володіє іноземними мовами.

г) Яка дотримується законів, здатна самостійно приймати рішення, уміє відповідати за свої вчинки.

д) Яка вірна громадянському обов'язку, патріот, який відстоює інтереси Батьківщини, свою громадянську позицію.

е) Яка любить і знає свою рідну мову, історію та культуру свого народу.

- є) Яка дотримується релігійних традицій та звичаїв.
- ж) Виховану, яка має хороші манери.
- з) Терпиму до інших (людей, національностям, світоглядам)
- и) Добре інформовану.
- і) яка читає художню літературу.
- ї) яка відвідує театри, музеї, концертні зали.
- й) Добру, порядну, сумлінну.
- к) яка веде здоровий спосіб життя, любить і захищає природу.
- л) яка розуміє мистецтво, музику.
- м) Важко відповісти.
- н) Інше \_\_\_\_\_

9) чи Вважаєте Ви себе культурною людиною?

- а) Так. б) Ні. в) Важко відповісти.

10) Які із запропонованих тез можуть, на Ваш погляд, складати сутність сучасної культури?

- а) Шанобливе ставлення до цінностей інших культур.
- б) Процес культурного обміну.
- в) Зближення цінностей різних культур.
- г) Розгляд своєї культури як еталону, з яким необхідно порівнювати інші культури.
- д) Становлення єдиної світової культури .
- е) Збереження та відродження «коренів» культури і неможливість інновацій.
- є) Необхідність оновлення в культурі, пристосування до нових реалій у житті.
- ж) Інше \_\_\_\_\_.

### **Опитувальник**

Опитування студентів з метою виявлення у них схильності та стійкої мотивації до лінгвосоціокультурної взаємодії та виявлення схожості й відмінностей між рідною та британською лінгвокультурами.

Шановні Друзі! Вашій увазі пропонується 10 питань, результати відповідей на які дозволять нам визначити про міру Вашої готовності



до участі в діалозі культур. Ці результати будуть враховані при вашій подальшій мовній підготовці з метою підвищення її ефективності.

1) Що Ви розумієте під поняттям «лінгвосоціокультурна компетентність»?

2) Як Ви тлумачите «лінгвосоціокультурну взаємодію»?

3) Що для Вас означає поняття «міжкультурна комунікація» та участь у цьому процесі? Що є міжкультурна комунікація у сучасному світі: потреба чи необхідність?

4) Які знання, уміння, якості, на вашу думку, потрібні комунікантам у процесі діалогу культур, щоб порозумітися (розмістіть запропоновані якості від найбільш до найменш важливих (1-7) ?

*а) володіння досконало лексикою і граматиною мови, яка вивчається;*

*б) знання фактів культури та історії лінгвокультури, мова якої вивчається;*

*в) знання мовного етикету (норм і паралінгвістичних засобів спілкування);*

*г) уміння інтерпретувати іношомовну лінгвокультурну інформацію через призму власної картини світу;*

*д) доброзичливість;*

*е) відкритість, зацікавленість;*

*ж) терпимість.*

5) Як, на вашу думку, впливає існування культурних стереотипів на процес міжкультурної комунікації :

*а) позитивно; б) негативно; в) важко відповісти.*

6. Чому виникають культурні стереотипи і чи треба від них позбавлятися?

7. Який спосіб позбавитися від культурних стереотипів, на Ваш погляд, є найбільш ефективним:

*а) реально спілкуватися з іноземцями;*

*б) вивчати інформацію про лінгвокультуру тільки з автентичних джерел;*

*в) свідомо критично й об'єктивно оцінювати отриману іношомовну інформацію, постійно зіставляючи мовні та культурні явища в іноземній та рідній лінгвокультурі.*

8. Спробуйте охарактеризувати українську та британську нації з позитивних і негативних сторін (по 5 якостей у кожній категорії).

	Позитивні риси	Негативні риси
Українці		
Британці		

9. Відповідаючи на попереднє питання, Ви поклалися на власний лінгвосоціокультурний досвід або існуюча колективна думка?

10. Чи завжди Ви намагаєтеся, читаючи текст, співвіднести які-небудь іноземні лінгвокультурні явища з рідною мовою та культурою?

*а) завжди;*

*б) тільки коли в цьому виникає необхідність;*

*в) практично ніколи.*

11. Чи вважаєте Ви необхідним знаходити, виділяти, інтерпретувати й точно розуміти лінгвокультурну інформацію в тексті?

12. Чи завжди Вам вдається формувати шанобливе позитивне ставлення до лінгвокультури, яка вивчається?

*а) завжди – інша не означає погана;*

*б) намагаюсь, попри те, що часто несхожі явища викликають негативні емоції;*

*в) неможливо поважати людей, які все роблять неправильно.*

### **Мотивація вивчення іноземної мови**

	Мені подобається іноземна мова, тому що: (мотиви)	Мені не подобається іноземна мова, тому що: (антимотиви)
	А	Б
1.	цей предмет цікавий	цей предмет не цікавий

2.	подобається, як педагог викладає	не подобається, як педагог викладає
3.	предмет потрібно знати всім	предмет не потрібно знати всім
4.	предмет потрібний для майбутньої роботи	предмет не потрібний для майбутньої роботи
5.	предмет легко засвоюється	предмет важко засвоюється
6.	предмет спонукає до роздумів	предмет не спонукає до роздумів
7.	предмет вважають корисним	предмет не вважають корисним
8.	предмет вимагає спостережливості, кмітливості	предмет не вимагає спостережливості, кмітливості
9.	предмет вимагає терпіння	предмет не вимагає терпіння
10.	предмет захопливий	предмет не захопливий
11.	друзі цікавляться цим предметом	друзі не цікавляться цим предметом
12.	багато цікавих фактів	цікаві лише окремі факти
13.	батьки вважають цей предмет важливим	батьки не вважають цей предмет важливим
14.	хороші взаємини з викладачем	погані взаємини з викладачем
15.	викладач часто хвалить	викладач рідко хвалить
16.	викладач цікаво пояснює	викладач не цікаво пояснює
17.	отримую задоволення від його вивчення	не отримую задоволення від його вивчення
18.	знання з предмета потрібні для вступу до ЗВО	знання з предмета не грають суттєвої ролі для вступу до ЗВО
19.	предмет допомагає розвивати загальну культуру	предмет не сприяє розвитку загальної культури
20.	предмет впливає на зміну знань про навколишній світ	предмет не впливає на зміну знань про навколишній світ
21.	просто цікаво	просто не цікаво

**Навчальний план підготовки бакалаврів за спеціальністю  
«Агрономія»**

№ п/п	Назва навчальної дисципліни	Семестр	Обсяг	
			години	кредити
<b><i>Обов'язкові навчальні дисципліни</i></b>				
1.	Ботаніка	1–2	180	6
2.	Агрофізика	1	90	3
3.	Хімія	1–2	300	10
4.	Агроекологія з основами радіобіології	3	90	3
5.	Генетика	4	90	3
6.	Фізіологія рослин	3	120	4
7.	Інформаційні технології	1	90	3
8.	Економіка, підприємництво, менеджмент	7	120	4
9.	Тваринництво	5	90	3
10.	Агрометеорологія	2	90	3
11.	Ґрунтознавство з основами геології	2–3	180	6
12.	Агрофармакологія	3	90	3
13.	Ентомологія	5	120	4
14.	Фітопатологія	6	90	3
15.	Основи наукових досліджень в агрономії	6	90	3
16.	Стандартизація та управління якістю продукції рослинництва	3	90	3
17.	Сільськогосподарські машини та машиновикористання в рослинництві	2	150	5
18.	Землеробство	3–5	180	6

19.	Герботологія	6	120	4
20.	Агрохімія	5	180	6
21.	Плодівництво	5–6	180	6
22.	Овочівництво	5	180	6
23.	Рослинництво	6–7	240	8
24.	Кормовиробництво та луковництво	7	120	4
25.	Селекція та насінництво польових культур	7	120	4
26	Технологія зберігання та переробки продукції рослинництва	7–8	150	5
27	Насіннезнавство	8	90	3
Разом за обов'язковою складовою			3630	121
<b><i>Вибіркові навчальні дисципліни</i></b>				
<i>Дисципліни за вибором університету</i>				
1	Історія української державності	1	120	4
2	Етнокультурологія	3	120	4
3	Філософія	2	120	4
4	Українська мова за професійним спрямуванням	1	150	5
5	Іноземна мова	1–2	120	4
6	Фізичне виховання	1–4	120	4
7	Безпека праці і життєдіяльності	4	60	2
8	Правова культура особистості	8	90	3
Всього за вибором університету			900	30
<i>Дисципліни за вибором студентів</i>				
1	Сільськогосподарська вірусологія	4	90	3

