

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВІННИЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ АГРАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ



Кравець Р.А.

**ТЕОРЕТИЧНІ І МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ
ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АГРАРНОЇ ГАЛУЗІ**

монографія

Вінниця – 2017

УДК 378:371.315:811.111
ББК 74.58
К 78

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Вінницького національного аграрного університету
Міністерство освіти і науки України
(протокол № 1 від 30 серпня 2017 р.)*

Рецензенти:

Джеджула О.М. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри математики, фізики та комп'ютерних технологій ВНАУ;

Коломієць А.М. – доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи ВДПУ ім. М. Коцюбинського;

Мельничук І.М. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри філософії та суспільних дисциплін Тернопільського державного медичного університету ім. І.Я. Горбачевського.

К 78 Теоретичні і методичні основи полікультурної освіти майбутніх фахівців аграрної галузі: монографія / Р.А. Кравець. – Вінниця: „Планер“, 2017. – 434 с.

ISBN 978-617-7330-55-1

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

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

УДК 378:371.315:811.111
ББК 74.58

ISBN 978-617-7330-15-7

© Р.А. Кравець, 2017

ЗМІСТ

Вступ	5
1. Теоретичні основи полікультурної освіти майбутніх фахівців аграрної галузі	
1.1 Культурологічна парадигма освіти в професійній підготовці майбутнього фахівця аграрної галузі	11
1.2 Полікультурна освіта майбутніх фахівців аграрної галузі в контексті інноваційного розвитку	23
1.3 Модернізація системи вищої аграрної освіти в умовах полікультуризації суспільства	41
1.4 Теоретичні аспекти формування полікультурної компетентності як складової професійної підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі	59
1.4.1 Генезис проблеми компетентності в психолого-педагогічній літературі	65
1.4.2 Культурна компетентність та міжкультурна комунікація в професійній підготовці майбутніх фахівців аграрної галузі	78
1.4.3 Поняття полікультурної компетентності майбутнього фахівця аграрної галузі	89
1.4.4 Структурні компоненти полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі	95
Висновки	105
2. Методологічні засади формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі	
2.1 Освітньо-кваліфікаційні вимоги до полікультурної підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі	108
2.1.1 Освітньо-кваліфікаційна характеристика студента-аграрника	113
2.1.2 Освітньо-професійна програма підготовки студента-аграрника	120

2.2	Методологія формування полікультурної компетентності майбутніх аграрників	134
2.2.1	Особистісно-зорієнтований підхід	141
2.2.2	Комунікативний підхід	160
2.2.3	Аксіологічний підхід	188
2.2.4	Лінгвокраїнознавчий підхід	199
2.3	Педагогічні принципи формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі	207
	Висновки	242
3. Обґрунтування педагогічної технології формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі		
3.1	Загальна характеристика педагогічної технології як категорії професійної освіти	245
3.2	Види педагогічних технологій	261
3.3	Педагогічна технологія формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі	278
3.4	Педагогічні умови формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі	298
3.4.1	Упровадження інтерактивних методів навчання для підвищення внутрішньої мотивації пізнавальної діяльності	300
3.4.2	Організація освітнього полікультурного середовища як соціальної системи полісуб'єктного типу в аграрному ВНЗ	324
3.4.3	Рациональне поєднання аудиторної і самостійної роботи	339
3.4.4	Застосування електронного навчально-методичного комплексу формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі	356
	Висновки	370
	Список використаних джерел	373

ВСТУП

Науково-технічний прогрес та економічний розвиток України зумовлюють потребу в підготовці висококваліфікованих конкурентоспроможних фахівців, здатних успішно діяти на міжнародному ринку праці. Для реалізації цього завдання університетська освіта потребує певного реформування щодо забезпечення полікультурної компетентності студентів. Саме формування цієї компетентності в рамках навчально-виховного процесу уможливить здійснення переорієнтації вітчизняної освітньої системи на новітні технології й упровадження передового світового досвіду в практику.

На сьогодні в системі професійної підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі гостро постає питання щодо педагогічної та методичної майстерності викладачів. Переважну більшість навчальних предметів викладають без належної методико-педагогічної бази, наслідком чого є зниження ефективності і якості навчання, невідповідність усім європейським стандартам. Зокрема, дуже мало уваги приділяють лінгвокраїнознавчому та інтеркультурному аспектам викладання.

Серед причин такої ситуації в Україні можна вважати й те, що не всі вищі навчальні аграрні заклади забезпечують полікультурну підготовку спеціалістів. Наприклад, за останні 5 років підготовку майбутніх аграрників до основ ведення ділового іншомовного спілкування й закордонного стажування передбачено лише в таких ВНЗ: Вінницькому національному аграрному університеті (ВНАУ); Львівському національному аграрному університеті (ЛНАУ); Сумському національному аграрному університеті (СНАУ); Харківському національному аграрному університеті імені В.В. Докучаєва (ХНАУ).

З іншого боку, випускники вищих аграрних навчальних закладів (бакалаври, магістри, аспіранти) нині мають труднощі з налагодженням плідного міжнародного співробітництва та інтеграції в глобальний освітній і науково-дослідницький простір. Це зумовлено тим, що в системах підготовки аграрних кадрів розвинених країн, отже й в Україні, відсутня психолого-педагогічна спрямованість навчання на встановлення конструктивної взаємодії із зарубіжними партнерами. У зв'язку із цим постає нагальна потреба підвищити рівень полікультурної компетентності майбутніх аграрників у системі професійно-аграрної освіти.

Розв'язувати проблеми професійно-аграрної освіти можна в різний спосіб: через перепідготовку наявних кадрів для викладання дисциплін лінгвокраїнознавчого блоку і підготовку достатньої кількості фахівців із високим рівнем іншомовної та полікультурної кваліфікацій. Сьогодні рішення першого завдання покладено на систему післядипломної освіти, а другого – на інститут організації та моніторингу якості навчального процесу, відділ практичного навчання та працевлаштування випускників, центр міжнародних зв'язків та діяльності в аграрних вищих навчальних закладах.

Починаючи з червня 2009 року, Вінницький національний аграрний університет установив різнобічні зв'язки із численними науковими, навчальними, виробничими закладами та установами різних країн. У рамках міжнародного співробітництва передбачено організацію й проведення наукових конференцій, обмін викладачами та студентами, співпрацю в науковій та навчальній діяльності, підготовку іноземних студентів, аспірантів, а також участь у міжнародних програмах.

Програма розвитку університету визначає такі пріоритетні напрями міжнародної діяльності: розвиток прямих контактів із провідними університетами за кордоном; розширення спектру освітянських послуг для іноземних громадян; організація академічних обмінів викладачами, науковцями, студентами, аспірантами; активізація участі науково-педагогічних працівників у міжнародних наукових форумах; виконання наукових робіт спільно із закордонними партнерами; діяльність щодо одержання міжнародних наукових і освітніх грантів.

Сьогодні ВНАУ підтримує ділові стосунки з вищими навчальними закладами та виробничими установами понад 20 країн. Важливе значення в університеті надають міжнародному обміну науковими й педагогічними кадрами.

Міжнародні освітні програми передбачають участь усіх представників навчального процесу в численних стажуваннях, літніх та мовних школах, тренінгах та семінарах, зрештою, у навчанні для набуття різних освітніх або наукових рівнів – бакалавра, магістра, кандидата або доктора наук за кордоном. Ці заходи дали потужний імпульс розвитку науково-освітянських відносин і культурних обмінів.

В умовах становлення незалежної держави та розширення культурних, наукових, освітніх зв'язків із країнами світу особливого

значення набуває поширення знань про Україну, її історію, традиції та реформи, які в ній нині відбуваються. Однією з ефективних форм цієї діяльності є навчання іноземних студентів в Україні. Упродовж 2010-2011 років в університеті проведено підготовку до ліцензування та отримано ліцензію на надання освітніх послуг іноземним громадянам.

Удосконалюються форми й методи співпраці, як-от: обмін студентами-аграрниками та аспірантами для проходження короткочасного та повного навчання, а також обмін викладачами для читання лекцій та ведення науково-дослідної роботи; спільні дослідження (серед них – і в рамках міжнародних науково-освітніх програм); участь у роботі наукових конференцій; стажування спеціалістів. Зростає кількість наукових відряджень наших працівників за кордон.

Наразі працівники аграрної галузі, крім сформованості сільськогосподарських знань, умінь і навичок, мають володіти на достатньому рівні полікультурною компетентністю, оскільки знання мови міжнародного спілкування, звичаїв, традицій та менталітету іноземних партнерів дозволить швидше й краще з ними порозумітися.

Розв'язання окреслених завдань передбачає обмін досвідом роботи, розроблення спільних проектів, участь студентів-аграрників у закордонному стажуванні для вивчення різноманітних шляхів упровадження альтернативних джерел енергії (біопалива), культивування нових сортів картоплі тощо.

Отож реалізація цих задумів та забезпечення плідної співпраці з Європейським Союзом потребує перегляду традиційної методики викладання іноземних мов і подальшого реформування системи професійної освіти зі спрямованістю на підвищення культурного та полікультурного рівня нашої молоді.

Варто також зазначити наявність великого досвіду з проблеми компетентності, який накопичено в психолого-педагогічній літературі. Зокрема, у працях Н. Бібік, Є. Бондаревської, Б. Гершунського, А. Хуторського, А. Щекатунової, Н. Розова, Н. Запрудського та ін. поняття „компетентність“ схарактеризовано як складну систему, яка містить знання, уміння, навички та професійно-особистісні якості фахівця. Сутність педагогічної компетентності досить вдало розкрили Л. Васильченко, С. Гончаренко, О. Дубасенюк, М. Дяченко, П. Зеєр, І. Зимня, В. Сластьонін, А. Смірнов, І. Ісаєв, С. Шишов, Р. Шаповал. Науковці досліджували

це поняття в контексті проблеми продуктивної самореалізації викладача, його саморозвитку, динаміки фахового самовизначення, здатності до рефлексії. На думку вчених, компетентність є тісно пов'язаною з рівнем освіченості спеціаліста і його загальною культурою.

Питанню полікультурної компетентності присвячено багато праць вітчизняних (І. Бех, О. Дубовік, О. Сухомлинська) і зарубіжних авторів (П. Вебер, О. Джуринський, І. Кушнір).

Теоретичний аналіз джерел дозволяє констатувати існування широкого спектра думок учених щодо сутності окресленого поняття, однак єдиного загальноприйнятого підходу до тлумачення полікультурної компетентності досі ще немає.

Водночас аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми формування полікультурної компетентності студентів дає підстави стверджувати, що актуалізована проблема є недостатньо розкрита. Зокрема, невивченим аспектом цього питання залишається полікультурна компетентність у контексті професійної підготовки майбутніх аграрників, не визначено структурних компонентів, показників та рівнів полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі. Також не розроблено педагогічної технології формування полікультурної компетентності студентів-аграрників під час професійної підготовки в аграрному ВНЗ.

Останнім часом низка педагогів-практиків та науковців наголошують на недосконалості наявної системи професійної підготовки аграрників. Це зумовлено екстенсивною орієнтацією дидактичного процесу, відповідно до якої викладачі планують організацію практичних занять з опорою на студентів із середніми здібностями засвоєння навчального матеріалу. Унаслідок цього забезпечується принцип індивідуальної оптимальної складності завдань, у студентів зникає зацікавленість до професії, не виникає бажання до самореалізації, саморозвитку та самовдосконалення знань, умінь і навичок. Вони не прагнуть опанувати здобутки передових країн світу та інноваційні підходи до ведення сільського господарства, демонструють байдужість до фахового зростання. Відтак національна вища аграрна освіта сьогодні потребує модернізації наявних педагогічних технологій формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі відповідно до стандартів європейської освіти.

Саме розроблення та впровадження такої технології не тільки

дозволить значно підвищити показники загальнокультурного рівня студентів, але й стане стимулом до виявлення їхньої індивідуальності, творчої активності, реалізації здобутих знань, сформованих умінь і навичок під час проходження стажування за кордоном.

Серед причин потреби поліпшення методики полікультурного та іншомовного навчання (потрактуюємо як взаємозалежні компоненти професійної підготовки) майбутніх аграрників можна виокремити: економічні причини міжнародної інтеграції, що спонукають до налагодження толерантних стосунків з іноземними партнерами; соціально-культурні умови, у яких особистість має навчитися співіснувати з представниками інших культур та конструктивно взаємодіяти на засадах рівноправності, поваги й терпимості; глобальні процеси в галузі економіки, політики, освіти й науки, що впливають на картину міжкультурних зв'язків.

Сьогодні людство, яке все частіше розглядають як єдину цілісність, справді потребує загальних норм взаємодії, тому культурна глобалізація має впливати на етику взаємин, які, своєю чергою, сприятимуть формуванню гармонізації суспільства. До того ж, перехід до безперервної відкритої освіти, базованої на особистісно-орієнтованому навчанні, потребує перегляду всіх методологічних та концептуальних основ традиційної педагогіки вищої школи і розроблення принципово нової педагогічної технології формування професійних компетентностей студентів.

Актуальність теми дослідження “Теоретичні і методичні засади формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі” зумовлена потребою:

- урахування комплексу тенденцій у сучасній вищій освіті: стандартизації, гуманізації, гуманітаризації, безперервності, інформатизації, полікультурізації під час побудови системи формування професійних компетентностей майбутніх аграрників;

- переходу з концептуального рівня на професійно-орієнтований в діяльності майбутнього фахівця аграрної галузі особливо (під час створення методичного забезпечення формування полікультурної компетентності майбутніх аграрників);

- переорієнтації педагогічного процесу на пріоритет розвивальної особистісно-орієнтованої функції навчання відносно освітньої.

Полікультурна підготовка студентів аграрних спеціальностей потребує докорінних змін у зв'язку із суперечностями між:

- соціальними вимогами полікультурного суспільства щодо підготовки випускників аграрних спеціальностей до налагодження конструктивної взаємодії з представниками зарубіжної культури та відсутністю належного методичного забезпечення такої підготовки;

- рівнем наукових досягнень педагогічної, психологічної, методичної та інформаційної наук та їхнім відображенням у змісті, методах, формах та засобах навчання іноземної мови студентів-аграрників ВНЗ;

- вимогою самостійності в діяльності студентів та можливістю широкого використання здобутих знань, навичок і вмінь з іноземної мови та аграрних дисциплін;

- потребою формування полікультурних умінь майбутніх фахівців аграрної галузі та розроблення відповідної методики навчання;

- необхідністю використовувати педагогічну технологію полікультурної підготовки для формування мультикультурних та іншомовних комунікативних компетентностей студентів та недосконалістю наявної системи освіти.

Отже, актуальність і доцільність теми дослідження зумовлені потребою вдосконалення методичної системи навчання майбутніх фахівців аграрної галузі з урахуванням надзвичайно динамічного розвитку інформаційних технологій та відповідних галузей знань, а також зростанням ролі іноземної мови в полікультурному інформаційному суспільстві.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АГРАРНОЇ ГАЛУЗІ

1.1 Культурологічна парадигма освіти в професійній підготовці майбутнього фахівця аграрної галузі

Пріоритетними завданнями вищої аграрної освіти є полікультурне виховання студентів, формування їхньої громадянської позиції, національної й гуманістичної самосвідомості, ініціативного та відповідального ставлення до майбутньої професійної діяльності. Сучасне молоде покоління аграрників повинне мати усталені духовні цінності, норми й правила суспільної поведінки, опанувати відповідний рівень культури для налагодження конструктивної взаємодії з іншими людьми.

Нагальна потреба у формуванні висококультурного фахівця аграрної галузі зумовлена ще й демократичними процесами в нашій державі, які вимагають перегляду й перебудови не лише професійного, але й побутового устрою життя зі спрямованістю на прищеплення громадянам толерантного ставлення до людей інших національностей та віросповідань. У низці важливих державних документів – Конституції України [363], Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті [515], Галузевому стандарті вищої освіти України [160] тощо – зацентровано на потребі реалізації полікультурної парадигми навчання. Згідно з цим підходом, кожна особистість має бути обізнаною зі світовою та національними культурами народів, які проживають на українській території.

Розв'язання цієї проблеми під час професійної підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі потребує формування в студентів відповідних ціннісних орієнтацій та наукової картини світу, яка б уможливила вироблення в них позитивного ставлення до інших людей, спонукала знайти вичерпну інформацію про власну культурну спадщину, окреслила напрями особистісного саморозвитку.

Останнім часом у науковій літературі багато дослідників (Є. Бондаревська [102], В. Введенський [127], Г. Коптельцева [644], С. Кульневич [102], Ю. Рот [644], Ю. Татур [757] та ін.) висловлюють думку про те, що ефективність сучасної фахової підготовки студентів у вищих навчальних закладах залежить не тільки від сформованості професійних, але й різноманітних загальнокультурних компетентностей.

Феномен культурної компетентності переважно розглядають

культурологи, антропологи, рідше філософи й соціологи. Майже не вивчають цього питання психологи. Мало досліджень присвячено цій проблематиці й у царині педагогіки. Методологічною основою формування культурної компетентності науковці обирають принцип нерозривної єдності освіти й культури (О. Арнольдов [32; 33; 34], В. Біблер [79; 80], П. Щедровицький [860]) та ідеї про сенс освіти (М. Бердяєв [67], О. Новіков [533], А. Флієр [795; 796]) як унікальний процес становлення особистості.

Фундаментальну основу культурологічної парадигми освіти становлять філософські концепції про духовну діяльність і розвиток людини, взаємозв'язок культури та моралі особистості, освіти й культури (Г. Балл [48], М. Бахтін [55], В. Біблер [79; 80; 81; 82], Є. Іванов [312]).

У контексті досліджуваної проблеми заслуговують також на увагу праці, присвячені формуванню комунікативних умінь міжкультурного спілкування (Н. Гальскова [166; 167], Н. Гез [167], О. Дубасенюк [255], М. Певзнер [567], І. Сафонова [664], А. Шірін [567]), полікультурної компетентності студентів (Л. Данилова [222], О. Івашко [711], І. Соколова [711], О. Щеглова [858; 859]); розкриттю змісту поняття полікультурності (Р. Антонюк [28], М. Денисенко [229; 230], Г. Елізарова [263], І. Макаренко [459], П. Сисоєв [743; 744; 745; 746; 747], Л. Халяпина [263]), полікультурного підходу в освіті (О. Ковальчук [351]); визначенню ролі полікультурності у виховному процесі (І. Алексашенкова [9; 10], Л. Данилова [222; 223], В. Долженко [252], І. Лощенова [447; 448; 449], Г. Розлуцька [635]).

У науковій літературі термін „парадигма“ потрактовують як сукупність змістовно інтегрованих педагогічних ідей і теорій, що характеризують стан освіти в конкретну історичну епоху та окреслюють теоретико-методологічні основи педагогічного дослідження [709, с. 20]. Структурно-функціональними компонентами культурологічної парадигми освіти майбутнього фахівця аграрної галузі виступають система знань, умінь і навичок, що актуалізуються на певному етапі суспільного життя; усвідомлення людиною культурної різноманітності та шляхів особистісного саморозвитку в процесі засвоєння культури; цінності освіти в соціумі; уявлення про місце та образ аграрника як носія культури і знань під час здійснення сільськогосподарської діяльності та стажування на зарубіжних аграрних підприємствах; принципи кодування й трансляції

інформації.

Н. Бордовська та А. Реан визначають культурологічну парадигму як орієнтування більшою мірою не на засвоєння студентами знань, а на опанування ними певних елементів культури, навчання поведінки й культури спілкування [107, с. 30].

Ми обстоюємо таку ж думку, стверджуючи, що культурологічна парадигма сучасної аграрної освіти втілюється в рівноправній взаємодії всіх учасників дидактичного процесу; інтеграції змісту навчальних модулів освітньо-професійних програм підготовки молодших фахівців, бакалаврів, спеціалістів, магістрантів та аспірантів-аграрників, пов'язаних із культурою; формуванні в майбутніх фахівців аграрної галузі внутрішньої мотивації до пізнання культури інших народів; розвитку аналітичних умінь, що потрібні для зіставлення й порівняння культурних явищ, ментальності та способу життя інших етносів; готовності до налагодження міжкультурної взаємодії в поліетнічному середовищі.

І. Соколова звертає особливу увагу на взаємозв'язок культури та освіти в полікультурному середовищі вищого навчального закладу. Цей взаємозв'язок, на думку педагога, відбувається через узагальнення, збереження й відродження культурно-освітніх традицій етносу, народу, націй [709, с. 23]. Ми погоджуємося з міркуванням І. Соколової і в контексті дослідження сутності культурологічної парадигми аграрної освіти вважаємо за доцільне окреслити сутність поняття „культура“.

Слово „культура“ походить від латинського „cultura“. Спочатку цей термін застосовували у вузькому значенні щодо обробітку землі, культивування, вирощування чогось, але з часом він зазнав певних модифікацій і поступово його зміст розширився. Давні елліни поняття „культура“ почали ототожнювати з „пайдейєю“ – вихованістю, досвідченістю – рисами, які відрізняли їх від варварів [325, с. 359].

У працях Цицерона (106–43 рр. до н. е.) трапляється тлумачення „культури“ як „обробітку, удосконалення душі“. Пізніше в романських мовах слово „культура“ ототожнюють із „вихованням“, „освітою“, „умінням“, „ушануванням“ і „розвитком“ [468].

Розуміння культури як особистої досконалості, усунення гріха, наближення до божественного задуму зародилося в давньоримську епоху та набуло поширення в Середньовіччя. Філософи Відродження розглядали культуру як засіб формування ідеальної універсальної

особистості – усебічно освіченої, вихованої відповідно до гуманістичних цінностей, яка сприятиме розвитку наук, мистецтва й зміцненню держави.

Починаючи з другої половини XVIII ст., термін „культура“ широко використовують у європейській науковій думці. Її розглядають як найважливіший аспект життя суспільства, пов'язаний зі способом громадянської діяльності, що вирізняє людське буття від тваринного існування. У рамках цього дискурсу виникають різні підходи до розроблення проблематики культури, яку трактують як процес розвитку людського розуму, що протистоїть примітивності первісного людства (французькі просвітники); як історичний розвиток людської духовності – еволюцію моральної, етичної, естетичної, релігійної, філософської, наукової, правової й політичної свідомості, що забезпечує прогрес людства (німецький класичний ідеалізм – Г. Гегель [170; 171], І. Кант [330], Й. Фіхте [788; 911], Ф. Шеллінг [802]; німецький романтизм – Ф. Шиллер [851], Ф. Шлегель [964]; німецьке просвітництво – Й. Гердер [924], Г. Лессінг [438]). Наступне покоління дослідників зосереджувало увагу на особливостях культури в різних типах суспільства й розглядало різні культури як автономні системи цінностей та ідей, що визначають тип соціальної організації (неокантіанство – М. Вебер [984], Е. Кассіер [333], Г. Ріккерт [630]). Цю лінію продовжили М. Данилевський [219], П. Сорокін [121], А. Тойнбі [670], О. Шпенглер [926]. Зміст поняття „культури“ було розширено у зв'язку із залученням до неї багатства матеріальної культури, етнічних звичаїв, розмаїття мов і символічних систем.

Наприкінці XIX – у першій половині XX століття, вивчаючи проблематику культури, стали активно використовувати досягнення антропології, етнології, теорії систем, семіотики й теорії інформації. Отже, в історичному розвитку поняття „культура“ була внутрішня логіка. Еволюція теоретичних поглядів ішла від ототожнення культури з усім, що вироблено людиною, до аналізу людської діяльності, завдяки якій створюється надприродна сфера людського буття, штучне на протигагу природному.

Презентовані вище школи та концепції умовно можна віднести до класичної моделі культури, основою якої є принципи гуманізму, раціональності, історизму. Класичне визначення описує культуру як стандарт інтелектуальної та духовної досконалості. Ця модель переважно ідеалістична, оскільки культуру трактують лише як

духовне утворення.

Теоретична недосконалість класичної моделі культури, відсутність наукової об'єктивності в її дослідженні призвели до виникнення інших її моделей. На початку ХХ століття теоретично оформилась модерністська модель (ідейним джерелом були погляди А. Бергсона [65], Е. Гуссерля [213], А. Камю [328; 329], Ф. Ніцше [954], Ж. Сартра [660], М. Хайдеггера [803], А. Шопенгауера [969], К. Юнга [932] та ін.). Відповідно до неї, культуру визначають як повсякденну реальність, що має латентний зміст. Її елементи взаємодіють між собою і сприймаються людиною в процесі переживання, а не раціонального осмислення. На думку основоположників цього напрямку, найчастіше світ виявляється жорстоким та абсурдним, людина – самотньою, приреченою, а навколишні обставини – ворожими, безглуздими.

Мистецтво модернізму, прагнучи перебороти канонізовані форми й стилі, відкриває та розробляє нові: „потік свідомості“, колаж, асоціативний монтаж. Наприкінці 60-х і в 70-ті роки ХХ століття Ж. Бодрійар [888], Ж. Дерріда [237], Ж. Ліотар [441], Р. Рорті [642] та ін. конструюють постмодерністську модель культури. Критичне ставлення до можливості перетворення світу супроводжувалося відмовою від спроб його систематизації. Постмодерністи зазнали розчарування в ідеалах і цінностях Відродження й Просвітництва. Аналіз сутності підходів до культури дав їм змогу виділити взаємопов'язані складові її змісту як соціального явища. Визначення культури як сфери, засобу й результату людської життєдіяльності підкреслює її сутнісну особливість: вона завжди є продуктом активної творчої діяльності особистості, що перетворює природу на сферу реалізації її здібностей і задумів.

Культура як соціальний інститут визначає цінності й норми поведінки людей у конкретній системі суспільних відносин, забезпечує їхнє регулювання, стабільність суспільства і задовольняє духовні потреби, що пов'язані зі споживанням й освоєнням певних культурно-символічних кодів (цінностей, норм, звичаїв, традицій, способів життя), є способом соціалізації людини.

Культуру не можна передати в спадок генетично, а лише опанувати в процесі виховання. Вона – продукт суспільної життєдіяльності людей. Це універсальне явище в людському житті, суспільство не існує без визначеної для нього культури [224, с. 100].

Культура як духовний вимір будь-якої діяльності тісно пов'язана

з волею людини, звільняє її від шаблонів, стереотипів, надає діяльності вільного самовираження, творчості, виховує відповідальність, здатність до внутрішнього морального обмеження. До загальних ознак культури можна віднести те, що вона: передається за допомогою навчання, комунікації; відображає час, змінюється й розвивається, тобто є історичною; стає підставою для формування особистих і колективних ідентичностей, надає відчуття належності до більш широких спільнот; є штучно створене людьми (за допомогою мови, мислення, символічних значень) середовище існування.