2	Сільськогосподарська мікробіологія	3	90	3
3	Біотехнологія	4	90	3
4	Технології закритого ґрунту	4	180	6
5	Основи товарознавства продукції рослинництва	4	120	4
6	Програмування врожаїв	7	90	3
7	Меліорація земель	8	90	3
8	Технічні культури	8	120	4
9	Управління якістю продукції рослинництва в сучасних технологіях	5	120	4
10	Первинна доробка та переробка продукції рослинництва	8	120	4
11	Статистичний аналіз агрономічних досліджень	8	120	4
12	Основи раціонального землекористування	8	90	3
13	Типологія луків України	8	90	3
14	Селекція та насінництво гетерозисних гібридів	8	90	3
Всього за вибором студентів			1500	50
Разом за вибірковою складовою			2400	80
<b><i>Інші види навчання</i></b>				
1	Навчальна практика		720	24
2	Виробнича практика		300	10
Підготовка бакалаврської роботи (дипломної роботи)			120	4
Державна атестація			30	1
Разом за напрямом підготовки			7200	240

**English Culture Test №1**

- 1) Who likes tea a lot?  
*a) the Americans; b) the Englishmen; c) the Australians;  
d) the Canadians.*
- 2) Which colour is a taxi-cab in London?  
*a) red; b) black; c) white; d) yellow.*
- 3) What is Princess Diana famous for?  
*a) being cruel; b) wasting much money;  
c) doing charity; d) participating in golf competitions regularly.*
- 4) How would you answer the greeting «How do you do?»  
*a) I am a student. b) How do you do? c) I am well, thanks.  
d) I do it in this way.*
- 5) What is the Union Jack?  
*a) a famous pub in London; b) a flag of the UK;  
c) a flag of England; d) the union committee.*
- 6) Who is the head of the State in Britain?  
*a) the Queen; b) the Prime Minister; c) the President;  
d) the Lord Chancellor.*
- 7) When do the Americans celebrate Independence Day?  
*a) on the 8th of June; b) on the 14th of June; c) on the 4th of July;  
d) on the 7th of July*
- 8) What is Australia?  
*a) an island; b) a continent; c) an island and a continent;  
d) the kingdom.*
- 9) When does winter start in Australia?  
*a) in December; b) in April; c) in July; d) in September.*
- 10) What is the capital of Australia?  
*a) Sidney; b) Canberra; c) Wellington; d) Melbourne.*
- 11) Name ten famous English people and write what he/she is known for?
- 12) How will you start a formal letter for your English friend?  
*a) Good morning. b) Dear Carl. c) How are you?*

*d) Dear Mr. Jenkins.*

13) How will you finish a letter for your English pen friend?

*a) See you soon. b) I must go.*

*c) Best wishes, Your friend. d) With high respect.*

14) How will you start a letter for an adult, you don't know?

*a) Dear Sir/Madam b) Hello Lady/Gentleman*

*c) Good afternoon, Mr/Mrs d) How is life treating You?*

15) How will you finish a business letter for an adult, you don't know at all?

*a) Good Bye. b) Yours faithfully. c) Yours truly. d) Yours sincerely.*

16) Which phrase(s) is(are) informal?

*a) Do you want to come along?*

*b) Could you visit our office tomorrow?*

*c) Shall I ask them to come?*

*d) Will you smash up the Fisheries office?*

17) Which phrase(s) is(are) formal?

*a) Two days ago I had a purchase in your shop.*

*b) Yesterday I didn't buy anything.*

*c) I'm going to the shop now.*

*d) I have received some items from that shop.*

18) Which is the largest island of the British Isles?

*a) Ireland; b) Isle of Man; c) Great Britain;*

*d) Shetland Mainland.*

19) Which is the longest river in Britain?

*a) the Clyde; b) the Severn; c) the Thames; d) the Mersey.*

20) What is the name of the flag of England?

*a) St. Andrew's Cross; b) St. Patrick's Cross;*

*c) St. George's Cross; d) St. Paul's Cross*

21) When was the Great Plague?

*a) 1665; b) 1666; c) 1798; d) 1868.*

22) How many parts is London divided into?

*a) 2 parts; c) 3 parts; b) 4 parts; d) 5 parts.*

23) What is the official residence of the Queen?



- a) *Kensington Palace*; b) *Buckingham Palace*;  
c) *Windsor Castle*; d) *the Palace of Westminster*.

24) What street do many British government offices stand in?

- a) *Whitehall*; b) *Garden Street*; c) *Fleet Street*;  
d) *Queen Elizabeth Street*.

25) What is the name of the poet who was called – The Father of English Poetry?

- a) *William Shakespeare*; b) *Robert Burns*; c) *George G. Byron*;  
c) *Geoffrey Chaucer*.

26) What holiday is celebrated in Britain on the 26th of December?

- a) *Boxing Day*; b) *Mother's Day*; c) *Christmas*; d) *Bonfire Night*.

27) What is the most popular activity of English people?

- a) *reading books*; b) *going in for sport*; c) *watching TV*; d) *walking*.

28) The major spectator sport in England is

- a) *Water polo*; b) *Golf*; c) *Football*; d) *Cricket*.

29) What is the population of the United Kingdom?

- a) *40 million*; b) *50 million*; c) *60 million*; d) *70 million*.

30) The Welsh national symbol is the leek or the daffodil, but the symbol for Scotland is

- a) *the rose*; b) *the thistle*; c) *the shamrock*; d) *daffodil*.

31) What food is traditional at Christmas?

32) What animal is the symbol of the English might or strength?

33) Name the UK bank holidays.

34) What is the traditional children's food on Easter Sunday?

35) When do English children go from house to house and say: «Trick or treat!»

### **English Culture Test №2**

1) Which countries make up Great Britain?

- a) *England, Scotland and Northern Ireland*;  
b) *England, Scotland, Wales and Northern Ireland*;  
c) *Wales and England*; d) *England, Scotland and Wales*.

2) Which tribal leader fought against the Roman conquest of Britain?

- a) *Hadrian*; b) *Boudicca*; c) *King Canute*; d) *Churchill*.

- 3) Which king defeated the Vikings at the end of the 9th Century?  
a) *King Alfred the Great*; b) *King Canute*; c) *King William*;  
d) *King John*.
- 4) When did the English first impose English laws on Wales and the Welsh?  
a) *The start of the 13th Century*; b) *The first half of the 14th Century*;  
c) *The first half of the 15th Century*; d) *The first half of the 16th Century*.
- 5) Which famous document eventually led to the formation of Parliament in England?  
a) *The Domesday Book*; b) *The Magna Carta*;  
c) *The Minor Carta*; d) *The Carta Majorum*.
- 6) Under the feudal system, what were people who worked the land called?  
a) *Slaves*; b) *Troglodytes*; c) *Serfs*; d) *Yeomen*.
- 7) What proportion of the population of the UK were killed by the Black Death?  
a) *A quarter*; b) *A third*; c) *Half*; d) *Three quarters*.
- 8) Which kinds of skilled workers did not come to England in large numbers from Europe in the Middle Ages?  
a) *Canal builders*; b) *Weavers*; c) *Carpenters*; d) *Engineers*.
- 9) Which monarch established the Church of England?  
a) *King Henry VII*; b) *Elizabeth I*; c) *Edward I*; d) *King Henry VIII*.
- 10) Which monarch was defeated by Oliver Cromwell in the English Civil War?  
a) *Elizabeth I*; b) *James I*; c) *Charles I*; d) *Henry VII*.
- 11) Who was the first Prime Minister?  
a) *William Wilberforce*; b) *Robert Walpole*; c) *Benjamin Disraeli*;  
d) *William Gladstone*.
- 12) When did potato famine in Ireland lead to great numbers of deaths owing to starvation and disease?  
a) *The mid-19th century*; b) *The early-17th century*;  
c) *The mid-18th century*; d) *The early-20th century*.

13) Which were the first colonies granted independence by the Labour Party in 1947?

- a) The United States of America;*
- b) India, Pakistan and Ceylon (now Sri Lanka);*
- c) Australia, New Zealand and Singapore;*
- d) India, Pakistan and Assam (now Sri Lanka).*

14) Which British Prime Minister oversaw the introduction of the National Health Service?

- a) Winston Churchill; b) Anthony Eden;*
- c) Clement Attlee; d) Harold MacMillan.*

15) What does NATO stand for?

- a) North American Treaty Organisation;*
- b) National Assault and Tactical Organisation;*
- c) Nations Against Terrorism Organisations;*
- d) North Atlantic Treaty Organisation.*

16) What is the most typical music at Christmas?

- a) Classic; b) Carols; c) Rock; d) Jazz.*

17) Which entertainment from British newspaper has arrived recently into Spanish newspapers?

- a) Sudoku; b) Crossword; c) Chess; d) Anecdotes.*

18) Who was daughter of the Duke and Duchess of Kent?

- a) The princess Alexander; b) The princess Diana;*
- c) The princess Elizabeth.*

19) How many chambers is the British Parliament made up?

- a) Three; b) Two; c) Five.*

20) Is the Guy Fawkes Night only celebrated in Britain?

- a) Also in Ireland and Norway; b) Also in New Zealand and Canada;*
- c) Yes, only in Britain.*

21) What is the typical English lunch?

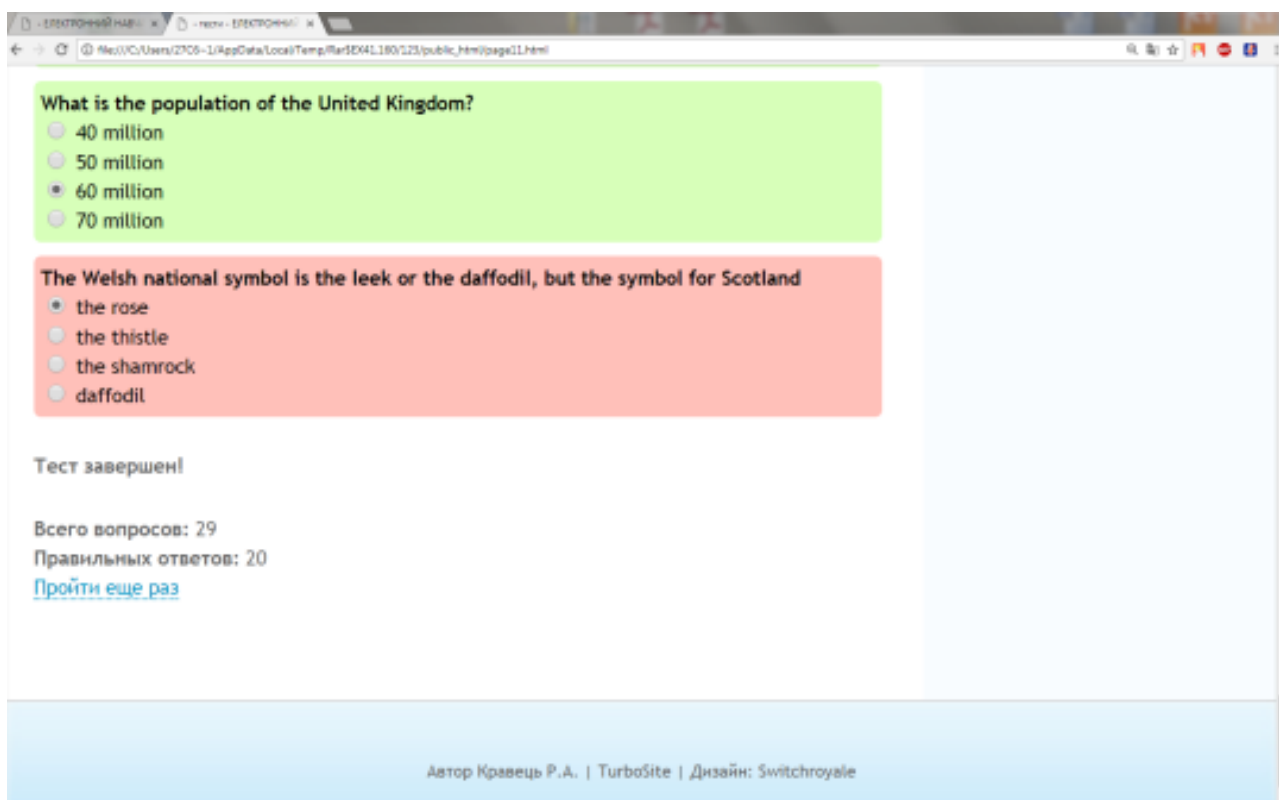
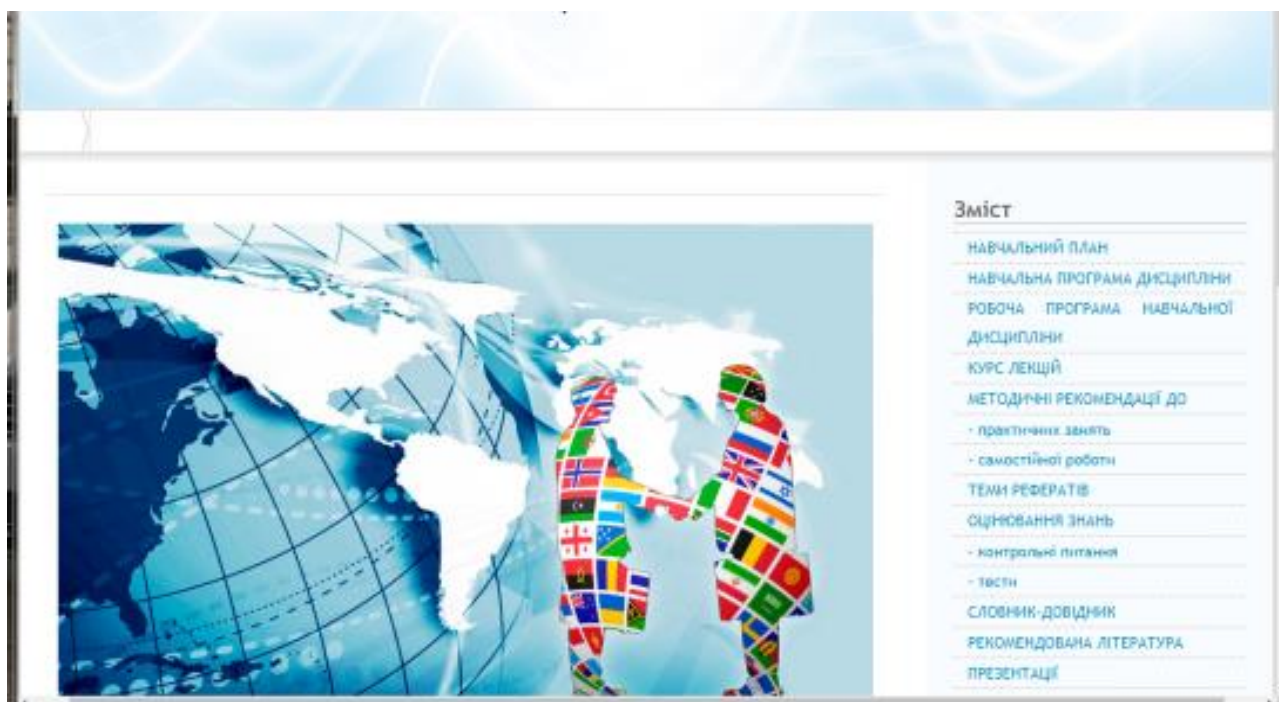
- a) Paella; b) Pork pie; c) Sandwich and take-away food.*

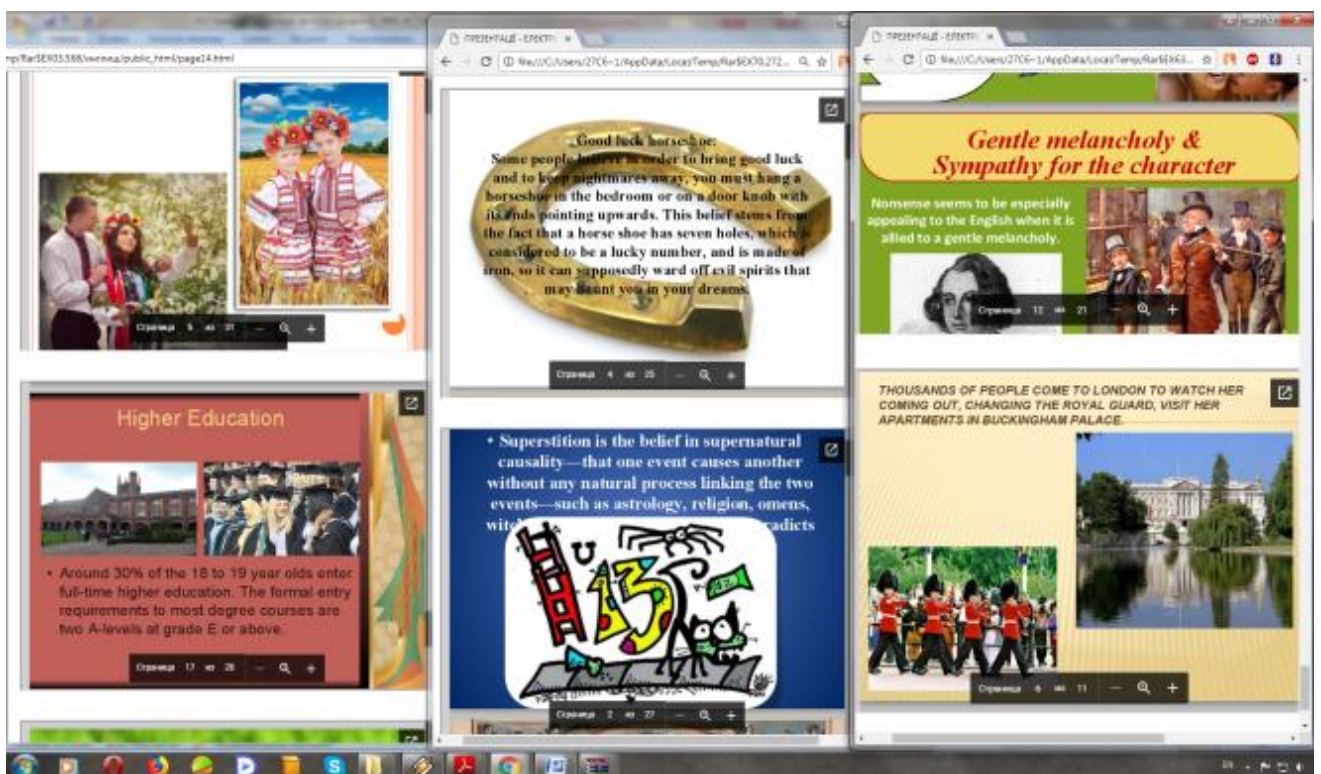
22) What is the main objective of the Notting Hill Carnival?