Отже, культура, пронизуючи всі ланки суспільства як соціальної системи, виступає одночасно як середовище, засіб і результат життєдіяльності соціальних суб'єктів, окремих особистостей, певних соціальних груп і спільнот, окремих суспільств чи навіть людства загалом. Оскільки людська життєдіяльність розгортається переважно в матеріальній та духовній сферах, виокремлюють відповідно матеріальну (усі створені людьми фізичні об'єкти) та духовну (сфера свідомості, філософія, релігія, наука, мистецтво, література, міфологія та ін.) культури.

Складовою духовної культури є світ ціннісного знання (система цінностей, норм, звичаїв, традицій), що уможливорює вільне орієнтування в суспільстві, ефективне вибудовування взаємин з іншими людьми. Духовна культура характеризує внутрішнє багатство людини, метою духовного життя є формування гармонійно розвиненої особистості, за якого культура виступає як каталізатор індивідуальності [36, с. 90–92].

Такої ж думки дотримується М. Сімоненко, розглядаючи культуру як систему норм поведінки, спілкування і взаємодії людей, що забезпечує передачу інформації від покоління до покоління і впливає на міжнаціональні стосунки в сучасному полікультурному соціумі [677, с. 76].

Отже, у широкому значенні культура – це сукупність матеріальних і духовних цінностей, яка відображає досягнутий людством рівень історичного розвитку, а культурний процес містить способи та методи створення потрібних знарядь праці, предметів і речей. У цьому контексті оволодіння культурою передбачає опанування знань та вмінь, необхідних для праці, спілкування та пізнання – головних складових життєдіяльності будь-якого суспільства, а також інтелектуальний розвиток і формування гуманістичного світогляду.

Соціальний феномен культури має поліфонічний характер і може бути виражений у:

- 1) системі цінностей, уявлень про життя, загальних для людей, що проживають у певній спільноті та ведуть певний образ життя;
- 2) колективній пам'яті народу, своєрідному способі людського буття;
- 3) сукупності досягнень суспільства (конкретного народу) у виробничому, суспільному й духовному житті;
- 4) рівні розвитку якоїсь галузі господарчої або розумової діяльності;
- 5) опануванні, гуманізації, облагороджуванні людиною природи (у всьому, що створено людськими руками та розумом);
- 6) обізнаності, освіченості, начитаності;
- 7) специфічному способі організації й розвитку життєдіяльності особистості, у продуктах матеріальної та духовної праці, у системі соціальних норм та установ, у духовних цінностях, у ставленні людей до природи та до себе.

Людина є суб'єктом культури: вона творить, зберігає та поширює створені нею культурні цінності. Культура виступає характеристикою розвитку творчих сил і здатностей особистості. Творчість і культура – взаємопов'язані поняття, оскільки творчість можлива тільки в культурі. Категорія „культура“ позначає створену людьми штучну сферу існування та самореалізації, джерело регулювання взаємодії й поведінки [361, с. 115].

У культурі чітко виражена складна діалектична єдність духовного й матеріального. Хоча їх і розглядають як порівняно автономні сфери, що мають виразні атрибутивні ознаки, форми розвитку й призначення, але вони становлять цілісність креативної діяльності людства. Така цілісність вказує на наявність у кожній матеріальній цінності духовного і навпаки. Органічна єдність та тісний взаємозв'язок духовного й матеріального сприяють їхньому взаємозбагаченню. Водночас варто усвідомлювати, що духовне й матеріальне в культурі не є статичними, оскільки культура являє собою еволюційний організм, що постійно модифікується. Отже, взаємозв'язок матеріальних і духовних цінностей культури відображають результати людської діяльності [200].

Р. Арцишевський зосереджує увагу на субкультурних цінностях. Зокрема, під час досліджень він доходить висновку, що молодь здатна продукувати культурні цінності, які приймає й підтримує

тільки їхня вікова група (культура мови, поведінка, стиль одягу, смаки тощо). Представники окремих професій (особливо дотичних до мистецтва) також можуть створювати субкультури. Часто певні субкультури виникають серед злочинних угруповань [36].

За переконанням Г. Тріандіс, культура може виступати як зовнішнім, так і внутрішнім феноменом. Під час вивчення міграцій, акультурації, міжнародного бізнесу, міжнаціональних конфліктів чужа культура постає як зовнішній чинник, зумовлюючи блок відповідних психологічних підходів. У ролі внутрішнього феномена він трактує її як особливу ментальність, що дозволяє виявити історичні корені та психологічні механізми. Г. Тріандіс також доповнює традиційне розуміння культури, поділяючи її на два види: об'єктивну та суб'єктивну. До об'єктивної культури автор відносить технічні предмети (інструменти, дороги, радіостанції тощо), а до суб'єктивної – психологічні феномени. Останній вид становив для нього коло професійних інтересів, оскільки, на думку американського вченого, культурні особливості поведінки людини залежать від елементів суб'єктивної культури: соціальних установок, норм, ролей, правил, стереотипів, атрибутів, переконань, асоціацій, категоризації, конотативних значень [979, с. 23–24].

Філософським стрижнем, сутністю культури є гуманізм у широкому значенні: усесвітнє культивування загальнолюдських цінностей в інтелектуальній, етичній та естетичній сферах, тобто служіння істині, добру й красі. До основних функцій культури належать людинотворча (гуманістична), інформативна, пізнавальна (гносеологічна), комунікативна, регулятивна (нормативна), оцінювальна (аксіологічна), сигніфікативна (знакова) та праксіологічна (діяльнісна). Серед детермінантів її функціонування й розвитку виокремлюють: наступність (спадковість), стійкість у передачі культурних традицій, самобутність та унікальність, єдність національного й загальнолюдського [361, с. 116].

Пріоритет культури в громадському розвитку є важливою умовою прогресу суспільства, що віддзеркалює зростання ролі культури у всіх галузях громадсько-політичного, духовного та економічного життя країни. Звідси впливає трактування культури як специфічного способу організації й розвитку людської життєдіяльності, який представлений у продуктах матеріальної та духовної праці, у системі соціальних норм і закладів, у духовних цінностях, у сукупності ставлень людей до природи й до себе.

Теоретичний аналіз наявних джерел дозволяє констатувати існування різних поглядів щодо змісту поняття „культура“. Зокрема, В. Бусел виокремлює такі його значення:

- 1) сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людством протягом його історії. Рівень розвитку суспільства в певну епоху. Те, що створюється для задоволення духовних потреб людини;
- 2) освіченість, вихованість;
- 3) рівень, ступінь досконалості якої-небудь галузі господарської або розумової діяльності;
- 4) розведення, вирощування якої-небудь рослини або тварини; культивування. Рослина, що розводиться, вирощується;
- 5) мікроорганізми, вирощені в лабораторних умовах у живильному середовищі [131, с. 596].

А. Арнольдов вважає культуру „специфічним способом людської діяльності, єдністю різноманіття історично вироблених форм діяльності, що відображають ступінь „олюднення“ природи й міру саморозвитку людини“. Автор наголошує на творчому характері культури, спрямованому на перетворення природи та суспільства. Її результат – постійне поповнення матеріальних і духовних цінностей, удосконалення всіх істотних людських сил [32, с. 33].

М. Корінний і В. Шевченко використовують поняття „культура“ для визначення рівня освіченості, вихованості людини, ступеня оволодіння якоюсь галуззю знань або діяльності (культура мови, культура особистої поведінки, культура побуту тощо). На думку науковців, у широкому значенні культура – це сукупність матеріальних і духовних надбань, комплекс характерних інтелектуальних та емоційних рис суспільства, що передбачає не лише різноманітні мистецтва, але й спосіб життя, основні правила людського буття, системи цінностей, традицій і вірувань. У вузькому – сфера духовного життя, що охоплює мову, літературу, виховання, освіту, науку, різні види мистецтв, систему релігійних вірувань, політичну, правову, побутову культуру, а також установи й організації, які забезпечують їхнє функціонування [370, с. 171].

На думку О. Ходус, культура – це сукупність штучних порядків та об'єктів, створених людьми в доповнення до природних; надбіологічна сфера людської життєдіяльності (праця, поведінка і спілкування), завдяки якій забезпечується відтворення й зміна соціального життя у всіх його основних проявах [715, с. 200].

Подібні міркування висловлюють А. Подопригора та

С. Подопригора, визначаючи культуру як сукупність досягнень суспільства в його матеріальному й духовному розвитку, що становить культурні традиції та сприяє подальшому прогресу людства [788, с. 182].

О. Газман виокремлює в культурі те, за допомогою чого люди стають соціально активними, професійно зрілими й цілеспрямованими. Культура в його дослідженнях виступає інструментом і результатом освіти, що досягається внаслідок цілеспрямованого й систематичного виховання та навчання. Педагог пов'язує її з освітою, оволодінням знаннями, історично відібраними зразками діяльності й соціального спілкування [157, с. 225].

С. Гончаренко тлумачить культуру як сукупність духовних, матеріальних і практичних надбань соціуму, які відображають історично досягнутий рівень розвитку суспільства та людини й утілюються в результатах продуктивної діяльності [189, с. 239]. Цієї думки дотримується і А. Прохорова [705, с. 677].

За переконанням В. Шапаря, культура – це неподільна єдність загальних сталих змістів, цінностей, вірувань, які притаманні національним, етнічним та іншим групам і які визначають поведінку їхніх членів [616, с. 212].

Як стверджує В. Тишкова, культура – це система позабіологічних форм забезпечення життєдіяльності людини, що охоплює всі аспекти її життя: біологічну (харчування, сон, відпочинок), виробничу (створення засобів матеріального життєзабезпечення – знарядь, їжі, одягу, житла), духовну (мова й комунікативна діяльність, світогляд, естетична діяльність та ін.), соціальну (комунікація, соціальні стосунки). Інакше кажучи, культура – це стиль життя, характерний для кожної соціальної групи, який не передається в спадок, а конструюється самими членами цієї групи і пізнається індивідом у процесі освіти, самоосвіти й іншого інформаційного впливу [514, с. 456].

А. Величко й В. Войлошникова вбачають у культурі засвоєний спосіб життя історично визначуваного суспільства, яке вирізняється від усіх інших своїм загальним культурним патерном, своєю культурною конфігурацією та саме тому може бути детерміноване як окрема культура, тобто щось своєрідне [137, с. 140].

В. Болгаріна та І. Лощенова розуміють під культурою здатність мислити, пізнавати себе і своє оточення. Автори підкреслюють виняткову роль культури в перетворенні нас на гуманних, розумних,

критично мислячих істот із моральними зобов'язаннями. Саме за допомогою неї ми розрізняємо цінності, робимо вибір, шукаємо сенс існування і творимо те, що відображає нашу сутність [95, с. 2].

Ю. Ємельянов ідентифікує культуру як комплекс суб'єктивізацій та об'єктивізацій, які особистість має засвоїти в процесі навчання й використовувати в повсякденній орієнтації. Найістотнішою функцією культури, на думку науковця, є те, що вона виступає способом розв'язання суспільних проблем. У своїй праці „Основи культуральної антропології“ Ю. Ємельянов вказує, що певне розміщення об'єктів у просторі й упізнана послідовність явищ у часі свідчать про цілісну своєрідність рідної для конкретної нації культури. З патернами культури автор пов'язує низку рис людської поведінки: світогляд, особливості його тлумачення, етику, ідеологію, обрані стратегії буття, ставлення до релігії, уявлення про владу, престиж, багатство, затребуваність, досвід політичної активності, життєвий устрій, розуміння історії, ідеї гуманізму, особливу ментальність [264].

В. Семенов, досліджуючи проблеми самореалізації й саморозвитку особистості, висловлює таку думку: „Культура виражає ступінь усвідомлення та оволодіння людиною своїм ставленням до себе, до суспільства, до природи, ступінь і рівень самореалізації її сутнісних потенцій“ [668, с. 13].

С. Ніето вказує на те, що культура може сприйматися як мінливі цінності, орієнтації, звичаї, соціальні та політичні відносини, світогляд, сповідуванні групою людей, пов'язаних низкою чинників (спільною мовою, релігією, історією, географічним положенням тощо) [952, с. 134].

У тлумачному словнику М. Вебстера подано дефініцію культури як стилю та способу життя, зокрема, зазначено, що культура – це 1) загальна схема результатів людської діяльності, що відображається в думках, мові, реальних речах і залежить від здатності людини вивчати та передавати знання наступним поколінням за допомогою знарядь, мови й абстрактного мислення; 2) набір ухвалених поглядів, суспільних форм і матеріальних благ, які створюють характерні риси звичаїв расової, релігійної або соціальної групи; 3) комплекс типових видів поведінки чи стандартних соціальних характеристик, притаманних якійсь конкретній групі, роду діяльності, професії, статі, віку, класу [985, с. 759].

Незважаючи на всю різноманітність визначень досліджуваного

поняття, усі погоджуються, що суб'єктом культури виступає особистість, яка зберігає, поширює і творить культурні цінності. Незаперечним залишається і той факт, що система освіти є надійним каналом передачі соціокультурного досвіду. Культура та освіта детермінують рівень розвитку суспільства й держави [95, с. 2].

Г. Балл вважає, що культура виступає системною інтегративною ознакою антропологічної парадигми, для якої атрибутивним є наявність двох типових складових: нормативно-репродуктивної та діалогічно-творчої. Перша складова забезпечує сталість способів та засобів функціонування як суспільства загалом, так і особистостей, зокрема, уможлиблюючи при цьому встановлення зв'язку між поколіннями. Щодо діалогічно-творчого компонента, то він відповідає за оновлення й розвиток людської спільноти [48]. За М. Бахтіним, культура – це антропологічне явище, породження надзвичайно багатой суб'єктивності індивіда, розкриття всієї людської природи в повному різнобарв'ї її високих і низовинних проявів [55]. Російський філософ усвідомлював важливість культури для освітнього процесу, розглядаючи її як форму спілкування (діалогу) між представниками різних культур. В. Біблер також вказував на потребу цілеспрямованого залучення студентів до „великих діалогів“, які розгортаються в людській культурі та є стрижневим механізмом духовного розвитку [78; 79; 80; 81; 82].

У контексті досліджуваної проблеми заслуговує також на увагу діалогіка – спеціальний філософський напрям, який розробили в „школі діалогу культур“ В. Біблера [82]. Представники цієї школи стверджують, що навчання ґрунтується на осмисленні й подальшому розвитку ідей „внутрішньої мови“ з її особливим синтаксисом і семантикою змісту.

„Школа діалогу культур“ висунула психологічну гіпотезу про „онтогенетичне“ й „філогенетичне“ співвідношення розвитку особистості в процесі навчання, основу якої становлять формування культурологічних смислових „осердь“ і становлення вихідних характеристик суб'єкта навчання (студента). Внутрішнє мовлення в цьому процесі є однією з характеристик індивіда як психологічного суб'єкта всіх процесів навчання й виховання. До того ж, усі основні „осереддя“ мислення („точки здивування“, „апорії-ейдоси“, „енігми-синтези“, „монстри антонімії“ та ін.) визначають форми внутрішнього мовлення, які втілюються в „згустках“ зовнішнього мовлення. У такий спосіб „відбувається гра смислів (творів) і значень

(інформаційної комунікації) певної історичної культури та діалогу культур“ [82, с. 23, с. 25].

На підставі досліджень ми дійшли висновку, що культурологічна парадигма освіти сприяє кращому розумінню аграрниками особливостей своєї майбутньої професійної діяльності і виступає одним зі способів формування добре вихованого, усебічно розвиненого, висококваліфікованого, конкурентоспроможного фахівця. Однією із форм вираження культурної обізнаності студентів є мова, оскільки саме в ній відображається менталітет, ментальність, дух, а часом і стиль мислення всього народу.

Відтак у загальному значенні ми трактуємо культуру як сукупність усього, що створене зусиллями людини. З огляду на це, вона становить діалектичну єдність двох процесів: опредмечення (продукування нових культурних цінностей) і розпредмечення (засвоєння культурної спадщини, спільного культурно-історичного досвіду).

1.2 Полікультурна освіта майбутніх фахівців аграрної галузі в контексті інноваційного розвитку

Вища освіта України за нинішніх соціокультурних обставин потребує певного реформування системи професійної підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі. Зокрема, серед головних тенденцій інноваційного розвитку освіти можна виокремити врахування інтеграційно-глобалізаційних процесів на економічному, політичному, етнокультурному, міжкультурному та полікультурному рівнях.

Низка науковців (В. Андрущенко [24], В. Висоцька [708], Л. Даниленко [220], І. Дичківська [245], І. Зязюн [311], В. Кремень [396], К. Левківський [708], О. Матвієнко [476], О. Скубашевська [684], В. Соколов [708], Л. Федулова [787], Б. Чижевський [828], Н. Шуст [857], Н. Юсуфбекова [872] та ін.) розглядають модернізацію вітчизняної освіти як один із пріоритетних напрямів державної політики. Хоча в тлумаченні змісту та визначенні темпів інновацій філософам, педагогам і культурологам не вдалося досягнути єдиноприйнятної думки, але все ж таки в процесі серйозних дискусій виділили два основні джерела інноваційного розвитку освіти: запозичення закордонного передового досвіду (вестернізація) та розроблення власних новацій.

Л. Федулова [787] слушно зауважує, що „сьогодні

спостерігається адміністративна уособленість наукових та освітніх організацій“. Цим вона й пояснює превалювання негативних результатів функціонування та низької ефективності взаємозв'язку дослідницьких і освітніх закладів. Автор розглядає інноваційно-просвітницьку політику держави як наслідок інтеграції науки та вищої освіти. Цієї ж думки дотримується О. Скубашевська, закликаючи долати штучне адміністративне й проблемно-дослідницьке розмежування освітніх та академічних закладів і надавати пріоритет освітнім цілям, а не економічним чи політичним, оскільки „намагання зробити освіту корисною для економіки не має завдавати шкоди справі внутрішньої організації освіти“. Звідси випливає такий висновок: „Не буде ефективної освіти – суспільство не матиме користі, навіть якщо буде досягнуто ситуативної економічної, політичної вигоди“ [684, с. 30–31].

Зміст освіти створює надійні умови для забезпечення успішного входження особистості до світу суспільних цінностей. Основні законодавчі засади процесу соціалізації гарантує Конституція України (ст. 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 країни“ [363].

Вітчизняна педагогіка має органічно поєднувати традиції та інновації, а підґрунтям вироблення державного освітнього стандарту має стати суспільний ідеал. На нашу думку, досить вдале визначення суспільного ідеалу подає президент Академії педагогічних наук України В. Кремень у монографії „Освіта і наука України: шляхи модернізації“, констатує: „У доктрині розвитку освіти найперші позиції, які має забезпечувати система освіти, – це формування особистості, яка усвідомлює свою належність до українського народу, зберігає й продовжує українські культурно-історичні традиції, шанобливо ставиться до рідних святинь, української мови, історії, а також до культури всіх національностей, які проживають в Україні, виявляє культуру міжетнічних та міжособистісних стосунків“. Важлива роль у реалізації цього завдання, за переконанням науковця, належить педагогові, тому потрібно „змінити методологію підготовки вчителя – формувати майбутнього спеціаліста як особистість, здатну до самонавчання впродовж життя, до прийняття рішень в інтересах вихованця. Цей процес передбачає

створення варіативних навчальних планів і програм, введення нової системи контролю оцінювання, стимулювання, нової структури змісту й тривалості навчання. Ми ніколи не матимемо суспільства, що постійно навчається, якщо не буде постійно навчатися вчитель“ [396, с. 32–33].

Зважаючи на положення, викладені в Концепції розвитку національної інноваційної системи [367], можна схарактеризувати структуру професійної підготовки фахівців аграрної галузі. Вона вміщує:

1) державне регулювання, що формується із законодавчих, структурних і функціональних інституцій, які встановлюють та забезпечують дотримання норм, правил, вимог в інноваційній сфері та взаємодію всіх підсистем національної інноваційної системи;

2) законодавчі документи, які стосуються професійної підготовки фахівців аграрної галузі;

3) освіту, яку здобувають у вищих аграрних навчальних закладів, науково-методичних і методичних установах, науково-виробничих підприємствах, державних і місцевих органах управління освітою, а також у навчальних закладах, які проводять професійну підготовку, перепідготовку та підвищення кваліфікації фахівців аграрної галузі;

4) генерацію знань, що містить наукові установи та організації незалежно від форми власності, які проводять наукові дослідження й розробки в галузі сільського господарства та створюють нові наукові знання й технології, державні сільськогосподарські наукові центри, академічні та галузеві інститути, наукові підрозділи вищих аграрних навчальних закладів, наукові та конструкторські підрозділи підприємств;

5) інноваційну інфраструктуру, що komponують виробничо-технологічна, фінансова, інформаційно-аналітична та експертно-консалтингова складові, а також технополіси, технологічні й наукові парки, інноваційні центри та центри трансферу технологій, бізнес-інкубатори та інноваційні структури інших типів; інформаційні науково-технічні мережі, експертно-консалтингові й інжинірингові фірми, інституційні державні та приватні інвестори;

б) виробництво, що ґрунтується на організаціях та підприємствах, які виробляють інноваційну сільськогосподарську продукцію і надають послуги та (або) є споживачами технологічних інновацій.

В. Андрущенко [24] пропонує створити сім умов для реалізації інноваційного розвитку освітньої галузі. Перша, найголовніша, на

його думку, умова, можливість утілення якої він покладає на МОН України, – це належне фінансування вищих навчальних закладів. Науковець слушно зауважує, що лише забезпечуючи видатки на освіту за рівнем потреб, зумовлених практикою, можна говорити про поліпшення, трансформацію, модернізацію чи інновацію освіти. В. Андрущенко з прикрістю констатує: „Фінансова незабезпеченість провалила в свій час блискучу за задумом державну програму „Освіта. Україна ХХІ століття“. Ця ж обставина стала причиною недовиконання Державної програми „Вчитель“, „Національної доктрини розвитку освіти у ХХІ столітті“, „Шкільний автобус“, комп’ютеризації освіти, упровадження мовних стратегій, низки інших державних і громадських ініціатив, які б мали вивести нашу освіту на передові рубежі європейської освітянської практики“ [24, с. 8].

Друга умова – наближення змісту освіти до сучасної науки, забезпечення належної взаємодії науки й освіти, „повернення науки до університетів“. Учений справедливо констатує, що доти, доки ми не відродимо у ВНЗ наукові школи, освіта не буде відповідати потребам суспільства. Спираючись на дослідження, проведені Массачусетським технологічним інститутом, В. Андрущенко називає найперспективніші напрями природничо-математичної науки: наноелектроніка, class-технології, біоінформатика, протеоміка, фотоніка, епігенетика, наномедицина, дифузійне зображення, ядерне перепрограмування, нанобіомеханіка, технології „когнітивне радіо“, „порівняльна взаємодія“, „бездротовий Всесвіт“, „безпечний інтернет“, „кремній, що розтягується“. До новітніх напрямів у галузі гуманітарного пізнання, які потребують усебічного розгляду, він відносить: глобалізацію та інформаційну революцію, етнонаціональні та релігійні чинники світової динаміки, сучасні міграційні процеси, плюралістичну методологію соціального пізнання, осмислення духовності як рівнозначного чинника (поряд із матеріальним) соціального поступу, факторний аналіз історичного процесу, нове розуміння соціальної природи, сутності та призначення держави, ринкових трансформацій суспільного виробництва, громадянського суспільства, суспільних інтересів, демократичних процесів. Дослідник також констатує занепад моральності, етичних цінностей та духовної культури сучасної молоді, стверджуючи, що ми зараз стоїмо на „роздоріжжі цінностей, де кожен ратує за свободу вибору й одночасно – уникає відповідальності перед батьками, суспільством, зрештою, перед власним майбутнім“. Серед нез’ясованих питань у

системі гуманітарних наук він також виділяє: політичний конституційний процес, періодичну зміну еліт або псевдоеліт, новітню ідеологічну та міжнародну доктрину Росії, роль НАТО в житті суспільства, орієнтацію на різнопланових стратегічних партнерів тощо. Розв'язання цих завдань автор вбачає в „мобілізації та об'єднанні дієздатних вітчизняних наукових сил, зосередженні їхньої уваги на актуальній і невідкладній проблематиці, що має теоретичне, політичне, соціальне й практичне значення“ [24, с. 10]. За його переконанням, це сприятиме подоланню наявних непорозумінь і наближенню до наукового бачення реальності. Ініціативу щодо формування предметних колективів або груп за участю вчених Академії педагогічних наук України і Національної академії наук для проведення широкоформатних наукових досліджень та організації семінарів, на його думку, має взяти на себе Міністерство освіти і науки. Водночас В. Андрущенко, ознайомившись зі системою і програмами викладання суспільно-гуманітарних наук в українських ВНЗ, підсумовує, що інновації, запропоновані сучасною наукою, у них ледь помітні.

Третьою умовою постає відмова від адміністративного керування й перехід до реальної демократизації, автономії ВНЗ як норми, давно реалізованої в Європі. Автономізація університетів підвищить роль ученої ради, громадських організацій, студентського самоврядування, викладачів і співробітників, дозволить вільно виявляти творчість і самостійно використовувати позабюджетні кошти на розроблення власних новітніх проектів.

Четверта умова реалізації моделі інноваційного розвитку освіти – запровадження принципово нової моделі академічного міжнародного співробітництва: включене навчання, спільне освоєння наукових грантів, розроблення програм, проведення науково-практичних форумів, організація спільних лабораторій тощо.

П'ятою умовою є переведення всього навчального процесу у формат інформаційної педагогіки, тобто комп'ютеризації вищих навчальних закладів, забезпечення їх необхідними засобами й технологіями обміну інформацією, підготовка електронних підручників, навчальних програм, кваліфікованих модераторів дидактичного процесу.

Шоста умова – викладання світових мов (англійської, німецької, французької, іспанської), використовуючи інноваційні мовні стратегії, що дозволить студентам вільно оволодіти цими мовами.

До сьомої умови В. Андрущенко відносить переорієнтацію системи освіти з простого засвоєння суми знань на усвідомлення їхнього предметно-практичного значення, формування вміння самостійно поповнювати й упроваджувати їх у практику [24, с. 11–12].

Ураховуючи глобалізаційні процеси, схожі заходи для поліпшення якості освіти й управління навчальними закладами пропонує запровадити В. Молодиченко: посилення демократизації управління закладами освіти, насамперед за посередництвом поширення децентралізації; сприяння розвитку творчості та ініціативи педагогічних колективів, їхньої участі в процесах управління окремими сферами діяльності навчальних закладів; підготовка компетентних керівників закладів освіти й установ галузі освіти загалом; створення й розвиток відкритих університетів; активізація політичної й громадянської освіти в навчальних закладах; забезпечення раціонального поєднання діяльності центральних, регіональних і місцевих органів управління освітою із застосуванням принципу подвійного підпорядкування; апробація інноваційних моделей управління галуззю освіти [501, с. 81].