- a) Collect money for the sick of AIDS; b) Defend the environment;*
- c) Prevent the racism and bring together the people.*

- 23) When did Valentine die?  
*a) On February 12th; b) On February 24th; c) On February 14th.*
- 24) What is the typical food for Christmas lunch?  
*a) Chicken; b) Beef; c) Roast Turkey.*
- 25) Where did many of the people who were evicted from the Highlands emigrate after 1760?  
*a) North America; b) South America; c) France.*
- 26) What is a manor?  
*a) A president; b) A part of a body;*  
*c) An estate organized around a lord's residence in the Middle ages.*
- 27) What was the Roman forum's central space used for?  
*a) It was used for political meetings; b) It was used as a market-place;*  
*c) It was used for playing games.*
- 28) What is the most important novel of Agatha Christie?  
*a) The Lord of the Rings; b) The Mousetrap;*  
*c) Trip Around the World.*
- 29) Who wrote «Murder on the Orient Express»?  
*a) J.K. Rowling; b) Agatha Christie; c) Charles Browns.*
- 30) New Scotland Yard is  
*a) the material used to make bagpipes;*  
*b) the headquarters of the police in London; c) a place in Scotland.*
- 31) Hibernia, Caledonia and Cambria were the Roman names for  
*a) Scotland, Wales and Ireland; b) Ireland, Wales and Scotland;*  
*c) Ireland, Scotland and Wales; d) Wales, Scotland and Ireland.*
- 32) When did William the Conqueror come to London?
- 33) Give the Ukrainian equivalent of the English proverb – An Englishman's house is his castle.
- 34) Where do English people keep the Queen's crown: in the Tower of London or in Westminster Abbey?
- 35) How many years did it take Sir Christopher Wren to build St. Paul's Cathedral: 35 years or 15 years?

Фрагменти електронного навчально-методичного комплексу  
формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх  
фахівців аграрної галузі





Приклад виконаного проекту на тему «Національний одяг в традиціях різних народів» в рамках дисципліни «Іноземна мова»

(1 курс, агрономічний факультет)

NATIONAL CLOTHES ARE NOT JUST CLOTHES, BUT THE PROPERTY OF THE PEOPLE, A PIECE OF ITS HISTORY, LEGENDS AND TRADITIONS. AND EVERY NATION HAS ITS OWN UNUSUAL AND BEAUTIFUL FOLK COSTUME.



THE SARI (INDIA)

OSTENSIBLY THE SIMPLEST ITEM OF CLOTHING POSSIBLE - A SINGLE LENGTH OF FABRIC, UP TO NINE METRES LONG - THE SARI IS ALSO ONE OF THE WORLD'S MOST VERSATILE AND STYLISH GARMENTS, WHICH CAN BE DRAPED IN DOZENS OF DIFFERENT WAYS.

KILTS (SCOTLAND)  
FROM "BRAVE HEART" TO "STRICTLY COME DANCING", THE KILT HAS BEEN USED TO REPRESENT ALL THINGS SCOTTISH.



TRACHT (SOUTHERN GERMANY AND AUSTRIA)  
TRACHT - THAT'S LEIBERHOSEN FOR MEN AND DIRNDLS FOR WOMEN - IS THE TRADITIONAL DRESS ACROSS SOUTHERN GERMANY AND AUSTRIA.



BALINESE TEMPLE DRESS (INDONESIA)



MAASAI BEADWORK (KENYA)  
ONE OF THE SMALLER ETHNIC GROUPS IN KENYA, BUT ONE OF THE MOST RECOGNISABLE.



HERERO (NAMIBIA)  
IS WOMEN'S TRADITIONAL DRESS OF THE HERERO IN NAMIBIA, AN ADAPTATION OF VICTORIAN DRESS, WORN BY THE GERMAN COLONISTS WHEN THEY FOUGHT IN A BLOODY CONFLICT AT THE START OF THE TWENTIETH CENTURY



SÁMI CLOTHING (LAPLAND)  
THERE ARE VARIATIONS IN COSTUME THROUGHOUT THE REGION, THOUGH THE MAIN ITEM IS THE KILT, A TUNIC OR DRESS.



GHO (BHUTAN)  
GHO, A KNEE-LENGTH GOWN TIED AT THE WAIST BY A BELT CALLED A IKERAM



HAGALAND (NORTHERN INDIA)  
VISIT THE NORTHERN INDIAN REGION OF HAGALAND FOR THE HORNBILL FESTIVAL IN DECEMBER AND YOU'LL WITNESS A SARTORIAL TREAT.



CONICAL HATS (VIETNAM)  
VIETNAM IS HOME TO AN EXTRAORDINARY WEALTH OF CLOTHING TRADITIONS, WITH THE MOST ELABORATE OUTFITS FOUND IN THE NORTH



FLAMENCO DRESSES (ANDALUCÍA, SPAIN)  
TRAJE DE FLAMENCO OR TRAJE DE GITANA ARE THE FLAMBOYANT DRESSES THAT FINISH IN A CASCADE OF RUFFLES, WHICH ARE SYNONYMOUS WITH THE FLAMENCO DANCERS OF SOUTHERN SPAIN.



THE EEN-GALLON STETSON (TEXAS, USA)  
THE SOUTHERN COWBOY'S WORK WEAR HAS BEEN GLAMMED UP A BIT, THANKS TO THE STARS OF BOTH KINDS OF MUSIC, BUT THE HAT REMAINS A TRUE AMERICAN ICON.

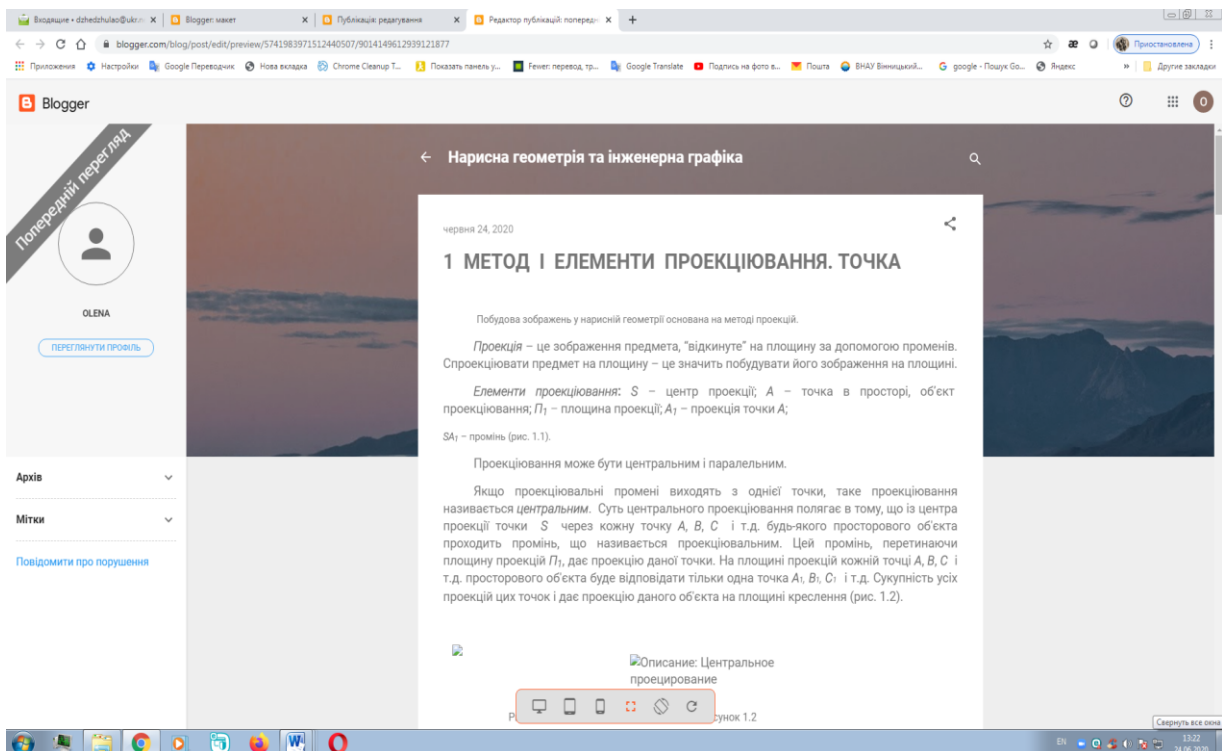
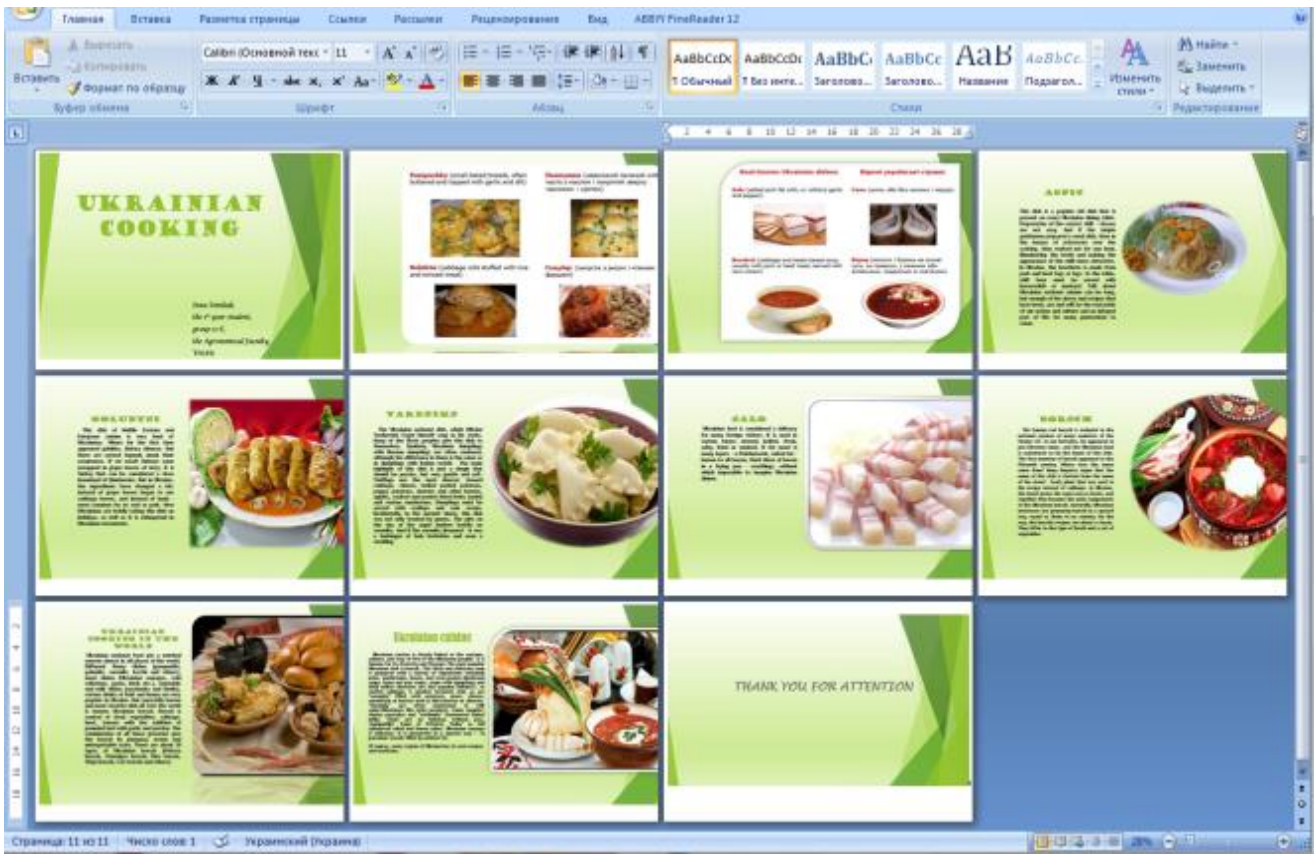
SARDINIAN TRADITIONAL DRESS (ITALY)  
COMMON FEATURES - A VEIL, BONNET OR SHAWL, LONG PLEATED SHIRTS AND RICHLY EMBROIDERED BLOUSES. SOME OF THE MOST SPECTACULAR ARE FROM THE PROVINCE OF NUORO.



CHANGING THE GUARD (SEOUL, SOUTH KOREA)  
HERE THEY HAVE REVIVED THE COSTUMES AND TRADITIONS OF THE JOSEON DYNASTY'S CHANGING THE GUARD CEREMONY, WHICH IS RE-ENACTED THREE TIMES A DAY.



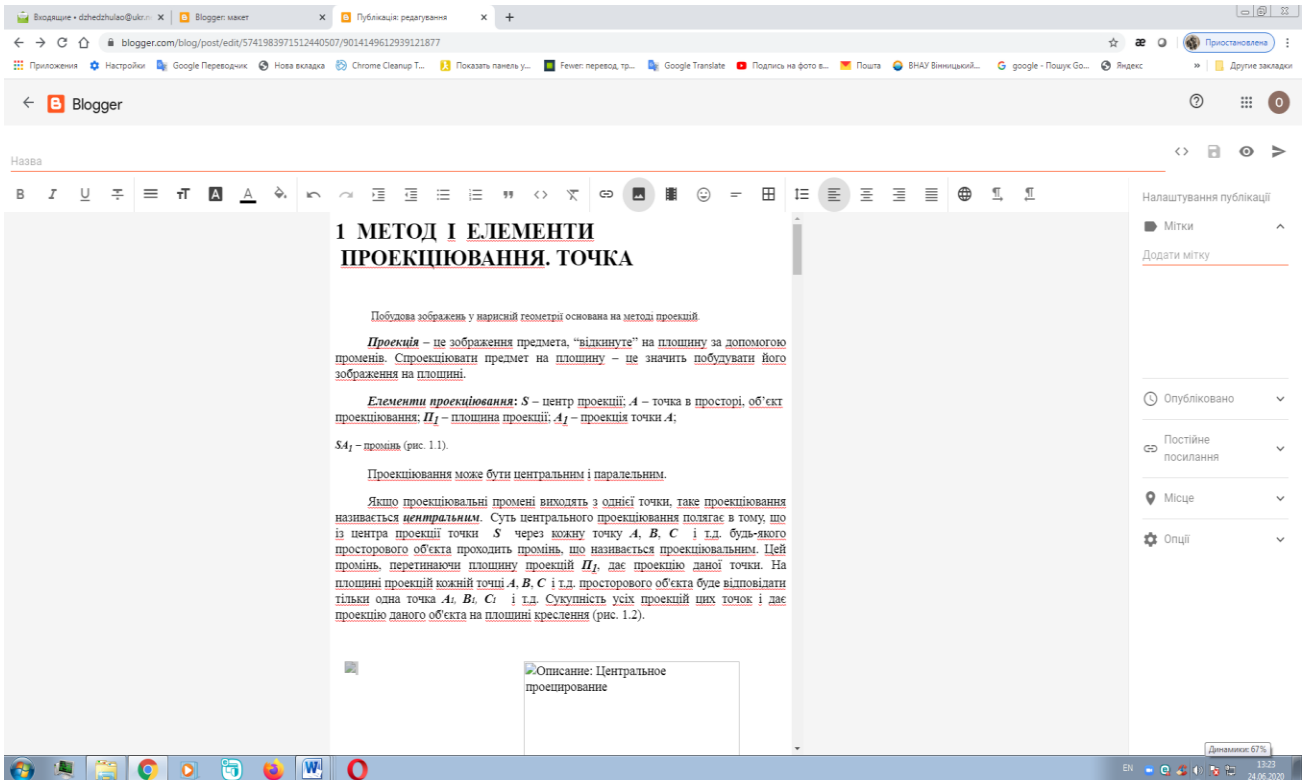
Приклад презентації на тему «Ukrainian Cooking»



Інтерфейс блога (автор Джеджула О.М.)