Однією з інноваційних тенденцій у реформуванні вітчизняної системи професійної підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі є впровадження в педагогічний процес концепції полікультурного навчання. Але варто зазначити, що ідея полікультурної освіти не така вже й нова, якщо брати до уваги зарубіжний досвід організації робочих навчальних програм. Ще в 60–70 рр. ХХ ст. американські педагоги почали активно розробляти концепцію полікультурного виховання. Відомий теоретик і пропагандист мультикультурної освіти Г. Бейкер [885, с. 76] зазначає, що полікультурна освіта в США виникла як відповідь на виклик багатокультурності суспільства й пов'язані з ним проблеми (міжнаціональні конфлікти й боротьба). Науковець зауважує, що полікультурна освіта повністю відповідає американській традиції розглядати навчальний заклад як важливий інститут соціалізації, який допомагає представникам усіх верств населення та національних меншин засвоїти знання, уміння й цінності, потрібні для життя в демократичному суспільстві. У Західній Європі концепцію полікультурного виховання ухвалили у 80-ті рр. ХХ століття. Прийняти таке рішення парламентарів змусив великий потік іммігрантів із країн арабського світу. У Східній Європі цю концепцію почали розглядати як альтернативну під час

загострення міжетнічних і національних конфліктів після розпаду СРСР.

Полікультурна освіта постає досить адекватною та ефективною реакцією на такі актуальні проблеми сучасної України, як міжетнічні конфлікти, дискримінаційні процеси, расові прояви, класові, політичні, економічні й релігійні антагонізми, а також відповіддю на кризу деяких попередніх ідеологічних, філософських, громадянських, особистісних та інших ідентичностей (ідеалів, переконань, світоглядів) людини. Розвиток цього напрямку педагогічної науки й освітньої практики в аграрному ВНЗ зумовлений самою суттю процесів демократизації та гуманізації українського життя, метою створення суспільства, у якому культивується поважливе ставлення до особистості, достоїнство й шляхетність індивіда.

Полікультурна освіта покликана створити в аграрних університетах України таку сприятливу соціально-психологічну атмосферу, у якій кожний студент незалежно від національної належності має рівні з усіма можливості для реалізації свого конституційного права на отримання належної освіти, для втілення потенційних можливостей і соціального розвитку впродовж навчання.

Один з основних принципів сучасного та навчального закладу майбутнього обов'язково передбачає зв'язок із міжнаціональною та світовою культурами. Зв'язок із міжнаціональною культурою означає ознайомлення з культурою окремих, переважно найближчих, країн і прийняття цих культур як елемента загальнолюдської, а головне, як специфіки, що є рівноправною з іншими культурами. У цьому й полягає сутність полікультурного виховання. Воно виражає інтерес і повагу до інших народів, їхньої специфіки, усвідомлення їхнього внеску в загальну культуру [437, с. 55]. Полікультурне виховання допомагає формувати в студентів усвідомлену потребу активно взаємодіяти, освоювати й вивчати не лише культуру та історію українського народу, але й різноманітні прояви культур інших народів і країн. Воно покликане навчити на особистісному рівні, як використовувати в практиці найважливіші прояви культури, пов'язані з побутом, природою, міжособистісними стосунками, світом мистецтва й художньої творчості, залученням молоді до естетичного й полікультурного досвіду [620, с. 216].

Упровадження полікультурної освіти – найважливіша тенденція останніх десятиліть. Міграція населення, приплив іноземної робочої

сили в Західну Європу й Північну Америку зумовили збільшення різноманітності населення, поповнення навчальних закладів вихідцями із зарубіжжя. У такі країни, як США, Канада, Франція, ФРН, Великобританія, приїждять багато емігрантів з Азії, Африки, Латинської Америки. Вони часто не володіють мовою держави, у якій збираються жити, погано знайомі з її культурою, традиціями, звичаями. Зрештою, усе це призвело до появи концепції полікультурної освіти, а відтак і впровадження її в практику [627, с. 217].

Сутність концепції полікультурної освіти полягає в збереженні етнічної своєрідності задля збагачення нації, забезпечення можливості безболісно та ефективно розв'язувати громадянські й особисті проблеми, у глибшому пізнанні національного через ознайомлення з інокультурою, досягненні студентами високого рівня самопізнання, в озброєнні їх необхідними знаннями для успішного функціонування в межах етно- та інокультури [4, с. 45]. Згідно з Дж. Бенксом [887], людина здатна осмислити, зрозуміти й дати оцінку власному минулому й культурі лише розглянувши їх очима етнофора крізь призму інших культур. Цієї ж думки дотримується Д. Хупс [925], автор поняття „міжкультурна освіта“, закликаючи в жодному разі не зводити його до засобу асиміляції іммігрантів у новому соціокультурному середовищі. Американський дослідник вбачає головну мету міжкультурної освіти в підготовці студентів до повноцінного життя в глобальному й культурно багатогранному світі, а не у формуванні почуття залежності від певної інокультури. Науковець вважає, що пізнання іноземної культури розпочинається із самопізнання й переосмислення своєрідних характеристик власної культури та їхнього впливу на ставлення до іншого. У концепції Д. Хупса „міжкультурна освіта“ передбачає два основні завдання: забезпечення студентів конкретними знаннями, вироблення вмінь і навичок взаємодії з різноманітними етнокультурними групами; укріплення культурної ідентичності, зміцнення самооцінки студентів.

Для запровадження концепції полікультурної освіти в навчально-виховний процес американських ВНЗ у 90-х роках спеціально була створена Національна Асоціація Полікультурної Освіти (National Association for Multicultural Education). Тоді поняття „полікультурна освіта“ поповнило педагогічну терміносистему багатьох країн і ввійшло до популярних педагогічних видань, таких, як

„Енциклопедія досліджень в галузі освіти“ („Encyclopedia of Educational Research“ [908]) та „Міжнародна енциклопедія освіти“ („International Encyclopedia of Education“ [929]). Там зазначалось, що „полікультурна освіта“ – це виховання, яке вміщує організацію й зміст педагогічного процесу, у якому представлено дві або більше культури, що різняться за мовною, національною, етнічною або расовою ознаками. Згодом для вичерпної характеристики полікультурної освіти почали оперувати такими поняттями, як: „кросскультурна освіта“, „поліетнічна освіта“, „мультикультурна освіта“, „інтеркультурна освіта“ тощо.

Сьогодні в педагогічній науці активно розробляють концептуальні основи полікультурної освіти (О. Аракелян [29], А. Джурицький [240; 241], Г. Дмитрієв [247; 248], В. Єршов [266; 267], В. Макаєв [458], З. Малькова [458], Л. Супрунова [458]), досліджують особливості виховання толерантності студентів як окремий її аспект (В. Бабінцев [44], Б. Гершунський [178], А. Деркач [236], В. Зазикін [236], Д. Зинов'єв [306], В. Кукушін [410], В. Лекторський [427], К. Магомедова [454], Ф. Малхозова [464], Є. Селезньова [236], П. Степанов [720], В. Шалін [836]), аналізують специфіку педагогічної роботи з дітьми-мігрантами (О. Аракелян [30], О. Гукаленко [208], Н. Флегонтова [794]), вивчають етнічний феномен та дискутують з питань щодо змісту, функцій, цілей, об'єкта й суб'єкта полікультурної освіти (М. Абрамова [4], Р. Агадуллін [7], А. Белогуров [63], Н. Буланкіна [707], Т. Менская [484], С. Ніето [952], Є. Соколков [707], Л. Супрунова [63] та ін.).

На сучасному інформаційному етапі розвитку суспільства доцільність мультикультурної освіти інтерпретують у такий спосіб: сформувати всебічно розвинену особистість, здатну до самонавчання й самовиховання, готову до самостійної активно-творчої життєдіяльності в умовах взаємодії різних етносів. Головну цінність такого педагогічного феномена вбачають у самій особистості студента, який володіє розумінням етнофорів, співчуває і співпереживає їм, уміє жити з іншими в мирі й злагоді в багатокультурному середовищі. На думку Е. Ананьян, полікультурна освіта ставить за мету актуалізацію „сивочолої“ ідеї (*pluribus unum*), тобто з багатьох – єдиного, тим самим сприяння створенню суспільства „різних“, об'єднаних загальнолюдськими демократичними цінностями [18, с. 13].

Особливий інтерес для нашого дослідження становлять мета й принципи полікультурної освіти, запроваджені в американській дидактичній практиці. Метою такої освіти є: допомогти студентам усвідомити свою належність до конкретної культури; сприяти розвитку сприйняття й розуміння інших культур; спонукати студентів (відповідно до їхніх побажань і вибору) брати участь у житті різних культурних груп; допомагати їм якнайповніше зреалізувати власний потенціал [887, с. 25–26]. Щодо принципів, то тут задекларовано: полікультурна освіта – це процес; полікультурний підхід має бути всеохопним та обов'язковим; полікультурна освіта пов'язана з певним оточенням (суспільством); усі учасники університетської (шкільної) співдружності мають бути залучені до процесу полікультурної освіти; обов'язково потрібно здійснювати спеціальну підготовку педагогічного колективу, батьків і лідерів етнічних об'єднань до втілення ідей полікультурної освіти; полікультурна освіта повинна брати свій початок з усвідомлення студентами (учнями) власної етнічної належності; вона не має обмежуватися якимись часовими рамками; варто забезпечувати успішне інтегрування ідей полікультурності в зміст університетської (шкільної) освіти [886, с. 9–10].

Принципи полікультурної освіти знайшли своє відображення в „Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності“ (2000) та „Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті“ (2002).

У Концепції громадянського виховання задекларовано, що діяльність навчального закладу ґрунтується на засадах органічного поєднання національного й загальнолюдського, а домінантою виховного процесу визнано формування в студентів патріотизму з новим змістовим наповненням. Однією з її позицій виступає виховання в студентів почуття поваги й любові до рідного краю, народу та країни, відповідальності за майбутнє. Іншим аспектом є відкритість до сприйняття різних культур, опанування фундаментальних духовних цінностей – гуманізму, свободи, справедливості, толерантності, національного примирення, збереження природи. Окреслені в концепції фундаментальні цінності становлять основу змісту освіти, що покликаний сприяти демократизації освіти, утвердити ідеї полікультурності та взаємоповагу між народами й націями.

На нашу думку, важливим моментом у Концепції громадянського

виховання є спроба презентувати офіційне визначення інтеркультурного виховання, окреслити його головні принципи й завдання з погляду педагогіки. Там задокументовано: „Інтеркультурне виховання – навчання різноманітності культур, виховання поваги та почуття гідності в представників усіх культур, незважаючи на расове або етнічне походження, сприйняття взаємозв'язку та взаємовпливу загальнолюдського та національного компонентів культури в широкому значенні“. Щодо принципів полікультурного виховання громадянина України, то серед специфічних виділено такі:

- культуровідповідності, який передбачає органічну єдність громадянського виховання з історією та культурою народу, його мовою, народними традиціями та звичаями, що забезпечують духовну єдність, наступність та спадкоємність поколінь;

- інтеркультурності, що зорієнтований на інтегрованість української національної культури в контекст загальнодержавних, європейських і світових цінностей, у загальнолюдську культуру. Реалізація цього принципу означає, що в процесі громадянського виховання мають забезпечуватися 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 [364].

У „Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті“ наголошено, що система вітчизняної освіти повинна сприяти повноцінному становленню професіонала й особистості, яка усвідомлює свою належність до сучасної європейської цивілізації; забезпечити збереження й продовження українських культурно-історичних традицій, культури й історії народів, що проживають у нашій державі; виховувати людину демократичного світогляду й культури, яка демонструє шанобу й повагу до традицій етнофорів та світової культурної спадщини; формувати культуру миру [516].

З вищезазначеного випливає, що навчальний заклад має стати осередком культурного середовища й стрижневим елементом у забезпеченні перспектив оптимальної взаємодії між етнічними групами та у формуванні толерантності в багатокультурному суспільстві.

А. Джуринський наголошує на потребі полікультурного

виховання як способу становлення толерантності щодо інших субкультур, непримиренності з дискримінацією і расизмом. На його думку, полікультурне виховання фокусується на утвердженні людської гідності та високих моральних якостей, усуненні суперечностей між системами й нормами виховання та навчання панівних націй та етнічних меншин, їхній обопільній конвергенції і відмові етнічної більшості від культурного диктату [241, с. 94].

Три групи цілей полікультурного виховання можна окреслити поняттями „плюралізм“, „рівність“, „об'єднання“. Перша група покликана забезпечити повагу й збереження культурної багатоманітності, друга група – підтримку рівних прав на освіту й виховання, третя – формування загальнонаціональних, політичних, економічних, духовних цінностей. Науковець робить висновок про багатоступінчастість ключових цілей полікультурного виховання. Зокрема, у вихованні поваги до інших культур толерантність (терпимість) – тільки початок долучення до культур. Згодом – це розуміння, повага і, нарешті, активна солідарність, взаємодія, взаємозалежність, взаємообмін [241, с. 95].

Г. Дмитрієв, погоджуючися з такими міркуваннями, водночас наголошує, що виховання полікультурності – тривалий процес, у процесі якого викладач і студент проходять декілька рівнів: „терпимість, розуміння й сприйняття іншої культури, повага до неї, утвердження культурних відмін“ [247, с. 40]. Він висловлює думку, що мета полікультурної освіти полягає у створенні демократичної держави за допомогою навчальних закладів та громадських організацій. Ознаками такої держави, на думку вченого, є: толерантність суджень і поглядів громадян; рівні права, обов'язки, можливості для всіх людей; визнання та розвиток культурного плюралізму в соціумі; ефективна участь кожного в прийнятті рішень, що стосуються суспільного й особистого життя; справедливість; свобода вибору; захист прав національних меншин; шанобливе ставлення до вибору особистістю культурних ідентичностей [248, с. 34]. Цієї ж позиції дотримується Р. Агадуллін, вважаючи основною метою полікультурного виховання формування особистості, вільної від негативних етнокультурних стереотипів, яка демонструє на стійкому рівні розвинуте почуття розуміння й поваги до інокультур, здатної жити в злагоді та мирі з людьми будь-яких віросповідань і національностей, тобто характеризується готовністю до креативної життєдіяльності в мультикультурному соціумі [7, с. 23].

Л. Чумак, здійснивши гносеологічний аналіз процесу полікультурного виховання, відносить до його мети підвищення культурного рівня окремих особистостей та нації загалом. За переконанням дослідниці, полікультурне виховання постає засобом збереження й розвитку етнічних культур, що досягається за рахунок включення їхніх цінностей у практику навчання [831, с. 45].

Л. Горбунова вбачає сутність полікультурної освіти й виховання в навчанні молодої людини знаходити власне місце стосовно інших, озброєнні особистості засобами для урізноманітнення взаємин з іншими й пізнанні різних культурних проявів [193, с. 9]. А на думку Т. Яншиної, полікультурна освіта уможлиблює створення спеціальних умов, які сприяють формуванню гармонійної особистості студента, розкриттю й розвитку його здібностей, набуттю ним моральних якостей на засадах рідної та інших культур, забезпечуючи повноцінну участь у житті соціуму, ефективно засвоєння суспільного досвіду, культури етнофорів й успішну соціалізацію в мультикультурному середовищі [880, с. 219].

К. Дворникова відводить важливу роль полікультурній освіті в розкритті і виявленні найкращих людських якостей, національної самосвідомості й міжнаціональної самосвідомості, що має зблизити культури та народи. За мету полікультурної освіти науковець визначає виховання універсальної особи, затної до активної життєдіяльності в багатокультурному середовищі. Така особа, за переконанням К. Дворникової, має бути всебічно розвиненою, володіти високими етичними ідеалами й шанобливо ставитися до власної та інших культур.

Щодо національної самосвідомості, то автор детермінує її як сукупність відчуттів, знань, поглядів, ідей, стійких уявлень про культури. Цілком справедливо вона називає культурною людиною ту, яка не тільки знає власну культуру, але й приймає іншу. У такої особистості добре розвинена міжнаціональна толерантність, вона поважає й цінить інокультури, готова до компромісу [224, с. 101]. Отже, з усього сказаного випливає такий висновок: щоб бути висококультурною людиною замало володіти знаннями, потрібно також уміти зрозуміти й сприйняти інші культурні цінності.

Як слушно зауважує О. Слоньовська, полікультурна освіта є провідним напрямом розвитку сучасної світової педагогіки, модернізації дидактичного процесу, адаптації його до різноманітного контингенту студентів у контексті реалізації ідеалів соціальної

справедливості. Головною метою полікультурної освіти науковець визначає підготовку молоді до життя в умовах культурно плюрастичного та глобально залежного світу. Дослідниця робить особливий акцент на проблемі взаємозв'язку індивідуального, національного, етнічного та глобального рівнів людського буття. На думку О. Слоньовської, полікультурна освіта – це „нова методологія, яка прагне осягнути психологічні, антропологічні, соціальні, економічні, історичні, політичні й культурні показники для виокремлення та актуалізації взаємозв'язків з гуманітарними дисциплінами в процесі викладання кожного навчального предмета“. Головним її принципом науковець називає рівноправність і рівноцінність усіх культур [699, с. 9–10].

Отож перед сучасною вищою аграрною освітою стоїть завдання виховати полікультурну особистість – „індивіда, орієнтованого через свою культуру на інші культури, індивіда з цілісним світоглядом“. Тому закономірним постає переконання Г. Абібуллаєва, що система виховання та навчання має передбачати багатоваріантність вибору, яка створюється культурним різноманіттям і внутрішньою динамікою засвоєння якомога більшого культурного простору, розширенням можливостей розвитку особистості [3, с. 78].

Центральна ідея полікультурної освіти, відповідно до концепції О. Ковальчук, полягає в розвитку кроскультурних здібностей, які уможливають адаптування молоді в різноманітних культурних середовищах. Як тільки суспільство визнає свою полікультурність, тоді має місце:

1) переосмислення уявлень про культурну цілісність (монолітність) суспільства, що передбачає відмову від намагання інтегрувати різні етнічні групи;

2) перегляд поняття „культурного різноманіття“, зумовлений потребою врахувати відносини домінування між культурами, проаналізувати міжкультурні взаємини, а не тільки стимулювати „інтерес до екзотичного“ [350, с. 76].

На думку А. Шафрикової, фундамент полікультурної освіти створює взаємодія різних культур, а головну її спрямованість визначає збереження та розвиток наявного розмаїття культурних цінностей, форм і норм діяльності [842, с. 7].

Серед першорядних завдань полікультурної освіти в Україні Р. Агадулін виділяє:

1) усебічне та ґрунтовне оволодіння студентами культурою

рідного народу як обов'язкова умова прилучення їх до інших культур;

2) формування в студентів уявлень про полікультурне розмаїття у світі та нашій країні, розуміння і внутрішнього прийняття рівноцінності культур і рівноправності народів;

3) виховання позитивного ставлення до відмінностей між культурами як чинника поступального розвитку світової цивілізації та самореалізації особистості;

4) створення сприятливих умов для успішної інтеграції студентів у культурний плюралізм;

5) побудова громадянського виховання на основі поліцентричної моделі національної культури, що забезпечує єдність громадянських та етнокультурних інтересів особистості;

6) виховання представників усіх національностей у дусі толерантності, поваги, взаєморозуміння, готовності до продуктивного міжетнічного та міжкультурного діалогу;

7) розвиток умінь і навичок взаємодії з носіями інокультур [7, с. 24].

В. Подобєд подає завдання полікультурної освіти в такому формулюванні:

1) ознайомлення з якомога більшою кількістю культурних моделей та образів культури з „картинами світу“, які її супроводжують без обрання за ідеал чи абсолютизації якоїсь однієї культури (релігійної, морально-етичної системи, соціального устрою);

2) формування в студентів переконання щодо відносності ціннісної ієрархії;

3) виховання толерантності, терпимості до іншого культурного буття, переконання в неприпустимості націоналістичних, шовіністичних, расистських проявів – інструментів міжнаціонального спілкування;

4) вивчення системи демократичних цінностей, які гарантують збереження культурної різноманітності, вільного та рівноправного розвитку всіх [591, с. 102].

В. Макаєв, З. Малькова та Л. Супрунова до завдань полікультурної освіти відносять:

1) усебічне й ґрунтовне опанування культурою власного народу як необхідна умова інтеграції в інокультури;

2) формування уявлення про культурне розмаїття у світі;

3) виховання позитивного ставлення до культурного різноманіття задля повноцінної самореалізації особистості;

4) забезпечення розвитку вмінь і навичок творчої взаємодії з носіями інших культур; виховання в душі терпимості, миру, гуманної міжнаціональної комунікації.

Мету ж цієї освіти російські педагоги вбачають у формуванні особистості, здатної до активної та успішної життєдіяльності в багатокультурному й полінаціональному середовищі, яка має розвинуте почуття поваги й розуміння до інокультур, уміє жити з етнофорами в мирі та злагоді [458, с. 6].

До основних функцій полікультурної освіти І. Лощенова відносить:

1) формування в студентів уявлення про різноманітність культур та їхній взаємозв'язок;

2) усвідомлення важливості культурного розмаїття для самореалізації особистості;

3) виховання позитивного ставлення до культурних відмінностей різних народів;

4) розвиток умінь і навичок взаємодії з носіями інших культур [448, с. 73].

Проаналізувавши визначені науковцями завдання і функції полікультурної освіти, ми можемо констатувати, що зміст виховання й навчання майбутніх фахівців аграрної галузі має відображати національну культуру та культуру різних етнічних груп. Це буде забезпечувати формування в студентів-аграрників полікультурної компетенції – здатності до конструктивної життєдіяльності в умовах багатокультурного й поліетнічного суспільства. Таку саму думку обстоює Н. Слюсаренко, особливо наголошуючи на важливості опанування студентами національної культури, яка, за переконанням педагога, зовсім не суперечить полікультурному вихованню, а виступає обов'язковою умовою формування полікультурної особистості [700, с. 19].

У полікультурному вихованні майбутніх фахівців аграрної галузі нам надзвичайно близькою є концепція П. Каптерева, основоположника мультикультурної освіти, який уперше почав обстоювати ідею щодо єдності національного й загальнолюдського в педагогіці. Така єдність, на нашу думку, має стати одним із ключових принципів професійної підготовки майбутніх аграрників. Як слушно зауважує П. Каптерев, у студентів потрібно розвивати почуття

належності до всього людства і „наскільки можна скорочувати в навчальних закладах думки про те, що рідний народ – єдиний носій справжньої культури, а інші народи мають служити йому“ [331, с. 421]. Педагог, розмірковуючи про доцільність упровадження в навчальний процес полікультурного виховання молоді, сформулював інноваційну модель педагогічної діяльності. Він закликав спочатку реалізовувати педагогічну діяльність на базі національного ідеалу, а потім трансформувати її в діяльність із досягнення загальнолюдського ідеалу. Учений неодноразово закликав, щоб у вихованні „звертатися не до одного народу, а до багатьох, розглядати інші ідеали й цінними чужими властивостями доповнити те, чого не вистачає своєму національному ідеалу, народне треба поєднувати з іноземним, з усенародним і загальнолюдським“ [331, с. 56–57].

Таку думку підтримує Є. Ковальчук. Він розглядає діалог і взаємодію культур як головну ідею полікультурної освіти, оскільки власна культура найповніше усвідомлюється тоді, коли етнофори конструктивно взаємодіють між собою. Співпрацюючи з представниками різноманітних етнічно-національних об'єднань, особистість стає краще усвідомлювати й розуміти риси кожної окремо взятої культури. Загальнолюдське сприяє глибшому розумінню об'єктивної цінності „свого“, допомагає усвідомити його своєрідність через компаративний аналіз, розкрити нове в оперуванні та передбачити можливі напрями подальшого розвитку. Під час взаємодії культур обсяг сприйнятих особистістю цінностей значно зростає, принципово змінюється й характер самого сприйняття: воно вирізняється далекоглядністю, відображає властивості об'єкта у всій його глибині та багатогранності. Замкнутість, прагнення до ізольованості можуть спричинити поступову деградацію культури. Культура, яка „блокує“ контакти з іншими культурами ризикує, зберігаючи свою самобутність у такий спосіб, заплатити дорогу ціну – залишитися через самоізоляцію поза рівнем загальнолюдської світової культури [350]. Підбиваючи підсумки висловленої позиції, можна з упевненістю стверджувати, що на сучасному інформаційному етапі розвитку педагогічної теорії та практики полікультурну освіту трактують як освіту, сконцентровану на збереженні, розвитку і взаємодії всього культурного розмаїття, норм, цінностей, форм і зразків суспільної діяльності, на передачі наявного досвіду в спадок молодому поколінню, формуванні толерантності й уміння успішно жити в полікультурному соціумі.

Українські дослідники Л. Голік, Т. Клинченко, М. Красовицький і Г. Левченко слушно зауважують, що полікультурне навчання й виховання обов'язково повинні враховувати національні особливості й розглядатися як компоненти єдиного процесу. За їхнім переконанням, таке поєднання сприяє ґрунтовному засвоєнню та повному розумінню національних і загальнолюдських моральних цінностей [185, с. 4].

Нині культурну поліфонію часто виділяють як універсальну властивість та осмислюють у ролі не лише психологічного стану, але й особистісного вираження наслідків повсюдного постмодерністського культурного взаємообміну. Звідси й випливає підвищена зацікавленість мовою та дискурсом того, кого змусили спілкуватися нерідною мовою, хто змушений існувати й мислити в чужій культурній парадигмі чи належати до більше ніж однієї культури одночасно.

У сучасному дискурсі життя зазвичай сприймають як тест, а мову прирівнюють до суспільної свідомості, епістеми, де цілком закономірним постає переймання пограничними й полікультурними формами. Відтак закономірним постає твердження Г. Сиваченко, що „пошук інакшості в собі – найвагомійший компонент формування нової епістеми. Водночас це й ситуація, типова для гібридної свідомості та контексту“ [45, с. 51].

Отже, найважливішою точкою перетину постмодерністської чуттєвості з полікультурними концепціями є маргінальність – продукт ціннісної та нормативної амбівалентності, невідповідності нормі, що не пов'язаний у такому разі лише з „культурною географією“. У соціології та культурології етнорасова й культурна специфіка, а також інші соціальні стратифікації дуже часто аналізують як явища одного порядку, як, наприклад, про це свідчить ставлення до українців у Польщі або Чехії. Серед основних типів реакцій, які призводять до виникнення субкультур, Г. Сиваченко виокремлює: інновацію, ритуалізм, ретризм і бунт, тісні взаємини котрих із варіантами розвитку пограничних (або у цьому разі субкультурних) типів реакцій достатньо очевидна [45, с. 52].

Розуміння сутності полікультурності розпочинається з усвідомлення різноманіття навколишнього світу та культурного й етнічного багатства рідної країни. Якщо вища школа у своїй організації керується індивідуальними потребами особистості, то вона має гарантувати забезпечення освіти, за якої представники

різних культур могли б не лише співіснувати й жити, але й гармонійно взаємодіяти. Водночас вища освіта в контексті інноваційного розвитку покликана допомогти студентам опанувати нові знання та вміння проживання в демократичному соціумі. Запровадження полікультурної освіти має бути процесом і в жодному разі не якоюсь одноразовою програмою.