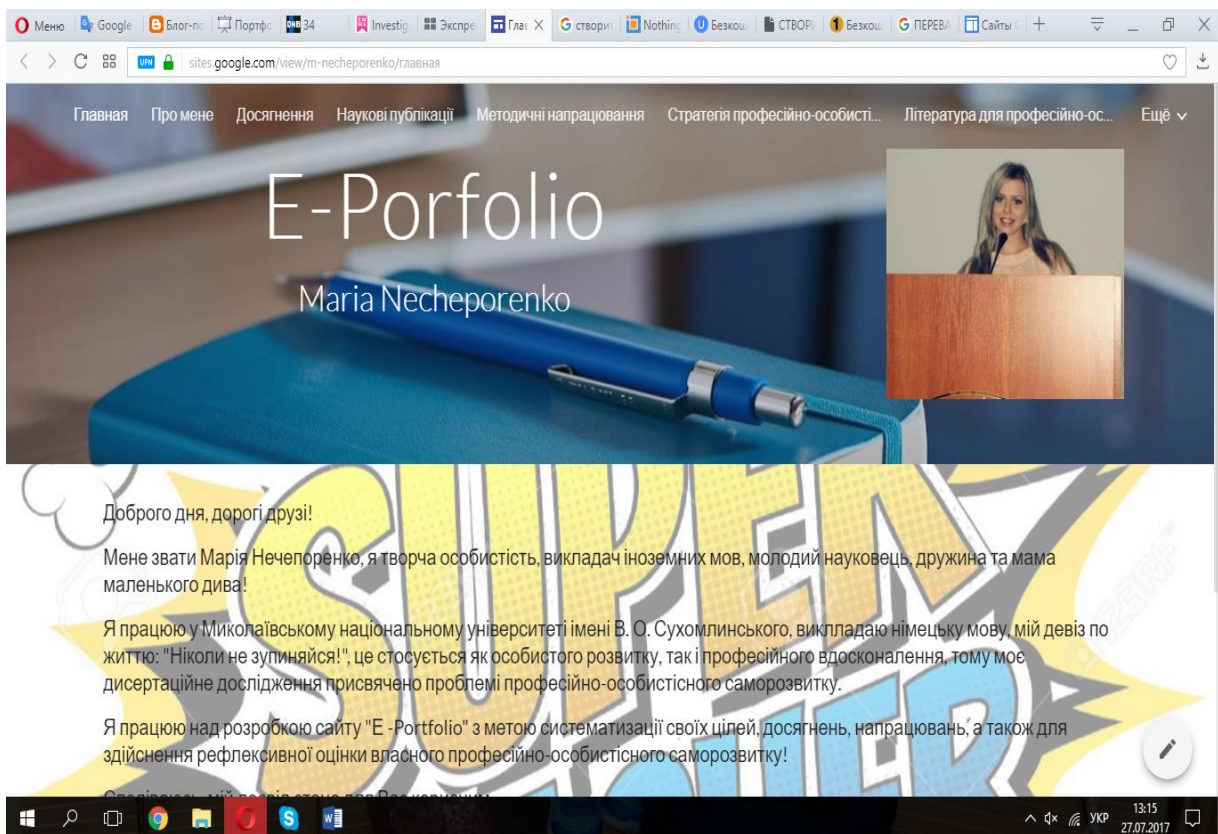


## Продовж. додатку Л

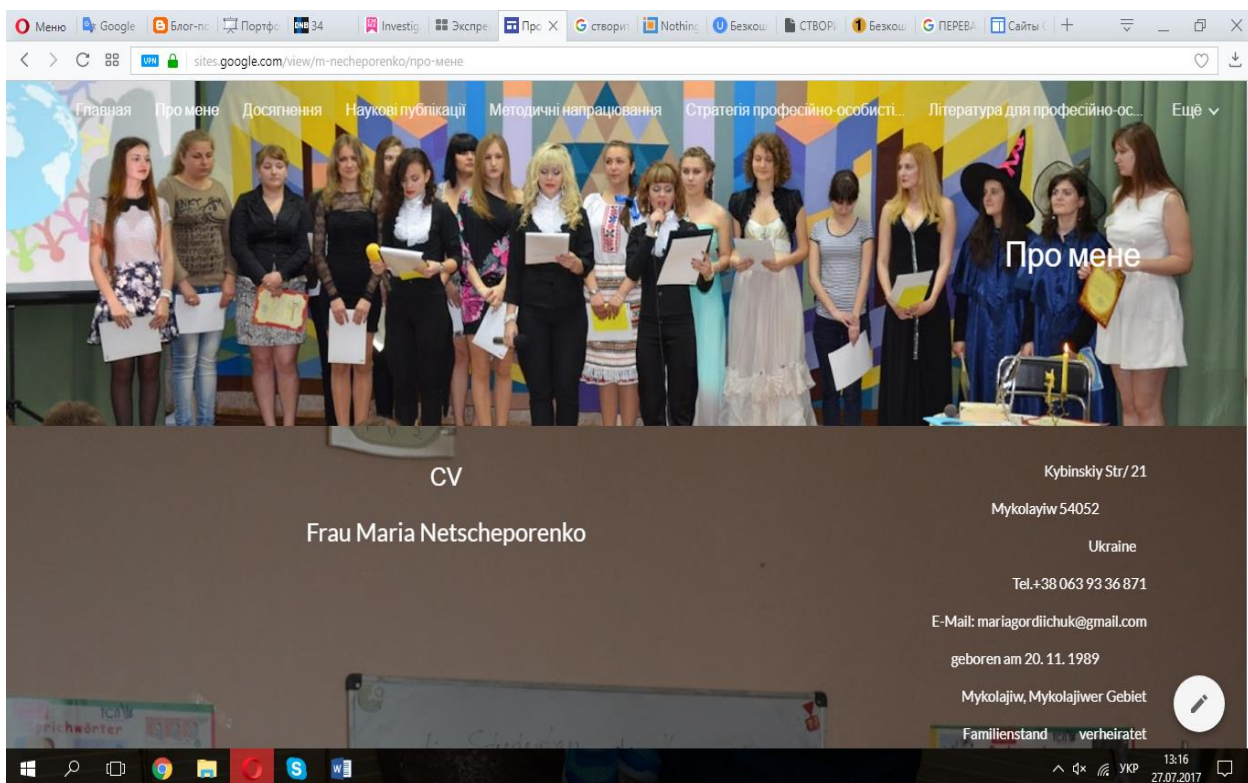


Вигляд робочої панелі

## Додаток Н



Приклад наповнення авторського блогу



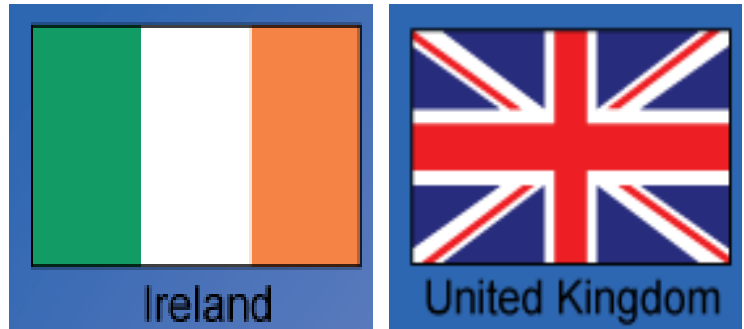
*Сайт портфоліо  
лінгвосоціокультурного саморозвитку Нечепоренко М.А.*

Фрагмент уроку із матеріалів методичних рекомендацій  
 «Лінгвокраїнознавчі аспекти викладання граматики  
 англійської мови в аграрному ВНЗ»

*Lesson 3: Habitats and Homelands: Four Nations*

**Exercise 1. Read and complete. Use the past simple.**

In 1922 the south of Ireland was \_\_\_\_ (*make*) independent from Great Britain (England, Scotland and Wales) and \_\_\_\_ (*become*) the Republic of Ireland. Northern Ireland \_\_\_\_ (*remain*) joined politically to Britain, and the United Kingdom was \_\_\_\_ (*be*). While this \_\_\_\_ (*be*) a popular decision with most Irish Protestants. it \_\_\_\_ (*be*) unpopular with most of the Catholic population, who \_\_\_\_ (*wish*) Ireland to remain a united country. Conflict between these two groups \_\_\_\_ (*come*) to crisis point in the 1970s with the terrorist activities of the IRA and the arrival of British soldiers. Even today the Northern Irish population remains divided between Unionists (or Loyalists), who want to remain a part of the United Kingdom and Republicans, who oppose it.



## Information Files

### SCOTLAND

**Total population: 5 million**  
**Capital: Edinburgh**  
**National day: November 30<sup>th</sup>**  
**(St. Andrew's Day)**  
**National symbols: bagpipe, thistle, tartan**



### ENGLAND

**Total population: 49 million**  
**Capital: London**  
**National day: April 23<sup>rd</sup>**  
**(St. George's Day)**  
**National symbols: Red rose, lion, bulldog**

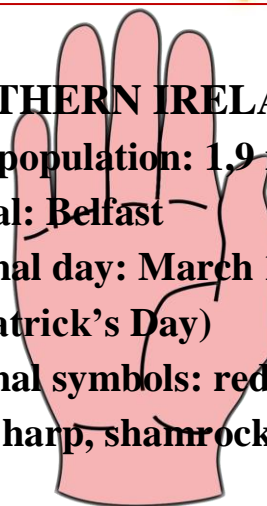
### WALES

**Total population: 2,5 million**  
**Capital: Cardiff**  
**National day: March 1<sup>st</sup>**  
**(St. David's Day)**  
**National symbols: dragon, leek, daffodil**



### NORTHERN IRELAND

**Total population: 1,9 million**  
**Capital: Belfast**  
**National day: March 17<sup>th</sup>**  
**(St. Patrick's Day)**  
**National symbols: red hand, harp, shamrock**



**Exercise 2. List the national symbols from the Information Files under these categories.**

Plants:

Real animals:

Mythical animals:

Abstract patterns:

**Exercise 3. Read the Information Files on England, Scotland, Wales and Northern Ireland. Which of the countries:**

1. has the largest/smallest population?
2. has a national day in spring?
3. has a national day in autumn?
4. has a blue and white flag?
5. has a red, green and white flag?