У вітчизняній педагогічній науці утвердилася думка, що пізнання зарубіжної культури бере свій початок із самопізнання, усвідомлення власної унікальності та неповторності, а також із осмислення, розуміння й оцінки впливу національної культури на загальнолюдську. Однак, своєю чергою, варто зазначити, що вищі навчальні аграрні заклади не могли й не можуть у дидактичному процесі обмежуватися лише вивченням таких гуманітарних дисциплін, як географія, історія, мова та література власної країни, оскільки студенти мають бути підготовлені до здійснення фахової діяльності і за межами батьківщини під час проходження закордонної сільськогосподарської практики. Це зумовлює актуальність запровадження в професійну підготовку майбутніх аграрників полікультурного виховання.

Полікультурне виховання виступає засобом формування в майбутніх фахівців аграрної галузі всебічного бачення світу, спроможності оцінювати стан наявних речей з погляду представника іншої етнічної спільності, бажання налагоджувати співробітництво, досягати порозуміння, здійснювати взаємовплив. Тому цілком закономірно, що нині в науково-методичній літературі значну увагу приділяють розвитку полікультурної компетентності, або кроскультурної грамотності, під якою розуміють сукупність певних знань, умінь і навичок, володіння якими на належному рівні дозволяє долучитися до інокультурного середовища.

1.3 Модернізація системи вищої аграрної освіти в умовах полікультурізації суспільства

На думку Л. Гончаренко [187] та В. Кузьменко [403], ідеї полікультурної освіти досить ґрунтовно розкриваються за допомогою таких філософських категорій, як „культурний монізм“ і „культурний плюралізм“, оскільки вони відображають два фундаментальні аспекти її буття – одиничність та різноманітність. Опрацювавши значний масив наукової літератури, вітчизняні педагоги стверджують, що культурний монізм, який ґрунтується на принципах єдинокультур’я, в

історії європейської освіти вперше був утілений в середньовічному університеті [188, с. 18]. Тогочасні навчальні заклади функціонували водночас як монастирі й освітні центри, у яких панувала монічна форма розуміння світу. Увесь навчально-виховний процес базувався на християнській теології. Відповідно обмежувалася поведінка студентів та викладачів, а нехристиянські культури трактували як зло, гріх.

У Просвітництві монокультурні стратегії дещо змінюють свою спрямованість. Освіту сприймають у контексті прилучення до європейської культури. Інші культури вважають варварськими, відсталими, примітивними. У 50-х рр. ХХ століття культурний монізм як освітня стратегія та світоглядна позиція занепадає [403, с. 38–39].

10 грудня 1948 року Організація Об'єднаних Націй схвалила „Загальну декларацію прав людини“, яка враховувала інтереси всіх народів і послужила поштовхом до визнання полікультурності світу міжнародними організаціями на законодавчому рівні, що було відображено внесенням відповідних коректив у їхню політику. Пізніше в західноєвропейській філософії другої половини ХХ століття виникає науковий напрям під назвою „культурний плюралізм“. Головне місце в ньому посідає ідея пошуку єдиної для всіх ціннісної системи, яку мають дотримуватися і політики, і бізнесмени, і педагоги, і генерали, і яка має стати першоджерелом нового світу [678, с. 45].

У 1999 році на 53-й сесії Генеральної Асамблеї ООН затвердили Декларацію й програму дій у галузі культури миру. У ній зазначено, що „культура миру охоплює цінності, погляди й типи поведінки, які відображають і надихають соціальну взаємодію та співробітництво на основі принципів свободи, справедливості й солідарності, які заперечують насильство й спрямовані на подолання конфліктів через усунення їхніх причин, з тим щоб розв'язати проблеми за допомогою діалогу й переговорів, і які гарантують можливість повною мірою користуватися всіма правами й засобами, щоб брати участь у процесі розвитку свого суспільства“.

Ці та інші документи (подані в таблиці 1.1) слугували вихідними положеннями для розробки національних програм культури миру, де центральне місце посідає система освіти. Підтвердженням є конкретні заходи, окреслені вищезазначеною декларацією в галузі полікультурної освіти: активізація міжнародного співробітництва й

національних зусиль у пропаганді мети освіти для всіх в інтересах забезпечення зростання людського потенціалу, соціально-економічного розвитку та сприяння становленню культури миру; забезпечення просвіти учнів з раннього віку, з питань ціннісних орієнтацій, світогляду, типів поведінки й способів життя з тим, щоб вони могли вирішувати будь-які суперечки мирно і в дусі поваги до людської гідності, терпимості та недискримінації; залучення учнів і студентів до участі в заходах, які прищеплюють їм ціннісні настанови й ідеали культури миру тощо [93, с. 24–25].

Таблиця 1.1

Полікультурні ідеї в нормативних документах України

Нормативні документи	Полікультурні ідеї
Конституція України	Стаття 11: „Держава сприяє консолідації та розвиткові української нації, її історичної свідомості, традицій і культури, а також розвиткові етнічної, культурної, мовної та релігійної самобутності всіх корінних народів і національних меншин України“ [363, с. 8].
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“ [515, с. 9].
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“ [366, с. 18].
Концепція громадянського виховання	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“ [364, с. 41].
Державний стандарт базової і повної середньої освіти	„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“ [234, с. 2].

На думку В. Подобєд, ідеал полікультуралізму – це „абсолютна рівність усіх, прогрес і розквіт, свобода та загальна згода в прекрасному сучасному світі“ [591, с. 98].

Ми погоджуємося з міркуваннями М. Рудь про те, що „сучасна соціально-культурна ситуація в Україні характеризується глибоким переосмисленням минулого, активізацією історичної пам’яті як невід’ємної частини суспільної свідомості, загального процесу формування громадянського полікультурного суспільства, під час якого переборюється відчуженість особистості не тільки від влади й власності, але й від своєї культури, мови, традицій, звичаїв, історії, релігії. Не може бути й вважатися громадянським полікультурне суспільство, яке сповідує й насаджує в різноманітних формах моральний нігілізм, нетерпимість і насильство“ [646, с. 67]. Вітчизняний педагог також подає визначення полікультурного суспільства як складної системи, яка об’єднує представників різних національностей з усією сукупністю притаманних їм взаємодій і взаємозалежностей [646, с. 68].

Зі свого боку В. Матіс слушно зазначає, що полікультурне суспільство є найвагомішою категорією теоретичної соціології та соціальної філософії. Ця категорія означає конкретний історичний тип соціальної системи, у якій економіка виконує функцію адаптації, політика – досягнення мети, а культурні символи – підтримка зразків взаємодії людей різних національностей у системі [477, с. 28]. Наукову цінність становлять три моделі полікультурного суспільства, виокремлені автором. Для першої моделі притаманним є різноманіття

в єдиному. Таке суспільство виступає перспективною цілісністю, у ньому активно застосовують стратегію демократичного об'єднання культур і народів для реалізації прогресивного руху до вищих форм розвитку суспільства. Його асоціюють з багатою гармонією барв у єдиній суцільній картині.

Друга модель характеризується як одноманітне єдине. У цьому полікультурному суспільстві жорстоко придушується етнічна, регіональна й місцева унікальність на законодавчому рівні. Тоталітарна держава прагне створити монолітне суспільство, стерти грані та розбіжності між людьми за допомогою запровадження відповідних доктрин.

Третя модель – різноманітно-розчленоване суспільство, у якому панує хаос і роз'єднаність, усі етнічні культури й групи не контактують. Вони ведуть відособлений спосіб життя, а основним принципом постає „розділяй та пануй“ [477, с. 46–47].

На нашу думку, найсприятливішою формою співіснування людей є інтеграція, яка уможлиблює збереження власної культурно-етнічної ідентичності в процесі конструктивного співробітництва в полікультурному суспільстві, організованому за першою моделлю.

Сьогодні система вітчизняної вищої освіти перебуває в стані модернізації, яка зумовлена глибокими структурними змінами, що відбуваються в сучасному світі й потребують розробки нових підходів до побудови загальноосвітньої та професійної підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі.

Полікультурна суспільства й освіти, зміни педагогічної ситуації в аграрних університетах вимагають переходу від традиційних форм професійного навчання спеціалістів-аграрників до навчання на нових методичних принципах, які відображають загальні закономірності розвитку певної галузі знань і специфічні підходи, пов'язані з потребою використання сучасних дидактичних інтерактивно-комунікативних технологій у контексті формування висококультурної всебічно розвиненої особистості студента.

Основними цілями професійної освіти виступають:

- 1) підготовка кваліфікованого конкурентоспроможного фахівця, здатного успішно функціонувати на сучасному ринку праці: компетентного, відповідального, гнучко та вільно мислячого, який добре орієнтується не тільки у своїй професії, але й суміжних сферах діяльності, готового до ефективної роботи за спеціальністю на рівні світових стандартів, прагне до перманентного професійного

зростання й соціальної мобільності;

2) задоволення потреб людини в отриманні належної освіти. У зв'язку з цим в освіті особливу увагу приділяють реалізації компетентнісного підходу, спрямованого на формування певних компетентностей. Під ключовими компетентностями, що визначають якість змісту освіти, розуміють систему універсальних знань, умінь і навичок, а також досвід самостійної діяльності та особистої відповідальності студентів. При цьому досвід самостійно-креативної діяльності й особистої відповідальності лежить в основі процесу ухвалення рішень – процесу людської діяльності, спрямованого на вибір найкращого варіанта дій [190, с. 8–9].

Нині в галузі полікультурної діяльності компетенції виступають важливими складовими професійної підготовки фахівця аграрної галузі. Формування полікультурної обізнаності студентів аграрного профілю здійснюється в процесі вивчення курсів української, англійської, німецької, французької, латинської мов і спеціалізованих курсів, пов'язаних із циклом культурологічних та країнознавчих дисциплін. У працях С. Заскалети [293], Н. Костриці [379], Р. Кравця [386], доведено, що стійкі вміння й навички полікультурної діяльності в спеціаліста сільськогосподарської галузі економіки та аграрного управління сприяють успішному розв'язанню низки професійних завдань:

1) подолання міжкультурних непорозумінь, конфліктних ситуацій, стереотипів у стосунках;

2) демонстрування різних стратегій поведінки для налагодження (підтримки) контакту з представниками інших культур;

3) порівняння не тільки мовних систем, але й національних культур під час реалізації принципу полілінгвізму й полікультурності;

4) спілкування з представниками різних етнічних груп, міжкультурна комунікація;

5) визначення зв'язків між мовою та культурою країни, мову якої вивчають, та формування в студентів-аграрників здатності їх бачити;

б) визначення особливостей виявлення національної специфіки в соціокультурній поведінці її представників;

7) свідоме функціонування в полікультурному середовищі, світі;

8) ведення діалогу культур (національної, іншомовних) як наслідок вивчення рідної та іноземних мов;

9) здійснення міжкультурної комунікації на підставі сформованих

знань лексики з національно-культурним компонентом для досягнення взаєморозуміння;

10) сприяння врегулюванню міжособистісних та національних конфліктів;

11) ініціювання міжкультурних контактів з метою опанування цінностей, духовної спадщини культури, що вивчається, виступаючи водночас представником національної культури, а також культури етносу;

12) прогнозування та розпізнавання соціокультурних проблем, які призводять до помилкової інтерпретації фактів культури, кроскультурних конфліктів та здатність брати відповідальність за усунення кроскультурного непорозуміння; уміння виступати представником національної культури, усвідомлюючи себе полікультурним суб'єктом та активно діяти в полікультурному середовищі.

В останні роки низка вчених і педагогів-практиків (О. Джеджула [238], Н. Костриця [379], В. Мирось [495], В. Тимкова [764], Ю. Хом'яківський [238] та ін.) помітили, що наявна система підготовки аграрників не сприяє прояву й вихованню потрібної творчої активності студентів, розкриттю їхньої індивідуальності та інтенсифікації засвоєння знань. Екстенсивна організація навчального процесу, орієнтована на студентів із середніми здібностями, не стимулює розвитку в них зацікавленості майбутньою спеціальністю, не пробуджує бажання шукати відповіді на питання щодо можливостей використання набутих знань у подальшій професійній діяльності. Водночас у дидактичному процесі аграрного університету недостатньо застосовують технології активного навчання, які виконують двояку роль – як засіб інтенсифікації навчання та як спосіб опанування студентами стратегіями осягати нові й удосконалювати здобуті знання впродовж життя.

Більшість педагогів наголошує, що наявна система організації навчального процесу на агрономічних факультетах ВНЗ не є ефективною, оскільки побудована на старих дидактичних підходах, відповідно до яких головна роль належить викладачу як основному носію знань. Потрібний істотний перегляд технології навчання та організації педагогічного процесу у вищих навчальних аграрних закладах на основі полікультурізації освіти, запровадження нової технічної й технологічної бази, урахування переваг інноваційних

методів навчання, використання яких дозволить не тільки значно активізувати пізнавальний інтерес студента до професії, але й змінити роль і функцію викладача, надавши його діяльності більш продуктивний і творчий характер. До того ж, упровадження такого підходу в практику аграрних ВНЗ уможливить оволодіння студентами на високому рівні не тільки фаховими знаннями, але й моральними, етичними, естетичними, культурними, національними й етнічними цінностями та досвідом конструктивної взаємодії із етнофорами в багатокультурному середовищі.

У полікультурному суспільстві цілком проявилася фундаментальна залежність усієї цивілізації від тих здібностей та якостей особистості, які закладаються освітою. Подолання багатьох кризових ситуацій у громадському житті країни переважно визначається рівнем освіченості та культури окремо взятої людини й суспільства загалом. Освіті тут належить особлива роль, оскільки вона відображає специфіку й особливості сучасного етапу цивілізаційного становлення й одночасно визначає їх.

Освіта – це складне багатогране поняття, що віддзеркалює різноманітні аспекти нелінійної взаємодії індивіда, який розвивається із суспільством у контекстному культурному просторі (взаємозв'язок, взаємовплив компонентів єдиної системи „суспільство – культура – освіта – індивід“). Вона, відповідаючи певному культурному рівню суспільства, повинна забезпечувати затребуваність людини в ньому [190, с. 35].

Освіта розглядається як спосіб саморозвитку особистості, її долучення до культурного середовища і входження в соціум, співробітництво з іншими людьми. Вона також виступає певною культурологічною цілісністю, для якої, на думку Є. Бондаревської, характерними є такі функції:

1) гуманітарна (збереження й відтворення екології людини, її тілесного та душевного здоров'я, сенсу життя, духовності, норів, особистої свободи);

2) культуротворча (культуроформувальна), яка забезпечує збереження, передачу, відтворення й розвиток культури засобами освіти;

3) функція соціалізації – забезпечення, засвоєння й відтворення індивідом соціального досвіду [101].

„Особлива функція освіти, – вважає Є. Бондаревська, – полягає в тому, що вона своїм змістом закладає базові, фундаментальні основи

культури людини: розумової, моральної, екологічної, естетичної, правової та інших її сторін“ [101, с. 33]. До названих видів культури доцільно ще додати інтернаціональну як особливо значущу в умовах глобалізації та інтеграції нашої держави у світове співтовариство.

Низка дослідників (Є. Бондаревська [101], О. Морозов [506], Д. Чернилевський [506] та ін.), характеризуючи нинішню освіту, убачають її „педагогічну перспективу“ в синергетиці, поширюючи її ідеї (самоорганізація, дисипативна система, нелінійність тощо) як на освіту загалом, так і на процесуальний та змістовий аспекти навчального процесу, а також на процес становлення особистості студента. Відповідно до цього освіту потрактовують як складну відкриту систему, здатну до самомодернізації. До її типових рис належать:

1) орієнтування не лише на кінцевий результат як накопичення певного обсягу знань, умінь, навичок і досвіду зразкової поведінки, але й на процес їхнього набуття;

2) відмову від „предметоцентризму“ – пріоритет освіти, орієнтованої на особистість студента і його потенційні можливості, над освітою, зосередженою на знаннях з навчальної дисципліни;

3) установку на те, що розвиток студента – це першочергова ціль освітнього процесу;

4) спрямованість освіти на різнобічний, а не всебічний розвиток студента;

5) розуміння того, що викладач і студент – суб’єкти освітнього процесу, а їхня взаємодія відкрита для постійного оновлення;

6) знання того, що освіта не дає готових зразків поведінки і діяльності, вона пропонує багатоманітність їхніх варіантів;

7) відмову від пріоритету логічного над асоціативним та інтуїтивним у пізнанні;

8) перманентний розвиток знань про світ, людину й культуру (це передбачає відмову від абсолютної точності, завершеності, предметної вичерпності їхнього опису);

9) поглиблення змісту навчання, його розширення й доповнення, що передбачає різноманітні варіанти його презентації в педагогічному процесі;

10) те, що знання існують і мають значення тоді, коли вони стають особисто значущими;

11) залежність знань від суб’єкта пізнання, цілей та завдань освіти детермінується, виходячи з інтересів студента.

Відкрита система вищої освіти відображає передову тенденцію сучасної аграрної підготовки – „звернення“ до особистості студента, її гуманістичну та полікультурну спрямованість. Подібні погляди обстоює В. Серіков, стверджуючи, що першорядною ціллю особистісно-орієнтованого навчання постає розвиток особистості студента. Саме за такої системи освіти, на думку педагога, відбувається формування у вихованців здібностей обирати життєві смисли й принципи, ухвалювати рішення, відповідати за власні слова і вчинки, бути самостійним, внутрішньо незалежним, креативним та ініціативним, уміти гідно триматися в будь-якій ситуації та володіти собою. В. Серіков слушно зауважує, що у виконанні цих особливо значущих дій щодо внутрішньої самоорганізації полягає призначення індивіда, його потенціал громадянського розвитку та соціалізації.

Людство все більше усвідомлює, що його майбутнє залежить від того, чи зможе людина змінити свої інтереси, уподобання, потреби й ціннісні установки. Для розв'язання цих завдань принципове значення має освіта, орієнтири та пріоритети якої постійно змінюються. Перехід від репродуктивної моделі освіти, яка працює на відтворення й стабільність наявних суспільних відносин, до продуктивно-гуманістичної слугує цьому яскравим підтвердженням [672, с. 12–14].

Наявна система вітчизняної професійної підготовки майбутніх аграрників відображає специфіку та особливості сучасного суспільного розвитку. Прогрес в інформаційному середовищі передбачає розширення напрямів співпраці із закордонними сільськогосподарськими університетами: обмін досвідом організації навчально-виховної, виробничої та управлінської роботи. Тому студенти мають опанувати нові передові світові технології й практики, що дасть їм змогу цілком розкрити свої знання і творчий потенціал. Зважаючи на це, усе більше студентів-аграрників, починаючи вже з третього курсу навчання, проходять стажування на науково-дослідних ділянках у західноєвропейських країнах, США та Канаді. Успішна реалізація цих завдань вимагає від них полікультурної обізнаності, оскільки знання звичаїв, традицій, менталітету, характеру, етикету, інокультури та мови міжнародного спілкування уможливить їхню успішну адаптацію на світовому ринку праці.

Аналізуючи тенденції розвитку вищої аграрної освіти, можна помітити, що за останнє століття підходи до підготовки

висококваліфікованих працівників сільського господарства докорінно змінилися. Раніше аграрні навчальні заклади готували спеціаліста широкого профілю – це був одночасно й агроном (усіх напрямів), і ветлікар, і зоотехнік, але згодом такий принцип професійної підготовки зазнав значних змін. У 40–50 рр. ХХ ст. був здійснений перехід від навчання широкопрофільного спеціаліста до вузькопрофільного – відповідно до головних спрямувань, пов'язаних із сільськогосподарським виробництвом: рослинництвом, тваринництвом, аграрною економікою, виноградарством, експлуатацією сільськогосподарських машин, інженерією, лісовим та садово-парковим господарством тощо.

Науково-технічний прогрес, що відбувся в 60–70 рр. ХХ ст., зумовив перехід аграрних ВНЗ до ще вужчої спеціалізації – підготовки фахівців-технологів з виробництва вже конкретних видів сільськогосподарської продукції (молочної, м'ясної, зернової тощо).

На початку ХХІ століття знову переглянули й переоцінили методичні підходи щодо підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі. На перше місце поставили формування в студентів організаторських та управлінських умінь, тобто майбутніх аграрників розглядали не лише як технологів, а як менеджерів у широкому значенні цього слова. Вони мають виконувати функції організаторів виробничого процесу й водночас засвідчувати досконале знання широкого спектра взаємопов'язаних технологій виробництва сільськогосподарської продукції і пов'язаного з ним менеджменту (отже, і менеджменту зовнішньоекономічної діяльності). Для забезпечення розвитку кругозору студентів, здатності вміло маневрувати в питаннях маркетингу та менеджменту зовнішньоекономічної діяльності в безмежному океані сільськогосподарської продукції виникає потреба готувати всебічно ерудованих менеджерів, які разом із ґрунтовними знанням певного технологічного процесу демонстрували б міцні знання із суміжних напрямів розвитку сільськогосподарської галузі економіки. Це вже зовсім інший підхід до професійної підготовки майбутніх аграрників, що вимагає від них опанування полікультурної обізнаності для успішного виходу в майбутньому на міжнародні ринки сільськогосподарських послуг та продукції. Це потрібно враховувати під час складання програм за освітньо-кваліфікаційними рівнями „бакалавр“ та „магістр“ [495, с. 43-44].

В. Мирось пропонує реформувати вітчизняну систему вищої

аграрної освіти відповідно до західних тенденцій. Відповідно, у навчальній програмі підготовки бакалаврів і магістрів передбачити не менше як 90% кредитів на засвоєння фахових знань, споріднених із напрямом майбутньої виробничої діяльності. Заслуговує на увагу те, що водночас із теоретичною підготовкою за професійним спрямуванням майже 50% дидактичного процесу (2–2,5 роки для бакалаврів, 3 роки для магістрів) відводиться на виробничу практику. На думку науковця, докорінних змін потребує також сама технологія навчання, зокрема співвідношення викладача до студентів. Він вважає, що традиційне співвідношення (1 викладач на 20–30 студентів) є неефективним. Тоді як співвідношення *1 викладач до 10 студентів* дозволяє значно інтенсифікувати процес засвоєння знань майбутніми аграрниками та цілком реалізувати особистісно-зорієнтоване навчання впродовж усього вивчення дисципліни. Водночас В. Мирось наголошує на труднощах утілення цих ідей, оскільки навчальний заклад не завжди має потрібну кількість висококваліфікованих викладачів, а інколи спостерігається відсутність необхідної кількості приміщень для розміщення незначних за кількістю груп [495, с. 46–47].

Ми цілком поділяємо думки С. Заскалети про те, що проблема модернізації професійної підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі, яка постала перед національною системою вищої освіти, вимагає узгодження її моделі із сучасною концепцією сталого розвитку, оновлення змісту, методів, принципів навчання і виховання. Вона вбачає мету такої модернізації в підвищенні якості освіти до загальноєвропейського рівня, переорієнтації навчальних закладів на задоволення освітніх потреб і попиту на ринку праці, підвищенні конкурентоспроможності аграрних ВНЗ та їхніх випускників. Зокрема, серед основних напрямів реформування професійної підготовки аграрників можна виокремити: загальнопланетарний глобалізм фахового навчання; гуманізація й демократизація професійної підготовки, які стають сьогодні водночас провідними тенденціями її реформування та розвитку; культурознавча соціологізація та екологізація змісту професійної підготовки фахівців аграрної галузі; міждисциплінарна інтеграція; орієнтація професійної підготовки фахівців аграрної галузі на безперервність, тобто надання можливості навчатися впродовж усього життя [293, с. 30–31].

Серед основних шляхів забезпечення гуманного ставлення до

інокультур та утвердження толерантних взаємин з етнофорами, на нашу думку, можна назвати полікультурний підхід в освіті. Про актуальність утілення полікультурної освіти в Україні з метою виховання в молодого покоління толерантного сприйняття національно-культурних особливостей народів світу зауважує Т. Радченко, розглядаючи її як інноваційну освітню стратегію [621, с. 40].

У міжнародному тлумачному словнику з педагогіки за редакцією Дж. Пейдж, Дж. Томаса та А. Маршалла натрапляємо на визначення полікультурної освіти як відображення ідеалів культурного плюралізму в галузі освіти [928, с. 259]. На думку А. Льюїс, полікультурна освіта – це ідея, освітній реформістський рух і процес, спрямований на те, щоб змінити структуру навчальних закладів так, щоб усі учні та студенти мали рівні можливості в отриманні знань [938]. Ч. Слітер також розглядає її як реформістський рух, що модифікує всі складові дидактичного процесу, а отже, і навчальні плани, основні правила й цінності, організаційну структуру, управлінську політику задля відображення культурного плюралізму [971].

Т. Х'юзен і Т. Постлезвейт вважають, що полікультурна освіта – це педагогічний процес, у якому представлено дві або більше культур, які різняться за мовною, національною, етнічною чи расовою ознакою [929, с. 2932].

К. Грант ідентифікує полікультурну освіту як філософію, відповідно до якої акцент зроблено на важливості й закономірності культурно-етнічної різноманітності у формуванні способу життя індивідуумів, груп і націй [916].

Для В. Міттера полікультурна освіта – інтеграція культур, що ідентифікується із системою цінностей, потрібною для збереження й забезпечення розвитку й виживання кожної соціальної та політичної одиниці. Також науковець говорить про можливість розгляду сутності полікультурної освіти в міжособистісних взаєминах в освітньому процесі, що характеризуються співіснуванням студентів з різного середовища і покоління [496, с. 38].

У дослідженнях В. Подобєд полікультурна освіта постає загальною парадигмою або стратегією, яка теоретично віддзеркалює реальні процеси культурно-освітнього життя людей, зокрема прагнення й бажання різноманітних культур зблизитися, розвивати терпимість та культурний плюралізм [591, с. 93].

І. Васютенкова розглядає полікультурну освіту як таку, що залучає студентську молодь до розуміння національної та світової культур, формування на цій основі вміння й готовності жити в мультинаціональному середовищі, розвитку планетарної свідомості. Одне з головних завдань такої освіти науковець вбачає у вихованні духовної культури особистості, яка чітко дає про себе знати під час взаємодії етнофорів. Відповідно до цього, педагог виокремлює в ній чотири орієнтири: соціокультурну ідентифікацію особистості, засвоєння системи понять і уявлень про полікультурне середовище, виховання позитивного ставлення до диверсифікованого культурного оточення, розвиток навичок полікультурного спілкування.

Заслуговує на схвальну оцінку також компаративний аналіз дефініцій „полікультурна освіта“ й „полікультурне виховання“, здійснений І. Васютенковою. За спостереженнями дослідниці, полікультурне виховання обов'язково входить до складу полікультурної освіти, а в окремих працях його використовують і як самостійне поняття. Вона пояснює ці розбіжності тим, що „полікультурне виховання“ повніше відображає сутність полікультуралізму в педагогічній науці, оскільки містить не тільки освіту людини, але й цілі, завдання та провідні напрями формування особистості студента, здатного й готового до успішного функціонування в теперішньому соціумі [123, с. 98–101].

Інша дослідниця полікультурного виховання Е. Ананьян визначила такі його завдання:

1) виховати в молоді такі якості, як справедливість, гуманність, людинолюбство, чуйність, співпереживання ближньому, доброту, терпіння, толерантне та шанобливе ставлення до представників інших національностей;

2) сформувати вміння сприймати будь-яку людину як найвищу цінність, незалежно від кольору її шкіри, релігійної та соціальної належності;

3) підвищувати загальну культуру особистості, з тим щоб, впливаючи на її духовний розвиток, досягти високої культури в усьому суспільстві;

4) сприяти появі у вихованця внутрішнього бажання відмовитися від будь-яких проявів егоїзму, ворожнечі, неприйняття;

5) стимулювати гармонійний розвиток молоді в умовах сучасної їм епохи [20, с. 15–16].

На думку С. Кірсанової, утілення полікультурного виховання

передбачає три групи цілей, які можна позначити термінами „плюралізм“, „рівність“, „об’єднання“. У ширшому значенні – це:

- 1) повага й збереження культурного різноманіття;
- 2) підтримка рівних прав людини на освіту та виховання;
- 3) формування й розвиток особистості в душі загальнонаціональних, політичних, економічних, духовних цінностей.

Згідно з міркуваннями С. Кірсанової, мета полікультурної освіти майбутніх фахівців аграрної галузі полягає у формуванні особистості, здатної до активної життєдіяльності в багатонаціональному та полікультурному середовищі, яка володіє почуттям розуміння й поваги щодо інших культур, уміє жити в злагоді з людьми різних національностей. Звідси випливають такі завдання:

- 1) глибоке й усебічно опанування майбутніми аграрниками культури рідної країни, що є неодмінною умовою інтеграції в інші культури;

- 2) формування в студентів уявлень про різноманіття культур у світі, виховання позитивного ставлення до культурних розбіжностей, що забезпечують прогрес людства й умови самореалізації особистості;

- 3) створення умов для їхньої інтеграції в культури інших народів;

- 4) розвиток умінь і навичок продуктивної взаємодії з носіями різноманітних культур;

- 5) виховання в майбутніх фахівців аграрної галузі терпимості й навичок гуманного міжособистісного спілкування [337, с. 9–10].

Л. Гончаренко та В. Кузьменко подають трактування полікультурної освіти як особливої „освіти, що сприяє формуванню в особистості готовності до активної діяльності в сучасному соціокультурному середовищі, яка зберігає свою ідентичність, прагне до поваги та розуміння інших етнокультурних спільнот, уміє жити в мирі та злагоді з представниками різних расових, етнічних, культурних, релігійних груп“ [403, с. 46–47]. До її цілей вітчизняні педагоги відносять:

- 1) формування свідомих позитивних ціннісних орієнтацій особистості в ставленні до власної культури;

- 2) створення полікультурного середовища як основи взаємодії особистості з іншими культурами;

- 3) виховання здатності індивіда до національно-культурного самовизначення;

- 4) розвиток цілісної полікультурної картини світу [186, с. 110–

111].

За переконанням Я. Гулецької, „полікультурна освіта студентської молоді – це частина професійної освіти, спрямована на засвоєння культурно-освітніх цінностей інших культур на основі знання особливостей своєї етнокультурної групи, а також взаємодії всіх культур на принципах взаємопорозуміння, толерантності, діалогу та плюралізму, що є засобом протистояння дискримінації, расизму, шовінізму“ [209, с. 3]. З огляду на це, науковець формулює мету такої освіти – забезпечити рівні освітні можливості для всіх представників різноманітних соціальних, культурних, расових, етнічних й інших груп [209, с. 9].

Хоча ідеї полікультурної освіти не є новими і про них говорили багато відомих науковців минулого, усе ж питання щодо їхнього практичного впровадження в дидактичний процес аграрного ВНЗ постало лише на початку ХХІ століття. Зокрема, їхніми найбільш відомими провісниками були Ян Амос Коменський, К. Ушинський, П. Каптерев, М. Бахтін, В. Біблер.

Багато цінних методичних рекомендацій містить програма „Пампедія“ Яна Амоса Коменського [356]. Чеський педагог-гуманіст побудував її за принципом визнання спільності людей, їхніх прагнень і потреб. Він обґрунтовує доцільність реалізації „Пампедії“ як програми універсального виховання всього людства. Її істотну частину становить формування в молодого покоління вміння жити в гармонії з іншими, поважати та любити людей, виконувати спільні обов’язки. Ян Амос Коменський вводить поняття „пампедія“, яке означає загальне всебічне виховання. У його праці йде мова про потребу „навчати всіх усьому, усебічно“. Великий дидакт висловлював побажання, щоб „були розвинуті не окремі або багато людей, а всі та кожний, молоді й старі, багаті й бідні, вельможні й не вельможні, чоловіки й жінки“.

Для нашого дослідження значний інтерес становлять наукові напрацювання К. Ушинського [781] та П. Каптерева [331]. Досліджуючи роль полікультурної освіти в становленні особистості, вони роблять висновок про взаємозв’язок загальнолюдського та національного. На їхню думку, реалізація педагогічної діяльності спочатку передбачає утвердження національного ідеалу, а потім – його трансформування в площину загальнолюдського.

У вченні М. Бахтіна [55] людина постає як неповторний світ культури, що взаємодіє з іншими культурами – особистостями. Цей

підхід у педагогіці реалізується через концепцію діалогу культур В. Біблера [82]. Діалог виступає в такому контексті формою спілкування людей та способом їхньої взаємодії із суб'єктами та об'єктами інокультури певної історичної епохи, механізмом взаємовпливу культур.

З соціально-когнітивного погляду, діалог культур уміщує досить широкий спектр питань, які активно досліджують у межах кожної культури: ретельно вивчають „думки“ культури-контрагента, шукають, аналізують і виробляють власні паралелі та аналогі, здійснюють їхній обмін на рівні периферійних інтерпретацій, не торкаючись стрижневих когнітивних структур культур-контрагентів. Щодо соціального аспекту, то діалог культур передбачає наявність „проміжних“ шарів, які стосуються суб'єктів однієї та іншої культури [791, с. 162].

В. Біблер указує на те, що діалог культур – це насамперед ситуація зіткнення культур мислення, які не можна звести одна до одної через різні форми розуміння [80, с. 285].

Ураховуючи це, В. Сафонова пропонує аналізувати країнознавчий матеріал з позицій потенційних можливостей його використання в моделюванні культурного простору в навчальній аудиторії. На її думку, занурення в країнознавчий матеріал найефективніше відбувається за принципом кола цивілізацій і культур, що постійно розширюється. Цей принцип спрямований на створення сприятливих умов для повноцінного полікультурного та білінгвістичного розвитку суб'єктів навчального процесу, для підготовки студентів до виконання функції культурного посередника в ситуаціях міжкультурної комунікації, для формування загальнопланетарного мислення, культурної неупередженості, готовності до спілкування й співробітництва в іншому середовищі, мовного та міжкультурного такту [663, с. 63–64].

Усесвітня педагогічна думка, ураховуючи новітні соціокультурні реалії, намагається модернізувати систему вищої освіти. Це також стосується й професійної підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі. Зокрема, до пріоритетних напрямів удосконалення системи вищої аграрної освіти в умовах полікультуризації суспільства можна віднести наповнення її полікультурним змістом, посилення національного виховання студентів, прищеплення їм поваги й толерантного ставлення до інокультур. Адже це значно збагатить їхній внутрішній світ духовно й інтелектуально. З нашою думкою

погоджуються В. Болгаріна та І. Лощенова [95], стверджуючи, що головне в полікультурному прояві освіти є формування національної свідомості та розуміння вагомості культурної поліфонії. Важливе місце в освіті дослідники відводять культурі як сукупності неповторних і незамінних цінностей, оскільки саме завдяки своїм традиціям та формам вираження кожний народ заявляє про себе. Отже, педагоги закликають пізнавати культури, щоб ефективно взаємодіяти з народами, а полікультурність, у їхньому трактуванні, є елементом загальної культури.

Ядром полікультурної освіти майбутніх фахівців аграрної галузі, відповідно до міркувань В. Болгаріни та І. Лощенової, виступають знання культурної специфіки різних народів, уміння сприймати та виокремлювати з них найкращі властивості задля збагачення власної культурної спадщини. Так само Л. Гончаренко та В. Кузьменко слушно зауважують, що „полікультурне виховання й національна школа не можливі без вивчення рідної мови, літератури, історії рідного краю тощо“, оскільки вони сприяють формуванню в студентів адекватної національної картини світу – складової наукового та полікультурного світобачення [403, с. 7].

Пошук шляхів розв’язання окресленої проблеми в контексті реформування іншомовної лінгводидактики активно здійснює І. Кушнір. Зокрема, науковець акцентує на тому, що в процесі всесвітньої глобалізації та впровадження положень Болонської декларації до освітньої системи України володіння полікультурною компетентністю стає невід’ємною складовою професійної майстерності сучасного кваліфікованого працівника в будь-якій галузі діяльності людини [417, с. 74]. На його думку, „здійснення міжкультурної взаємодії, яка є необхідною для розвитку людства, неможливе без формування полікультурної компетентності всіх членів людської спільноти“ [417, с. 75].

Під полікультурною компетентністю І. Кушнір розуміє комплексну якісну характеристику індивіда, результативний блок, сформований через знання не тільки рідної, але й інших культур, уміння застосовувати знання в процесі міжкультурної комунікації, досвід міжкультурного спілкування, толерантне ставлення до представників інших культур, поведінкові реакції в умовах інтеркультурної комунікації [417, с. 76].

Модернізація системи вищої аграрної освіти України здійснюється в контексті полікультурізації, глобалізації та інтеграції

у світове співтовариство. Водночас із цими процесами спостерігається тенденція переходу до особистісно-орієнтованої освітньої парадигми, за якої особлива роль під час навчально-виховного процесу відводиться формуванню в майбутніх аграрників національної, етнічної та соціокультурної свідомості.

1.4 Теоретичні аспекти формування полікультурної компетентності як складової професійної підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі

Проблема полікультурного виховання не нова, але не досить вичерпно розкрита. У педагогічній науці шляхи її розв'язання розробляли такі видатні вчені, як П. Каптерев [331], Я. Коменський [358], І. Песталоцці [574; 575], С. Русова [648], Ж. Руссо [650; 651], К. Ушинський [782] та С. Шацький [844; 845]. Питання вдосконалення нинішньої системи вищої освіти та ідеї полікультурного навчання студентів висвітлюють Л. Гончаренко [403], В. Кузьменко [403], І. Лощенова [449], Н. Ничкало [855], І. Прокопенко [855], О. Сухомлинська [742] й інші. У своїх дослідженнях науковці дійшли висновку, що культура й світобачення є взаємопов'язаними поняттями, які залежать від якості освіти та визначають поведінку, соціальну позицію і світогляд особистості.

Формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі здійснюється через засвоєння ними новітніх тенденцій і специфіки розвитку як цивілізації загалом, так і окремих національностей зокрема. Тобто ядром полікультурної компетентності є когнітивний компонент, змістове наповнення якого становлять кроскультурні знання. Ці знання студенти-аграрники здобувають здебільшого на лекційних та практичних заняттях з дисциплін гуманітарного циклу. Також паралельно відбувається становлення їхніх науково-світоглядних позицій.

Вищезазначені процеси мають різну динаміку протікання. Швидкість та успішність опанування студентами полікультурної компетентності залежать від дидактичної системи, змісту та структури освіти. Чи залишаться здобуті знання на рівні наукової картини світу, чи трансформуються у світогляд, чи будуть вони фрагментарними, чи стануть інтегративною особистісною характеристикою (полікультурною компетентністю) визначають методи й підходи навчання, які викладач застосовує в педагогічному

процесі.

Одним з аспектів формування полікультурної компетентності виступає національне виховання студентів, яке здійснюється рідною та іноземною мовами. Оволодіння майбутніми аграрниками рідною культурною спадщиною створює основу для ознайомлення з іншими культурами, усвідомлення й розуміння їх.

Становлення національно-наукової картини світу студента залежить від рівня мовної картини світу. Нам досить імпонують міркування Л. Гончаренко та В. Кузьменко щодо виняткової ролі мови в полікультурному й національному вихованні. Науковці цілком мають рацію, стверджуючи, що рідна мова сприяє швидкому та легкому формуванню адекватної національної картини світу – складової наукового й полікультурного світобачення. Отож педагоги наголошують, що формування полікультурної компетентності має спиратися на такі навчальні предмети, як українська та іноземна мови, історія України, усесвітня історія, релігієзнавство, культурологія тощо [403, с. 4-7]. Однак серед дисциплін гуманітарного циклу особливе місце належить іноземній мові, оскільки її можна наповнити не лише профорієнтаційним навчальним матеріалом, але й країнознавчим або загальнопобутовим. Таке „насичення“ практичних занять з іноземної мови відповідними автентичними комунікативними текстами в поєднанні з інноваційними методами, підходами і формами навчання дозволяє забезпечити ефективне формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі.

Студенти, які нині здобувають освіту у вищих навчальних аграрних закладах, як іноземну мову переважно обирають англійську, німецьку або французьку, рідше – польську. На нашу думку, у процесі викладання цих іноземних мов викладач, крім передачі лексико-граматичних і фонетичних знань, умінь, навичок, має також забезпечити успішне ознайомлення студентів із культурами народів світу, їхніми звичаями, традиціями, менталітетом тощо. Досить поширеним є курс латинської мови, який забезпечує прищеплення студентам ще й здобутків античної культури.

Знання мов міжнародного спілкування дозволяє майбутнім фахівцям аграрної галузі читати першоджерела, видані цими мовами, конструктивно взаємодіяти з іноземцями, тобто здобувати полікультурні знання.

Н. Жорняк слушно зауважує, що полікультурна компетентність є

невід'ємною частиною професійної підготовки та не може бути відокремленою від фахових знань і вмінь. У своїй праці науковець дає позитивну оцінку впровадженню інноваційних технологій, глобалізаційних і демократичних тенденцій у життя суспільства. На його думку, саме вони вчать нас розуміти культурну різноманітність, співпрацювати в сучасних реаліях та ухвалювати правильні рішення в конфліктних ситуаціях [277, с. 41].

У психолого-педагогічній науці активне вивчення питань формування полікультурної компетентності розпочалося в середині ХХ століття. Основоположниками полікультурного навчання вважають американця Дж. Бенкса [886] і британця Дж. Лінча [942]. Вони розробили типологію культурної ідентичності, яка передбачала шість рівнів: психологічний полон, інкапсуляція, визнання належності, бікультуралізм, полікультуралізм і рефлексивний націоналізм, глобалізм і глобальна компетентність.

На стадії *психологічного полону* особистість демонструє негативні переконання та ідеологію щодо своєї культурної групи. Унаслідок чого, в неї превалує низька самооцінка та проявляється культурне самозаперечення. Трапляється уникнення стосунків із представниками інших культурних груп або особистість докладає зусилля для культурного асимілювання.

Рівень *інкапсуляції* характеризується чітким усвідомленням власної культурної ідентичності та взаємодією особистості переважно тільки зі своєю культурною групою, яку вона ставить понад усі інші.

Визнання належності – на цьому рівні особистість володіє достатнім багажем знань і вмінь для внесення коректив у розуміння особистісних ставлень і культурної належності. Вона здатна залагоджувати конфлікти та уникати їх, формувати позитивне ставлення до своєї культурної групи. Об'єктивно сприймає та оцінює позитивні й негативні риси власної культурної належності.

На рівні *бікультуралізму* особистість здатна ефективно взаємодіяти у двох культурних площинах. У неї є сильне бажання долучатися не тільки до свого, але й іншого культурного середовища. Її культурна ідентичність сильно детермінується емоційно-вольовою сферою і має яскраво виражені психологічні ознаки: почуття, емоції, мотиви, ставлення тощо. Усвідомлення власної культурної належності підкріплюється також відповідними знаннями й уміннями, тобто когнітивним компонентом.

Наступний рівень після бікультуралізму – *це полікультуралізм і*

рефлексивний націоналізм. Важливими його показниками виступають вдумлива позитивна культурна та національна належність особистості до декількох культурних спільностей, які взаємодіють як одна нація. Майбутній фахівець аграрної галузі з таким рівнем полікультурної компетентності самостійно визначає, оцінює й осмислює порядки й атрибути цих культур, чітко розуміє їхні переваги та недоліки.

Найвищий рівень культурної ідентичності становить *глобалізм*, або „*глобальна обізнаність*“, за якої особистість здатна демонструвати не лише позитивно-вдумливу національно-культурну, але й глобальну належність. Студент володіє достатнім багажем знань, умінь і навичок для налагодження конструктивної взаємодії з представниками інших культур як у межах своєї держави, так і поза її межами. Ключовим моментом тут є утвердження індивідуальних цінностей, які спираються на універсальні цінності людства, моральні норми та етичні принципи.

Майбутні фахівці аграрної галузі, які опанували два останні рівні, зможуть швидко адаптуватися до праці й проживання в неоднорідному суспільстві. Реалізація цього завдання покладена на полікультурну освіту.

Одним із найголовніших аспектів формування полікультурної компетентності майбутніх аграрників виступає міжкультурна комунікація. Змістове наповнення комунікації (спілкування) становить не тільки мова, але й конкретні неписані правила поведінки та умовності. Вони визначають манеру поведінки людини в певній ситуації й культурний контекст. Розуміння національного та культурного контекстів дозволяє обирати прийнятні форми спілкування (привітання, запитання, перебивання, вибачення, жарти тощо) відповідно до певних життєвих обставин [898, с. 11].

Низку правил поведінки студенти засвоюють ще з дитинства. Такі правила (умовності) проявляються автоматично під час спілкування та в моториці (як, що, коли і кому ми кажемо). Навіть те, як ми рухаємося, віддзеркалює наші звичаї й традиції.

Американський науковець С. Тінг-Тумі [977, с. 13, с. 21] презентує досить креативне визначення поняття „культура“. На її думку, це „сонцезахисні окуляри, які захищають нас від зовнішньої брутальності та пропонують певною мірою комфорт і безпеку“. Професор Каліфорнійського університету робить також особливий акцент на полікультурній комунікації як визначальній функції

полікультурної компетентності, стверджуючи, що „культурна комунікація відповідає за узгодження між культурою й спілкуванням“. Цієї ж думки дотримується Е.Холл [921], наголошуючи на тому, що саме завдяки комунікації культура продукується, модифікується і передається нащадкам.

Г. Суткевич, розглядаючи питання формування полікультурної компетентності студентів, робить висновок, що поєднання культурологічного й комунікативного підходів є необхідною умовою для успішної реалізації цього процесу. Вітчизняна дослідниця слушно зауважує, що становлення мультикультурної обізнаності відбувається через адаптування особистості до національного та іншомовного культурного контексту. Опановуючи мову, студенти пізнають культуру, а під час засвоєння культури вивчають мову [737, с. 168].

Таку ж думку висловлює Л. Перетяга, трактуючи полікультурну компетентність як „складне багатоконпонентне особистісне утворення, що є результатом полікультурної освіти й ґрунтується на засадах теоретичних знань та об'єктивних уявлень про етнокультурне різноманіття світу, що реалізується через уміння, навички й моделі поведінки, які забезпечують взаємодію з представниками різних народів і культур на основі позитивного (толерантного) ставлення до них, а також у процесі набуття досвіду міжкультурної комунікації, що, своєю чергою, сприяє ефективній міжетнічній співпраці в сучасному полікультурному середовищі“. На думку педагога, особистість із достатнім рівнем полікультурної компетентності діє як активний носій досвіду міжособистісної взаємодії з різноманітними культурами. Л. Перетяга також наголошує на важливій ролі іноземної мови в налагодженні цієї взаємодії [569, с. 102].

Інший вітчизняний педагог, Є. Степанов говорить про полікультурну компетентність як інструмент вираження професійних якостей спеціаліста. Водночас він підкреслює, що полікультурна компетентність не може повноцінно проявлятися, якщо особистості не притаманні порядність, чесність, справедливість, відповідальність, толерантність, довіра, культура мовлення й досвід міжнаціонального спілкування. На його думку, перераховані особистісні чесноти мають становити основу професійної підготовки [720, с. 13].

І. Соколова називає полікультурну компетентність цілісним, інтегративним, багаторівневим, особистісним новоутворенням, результатом професійної підготовки людини. Успішність цієї підготовки зумовлюється сформованістю низки компетенцій, які

сприяють формуванню наукових і світоглядних поглядів, соціалізації, визначенню напрямів фахової діяльності задля досягнення максимальної результативності, розвитку здатності до самовдосконалення й самореалізації впродовж життя [710, с. 102]. Ми цілком погоджуємося з автором щодо необхідності забезпечення перманентного ознайомлення студентів із культурою різних народів, прищеплення їм інтересу до пошуку та оновлення інформації про іншомовні культури в процесі неперервного кроскультурного діалогу.

Для Я. Бейджіна полікультурна компетентність – це міжкультурна обізнаність, яка має пройти три етапи становлення (перетворення): знання, розуміння та вміння, що потрібно для налагодження гармонійного співіснування із різними людьми в різноманітних соціумах [884, с. 209].

Дж. Мартін також обстоює цю думку, стверджуючи, що полікультурна компетентність формується й розширюється впродовж навчально-пізнавальної та практичної діяльності. Вона стосується ставлень, знань, умінь і соціально-культурної обізнаності. Полікультурна компетентність проявляється під час виникнення міжкультурних ситуацій і передбачає вираження власних вражень, емоцій, думок; розуміння звичаїв, традицій, стереотипів і менталітету носіїв певної культури [945, с. 9].

Д. Коларусо дає визначення полікультурної компетентності як здатності особистості справлятися зі своїм культурним походженням, взаємодіючи з іншими. На її думку, полікультурна освіта покликана створити основу для вивчення, аналізу, систематизації й розуміння загальноприйнятих мультикультурних ідеалів людської гідності, соціальної справедливості та кроскультурного порозуміння. Вона пропонує вносити питання полікультурної освіти в усі робочі програми навчальних дисциплін, а не вводити її новим окремим предметом. Науковець вважає реорганізацію викладу навчального матеріалу наявних дисциплін достатньою умовою реалізації процесу формування полікультурної компетентності студентів [900, с. 48, с. 53].

Досліджуючи проблему формування полікультурної компетентності магістрів у педагогічних ВНЗ, Л. Воротняк розробила спеціальну трикомпонентну технологію, яка містить концептуальну основу, змістову й процесуальну частини. *Концептуальна основа* стосувалася опори технології на конкретну наукову концепцію або систему уявлень. *Змістова частина* передбачає постановку,

уточнення, окреслення, формулювання цілей для досягнення бажаних результатів. Щодо *процесуальної частини*, то вона охоплює організацію педагогічного процесу згідно з висунутими цілями; методи, форми, способи організації навчальної діяльності; управління дидактичним процесом, оцінку та аналіз отриманих результатів [146].

На важливості полікультурної компетентності для здійснення якісної професійної підготовки наголошують Н. Величко, Л. Гончаренко, В. Кузьменко та ін. [132; 403, с. 6], стверджуючи, що вона значно розширює межі людської свободи, визначає домагання індивідуумом самостійності, уміння обстоювати свою позицію та ідеали, формування духовної гнучкості й розуміння потреби компромісів, включеність особистості в життєдіяльність окремих груп і суспільства загалом. Полікультурна компетентність має чітку структуру (компоненти) та характеристики (показники). Структура й змістове наповнення полікультурної освіти визначає рівень фахової підготовки

На підставі аналізу теоретичних аспектів проблеми формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі в контексті відповідності їхньої професійної підготовки стандартам європейської освіти ми дійшли висновку, що збагачення мультикультурного капіталу студентів-аграрників позитивно вплине на їхню навчальну успішність, наполегливість, цивільну відповідальність, становлення гуманістичних цінностей, толерантність, взаємопорозуміння, соціально-культурну належність, унаслідок чого їм вдасться легко налагодити конструктивну взаємодію на професійній ниві з урахуванням кроскультурного підходу.

1.4.1 Генезис проблеми компетентності в психолого-педагогічній літературі

У психолого-педагогічній науці поняття „компетентність“ почали розглядати порівняно нещодавно: наприкінці 60-х рр. ХХ століття в західній і в середині 80-х років у вітчизняній літературі. Це було пов'язано з вивченням різноманітних видів компетенцій та розробкою компетентнісного підходу. Сьогодні сплеск дослідницького інтересу до проблеми компетентності викликаний вступом України до Болонського процесу, у рамках якого обговорюють вимоги до професійно-особистісних компетенцій сучасних випускників вищих навчальних закладів.

У „Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки“ [517] наголошено, що освітня мета повинна співвідноситися із формуванням ключових компетенцій (компетентностей) особистості. Нове соціальне замовлення, звернене до педагогіки вищої школи, передбачає нові вимоги до підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі, відповідно до яких мають бути здатні до саморозвитку, самореалізації своїх можливостей, самоорганізації діяльності, самоствердження та опанування професійної й полікультурної компетентностей. Унаслідок цього все більше педагогів, намагаючись надати навчально-виховному процесу практичної спрямованості, застосовують компетентнісний підхід. Зокрема, на думку І. Зимньої [301], концепція компетентнісного підходу в освіті спрямована на формування людини, для якої притаманним є наявність соціальної та особистісної позитивної ціннісно-сислової світоглядної основи й уміння адаптуватися до життєвих ситуацій.

Наявний рівень наукової розробленості проблеми компетентності дозволяє конкретизувати це питання й виокремити два його виміри – індивідуальний та соціальний. Тобто ми можемо оцінити компетентність студента-аграрника, по-перше, як індивідуальні здібності особистості ефективно застосовувати спеціальні професійні знання, а по-друге, як результат доцільної й раціональної діяльності суспільства з розробки певних вимог і регламентацій у галузі ділової культури [295].

Є. Бондаревська [103; 105], А. Деркач [235], І. Зимня [301], Н. Кузьміна [406], А. Маркова [469], В. М'ясищев [510], Л. Петровська [578] та інші науковці використовують поняття „компетентність“ і „компетенція“ у двох контекстах: 1) для опису кінцевого результату навчання; 2) для опису властивостей особистості, притаманних їй або набутих під час педагогічного процесу.

М. Сімоненко розглянула поняття „компетенція“ й „компетентність“, урахувавши їхню етимологію. Вона дійшла висновку, що вже в самому латинському походженні цих слів закладено певне їхнє розмежування. Зокрема, „компетенція“ походить від “competentia” – належний, здатний, а „компетентність“ утворене від “competo” – добиваюся, відповідаю, підходжу [677, с. 74].