**Exercise 4. Look through the text about Northern Ireland one more time and answer the questions.**

1. How many countries are there in Great Britain?
2. When did the south of Ireland become independent from Britain?
3. How many countries are in the UK?
4. What do Northern Irish Republicans want?
5. What do Northern Irish Unionists want?

**Exercise 5. Look at the photos in the magazine article on page 10. What countries do the people in each photo come from? How can you determine?**

**Exercise 6. Read the article. Match the beginnings and the endings of the sentences.**

1. Welsh and Scottish sportspeople get annoyed when
2. If England and Scotland play a rugby match,
3. People enjoy St. Andrew's Day and St. David's Day now, but
4. Some buildings in England used to display the Union Jack, but now
  - a. they display their own symbols and flags, not British ones.
  - b. they show the English flag.
  - c. they aren't referred to as «Scottish» or «Welsh».
  - d. they didn't use to celebrate them much.

### **WHO ARE THE BRITISH?**



The UK is a confused nation when it comes to national identity, especially in relation to major sporting events. Commentators proudly refer to the country's internationally successful sportspeople as «English» if they come specifically from England. Welsh and Scottish athletes, however, are usually given the general label «British» without any recognition of their individual homelands. But it's when the countries compete individually, especially against each other, that the idea of a «united kingdom» becomes completely lost.

At football and rugby matches there has been a strong revival of the individual flags, songs and symbols of England, Scotland and Wales and there often isn't Union Jack to be seen. Away from the sports pitch, the national saints' days of St. David in Wales and St. Andrew in Scotland are starting to be marked with large celebrations in the same way that St. Patrick's Day has always been celebrated in Ireland. And the flag of St. George can be seen in England on public buildings and churches where the Union Jack used to be. With Scotland and Wales now having their own parliaments, there is even extreme talk of an «English Independence Movement», and some people are wondering if the United Kingdom will last into the next century.



*Джерело:* Кравець Р. А. Лінгвокраїнознавчі аспекти викладання граматики англійської мови в аграрному ВНЗ: методичні рекомендації. Вінниця: ВНАУ, 2017. 62 с.

**Структурно-змістовна модель суб'єктності та  
полісуб'єктності (за О. Фалунін)**

Структура / Властивості	Гносеологічна	Аксіологічна	Праксіологічна
	1. Пізнати   2. Зрозуміти	3. Пережити   4. Прийняти	5. Допомогти   6. Підтримати
Самодетермінація / Самовираження	1. Можу	Можу й хочу прийняти себе й інших як даність, самоцінність; ставитися до себе й до інших з позиції поваги, особистісної гідності, із концентруванням на кращі особистісні якості, на сильні соціально значущі характерологічні особливості; будувати суб'єктні взаємини	Можу (здатний) і хочу (бажання) допомагати собі й іншим в особистісному й професійному становленні та розвитку, вирішувати проблемні полікультурні ситуації, знаходити шляхи виходу з конфліктів тощо; підтримувати у важких обставинах. Можу й хочу коригувати свої недоліки, розвивати потрібні якості
	2. Хочу		
Самоорганізація / самореалізація	3. Потрібно	Потрібно визначитися у виборі пріоритетних норм і цінностей у ставленні до себе й інших людей під час побудови суб'єктних взаємодій, навчитися приймати себе та інших такими, якими вони є	Потрібно (вважаю за свій обов'язок) працювати над собою (виправляти свої недоліки, розвивати здібності), допомагати іншим, коригувати та розвивати, а також підтримувати інших в особистісному становленні та розвитку
Саморозвиток / самоактуалізація	4. Буду	Я буду приймати і вже приймаю себе та інших як даність, цінність і неповторність. Я ставлюся й буду ставитися до себе й інших із позиції поваги, особистісної цінності, будувати стосунки на гуманістичних принципах з опорою на віру в кращі якості людини	Буду працювати й працюю над оволодінням технологією саморозвитку себе як полікультурної особистості й професіонала. Вважаю своїм покликанням допомагати (коректувати), підтримувати інших, розвивати полісуб'єктність
	5. Роблю		
	Планую робити й уже щось роблю для розширення наявних у мене знань та розумінь себе й іншого, уявлень про фахову працю, свої якості як полікультурної особистості і професіонала		

## Порівняння стилів спілкування у лінгвосоціокультурній взаємодії

Експліцитний стиль	Імпліцитний стиль
<b>Значимість зовнішнього контексту комунікації</b>	
Низька: різнорідні, індивідуалістичні культури. Повідомлення має бути чітко й зрозуміло виражене вербальними засобами. Невербальним засобам комунікації відводиться другорядна роль.	Висока: однорідні, колективістські культури. Вербальна мова не є основним засобом комунікації. Невербальні засоби комунікації, разом із зовнішнім контекстом, виконують смислорозпізнавальну функцію.
<b>Стиль спілкування</b>	
Прямий: Учасники комунікативного акту чітко виражають свої думки. Головне – реалізація комунікативного наміру, а не супутні почуття й емоції.	Непрямий: Учасники комунікації здебільшого натякають, часто використовуючи невербальні засоби. Сенс повідомлення стає зрозумілим у процесі аналізу зовнішнього контексту, прийомів «замовчування» і пом'якшення, невербальних засобів комунікації
<b>Мета комунікативного акту</b>	
Комунікативний намір важливіший, ніж емоційний стан учасників спілкування. Досягнення розуміння потрібне для виконання якого-небудь завдання у процесі взаємодії. Спочатку проводяться ділові переговори, а потім відбувається невимушена бесіда з метою підтримки контакту. Мета – передача інформації й досягнення розуміння.	Інформаційна й експресивна функції спілкування взаємопов'язані. Спочатку – невимушена бесіда, а потім – ділові переговори. Позитивний емоційний фон потрібний для досягнення мети комунікації, яка полягає у підтримці взаємин.
<b>Невербальні засоби спілкування</b>	
Менш значимі: факти і швидкість передачі інформації набагато важливіші, ніж жести й міміка. Сприйняття і передача інформації – мета комунікативного акту. Критика, відмова й зіткнення поглядів допустимі під час комунікації.	Першочергове значення: невербальні засоби необхідні для створення позитивного емоційного фону. Мета комунікативного акту – підтримка гармонійних стосунків зі співрозмовником. Потрібно уникати конфронтації, прямої відмови й відвертої критики.



Приклади країн		
Експліцитний стиль	Нейтральний стиль	Імпліцитний стиль
Австрія, Данія, Люксембург, Нідерланди, Німеччина, США, Швейцарія, Швеція	Білорусія, Британія, Іспанія, Польща, Росія, Україна, Франція	Близький Схід, Індія, Китай, Латинська Америка, Південно-східна Азія, Японія,

### *Додаток Т*

## **Критерії та показники ефективності педагогічної технології формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі**

<i>Критерії</i>	<i>Показники</i>
Мотиваційний	1) усвідомлення майбутніми аграрниками ціннісних аспектів сільськогосподарської діяльності; 2) прагнення до виробленням нових знань, умінь і навичок, 3) мотивація самовдосконалення лінгвосоціокультурних та іншомовних умінь і навичок
Організаційний	1) готовність до прояву лінгвосоціокультурної компетентності в професійній діяльності; 2) уміння вести діалог культур; 3) здатність імпровізувати під час міжкультурної комунікації; 4) адекватна інтерпретація поведінки етнофорів та їхніх дій
Змістовно-методичний	1) інтелектуальна ініціатива в різних видах мовленнєвої діяльності; 2) країнознавчі знання, 3) знання вербальних і невербальних засобів спілкування

Результативно-діяльнісний	1) інтернальність; 2) терпимість; 3) рефлексивність; 4) відкритість; 5) суб'єктність
---------------------------	--