На нашу думку, досліджувані поняття є паронімами, тобто словами, які мають часткову звукову подібність, але відмінні за

семантикою. Тому ми підтримуємо міркування М. Сімоненко:

1) компетенція – це заздалегідь висунута норма до освітньої підготовки студентів; сукупність знань, умінь і навичок, які вони мають опанувати після завершення конкретного освітнього ступеня для якісної продуктивної діяльності в майбутньому;

2) компетентність – це сформована інтегративна якість особистості, яка проявляється в здатності актуалізувати знання, уміння, навички самостійної участі в професійній діяльності [677, с. 75]. Однак для повноти розгляду окресленої проблеми вважаємо за доцільне проаналізувати думки інших науковців щодо цього питання.

А. Хуторської [814] також пропонує розмежовувати поняття „компетенція“ й „компетентність“. Під „компетенцією“ він розуміє наперед задану вимогу до професійної діяльності чи освітньої підготовки студента, а під „компетентністю“ – уже сформовану сукупність особистісних якостей, що містять мінімальний досвід щодо професійної діяльності в певній галузі.

На думку А. Маркової [469], М. Нечаєва [519] та Г. Резницької [519], компетенцію визначають статuti, нормативні документи та посадові інструкції, а компетентність – це досконале знання своєї справи, сутності виконуваної роботи, складних зв'язків, явищ і процесів, можливих способів і засобів досягнення визначених цілей.

І. Зимня трактує компетенцію як внутрішнє, потенційне, приховане психологічне новоутворення, що мтановить знання, уявлення, алгоритм дій, системи цінностей і відносин [302, с. 37]. За Л. Перетягою, компетенція – коло повноважень особистості, перелік соціальних запитів до діяльності в певній галузі [569, с. 31].

Щодо терміна „компетентність“, то він більше зіставляється з „компетенцією“. На цю його рису звертає увагу Л. Перетяга, визначаючи його узагальненою здатністю людини до реалізації конкретної діяльності, що проявляється так чи інакше [569, с. 32]. Аналогічні твердження висувають М. Галицька, Г. Данилова та О. Пометун. Зокрема, М. Галицька називає компетентність інтегральною характеристикою, що розкриває рівень професіоналізму спеціаліста, який володіє знаннями, уміннями, навичками, що уможлиблює демонстрування ним грамотного мислення, оцінки, міркувань з фахових питань [159, с. 8]. Г. Данилова вбачає у ній здатність ухвалювати рішення й нести відповідальність за їхнє втілення під час виконання функціональних обов'язків [221, с. 10].

О. Пометун описує компетентність як низку знань, умінь, навичок і ставлень, що особистість набуває в процесі навчання, які дозволяють їй ідентифікувати та розв'язувати проблеми незалежно від ситуації, типової для певної сфери діяльності [602, с. 18].

Наявні матеріали з проблеми компетентнісного підходу свідчать, що дослідники, ураховуючи складну структуру компетентності, найчастіше розкривають її сутність за допомогою таких понять: „якість“, „здібність“, „готовність“, „уміння“, „навички“, „досвід діяльності“, „компетенції“. Однак у деяких публікаціях (Н. Печенюк [749], Н. Тализіна [748; 749], Л. Хіхловський [749], В. Шадріков [834], Р. Шакуров [835], В. Шепель [848]) наголошено, що „знання“, „уміння“, „навички“ неточно характеризують поняття „компетентність“, оскільки воно передбачає володіння знаннями, уміннями, навичками та життєвим досвідом на достатньому рівні. Варто також відзначити, що останнім часом поняття „компетентність“ в освітніх системах широко використовують для опису кінцевого результату навчання, а „компетенція“ при цьому набуває значення „знаю, як“ на відміну від раніше прийнятого орієнтиру в педагогіці „знаю, що“. Таке трактування компетентнісного підходу в освіті можна спостерігати в дослідженнях Е. Зеєра [300], І. Зимньої [301], Л. Павлової [555], Е. Симанюк [299], П. Терехова [761], О. Фьодорова [785].

У психології загальноприйнятим є трактування компетентності як здатності людини адекватно й глибоко розуміти реальність, правильно оцінювати ситуацію, у якій доводиться діяти, й відповідно застосовувати здобуті знання; спосіб існування знань, потрібних для розв'язання життєвих завдань. Одночасно наголошено на важливості в умовах сучасного життя критичного мислення, рефлексії, особистісної культури.

На сьогодні все частіше компетентність потрактовують як інтегративне явище, у якому виділяють: компетентність, що сприяє координації рішень, застосуванню навичок в умовах швидкозмінних вимог зовнішнього середовища; концептуальну компетентність; компетентність в емоційній сфері, у площині сприйняття; компетентність в окремих сферах діяльності [235].

В. Дружнін [253] досліджує поняття компетентності у ракурсі успішності втілення професійних задумів. Він вказує на використання різних термінів для позначення компетентності як володіння індивідом відповідним набором компетенцій та

виокремлення підвидів компетентності: професійної, професійно-культурної, психологічної, соціальної, міжособистісної, когнітивної, емоційної, комунікативної, культурної, соціокультурної, етнокультурної, міжкультурної, полікультурної, інформаційної, педагогічної, акмеологічної, рефлексивної, компетентності в роботі зі ЗМІ, життєвої, компетентності організації суб'єктивного часу, самоосвітньої, компетентності у галузі професійної політики, лінгвокультурної, культурно-психологічної, медіакомпетентності, методичної, мовної, іншомовної тощо.

Однією із стрижневих проблем у запровадженні компетентнісного підходу постає визначення й становлення ключових компетенцій. Зокрема доведено, що ефективна організація навчального процесу багато в чому залежить від розвитку ключових компетенцій, серед яких особливу увагу приділяють педагогічним, полікультурним та інформаційним, що стимулюють професійний саморозвиток, самовдосконалення, реалізацію творчого потенціалу (І. Зимня [301], В. Хатмечер [927], А. Хуторський [814]).

І. Зимня [301] виокремлює три основні групи компетенцій:

1) компетенції, що стосуються особистості як суб'єкта життєдіяльності (компетенції збереження здоров'я, ціннісно-сміслового орієнтування у світі, інтегрування знань, громадянськості, самовдосконалення, саморегулювання, саморозвитку, особистісної й предметної рефлексії, сенсу життя, професійного розвитку);

2) компетенції, які стосуються взаємодії людини з іншими (компетенції соціальної взаємодії зі суспільством, сім'єю, друзями тощо, компетенції з усного, письмового, діалогічного, монологічного, ділового, іншомовного спілкування і т. ін.);

3) компетенції, пов'язані з діяльністю індивіда (компетенції пізнавальної діяльності, інформаційних технологій, комп'ютерної грамотності, володіння електронною та інтернет-технологіями).

В. Хатмечер [927], працюючи над окресленням ключових компетенцій, характеризує їх як універсальні компетентності, що мають такі ознаки: *багатофункціональність* – дозволяє розв'язувати різноманітні проблеми в повсякденному, професійному, соціальному житті; *надпредметність і міждисциплінарність* – придатність у різних ситуаціях (на роботі, у сім'ї, у політичній галузі тощо); *багатовимірність* – низка розумових процесів та інтелектуальних умінь.

А. Хуторський [814] до ключових компетенцій відносить: ціннісно-смыслову, загальнокультурну, навчально-пізнавальну, інформаційну, комунікативну, соціально-трудова, компетенцію особистісного самовдосконалення.

У нормативних документах Ради Європи перераховано п'ять ключових компетенцій: 1) *політичні й соціальні компетенції* – участь у винесенні групових рішень, мирне врегулювання конфліктів, підтримка й удосконалення демократичних інститутів; 2) *міжкультурні компетенції*, пов'язані з проживанням у полікультурному суспільстві – прийняття розбіжностей, поважливе ставлення до інших і здатність жити з представниками інокультури, різних мов та віросповідань; 3) *компетенції володіння усною і писемною комунікацією* – знання більше як однієї мови з метою уникнення загрози соціальної ізоляції; 4) *інформаційні компетенції* – опанування інформаційних технологій, розвиток здатності до критичного судження щодо інформації, яка поширюється масмедією та рекламою; 5) *здатність навчатися впродовж життя* як основи неперервної освіти в контексті особистого професійного й соціального життя. Варто також зазначити, що ключові компетенції (компетентності) забезпечують універсальність спеціаліста [933].

Як бачимо, незважаючи на певний генезис поняття компетентності та наявний рівень розробленості окресленої проблеми в численних авторських підходах, досі немає загальноприйнятого підходу до витлумачення його сутності. У сучасних дослідженнях водночас із терміном „компетентність“ використовують „компетенція“, про зміст якої так само часто дискутують у науковій літературі. Обидва ці поняття мають неоднозначне трактування: деякі вчені ототожнюють їх, а інші, навпаки, розмежовують.

У 1984 році Дж. Равен презентував у Лондоні працю „Компетентність у сучасному суспільстві“, у якій подав розгорнуте визначення компетентності. На його думку, це таке явище, що „складається із великої кількості компонентів, багато з яких відносно незалежні один від одного ... деякі компоненти належать швидше до когнітивної сфери, а інші – до емоційної, ... ці компоненти можуть замінювати один одного в ролі складових ефективної поведінки“ [619, с. 9].

Пізніше, у 1990 року, побачила світ книга Н. Кузьміної „Професіоналізм особистості викладача і майстра виробничого

навчання“ [406]. У ній на матеріалі педагогічної діяльності вперше розглянуто компетентність як інтегральну властивість особистості. Водночас у галузі соціальної психології Л. Петровська презентує „Компетентність у спілкуванні“ [578], у якій пропонує спеціальні форми тренінгів щодо формування комунікативної компетентності.

У тлумачному словнику за редакцією В. Бусла знаходимо дефініції: „*Компетентність* – це властивість за значенням „компетентний“, поінформованість, обізнаність, авторитетність; *компетентний*:

1) який має достатні знання в якій-небудь галузі, який з чим-небудь добре обізнаний, тямущий, який ґрунтується на знанні, кваліфікований;

2) який має певні повноваження, повноправний, повновладний; *компетенція* – коло питань, явищ, у яких дана особа має авторитетність, знання, досвід, коло повноважень“ [131, с. 560].

С. Ожегов подає тлумачення поняття „компетентний“ як:

1) обізнаний, поінформований, авторитетний у якійсь сфері (наприклад: компетентний спеціаліст, компетентне судження);

2) той, який володіє компетенцією [539, с. 677].

Класичне для психологічної науки визначення компетентності подає В. Шапарь: „Компетентність – це психосоціальна якість, що означає силу і впевненість, які ґрунтуються на відчутті власної успішності і корисності, що дає людині усвідомлення своєї спроможності ефективно взаємодіяти з оточенням“ [616, с. 188–189].

Компетентність традиційно пов’язують із особистісною зрілістю, адекватністю, знаннями, досвідом соціально-професійної життєдіяльності і вказують на те, що вона проявляється лише в діяльності та взаємодії зі світом (Е. Зеєр [300], І. Зимня [301; 303], Дж. Равен [619], Ю. Татур [757], В. Шадріков [834] та ін.).

Дослідження компетентності здійснюють у двох напрямках: 1) вивчення компетентності як якості (властивості) спеціаліста (Г. Єлизарова [261], А. Ларіонова [422], А. Маркова [469], Г. Юсупова [871]); 2) розгляд компетентності як результату професійної освіти (А. Майер [456], Д. Мак-Клелланд [946], А. Маркова [469], Дж. Равен [619], Х. Хекхаузен [808]).

За визначенням В. Шадрікова [834], компетентність – новоутворення суб’єкта діяльності, яке формується в процесі фахової підготовки і становить системне демонстрування знань, умінь, здібностей та особистісних якостей, що дозволяють успішно

вирішувати професійні завдання. Під компетенціями він розуміє коло питань або прав, у яких працівник обізнаний.

В. Полонський під компетентністю розуміє сукупність необхідних знань та особистісних якостей, що дозволяють професійно підходити й ефективно вирішувати питання у відповідній галузі знань, наукової або практичної діяльності. Щодо „компетенції“, то тут науковець формулює два визначення:

1) коло повноважень і прав, які надаються законом, уставом або договором конкретній особі чи організації у вирішенні відповідних питань;

2) сукупність певних знань, умінь і навичок, у яких людина повинна бути обізнана й мати практичний досвід роботи [597, с. 67]. Як бачимо, у другій дефініції В. Полонський фактично ототожнив досліджувані поняття, що, на нашу думку, неприпустимо, оскільки компетенція є вужчим поняттям і входить до компетентності як структурна одиниця.

І. Дроздов та А. Назаретян [511] на підставі аналізу різноманітних підходів до поняття „компетентність“ виокремили низку таких її ознак, як: володіння специфічними здібностями (психологічними рисами, характерною поведінкою); здатність здобувати високі результати в конкретній діяльності; наявність знань, умінь застосовувати знання на практиці; багатокomпонентність компетентності, що зумовлює успішність тої чи іншої професійної сфери; підвищення компетентності в процесі навчання й практики.

О. Кондаков трактує професійну компетентність керівника як готовність ухвалювати адекватні рішення в конфліктних ситуаціях. Науковець наголошує, що ця готовність пов'язана з особливостями організації діяльності та реальною взаємодією з колективом [359].

М. К'яерст, розкриваючи зміст компетентності, указує на такі складові: передумови компетентності (здібності, талант, знання); діяльність людини (робота) як процес (її опис, структура, характеристика, ознаки); результати діяльності (досягнення в роботі, зміни в об'єктах діяльності). На думку науковця, компетентність виражає інтелектуальну відповідність особи тим завданням, розв'язання яких є обов'язковим для її професії. Вона проявляється в кількості та якості виконаних завдань [419].

Ю. Майсурадзе проаналізував підходи до визначення компетентності і внаслідок цього поділив їх на три групи:

1) трактування компетентності як знання справи, науки

керування;

2) уведення в зміст компетентності рівня освіти, досвіду праці із спеціальності, стаж роботи на посаді;

3) розгляд компетентності у взаємозв'язку знань і способів реалізації їх на практиці [457].

Отже, у світовій дидактичній практиці поняття компетентності виступає центральним, свого роду „вузловим“, оскільки: по-перше, уміщує інтелектуальну й практичну складову освіти; по-друге, у ньому закладена ідеологія інтерпретації змісту освіти, що формується „від результату“ („стандарт на виході“); по-третє, компетентність студента має інтеграційну природу, до якої входять низка однорідних або близькоспоріднених знань і досвіду, що належать до різних галузей культури та діяльності (інформаційної, пізнавальної, правової, побутової, цивільно-громадської, соціально-трудової, культурно-дозвільної, полікультурної, сільськогосподарської тощо).

Нам досить імпонує визначення результатів освіти, запропоноване І. Зимньою. За переконанням науковця, „це сама людина, яка пройшла навчання в певній освітній системі. Це її досвід як сукупність сформованих інтелектуальних, особистісних, поведінкових якостей, знань і вмінь, що дозволяє їй адекватно діяти на основі цих знань у будь-якій ситуації“ [303, с. 68]. Отже, покликаючись на це визначення як базове, спробуємо детермінувати низку властивостей освіченої особистості, виражену через такі традиційні в педагогіці терміни як знання, уміння, досвід, особистісні якості, через єдину дефініцію – компетентність.

Розв'язання висунутого завдання теоретично можливе лише тоді, коли „компетентність“ буде уміщувати, нехай навіть і різною мірою, усі ті поняття, які входять до її базисного визначення. Це означає, що вона не перебуває на однаковому рівні з поняттями в базовому визначенні, а має більш високий рівень інтегрованості. А втім, компетентність також характеризує особистість, а звідси впливає її інтегральна властивість.

Інтегральна сутність компетентності визначається тим, що вона належить до людської діяльності і базується на різноманітних її аспектах. При цьому варто зазначити її позитивну роль в успішності виконуваної роботи. Компетентний спеціаліст – це, як мінімум, хороший фахівець.

Термін „компетентність“ використовують у контексті певної ситуації, у якій проявляється здібність до ефективної діяльності.

Прив'язка до ситуації – надзвичайно важлива для цього поняття. На відміну від таких властивостей особистості, як „розумний“, „здібний“, „привабливий“, компетентність є набутою рисою. Неможливо стати компетентним фахівцем рівня „бакалавра“ чи „магістра“ без належної освіти та досвіду, здобутих під час університетської чи неформальної освіти (самоосвіти) і соціально-професійної діяльності. Однак, апелюючи до власного досвіду роботи, можемо з упевненістю констатувати, що людина з вищою освітою здатна, навіть у колі її повноважень, демонструвати свою функціональну безграмотність (некомпетентність). Водночас із знаннями потрібно також володіти на стійкому рівні позитивною внутрішньою мотивацією до професії та спроможністю реалізувати власний творчий та операційно-технологічний потенціал, трансформувати його в успішну діяльність, тобто все це вміщує в себе поняття компетентності. Відтак цілком закономірно, що нині багато науковців дотримуються думки про те, що ефективність дій спеціаліста складається не лише з певних його вмінь і навичок, але й з відповідної ціннісно-сислової орієнтації. Підбиваючи підсумки вище висловлених міркувань, можемо сформулювати таке визначення: компетентність – це інтегральна властивість особистості, яка характеризує її прагнення і здатність (готовність) реалізувати свій потенціал (знання, уміння, навички, досвід, особистісні якості тощо) для діяльності в певній галузі.

Для того щоб переконатися, що ми не займаємося тавтологією, пропонуємо порівняти компетентність з найближчими йому по сутності поняттями. Проаналізуємо терміни „компетентність“ і „результат освіти (освіченість)“.

Відповідно до базового трактування результат освіти – потенційний: він виступає основою для діяльності, а компетентність характеризує здатність людини використовувати цю базу для здійснення успішної діяльності. Отже, можна пояснити компетентність як реалізовану освіченість. Тобто ці дефініції пов'язані між собою як філософські категорії можливості (освіченість) і дійсності (компетентність). Очевидно, не дарма про свою освіту людина здебільшого говорить однозначно, оскільки її вона може підтвердити спеціальними документами державного зразка, а от про її компетентність краще, щоб судили інші. Тепер настала черга зіставити терміни „компетентність“ – „уміння“.

Уміння, як і компетентність, пов'язане з успішною діяльністю.

„Уміти“ – значить могли здійснити ту чи ту дію. Уміння наймовірніше стосуються операційно-технологічного арсеналу спеціаліста, тоді як компетентність уміщує когнітивну, етичну та соціальну складові. Компетентна людина (спеціаліст із вищою освітою) знає не тільки, як зробити (уміння), але й те, чому потрібно так зробити, здатний самостійно здійснити вибір з арсеналу своїх умінь, котрі найкраще відповідають умовам конкретної ситуації. Тобто вміння виступають складовою компетентності, її матеріалізованою сутністю. Компетентність – це сукупність умінь, помножена на морально-вольові якості людини, її мотивацію й прагнення. Певне підтвердження цього знаходимо в еволюційній теорії, згідно з якою розвиток „людини умілої“ передував „людині розумній“ і вміння без духовних цінностей можуть бути неуспішними, а часом і руйнівними [957].

Н. Запрудський визначає компетентність як системне явище, до складу якого входять знання, уміння, навички, мотиви діяльності, ціннісні орієнтації та інтегровані показники культури: мова, стиль спілкування, ставлення до себе, інших, своєї діяльності й суміжних галузей знань [292].

Цієї ж думки дотримується С. Молчанов, розглядаючи компетентність як системне поняття, структурними компонентами якого є компетенції (коло питань та повноважень у фаховій діяльності). За його переконанням, це поняття відображає кваліфікацію й соціальний статус особистості, її рівень володіння знаннями, досвід, деякі індивідуальні риси характеру, що сприяють професійному самоствердженню та самореалізації [502].

Л. Гончаренко й В. Кузьменко пов'язують компетентність із здатністю людини кваліфіковано розв'язувати завдання в різноманітних сферах існування. Професійну компетентність вони тлумачать як наявність у спеціаліста професійних, знань, умінь, навичок і досвіду їх застосовувати на практиці і як таку, що містить психологічну, методологічну, соціально-предметну складові [403, с. 49].

Ю. Бондаренко, О. Зеліковська, Г. Чередніченко стверджують, що компетентність – це динамічне явище, оскільки перманентний розвиток ринку праці, періодичне оновлення (підвищення) вимог до рівня підготовки конкурентоспроможних фахівців та економічна еволюція потребують внесення певних коректив у її структуру. Цікавим, на нашу думку, є авторська інтерпретація змістового

наповнення професійної компетентності, а саме: виокремлення таких її складових, як операційна, інформаційна, комунікативна й міжкультурна компетенції [823]. Беручи за основу раніше подану структуру компетентності, спробуємо узагальнено схарактеризувати результат професійної підготовки майбутнього фахівця аграрної галузі.

Операційна компетенція фахівця аграрної галузі визначає рівень володіння предметною галуззю сільськогосподарської діяльності, його підготовленість до виконання професійних завдань вузько-масштабної спрямованості.

Сутність інформаційної компетенції розкривається в здатності аграрника ефективно користуватися інформаційними технологіями, опрацьовувати, систематизувати й узагальнювати інформацію. Наявність вичерпної інформації в його розпорядженні й те, наскільки він лаконічно та послідовно передає її своїм колегам, підлеглим і керівникам, впливають на якість згенерованих рішень та продуктивність діяльності підприємств із виробництва й переробки сільськогосподарської продукції, а ті в подальшому визначають успішність функціонування вітчизняного агропромислового комплексу.

Цілком логічним постає також опанування комунікативною компетенцією – володіння технологіями письмового й усного спілкування різними мовами, уміння розпізнавати комунікативні ситуації та обирати найсприятливіші форми взаємодії й адекватні підходи до розв'язання проблем комунікації в полікультурному середовищі.

Удосконалення й підвищення якості мовної освіти посідає особливе місце в реформуванні вищої аграрної школи, оскільки без цього неможливо зреалізувати ключові положення Болонської декларації: забезпечити адаптацію до стандартів і норм європейського освітнього простору, сформувані конкурентоспроможних випускників завдяки запровадженню в педагогічний процес передових методик навчання іноземної мови та прищеплення студентам навичок комунікативної поведінки в конкретних ситуаціях повсякденного, академічного й професійного спілкування.

Ми поділяємо думки Р. Готліб і вважаємо підготовку спеціалістів до вільного спілкування іноземною мовою пріоритетною. Науковець слушно зауважує: „В умовах зростання швидкості, кількості,

різноспрямованості та полілінгвістичності інформаційних потоків, а також збільшення різноманіття та ступеня проникнення в життя електронних носіїв, здатність до швидкого й правильного сприйняття та інтерпретації іншомовного змістового контенту і є фундаментальним чинником ухвалення правильних управлінських рішень“ [197, с. 123].

У фаховій підготовці майбутніх аграрників ми робимо акцент на двох основних професійно-формувальних чинниках особистості студента: мові та культурі, тому для нашого дослідження вагомим значення набуває культурно-мовна спрямованість навчання. Знання зарубіжної культури й іноземної мови для спеціаліста аграрного профілю постає невід’ємним елементом його компетентності.

Навчання майбутніх фахівців аграрної галузі засадам міжкультурної компетенції в контексті полікультурної освіти розглядають як одне з актуальних завдань педагогіки XXI століття. Такий підхід до викладання навчальних дисциплін становить неабияку значущість і для аграрників, і для педагогів. Його впровадження зумовлене попитом нинішнього ринку праці на висококваліфікованих спеціалістів аграрного профілю, а також підвищенням вимог до організації якісного дидактичного процесу.

Доцільність введення „міжкультурної компетенції“ до структури компетентності фахівця аграрної галузі пояснюємо ще й тим, що сучасний аграрник на достатньому рівні має володіти іноземною мовою для здійснення комунікації з урахуванням лінгвокультурних особливостей, специфіки певних понять у своїй та інших професійних культурах і вміти виокремлювати й розмежовувати специфічне від загального.

Складність і багатоаспектність поняття „компетентність“ у психолого-педагогічній науці зумовлює безліч авторських підходів до розуміння її сутності, визначення структури та вибору методів дослідження, тому в працях вітчизняних і зарубіжних психологів, педагогів, методистів натрапляємо на різні трактування компетентності й компетенції. Здійснений емпіричний аналіз указує на зв’язок концептуальних підвалин компетентнісного підходу з ідеєю цілеспрямованості та цілезаданості освітнього процесу, при якому компетенції визначають вищий, узагальнений рівень умінь і навичок. Компетентність майбутнього аграрника – це інтегративна характеристика якостей особистості, результат фахової підготовки випускника аграрного ВНЗ, що свідчить про його спроможність

успішно виконувати професійні обов'язки на сільськогосподарській ниві та в соціальній діяльності.

1.4.2 Культурна компетентність та міжкультурна комунікація в професійній підготовці майбутніх фахівців аграрної галузі

Глобалізація, яка охоплює всі ділянки громадського життя, розширення Європейського Союзу, залучення багатьма державами закордонної робочої сили, делегування співробітників і керівників у відрядження до зарубіжних країн, збільшення кількості інтернаціональних робочих груп і корпорацій, а також міграція та інтеграція іноземців висувають нові вимоги до розв'язання повсякденних ситуацій, особливо в професійній діяльності. Виникає реальна потреба розпізнавати культурні відмінності, розуміти їхні значення, розвивати усвідомлення того, що етнокультурна специфіка системи цінностей особистості впливає на такі головні психологічні процеси, як сприйняття, мислення, поведінку. Відтак взаємоповага та визнання відмінностей між рідною та іноземною культурами уможливають налагодження плідної співпраці та порозуміння з етнофорами.

Реформування вітчизняної системи вищої освіти стосується також і поліпшення фахової підготовки майбутніх аграрників зі спрямованістю на полікультурне виховання студентів, формування їхньої громадянської позиції, національної та гуманістичної самосвідомості, ініціативного та відповідального ставлення до майбутньої професійної діяльності. Сучасне молоде покоління аграрників повинне успішно засвоїти духовні цінності, норми й правила суспільної поведінки, опанувати відповідний рівень культури для налагодження конструктивної взаємодії з іншими людьми.

Становлення культурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі може проходити відповідно до її змістовних компонентів. А. Флієр, як і більшість культурологів, у культурній компетентності виокремлює чотири складові:

1) компетентність щодо інституціональних норм соціальної організації – основних соціальних інститутів, економічних, політичних, правових і конфесійних структур, закладів, установ та ієрархій; цей рівень компетентності забезпечують головню спеціалізовані навчальні дисципліни загальноосвітнього циклу – економіка, політологія, правознавство, суспільствознавство;

2) компетентність щодо норм соціальної й культурної регуляції –

національних і станових традицій, панівної моралі, моральності, світогляду, цінностей і критеріїв оцінки, норм етикету – забезпечують у навчальному процесі переважно такі дисципліни, як історія, філософія, соціологія, етологія, мистецтвознавство, країнознавство, етика, естетика та ін.;

3) компетентність стосовно короткотривалих, але актуальних зразків суспільної престижності – моди, іміджу, стилю, символів, регалій, соціальних статусів, інтелектуальних і естетичних напрямів тощо; навчання такої компетентності здебільшого поширене в елементах багатьох гуманітарних дисциплін, але може бути забезпечене й спеціальними факультативними курсами;

4) компетентність, виражена рівнем повноти й свободи володіння мовами соціальної комунікації – розмовною (усною та писемною); спеціальними мовами й соціальними (професійними) жаргонами, мовами, прийнятими в певній громаді із властивими для неї етикетом і церемоніалом, політичною позицією, релігійною свідомістю, соціальною й етнографічною символікою, семантикою атрибутики престижності, соціального маркування тощо. Знання в цій галузі студенти здобувають передусім завдяки дисциплінам лінгвофілологічного та історичного циклів [796].

К. Ерлі та Е. Мосаковські, провівши тренінги з виховання культурної компетентності з менеджерами із 60 країн світу, визначили причини труднощів адаптації особи до нового культурного середовища. На їхню думку, ці перешкоди пов'язані з трьома складовими культурної компетентності: когнітивною (вивчення вірувань, традицій, табу чужої культури), фізичною (манера поведінки, жестикуляція) та емоційною (довіра, умотивованість 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 труднощі); 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 нюанси, важливі для розуміння ситуації, добре адаптується, має розвинену здатність до імітації); хамелеон (рідкісний тип, завдяки здатності вживатися в незнайому культуру, представники якої часто приймають його за місцевого жителя) [869].

С. Бондаренко, розглядаючи культурну компетентність особистості в процесі здійснення мобільних взаємодій, стверджує, що рівень культурної компетентності багато в чому визначає горизонти сприйняття людиною об'єктивної реальності й розкривається як умовно достатній ступінь „соціалізованості та інтеркультурованості“ індивіда, яка дозволяє йому самостійно зрозуміти й вільно використовувати в процесі комунікації весь обсяг здобутих неспеціалізованих знань про соціальні норми й регулятори поведінки в мережах мобільної комунікації [106].

На думку Л. Городецької, культурна компетентність особистості має збігатися за основними параметрами (цінності, уявлення, принципи) з її культурою. Якщо це не відбувається, тоді вона конфліктує з навколишньою культурою [195].

Г. Єлізарова дає визначення соціально-культурної компетентності як „здатності сприймати інше з позитивними емоціями ... шлях до пізнання нового, що збагачує власний досвід і сприяє всебічному розвитку особистості“ [261, с. 280].

Ми вважаємо, що соціокультурна компетентність майбутніх аграрників за своєю суттю має багато спільного із міжкультурною компетентністю, а зростання зацікавленості дослідників питаннями міжкультурної компетентності пов'язане з процесами глобалізації, культурною міграцією, бізнес-інтеграцією, розширенням сфери впливу мегамедіакультури та розвитком нових інформаційних технологій. Передумовою та водночас ресурсною якістю успішного формування міжкультурної компетентності виступають лінгвокультурна та іншомовна компетенції.

Н. Захарчук, спираючись на твердження Е. Холла „культура – це комунікація, а комунікація – це культура“, витлумачує культуру як айсберг, в основі якого лежать культурні цінності та норми, а його вершину становить індивідуальна поведінка особистості, яка зумовлюється ними і проявляється насамперед у спілкуванні з іншими людьми. Не можна не погодитися з Н. Захарчук, що все створене людиною стосується культури, а комунікація виступає важливою складовою людського буття, тобто частиною культури [296, с. 174].

Таку ж думку висловлює О. Тейлор, стверджуючи, що комунікація – це витвір і продукт культури, а культура визначає манеру нашого спілкування [973, с. 10]. Провівши низку досліджень, Т. Грушевицька, В. Попков та А. Садохін з'ясували, що етнічна

культура співрозмовників, психологія народів та специфічні культурні цінності, що панують у державі, впливають на успішність міжкультурної комунікації. Під нею російські науковці розуміють взаємини між двома або більше культурами, під час яких відбувається обмін продуктами їхньої діяльності [206, с. 38].

Т. Скубішевська звертає увагу на три типи відносин між культурами: утилітарне ставлення; неприйняття; взаємодія, або взаємозбагачення. Продуктивна міжкультурна комунікація можлива лише за третім типом, коли співрозмовники поважають культуру одне одного й ставляться до неї як до рівноправної, незважаючи на їхні відмінності й унікальність [685, с. 59].

В. Манакін у праці „Мова і міжкультурна комунікація“ проаналізував характер взаємодії між носіями однієї культури й дійшов висновку, що він зумовлюється освітою, вихованням, соціальним походженням, індивідуальним світосприйняттям і сферою фахової діяльності. Розбіжності в названих пунктах іноді призводять до деяких непорозумінь у процесі комунікації. Отож автор констатує: „Міжкультурна комунікація – це водночас і наука, і набір навичок, якими потрібно оволодіти під час спілкування, оскільки взаємодія з іншою культурою вимагає певних знань та умінь, зосередженості на успадкованих та усталених нормах соціальної практики людей, які належать до різних національних та етнічних спільнот“ [465, с. 7].

Серед найскладніших бар'єрів у міжкультурній комунікації науковець виокремлює національну культуру й менталітет. На думку В. Манакіна, саме вони мають істотний вплив на ментальні програми. Якщо не збігаються ментальні програми, то задля запобігання непорозумінням і налагодження конструктивної взаємодії педагог пропонує вносити адекватні корективи в поведінку та комунікативні форми з урахуванням особливостей іншої культури. Водночас учений зауважує, що, незважаючи на розуміння практичної значущості взаємовигідного міжкультурного спілкування, його учасники демонструють досить широкий діапазон реакцій – від пасивного несприйняття інокультурних цінностей до активної протидії їм [465, с. 8]. Зокрема, узагальнюючи проблеми, пов'язані з допущенням девіацій у міжкультурній комунікації, Т. Грушевицька, В. Попков та А. Садохін виділяють: припущення подібності (люди вважають, що всі вони однакові); мовні відмінності; помилки в інтерпретації невербальних дій; вплив стереотипів; несвідоме прагнення оцінювати

всі незнайомі культурні явища; тривога й напруга в міжкультурній комунікації [206, с. 15].

С. Боброва та О. Смірнова класифікують бар'єри міжкультурної комунікації на мовні, психологічні, економічні, державно-політичні, історичні та географічні [89, с. 52]. В. Воробйова пропонує такий поділ: бар'єри розуміння, що об'єднують фонетичний, семантичний, стилістичний, логічний і соціально-культурний різновиди перешкод; бар'єри спілкування (темперамент, страх, гнів, сором, провина, презирство, відраза) [145, с. 67].

На думку О. Галашової, основними категоріями перешкод у міжкультурній комунікації є: мовні бар'єри – неспроможність висловити думку у зв'язку з недосконалим знанням мови – посередника або мови одного з учасників спілкування; бар'єри сприйняття – інший менталітет, світогляд; бар'єри, зумовлені впливом культури – непорозуміння через інші культурні цінності; бар'єри як результат невербальної комунікації, вражень, дистанції (інтимної, особистої, соціальної, публічної) [158, с. 265]

С. Тер-Мінасова виокремлює особистісні бар'єри, які виникають під впливом емоцій, іншої системи цінностей та вирізняються специфікою зворотного зв'язку між комунікантами; фізичні бар'єри, що виникають під час сприйняття інформації – статичні перешкоди, шум; семантичні бар'єри – нездатність учасників дібрати доречні слова й словосполучення відповідно до конкретної ситуації [762, с. 89]. Подолання цих бар'єрів є надзвичайно важливим питанням налагодження плідної міжкультурної комунікації, яку дослідниця трактує як „адекватне взаєморозуміння двох учасників комунікативного акту, які належать до різних національних культур“ [762, с. 12]

Нині в науковій літературі все частіше почали з'являтися праці з вивчення соціально-психологічних питань міжкультурної комунікації, зокрема із вивчення специфіки контактів через електронну пошту між європейцями й китайцями, специфіки організації сайтів (О. Бушев [114], Є. Верещагін [133], Т. Грушевицька [206], Г. Коптельцева [644], В. Костомаров [133], Т. Персікова [572], В. Петухов [579], В. Попков [206], Ю. Рот [644], С. Тер-Мінасова [762] та ін.).

Проблеми міжкультурної компетентності активно вивчають М. Байрам [896], Дж. Бакстер [889], М. Беннет [890], С. Бочнер [892], Н. Гальскова [167], Г. Елізарова [261; 263], Я. Кім [934],

Дж. Кьостер [941], О. Лешер [439], М. Люстіг [941], Е. Мак-Даніел [963], Р. Мільруд [487], В. Миролюбов [493], І. Плужник [588], Р. Портер [963], О. Садохін [206; 658], Л. Самовар [963], І. Сафонова [664]. Міжкультурну компетентність у сучасних дослідженнях розглядають як необхідну умову успішної інтеграції у світовий соціум, як чинник зниження негативних впливів глобалізації, як умову, що дозволяє ефективно взаємодіяти в процесі міжкультурної комунікації.

Міжкультурна комунікація – це затребуваний теоретичний і практичний науковий напрям, що активно розвивається та перебуває на стику лінгвістики, культурології, антропології, комунікативної лінгвістики, соціології й психології [275, с. 76].

Уперше фундаментальні положення та ідеї міжкультурної комунікації виклав Е. Холл у 1959 році. Тоді й була висунута відома лінгвістична гіпотеза, згідно з якою мова – це не лише інструмент для відтворення думок, вона формує наші думки і має власний спосіб подання реальності. Інакше кажучи, по-різному розмовляючи, люди по-різному дивляться на світ [920].

Концепція „взаємозв'язку мови і культури“ в міжкультурній комунікації знайшла своє втілення в розробці лінгвокраїнознавчого підходу ще в 70-80 рр. ХХ століття. Основоположники цього підходу Є. Верещагін і В. Костомаров визначили його як особливий аспект викладання іноземної мови, у якому реалізується кумулятивна функція мови (культуроносія). Істотний акцент дослідники роблять на культурно-національній семантиці слів, вивченні еквівалентних і безеквівалентних лексичних понять, фонової та термінологічної лексики, фразеологізмів й афоризмів, у яких „прихована“ національно-культурна інформація [133, с. 36].

Методиці викладання іноземної мови 90-х рр. ХХ століття бракує лінгвокраїнознавчого підходу. Унаслідок цього об'єкт навчання обмежений лише мовними (переважно лексичними) національно-маркерними засобами, що не дає змоги „глибоко й ретельно вникнути у світ носіїв мови та їхньої культури“ [406, с. 88]. У сучасній лінгводидактиці визначився новий напрям – лінгвокультурологія (Н. Брагіна [110], В. Воробйов [144], Г. Елізарова [261], В. Красних [395], В. Маслова [473]). Вона досліджує певним чином відібрану й організовану сукупність культурних цінностей, вивчає комунікативні процеси продукування і сприйняття мовлення, досвід мовної особистості та національний менталітет [144, с. 26]. Видатний

дослідник проблеми опанування мови й культури в міжкультурній комунікації Ю. Пассов пропонує оволодіння іноземної мови за допомогою формули „культура через мову і мова через культуру“, тобто в процесі використання мови як засобу спілкування відбувається засвоєння фактів культури, а на підставі фактів культури – вивчення мови [565].

Н. Сіваєва та Л. Темченко схиляються до думки, що міжкультурний підхід найбільшою мірою відбиває специфіку іноземної мови як навчального предмета. Цей підхід виник унаслідок методичної інтеграції сучасних наукових досягнень – теорії комунікативної лінгвістики й психології, теорії діяльності. Відповідно вдосконалення методики викладання іноземної мови вимагає розроблення нових початкових програм з опорою на міжкультурний підхід, який має такі особливості:

- 1) мова розглядається як засіб спілкування;
- 2) основними цілями є комунікативна компетенція, соціальна відповідність та прийнятність;
- 3) мова вивчається через особисту діяльність студентів;
- 4) заняття з іноземної мови розглядається як діяльність спілкування;
- 5) рідна мова використовується зрідка, якщо треба, коли це виправдано ситуацією.

Щодо тлумачення мови, то вони потрактовують її як соціально зумовлене явище. Мова обслуговує суспільство в усіх його сферах, відображає суспільну свідомість, віддзеркалює стан культури в конкретний період розвитку нації та може використовуватися як засіб пізнання певної культури. З огляду на це, Н. Сіваєва та Л. Темченко пропонують вивчати мову як феномен культури [679, с. 218].

На необхідність знання іноземної мови, країнознавства й менталітету інших народів з метою налагодження успішної міжкультурної комунікації вказує також К. Дворникова. Розглядаючи культуру як структуровану систему модельованої поведінки для носіїв мови, що не поширює свою дію через кордони культур, вона закликає насамперед пізнавати ментальність народу (сприйняття, поведінку, характер, віру). За переконанням науковця, вивчення і сприйняття культурних особливостей інших народів сприятиме діалогу культур, інакше міжкультурна комунікація не відбудеться [224, с. 99–100].

У вітчизняній лінгводидактиці трапляється низка трактувань

поняття міжкультурної комунікації. Одне з перших визначень запропонували Є. Верещагін і В. Костомаров: міжкультурна комунікація – це розуміння учасників спілкування, які належать до різних етнічних груп [133, с. 36].

Під міжкультурною комунікацією Н. Гальскова розуміє взаємодію людей із різних лінгвокультурних співтовариств [165, с. 3–4]. І. Халеева тлумачить її як сукупність специфічних процесів взаємодії партнерів по спілкуванню, які усвідомлюють свою належність до різних культур і мов, розуміють певну „чужорідність“, „інакшість“ свого співрозмовника [804, с. 10].

В. Сафонова в міжкультурному спілкуванні вбачає функціонально зумовлену комунікативну взаємодію людей, які виступають носіями різних культурних товариств, після осмислення ними або іншими людьми їхньої належності до різних геополітичних, континентальних, регіональних, релігійних, національних й етнічних громад, а також соціальних субкультур [662, с. 18].

Отож феномен міжкультурної комунікації виникає в процесі усвідомлення суб'єктами взаємодії культурних відмінностей один одного. Зокрема, на думку Ю. Тен, міжкультурна комунікація – це „комунікація, яка виникає в ситуації усвідомлення культурних відмінностей, що проявляються в мові, цінностях, традиціях, звичаях і звичках“ [760, с. 123].

Спираючись у наших дослідженнях на праці М. Бахтіна [55] і теорію локальних культур Ю. Лотмана [446], ми розглядаємо міжкультурну комунікацію як діалог культур. Тобто чужа культура може розкрити себе повною мірою тільки крізь призму іншої культури. „Один смисл розкриває свої глибини, зустрівшись і зіткнувшись з іншим, чужим смислом, між ними розпочинається ніби діалог, який долає замкнутість та односторонність цих смислів, цих культур“. Варто відзначити, що при діалогічній зустрічі двох культур вони „не змішуються і не зливаються, а взаємозбагачуються“. Згідно з теорією Ю. Лотмана, основою локальних культур виступає система цінностей, насамперед етнічних і релігійних. Кожна з культур у процесі спілкування, на думку науковця, виробляє певний „імунітет“ до іншої культури, не пропускаючи сторонніх елементів і впливів. Відмінності в культурі можуть спричиняти виникнення непорозумінь, бар'єрів і труднощів у спілкуванні. Культурні розбіжності між учасниками комунікації функціонують як межі або бар'єри, які суб'єкти спілкування мають подолати [760, с. 128].

На думку І. Сафонової, міжкультурна комунікація – це не лише комунікативна взаємодія людей, але й взаємовплив, духовне збагачення кожного з учасників спілкування, що виражається в обміні інформацією та культурними цінностями між етнофорами. Аксиологізація процесу міжкультурного спілкування забезпечує транслювання цінностей культури, дозволяючи побачити змістовне наповнення діалогу культур завдяки тому, що „система цінностей є матриця культури“ [664, с. 64].

У полікультурному соціумі в побудові взаєморозуміння та взаємодії між представниками різноманітних країн і культур визначальну роль відіграє мова. Підтвердженням цього слугують напрацювання С. Тер-Мінасової. Автор називає мову „великим художником“ і цілком справедливо констатує, що кожна мова має свої „національні барви і штрихи для написання картини світу, свій спосіб концептуалізації“. Серед головних функцій мови С. Тер-Мінасова визначає „хранителя культурних цінностей“ у лексиці, граматиці, ідіоматиці, прислів'ях, приказках й усному мовленні. За переконанням дослідниці, „його Величність Спілкування (або її Величність Комунікація)“ керує людьми, їхнім життям, розвитком, поведінкою, пізнанням світу й себе як частини цього світу [762, с. 59].

Низка науковців (С. Астафурова [39], Н. Гальскова [167], О. Лешер [439], Ю. Пассов [560], П. Сисоєв [743], І. Халеєва [805] та ін.) розглядають міжкультурну компетентність як необхідну умову для успішного входження в полікультурний соціум й освоєння світової культури, що дозволяє брати активну участь у процесі міжкультурної комунікації, а також як чинник, що сприяє мінімізації негативних впливів глобалізації. Ґрунтовний аналіз поняття „міжкультурна компетентність“ дозволяє говорити про його міждисциплінарний характер і про варіативність дослідницьких підходів до визначення його змісту. Різноманітність думок щодо цього поняття зумовлена не лише складністю цього феномена, але і його багатоплановістю.

Дослідники трактують міжкультурну компетентність як „погляд і проникнення в чужу культуру“ (Г. Нойнер [951]), „досвід спільного міжкультурного взаємобуття, синергії“ (А. Томас [976]), „позитивне ставлення до присутності в суспільстві різних етнокультурних груп“ (Т. Грушевицька [206]), „комплекс соціальних навичок і здібностей“ (Г. Коптельцева [644], Ю. Рот [644]), „інтеграційну якість

особистості“ (І. Переходько [571]), „інтегральне особистісне утворення“ (Н. Богдан [90], І. Парфьонова [90]), „сукупність знань, навичок і вмінь, загальних для всіх учасників спілкування, необхідних для досягнення взаєморозуміння“ (О. Садохін [206]) тощо.

За переконанням Г. Єлізарової [261], міжкультурна компетентність – це здібності, які дозволяють мовцю вийти за межі власної культури і набути рис медіатора культур, не втрачаючи при цьому власної культурної ідентичності. Автор розглядає міжкультурну компетентність у рамках проблеми виховання полікультурної особистості, здатної ефективно співпрацювати, вести діалог, здійснювати міжкультурну комунікацію в сучасному мінливому світі.

Міжкультурну компетентність майбутніх фахівців аграрної галузі можна також тлумачити як необхідну передумову для адекватної, успішної та прийнятної для всіх сторонами комунікації та співпраці. Студенти-аграрники із достатнім рівнем міжкультурної компетентності здатні самостійно визначати допустимий рівень адаптації стандартів власної культури до соціальних норм, традицій, засад чужоземної культури. Культурні стандарти дозволяють зрозуміти те, що різні культури мають різні системи орієнтації. Вони сприяють розвитку міжкультурної взаємоповаги цінностей і створюють базис для формування міжкультурної компетентності.

Зокрема, Л. Новікова доцільно зауважує, що „знання своїх і чужих культурних стандартів, уміння поводитися з ними створює умови для реалістичного сприйняття інокультурної поведінки й культурно-адекватного розуміння характерних ознак своєї та чужої культурної системи орієнтації. Особливості різних культур зумовлюють сприйняття міжкультурної взаємодії їхніми представниками. Отже, – продовжує автор, – ситуації перетину різних культур є умовами, у яких культурно-специфічні особливості стають значущими для партнерів по комунікації. У ситуаціях перетину різних культур міжособистісне сприйняття, комунікація й співпраця впливають на дії та почуття учасників спілкування й визначають специфіку міжкультурної взаємодії. На підставі аналізу динаміки взаємодії в ситуаціях перетину різних культур можна визначити основні типи поведінки в міжкультурному спілкуванні й виділити умови для здійснення ефективної міжкультурної комунікації“ [536, с. 23].

Міжкультурна компетентність як багатоаспектне явище становить здатність суб'єкта ефективно взаємодіяти з представниками інших культур, розуміючи специфіку міжкультурної взаємодії, урахуваючи культурні відмінності й дотримуючись принципу толерантності. Виокремлюють два основні концептуальні погляди на мету міжкультурної компетентності. У межах економічних дисциплін міжкультурну компетентність витлумачують з урахуванням ефективності діяльності, тоді як за гуманітарного підходу роблять акцент на ролі самовдосконалення особистості в процесі міжкультурної взаємодії [536; 727].

Г. Лайс і Б. Хатцер [923] розрізняють три основні підходи в дослідженнях міжкультурної компетентності: особистісний, ситуативний та інтерактивний. Згідно з концепцією Д. Діардорфф [903; 904], існує чотири виміри міжкультурної компетентності: рівень мотивації, рівень компетентності дії, рівень рефлексії і рівень конструктивної взаємодії.

Більшість дослідників наголошує, що формування міжкультурної компетентності відбувається впродовж усього життя і є складовою безперервного розвитку особистості. Зокрема, на думку Е. Фішера [912], міжкультурну компетентність не можна порівняти з набором інструментів, які можна вивчити у процесі короткого тренінгу та залежно від ситуації ефективно застосовувати. Тут насамперед йде мова про відносини й установки, які формуються в процесі засвоєння цінностей.

С. Шехавцова слушно зазначає, що сучасна освітня система має сприяти формуванню в студентів здібностей до міжкультурної комунікації. Якщо правильно організовано педагогічний процес, відбувається розвиток культурного досвіду й самовизначення особистості, формування ставлень індивіда до себе, інших людей і світу. Науковець цілком правомірно вважає недоречним зведення комунікації тільки до передачі та засвоєння інформації. На її думку, неможливо обмежитися в спілкуванні адекватним перекладом іноземної мови, оскільки процес міжкультурної комунікації виходить за межі технічних аспектів і передбачає ще й розуміння історичного контексту, взаємодії ціннісного й пізнавального, наукового та позанаукового. Автор також пише про труднощі в налагодженні комунікації, пов'язані з тим, що для представників навіть однієї культури ті самі слова мають різне значення [850, с. 16]. Аналогічні твердження знаходимо у Г. Гритчук [821, с. 156], М. Розанової, [634,

с. 170] та Н. Чаграк [821, с. 156].

Отже, на підставі досліджень можна зробити висновок, що міжкультурна компетентність майбутніх фахівців аграрної галузі – це здатність індивіда здійснювати міжкультурну комунікацію в стилі співробітництва, її ефективність визначається рівнем цінностей і низкою особистісних характеристик: відкритістю іноземному досвіду, толерантністю, емпатією, взаєморозумінням, гнучкістю мислення. Ця здатність ґрунтується на знаннях, уміннях і практиці міжкультурного спілкування.

Володіння міжкультурною компетентністю передбачає достатній рівень гнучкості щодо стратегій функціонування в чужій культурі, креативність у розвитку інтеркультурних відносин, а також наявність спільної стратегії, яка дозволяє майбутньому фахівцеві аграрної галузі успішно використовувати перевірені практикою форми міжкультурної взаємодії в нових ситуаціях. Особливу роль у формуванні міжкультурної компетентності відіграє аналіз процесів глобалізації й розвиток глобального мислення.

Міжкультурна компетентність майбутнього аграрника сприяє його культурній адаптації, набуттю досвіду взаємодії з представниками інших культур, а також тому, що учасник міжкультурного співробітництва буде продуктивно виконувати професійні завдання, розкриваючи свій творчий потенціал. Підходи до розв'язання проблеми становлення міжкультурної компетентності студентів безперервно модифікуються, що пов'язано з безупинними соціокультурними змінами суспільства.

1.4.3 Поняття полікультурної компетентності майбутнього фахівця аграрної галузі

Нині працівники аграрної галузі, крім сформованих сільськогосподарських знань, умінь і навичок, мають на достатньому рівні володіти іншомовною та полікультурною компетентностями, оскільки знання мови міжнародного спілкування, звичаїв, традицій та менталітету іноземних партнерів дозволить швидше і краще з ними порозумітися. Налагодження конструктивної взаємодії з представниками європейських аграрних об'єднань ще більше зміцнить позиції України на міжнародній арені та визначить нові напрями для розвитку вітчизняного агропромислового комплексу.

Реалізація окреслених завдань передбачає обмін досвідом роботи, розроблення спільних проектів, участь студентів-аграрників у

закордонному стажуванні, упровадження альтернативних джерел енергії (біопалива), культивування нових сортів картоплі тощо.

Отож утілення цих задумів та забезпечення плідної співпраці з Європейським Союзом потребує перегляду традиційної методики викладання іноземних мов і подальшого реформування системи професійної освіти, спрямованої на розвиток культурного та полікультурного рівня нашої молоді.

Аналіз останніх досліджень і публікацій щодо формування полікультурної компетентності студентів дає підстави стверджувати, що ця проблема все ще не розв'язана. Малодослідженим аспектом цього питання залишається полікультурна компетентність у контексті професійної підготовки майбутніх аграрників. Водночас варто також зазначити наявність великого досвіду розв'язання проблеми компетентності, який накопичено в психолого-педагогічній літературі. Зокрема, у працях Н. Бібік [85], Є. Бондаревської [102], С. Кульневич [102], О. Овчарук [538], Л. Парашенко [559], О. Пометун [598], О. Савченко [657], Ю. Татур [757], С. Трубачева [770], А. Хуторського [815] та ін. поняття „компетентність“ схарактеризовано як складну систему, яка вміщує знання, уміння, навички та професійно-особистісні якості фахівця. Сутність педагогічної компетентності досить вдало розкрили В. Болотов [96], Б. Гершунський [179], І. Гушлевська [214], О. Дубасенюк [255], І. Зимня [302], В. Кальней [853], Н. Кузьміна [406], Н. Лосєва [444], В. Серіков [96], С. Смірнов [702], С. Шишов [853]. Вони досліджували це поняття в контексті проблеми продуктивної самореалізації викладача, його саморозвитку, динаміки фахового самовизначення, здатності до рефлексії. На думку вчених, компетентність є тісно пов'язаною з рівнем освіченості спеціаліста і його загальною культурою.

Питання полікультурної компетентності висвітлено в працях вітчизняних (І. Бех [75], О. Дубовик [256], О. Сухомлинська [742]) і зарубіжних авторів (К. Грант [915], А. Зоколіло [988], Дж. Лей [915]).

Теоретичне узагальнення наявних джерел дозволяє констатувати існування широкого спектра думок учених щодо визначеного поняття, однак досі ще не розроблено єдиного загальноприйнятого підходу до тлумачення полікультурної компетентності досі ще немає. Тому розглянемо полікультурну компетентність майбутнього фахівця аграрної галузі та спробуємо розкрити її сутність та визначити теоретичні засади, висвітлити різноманітні думки й підходи до

тлумачення цього поняття.