*Додаток У*

**Рівні оволодіння мовою міжнародного спілкування  
як засобом діалогу культур**

Рівні	Критерії	Показники
Фрагментарний	аудіювання	<p>Розуміє окремі знайомі слова та прості висловлювання у повільному та чіткому мовленні, в невеликих за обсягом повідомленнях, коли спілкуються на знайомі, вагомій для нього теми (про себе і свою сім'ю, навчання, роботу, інтереси).</p>
	читання	<p>Розуміє прості соціокультурні тексти, виокремлюючи знайомі слова й прості вирази культурно забарвленої лексики, за необхідності перечитуючи текст.</p> <p>Може знайти конкретну, легко передбачувану соціокультурну інформацію в простих текстах (рекламах, проспектах, розкладах, оголошеннях, програмах, наукових проектах, листах тощо).</p>
	говоріння	<p>Може, використовуючи прості висловлювання і речення без культурно забарвленої лексики, розповісти про себе, свою сім'ю, рідне місто, місце проживання, навчання, роботу, захоплення.</p> <p>Може брати участь у діалозі культур, якщо співрозмовник повторює в</p>

		<p>уповільненому темпі свої висловлювання або перефразовує їх, а також допомагає сформулювати те, що студент намагається сказати.</p> <p>Може задавати прості запитання й відповідати на них у рамках відомих, завчених тем, які здебільшого не несуть лінгвокраїнознавчого навантаження й не становлять особливого інтересу в лінгвосоціокультурному аспекті.</p> <p>Володіє обмеженим запасом слів і словосполучень, які слугують для викладу обмеженого обсягу відомостей та опису конкретних ситуацій міжкультурного спілкування.</p> <p>Уживає завчені напам'ять прості граматичні й синтаксичні конструкцій.</p> <p>У простих ситуаціях міжкультурного спілкування використовує найпоширеніші ввічливі форми (звернення, вітання, прощання, запрошення, вибачення).</p>
	письмо	<p>Уміє заповнювати анкети, писати прості висловлювання, есе на певні соціокультурні теми. У реченнях превалюють прості сполучники на кшталт: «і», «але», «тому що».</p>
Ситуативний	аудіювання	<p>Розуміє основні лінгвокультурні особливості висловлювань на відомі теми (сім'я, навчання, робота, хобі, дозвілля, свята, традиції, звичаї тощо). При цьому мова спікера має бути чіткою й відносно повільною</p>

	читання	<p>Може читати самостійно, використовуючи необхідні довідкові матеріали.</p> <p>Розуміє лінгвокраїнознавчі тексти, побудовані на соціокультурному мовному матеріалі повсякденного й професійного спілкування.</p> <p>Орієнтується у статтях і повідомленнях лінгвосоціокультурної проблематики.</p> <p>Усвідомлює події, почуття, наміри етнофорів у текстах.</p>
Ситуативний	говоріння	<p>Будує прості зв'язні висловлювання про події, свої особисті враження, відчуття, досвід міжкультурної взаємодії; розповідає про плани та наміри. Зрозуміло висловлюється з широкого кола соціокультурних питань, які цікавлять його; виразно пояснює свої погляди й наміри.</p> <p>Може розповідати історії, передавати зміст лінгвокраїнознавчих та культурознавчих текстів, сюжети книг, фільмів; може виражати своє ставлення.</p>
		<p>Без підготовки бере участь у діалозі культур на знайому тему (наприклад, «робота», «поточні події», «навчання», «національна ідентичність», «культурна спадщина», «духовні цінності», «етикет»).</p> <p>Конструктивно дискутує з етнофорами, демонструючи культуру мовлення й знання національних особливостей, звичаїв, традицій та менталітету співрозмовника.</p> <p>Орієнтується в певних ситуаціях</p>

		<p>лінгвосоціокультурної взаємодії, які виникають під час перебування за кордоном (аеропорт, готель, ресторан, спілкування із зарубіжними колегами) й вимагають безпосереднього обміну інформацією.</p> <p>Володіє достатніми мовними й лінгвосоціокультурними знаннями, щоб розпочати, підтримати й завершити бесіду на теми, які входять до сфери професійних інтересів/діяльності.</p> <p>Має чіткі уявлення про мовний етикет; дотримується правил культурної поведінки (форми вітання, спілкування, правила ввічливості).</p> <p>Демонструє у спілкуванні знання найбільш значимих традицій, систем цінностей і переконань, загальноприйнятих у рідній та іноземних країнах, з представниками яких він збирається налагоджувати лінгвосоціокультурну взаємодію (стажування, робота, спільні науково-дослідні проекти тощо).</p> <p>Добре орієнтується у міжкультурних стереотипах і способах їхнього подолання.</p>
	письмо	<p>Уміє заповнювати анкети, складати резюме, нескладні ділові листи (вдячність, прийом на роботу); писати невеликі зв'язні тексти на соціокультурну тематику, що входять у сферу його інтересів/діяльності.</p>
Стійкий	аудіювання	<p>Сприймає розгорнуті повідомлення та доповіді на знайому лінгвосоціокультурну тематику, простежує смислові зв'язки між</p>

		<p>культурними явищами.</p> <p>Розуміє іншомовне мовлення співрозмовника, якщо воно відноситься до сфери особистих або професійних інтересів.</p>
	читання	<p>У читанні великих складних текстів добре орієнтується у сучасній лінгвосоціокультурній проблематиці, пов'язаній з професійною діяльністю.</p> <p>Коректно трактує стилістичні особливості тексту і його експліцитно виражене значення.</p> <p>Правильно сприймає опис подій, почуттів, намірів у сучасних соціокультурних контекстах.</p>
	говоріння	<p>Зрозуміло й докладно висловлюється з широкого кола соціокультурних питань, які входять у сферу його інтересів.</p> <p>Пояснює свої погляди з певної лінгвосоціокультурної проблеми, аргументуючи їх.</p> <p>Спонтанно висловлює свої думки.</p> <p>Використовує різноманітні мовні засоби й уміло вживає їх у ситуаціях міжкультурного спілкування.</p> <p>Уміє детально виражати свої думки.</p> <p>Активно підтримує бесіду в ситуаціях діалогу культур.</p> <p>Демонструє достатній лексичний запас, що дозволяє легко висловлювати свої міркування із загальних питань.</p> <p>Використовує складні синтаксичні конструкції.</p> <p>Зосереджує на увагу перешкодах, які можуть</p>

		<p>спричинити міжкультурне непорозуміння. Обирає відповідне вираження власного погляду з широкого арсеналу засобів представлення культурного дискурсу; зберігає за собою роль спікера; співвідносить свої репліки із репліками співрозмовників у процесі</p>
		<p>міжкультурної комунікації. Має чіткі уявлення про лінгвістичні маркери соціальних стосунків, норми ввічливості іншої культури; намагається дотримуватися їх у своїй поведінці. Може швидко переключатися на різні стилі мовлення (офіційний, нейтральний, розмовний), гнучко реагуючи на конкретну ситуацію міжкультурного спілкування. Розуміє традиції, системи цінностей і переконань, загальноприйняті в рідній та іноземних культурах, з представниками яких він збирається взаємодіяти (стажування, робота, спільні науково-дослідні проекти тощо). Виступає посередником у діалозі між представниками рідної культури та інокультури; усуває нерозуміння / конфліктні ситуації, спричинені міжкультурними відмінностями. Знає як долати між культурні стереотипи.</p>
	письмо	<p>Уміє заповнювати анкети; складати резюме; писати ділові листи, детальні повідомлення, твори з широкого кола соціокультурних питань (есе, доповіді), аргументуючи свою</p>

		позицію, використовуючи лінгвокраїнознавчий дискурс, оцінюючи інформацію й аргументи, отримані з різних джерел.
--	--	---

*Додаток Ф*

**Лінгвосоціокультурні ідеї в нормативних документах України**

<i>Нормативні документи</i>	<i>Лінгвосоціокультурні ідеї</i>
Конституція України	Стаття 11: «Держава сприяє консолідації та розвитку української нації, її історичної свідомості, традицій і культури, а також розвитку етнічної, культурної, мовної та релігійної самобутності всіх корінних народів і національних меншин України».
Національна доктрина розвитку освіти	«Збереження та збагачення українських культурно-історичних традицій, виховання шанобливого ставлення до національних святинь, української мови, а також до історії та культури всіх корінних народів і національних меншин, які проживають в Україні, формування культури міжетнічних і міжособистісних відносин».
Концепція національного виховання	«Національне виховання стосується як українців, так і представників інших народів, що проживають в Україні. Принцип етнізації виховного процесу передбачає надання широких можливостей представникам усіх етносів для пізнання своєї історії, традиції, звичаїв, мови, культури, формування власної національної гідності».



<p>Концепція громадянського виховання</p>	<p>Реалізація принципу інтеркультурності «означає, що в процесі громадянського виховання мають забезпечуватись передумови для формування особистості, укоріненої в національний ґрунт і водночас відкритої до інших культур, ідей та цінностей. Лише така особистість здатна зберігати свою національну ідентичність, оскільки вона глибоко усвідомлює національну культуру як невід’ємну складову культури світової».</p>
<p>Державний стандарт базової і повної середньої освіти</p>	<p>«Соціокультурна лінія: Засвоєння культурних і духовних цінностей свого та інших народів, норм, які регулюють стосунки між поколіннями, статями, націями, сприяють естетичному й морально-етичному розвитку».</p>