Формування полікультурної компетентності майбутніх аграрників у процесі фахової підготовки передбачає відхід від етноцентризму до інтернаціоналізму – інтеграції у світове навчальне та робоче середовище. Упровадження таких глобалізаційних процесів потребує послідовної перебудови змісту професійної освіти. Першим кроком до такої реорганізації є звернення до принципу культуровідповідності – ретельного вивчення цінностей рідної та іноземної культур.

Актуальність та доцільність вивчення цих питань примушує шукати шляхи їхнього розв'язання на законодавчому рівні. Зокрема, у Державній національній програмі „Освіта“ („Україна ХХІ століття“), Законі України „Про освіту“, Національній доктрині розвитку освіти та Концепції національного виховання зазначено, що завдання професійної освіти в жодному разі не повинні обмежуватися лише трансляцією знань, умінь та навичок, а мають передбачати організацію полікультурної підготовки студентів.

Студенти з достатнім рівнем полікультурної компетентності вміють ефективно будувати діалоги на різноманітні теми, пов'язані з рідною й світовою культурами. До того ж, вони демонструють толерантне ставлення до висловлювань співрозмовників. Звідси випливає, що полікультурна компетентність – це не тільки опанування досягнень світової культури, але й розуміння людей та повага до інших релігій, національностей, політичних уподобань, соціального становища.

Проаналізувавши психолого-педагогічні й методичні праці вітчизняних та зарубіжних авторів, ми дійшли висновку, що на сьогодні існують різні думки щодо змісту поняття „полікультурна компетентність“.

За переконанням І. Васютенкової, полікультурна компетентність є інтегративною характеристикою особистості, яку водночас можна розглядати як специфічну систему якостей, що уможлиблює вільне орієнтування в культурних відмінностях між рідною та іноземними країнами для налагодження конструктивної взаємодії між народами в подальшій співпраці. На думку педагога, полікультурна компетентність насамперед розкривається в здатності реалізовувати політику полілінгвізму в полікультурному суспільстві [122, с. 19].

Л. Гончаренко та В. Кузьменко визначають полікультурну компетентність як певну здатність людини жити і діяти в

багатокультурному середовищі [188, с. 81]. Як чинник „продуктивної життєдіяльності людини в полікультурному та багатонаціональному середовищі на основі поваги до інших народів, не насилля та миру“ постає полікультурна компетентність у дослідженнях І. Пескова [573, с. 12].

Інша дослідниця, О. Щеглова, зазначає, що цей феномен має яскраво виражену свідомість власної мультикультурної ідентичності та здатність розв'язувати професійні завдання на підставі толерантного ставлення до представників інших національностей [859, с. 94].

О. Щукін дотримується думки, згідно з якою полікультурна компетентність виступає індивідуальною характеристикою ступеня відповідності потребам професії. Науковець наголошує на полікультурній компетентності як головному структурному складнику поняття „педагогічна культура“, який дозволяє успішно виховувати фахівців високої культури. Він стверджує, що процес формування цієї компетентності є перманентним, а освіта є його визначальним чинником [866].

Для нашого дослідження особливу значущість становить твердження Л. Воротняк: „Полікультурна компетентність – це здатність людини інтегруватися в іншу культуру при збереженні взаємозв'язку з рідною мовою, культурою, яка ґрунтується на поєднанні особистісних якостей, синтезованих знаннях, уміннях і навичках позитивної міжетнічної та міжкультурної взаємодії, що, зрештою, сприяє безконфліктній ідентифікації особистості в багатокультурному суспільстві та її інтеграції в полікультурний світовий простір“ [147, с. 106].

У дисертаційній роботі Т. Гурьянкової полікультурна компетентність постає інтегративною якістю, що проявляється в загальній здатності й готовності до діяльності, яка ґрунтується на знаннях і досвіді, орієнтована на самоствердження особистості в полікультурному суспільстві [212, с. 48].

І. Кушнір трактує полікультурну компетентність як якісну характеристику індивіда, результативний блок, сформований через знання рідної та іноземних культур, уміння застосовувати власні знання в процесі міжкультурного спілкування, досвід міжкультурної комунікації, толерантне ставлення до етнофорів, поведінкові реакції в умовах міжкультурного спілкування [417, с. 76].

Слушною видається думка М. Сімоненко про те, що

полікультурна компетентність – це цілісне, інтегративне, багаторівневе, особистісне новоутворення, що є результатом професійної підготовки особи у вищому навчальному закладі та в процесі неперервної освіти, успішність якої зумовлена сукупністю сформованих у фахівця компетенцій, які сприяють соціалізації особистості, формуванню в неї світоглядних і науково-професійних поглядів та майстерності, визначають успішність професійної діяльності, здатність до самореалізації, саморозвитку й самовдосконалення впродовж життя [680, с. 61]. Полікультурна компетентність також відображає рівень фахової й культурологічної обізнаності студентів, індивідуальні здібності та досвід позитивної взаємодії з представниками різних культур у полікультурному просторі [677, с. 76].

Заслуговує також на увагу тлумачення полікультурної компетентності як інструменту вираження професійних якостей фахівця, що проявляються за умов формування затребуваних особистісних рис незалежно від напряму фахової підготовки. До рис, які впливають на професійну поведінку фахівця, Є. Степанов [719] відносить такі чесноти: довіра, щирість, відвертість, порядність, відповідальність, толерантність, неупередженість, культура міжнаціональної комунікації тощо. У працях науковця полікультурна компетентність виступає важливим компонентом у вихованні культури міжетнічних відносин, що передбачає знання широкого спектра всесвітньої культури: мистецтва різних народів та епох, етнокультурної специфіки народів, їхнього характеру, етнопсихологічних особливостей, декількох іноземних мов. Особливу увагу педагог зосереджує на мистецтві як засобі міжетнічного спілкування і взаємодії. Сприйняття іншого „Я“, іншого народу та його культури відбувається через твори мистецтва, у яких представлено різноманіття культур [718, с. 73].

С. Авхутська [6, с. 135] слушно вказує на більшу роль предметів гуманітарного циклу, ніж природничо-математичного, у формуванні полікультурної компетентності особистості. Вона вважає (і зовсім не безпідставно), що саме суспільні та історичні науки, володіючи великим фактичним матеріалом, уможливають цілковите усвідомлення процесів розвитку й становлення полікультурного середовища. Під час дослідження етнокультурних відмінностей С. Авхутська особливого значення надає врахуванню конкретного часу та соціального простору, коли бере свій початок певна

спільнота. На думку науковця, лише висококваліфікований педагог здатен забезпечити продуктивний ріст полікультурної компетентності студентів. А готовність педагогів до виховання молодого культурного покоління дослідниця трактує як цілісну систему, що має свою структуру та сукупність якостей, властивостей і станів людини, які допомагають їй виконувати професійну діяльність. Вона погоджується з міркуваннями О. Леонт'єва [432, с. 153], який у свій час зауважив, що формування світоглядних смислів (мотивів) відбувається як процес осмислення й переоцінки людиною важливих складових її життєдіяльності у площині часу й життєвого простору становлення особистості в суспільстві. Цим зумовлений характер взаємин з іншими людьми, мотиви соціального та професійного самовизначення, потреба в моральному самовдосконаленні.

Звідси випливає, що формування полікультурної компетентності майбутнього аграрника ґрунтується на його прагненні до особистісного самоствердження, потребі в самовихованні та позитивному ціннісно-мотиваційному ставленні до майбутньої професійної діяльності.

Невід'ємною складовою процесу формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі є забезпечення сталого розвитку емпатії до носіїв інших традицій та звичаїв. Рівень емпатії визначають здебільшого за такими критеріями: терпимість (толерантність), адаптація, прийняття, асиміляція, інтеграція [6, с. 236].

Окремі аспекти виховання культурної та етнічної толерантності під час педагогічного процесу висвітлено в працях Л. Кіяшко [340] та О. Щеглова [858; 859]. Для визначення специфічних якостей полікультурної компетентності вони здійснили порівняльний аналіз сутності цього поняття й толерантності. У процесі досліджень науковці дійшли висновку, що обидва феномени описують людину з позитивними ціннісно-моральними якостями, виступають показниками професіоналізму та високого рівня ерудиції. Установили важливість процесів соціалізації й самовиховання в розвитку особистості. Однак, незважаючи на спільні для цих понять ознаки, вони все ж таки – не тотожні: толерантність характеризує внутрішнє ставлення одного індивіда до іншого, а полікультурна компетентність свідчить про бажання й готовність особистості налагодити діалог [858, с. 11].

Отже, підсумовуючи теоретичний розгляд проблеми

полікультурної компетентності у вітчизняній та зарубіжній науковій літературі, сформулюємо визначення поняття „полікультурна компетентність майбутнього фахівця аграрної галузі“.

Полікультурна компетентність майбутнього фахівця аграрної галузі – це інтегративна якість особистості, до складу якої входять полікультурні знання, уміння, навички, мотиви, ціннісні орієнтації, досвід, правила поведінки, соціальні норми, що дозволяють аграрникові конструктивно взаємодіяти в сучасному багатокультурному світі із суб'єктами-представниками різних іноземних компаній та успішно реалізовувати завдання вітчизняного агропромислового комплексу.

Полікультурна компетентність майбутнього фахівця аграрної галузі виступає професійно-значущою особистісною якістю майбутнього спеціаліста, формування якої здійснюється на підставі виховання толерантного ставлення до представників інших культурних груп. При належному рівні сформованості полікультурної компетентності аграрник усвідомлює власну багатокультурну ідентичність і намагається вирішувати фахові завдання завдяки конструктивній співпраці. Полікультурно-компетентний працівник, крім толерантності, характеризується здатністю до гуманістичної взаємодії (повагою до думок співбесідника, комунікабельністю, партнерством), усвідомленням себе як носія національної культури та полікультурності (знаннями рідної та іноземної мов, культур, історії, стереотипів тощо).

1.4.4 Структурні компоненти полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі

Сучасна українська педагогічна наука спрямована на реформування вітчизняної системи вищої освіти. Це є наслідком глобалізаційних та інтеграційних процесів, початок яким було покладено із підписанням Болонської конвенції в травні 2005 року. Одним з основних принципів Болонського навчального процесу виступає розширення мобільності студентів, викладацького складу та іншого персоналу ВНЗ для збагачення європейським досвідом.

У контексті запровадження загальноєвропейських стандартів і критеріїв оцінки якості надання освітніх послуг, налагодження міжнародної взаємодії та діалогу, полікультурна компетентність стає невід'ємною складовою майстерності сучасних висококваліфікованих фахівців у будь-якій діяльності. Формування полікультурної

компетентності набуває також особливого значення для професійної підготовки майбутніх аграрників.

Аналіз останніх досліджень у педагогічній науці засвідчує, що в теорії й практиці вищої освіти накопичено значний досвід, який може стати основою формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі. Зокрема, розкриттю сутності полікультурної компетентності та її змістового наповнення присвятили свої праці Р. Агадуллін [7], В. Бушкова [115], І. Васютенкова [122], Л. Гончаренко [187], Л. Данилова [222; 223], А. Зубко [187], О. Івашко [711], В. Кузьменко [187], І. Кушнір [417], І. Соколова [711] та ін.

Л. Перетяга виокремлює чотири структурні компоненти полікультурної компетентності: когнітивний, афективний, операційний і поведінковий. Змістове наповнення когнітивного компонента становлять знання про етнокультурні особливості рідного та народів світу (мова, історія, звичаї, традиції, культура); про загальноприйняті правила та норми поведінки під час взаємодії з людьми відмінних народностей і культур; про мультикультурну термінологію [570, с. 263-265].

Афективний компонент науковець визначає як емоційну реакцію, яка виникає під час засвоєння фактичної інформації і, базуючись на певних рефлексивних процесах, трансформується в позитивне емоційне ставлення до проявів різноманітних інокультурностей.

Ми поділяємо думки Л. Перетяги щодо потреби вміти застосовувати здобуті знання в конкретних життєвих ситуаціях. Цілком логічною виступає також детермінація операційного компонента полікультурної компетентності, який спрямований на досягнення конструктивної міжетнічної взаємодії й розширення мультикультурних знань. За переконанням вітчизняного педагога, операційний компонент уміщує етноспецифічні (володіння рідною мовою, дотримання традицій і звичаїв, володіння національними ремеслами, виконання обрядів), етнотипові (вербальна й невербальна комунікації) та інформаційні вміння (пошук полікультурної інформації, користування енциклопедичною, періодичною та Internet джерельною базою).

Щодо поведінкового компонента, то, на думку науковця, він є вираженням взаємодії когнітивного, афективного та операційного компонентів полікультурної компетентності і передбачає набуття досвіду міжкультурної взаємодії.

Р. Агадуллін [7], потрактовуючи полікультурну компетентність як загальну здатність особистості до плідної суспільної, професійної й побутової життєдіяльності в умовах багатокультурного й поліетнічного суспільства, виділяє аксіологічний, особистісний та інтелектуально-діяльнісний компоненти. Згідно з цим підходом полікультурна компетентність ґрунтується на поєднанні індивідуальних рис, синтезованих знаннях, уміннях і навичках продуктивної інтеркультурної та міжетнічної взаємодії.

В. Бушкова [115] також схиляється до цієї думки, стверджуючи, що аксіологічний компонент функціонує як сукупність національних і загальнолюдських цінностей, які починають формуватися ще з раннього дитинства та розвиваються в процесі виховання й навчання. На формування особистісної складової полікультурної компетентності значно впливає соціальне оточення. Вона містить толерантність, гуманізм, національну й етнічну самосвідомість. До інтелектуально-діялісного компонента Р. Агадуллін [7] відносить систему культурологічних знань про рідний та іншомовні народи, уміння конструктивно взаємодіяти з носіями інших культур.

І. Васютенкова [123, с. 19] виділяє такі структурні елементи полікультурної компетентності: професійний компонент – культура спілкування, інформаційна, рефлексивна й методична культури; культурологічний компонент – знання й розуміння рідної та іноземних культур, культури спілкування з етнофорами (культура безконфліктного співіснування); особистісний компонент представлений сукупністю якісних характеристик, які виражають моральну позицію особистості й пронизує всі структурні елементи полікультурної компетентності.

Досить детально описала структуру полікультурної компетентності Л. Данилова [223, с. 13], виокремлюючи такі її складові: мотиваційно-ціннісний компонент – мотиви, цілі, ціннісні установки, ставлення до майбутньої професії як до певної цінності й потреби особистості в самовихованні та саморозвитку власної полікультурної обізнаності; когнітивний компонент – сукупність знань студента про сутність культури, шляхи й методи самовиховання полікультурної компетентності, спроможність до узагальнення й систематизації знань; діяльнісний компонент – наявність умінь налагоджувати міжкультурну комунікацію з носіями іноземної культури, демонструвати й передавати іншим власний інструментарій саморозвитку й самопізнання, рефлексувати свою

поведінку й діяльність; емоційний компонент – здатність сприймати співбесідника та ототожнювати свій внутрішній світ із його, позитивна оцінка соціальних явищ з опорою на особистісно-значущі цінності.

І. Кушнір [417, с. 76–77] також погоджується з думкою про те, що полікультурна компетентність уміщує чотири компоненти, а саме: когнітивний, аксіологічний, креативний та практичний. Під когнітивним компонентом він розуміє володіння певним багажем знань про історію, традиції, звичаї, культуру тієї іноземної держави, мову якої вивчають. До аксіологічного компонента педагог відносить знання про систему моральних, естетичних та інших цінностей, їхній зв'язок між собою, із соціальними, культурними чинниками й уявленнями іноземного народу, мову якого вивчають. Щодо креативного компонента, то І. Кушнір вважає, що це формування в особистості певної ієрархічної ціннісної системи ставлень, яка ґрунтується на повазі та толерантності до етнофорів. Практичний компонент науковець характеризує як досвід здійснення міжкультурної комунікації та певні поведінкові реакції, вироблені в умовах інтеркультурного спілкування.

М. Сімоненко виокремлює когнітивний, професійно-діяльнісний та особистісний компоненти полікультурної компетентності. До когнітивного компонента педагог відносить: сукупність знань, умінь і навичок з певної дисципліни; знання й розуміння рідної (етнічної), національної (державної), іншомовної (культури країни, мову якої вивчають) та світової культур; усвідомлення культурно-історичного й соціального досвіду різних народностей і держав. Професійно-діяльнісний компонент передбачає методичну культуру (уміння правильно добирати навчальний матеріал, методи, форми, прийоми роботи зі студентами в умовах варіативності освіти), культуру педагогічного спілкування (уміння коректно організувати обмін досвідом пізнавальної діяльності з погляду двох носіїв суб'єктивного досвіду – викладача й студента, уміння залучати студентів до активної участі в різноманітних формах спілкування), інформаційну культуру (визначення в змісті навчальної дисципліни проблем, дотичних до питань полікультурності, самостійний пошук і критичне осмислення достовірної інформації в різноманітних джерелах рідною та іноземною мовами, використання інформаційних технологій в освітньому процесі). Щодо особистісного компонента, то, на думку М. Сімоненко, його складниками є система мотиваційно-ціннісних

утворень (мотиви, цінності, інтереси, потреби, полікультурні якості, що регламентують повсякденне життя й діяльність індивіда в полікультурному суспільстві) та сукупність особистісних характеристик (активність, ініціативність, комунікабельність, креативність, гнучкість мислення, емпатійність, толерантність, духовність, саморозвиток і самопізнання), які зумовлюють бажання й прагнення викладача виховувати „людину культури“. Цілком логічним постає висновок М. Сімоненко щодо рівноцінності, взаємозумовленості та взаємодоповнення детермінованих складових полікультурної компетентності, тобто жоден з них не є центральним щодо двох інших. Усі вони виступають у ролі стрижневих [677, с. 76–77].

О. Івашко та І. Соколова [711, с. 163, с. 165] визначають поняття полікультурної компетентності як систему взаємопов'язаних сфер діяльності: мотиваційно-теоретичної, практико-прикладної та дослідно-рефлексивної. Науковці зауважують, що полікультурну компетентність можна визначити як сукупність статичних і динамічних компонентів: теоретичні знання; уміння й навички, якості та риси особистості, поведінка й досвід; мотиви, ідеали, цінності; здатність і готовність взаємодіяти в полікультурному соціумі.

Наявний рівень теоретичних знань, первинних умінь та якостей – це статична форма вияву компетентності, яка засвідчує початковий рівень її сформованості. Динамічна ж форма відображає рівень умінь особистості діяти в різноманітних ситуаціях ділового спілкування, демонструвати здатність виконувати професійні функції, набуваючи при цьому досвід коректної поведінки.

На думку О. Щеглової [859, с. 94], у структурі полікультурної компетентності майбутніх спеціалістів варто виділяти такі компоненти: когнітивний – опанування соціального та культурно-історичного досвіду зарубіжних народів і країн, оволодіння цінностями світової культури; ціннісно-мотиваційний – ціннісно-орієнтовна та соціально-настановна готовність майбутнього фахівця до реалізації міжкультурної комунікації та обміну, толерантність щодо представників інших культурних груп; діяльнісно-поведінковий – здатність вирішувати професійні завдання за допомогою взаємодії з носіями різних етнокультурних властивостей.

Л. Гончаренко, А. Зубко, В. Кузьменко [187, с. 76] схарактеризували зміст і структуру полікультурної компетентності педагога. Розглядаючи її як невід'ємну складову фахової підготовки,

автори виокремили три основні компоненти: полікультурну грамотність (знання про різноманітність культур, які створюють полікультурне середовище; розуміння властивостей цього середовища, інших людей, гнучкий підхід стосовно національних і культурних норм, самопізнання та самостереження); уміле використання знань, умінь і навичок із полікультурності (коректний добір навчального матеріалу, методів, прийомів і форм роботи, знаходження в навчальному змісті дисципліни проблем, пов'язаних із полікультурністю); професійно-особистісні якості (здатність розуміти неповторний внутрішній світ інших людей, здатність до налагодження діалогу, емоційна стійкість, доброта, толерантність, відповідальність, психологічна урівноваженість, здатність впливати на інших).

Науковці переконані, що запровадження полікультурної освіти у вищих навчальних закладах дозволить розширити горизонти професійної діяльності студентів і сприятиме формуванню в них поліфонічного сприйняття світу. Така освіта культивує насамперед толерантність як певну норму поведінки, як моральний ідеал. Запровадження полікультурної освіти дає всім, хто навчається, незважаючи на стать, соціальну, расову, етнічну, культурну належність, рівні можливості для здобуття повноцінної освіти у вищих навчальних закладах. Спираючись на принцип багатокультурності, викладачі виховують у студентів визнання та повагу до мов і культур [714].

У полікультурній освіті важливе місце посідають універсальні та особистісні цінності. Універсальні, або їх ще називають загальнолюдські цінності, входять до складу національних, релігійних і культурних традицій. Вони визначають групову належність особистості та формують громадський світогляд, тобто в різних народів можна знайти низку спільних рис, які, незалежно від дистанції та часу, їх об'єднують і допомагають встановити зв'язок як між соціумами, так і поколіннями.

Щодо особистісних цінностей, то вони виходять за рамки групових ознак і формують індивідуальну культуру та унікальні погляди окремої людини на навколишній світ. Рівень культури особистості зумовлює те, які рішення індивід ухвалює в певних ситуаціях і як учиняє щодо інших людей [294].

Культурна різноманітність проявляється в смаках людей, їхніх уподобаннях, стилі життя, світогляді, стосунках тощо. Полікультурна

освіта значно інтенсифікує закріплення та досягнення студентами знань про культурну багатоманітність народів. Унаслідок цього майбутні фахівці аграрної галузі краще розуміють етнофори, помічають у їхній культурній різноманітності загальне, а це дає змогу студентам усвідомити, що до інокультурних цінностей потрібно ставитися бережно, з повагою, оскільки вони віддзеркалюють досвід і мудрість усього народу.

Метою мультикультурної освіти є створення у вищому навчальному закладі такого соціально-психологічного середовища, у якому всі студенти, незважаючи на релігійну, етнічну або культурну належність, матимуть рівні можливості для реалізації своїх потенційних задатків, соціального всебічного розвитку й права на достойну освіту.

Змістове наповнення полікультурної освіти становить чотирьохкомпонентна структура: опанування ключовими поняттями, які визначають різноманітність світу; розвиток соціокультурної ідентифікації особистості як умова розуміння і входження в багатокультурне середовище; формування поведінкових умінь, які становлять діяльну сторону обізнаності у світовій культурі [266, с. 7].

Усебічно проаналізувавши проблему формування полікультурної компетентності в педагогічній науці, ми встановили її структурні складові в майбутніх фахівців аграрної галузі, а саме: когнітивно-гносеологічний, мотиваційно-ціннісний, особистісний та операційно-дійовий компоненти.

Когнітивно-гносеологічний компонент переважно розглядають як складову, що пов'язана з володінням теоретичними засадами певної активності [417, с. 77]. Він виступає понятійною основою полікультурної компетентності та слугує підґрунтям для визнання й сприйняття відмінностей, трактування поведінки етнофорів, корекції своєї поведінки в процесі міжкультурної взаємодії, запобігання виникненню непорозуміння й неприязні між носіями різних національних та етнічних єдностей. Цей компонент полікультурної компетентності допомагає майбутнім аграрникам реалізувати операційно-технічну складову міжкультурної взаємодії і водночас успішно виховувати ціннісні орієнтації. Тобто наявність когнітивно-гносеологічного компонента на достатньому рівні є вагомим чинником формування мотиваційно-ціннісного та операційно-дійового компонентів, оскільки знання, трансформовані в цінності,

надають діям спрямованості та активності, характерних для інтеркультурної взаємодії. Варто також зазначити, що до когнітивного аспекту полікультурної компетентності майбутніх аграрників входять не лише знання, як оперувати інформацією про специфіку мультикультурної співпраці, але й знання, трансформовані в систему власних суджень і поглядів.

Мотиваційно-ціннісний компонент полікультурної компетентності пов'язаний з усвідомленням майбутніми аграрниками ціннісних аспектів сільськогосподарської діяльності під час підготовки у ВНЗ і проходження закордонного стажування, значущості професійного розвитку й самовдосконалення, з утвердженням позитивного ставлення до підвищення показників власної фахової майстерності, виробленням нових знань, умінь і навичок, самостійністю, непоборним бажанням до самореалізації й самоствердження. Студенти із високим рівнем мотиваційно-ціннісного компонента демонструють відмінну здатність до самоосвіти. Вони захоплені навчально-виробничим процесом, виражають задоволення роботою, перманентно прагнуть результативності, професійного зростання та ефективної взаємодії з іншими.

До особистісного компонента ми відносимо такі якості, як: інтернальність, терпимість, рефлексивність, відкритість, суб'єктність.

Інтернальність – це схильність майбутнього фахівця аграрної галузі до самодетермінації, що свідчить про його особистісну й професійну зрілість. На думку Я. Коломинського та А. Реана [624], інтернали вирізняються внутрішньомотивованою активністю, більшою цілеспрямованістю, терпимістю, доброзичливістю до інших і самостійністю. Ми дотримуємося думки про те, що інтернальність слугує засобом самовдосконалення, який покликаний редукувати домінантність у комунікації завдяки актуалізації діалогу в ендосоціумі, у такий спосіб сприяючи самоаналізу, самокритиці та забезпечуючи екзистенційну рівність суб'єктів у міжкультурному спілкуванні.

Іншою суб'єктно-особистісною якістю, що когерентна сутності полікультурної взаємодії, є терпимість. Диспозиційна терпимість розкриває установки майбутнього аграрника в спілкуванні, його світосприйняття, світогляд, ціннісне ставлення до навколишнього соціального середовища. Вона – необхідний атрибут полікультурності, яка проявляється в готовності сприйняти

унікальність інших людей. Це особливий вид дестереотипізації й децентрації в полікультурному спілкуванні, уміння коректно поставитися до кожного етнофора, цінувати іншого більше за особисті інтереси, відкидаючи упередження. Ця домінанта виступає як інтерсуб'єктна спрямованість у комунікації, діалогічне звернення до іншого, яке стимулює ціннісно-орієнтаційну активність, зосереджену на встановленні духовного контакту. Ключову роль у такому контакті відіграють неосудливе ставлення, взаємна включеність і зацікавленість.

Рефлексивність проявляє себе як здатність майбутнього фахівця аграрної галузі самостійно оцінювати, зіставляти, аналізувати власну культурну ідентичність та культурну належність співрозмовника у взаємодії. Вона свідчить про відповідальне ставлення студента-аграрника до глобалізаційного впливу й коректувати на його основі процеси саморегуляції та адаптації.

Відкритість – це здатність особистості до позитивної емоційної модальності в спілкуванні, позитивна внутрішня установка на міжкультурну комунікацію. Когнітивна та особистісна відкритість особистості проявляється в природній, відвертій манері самовираження, готовності розкрити особистісні позиції, прийнятті етнофорів у притаманних їм формовиявах.

Суб'єктність як вищий рівень особистісної самоорганізації уміщує такі сутнісно-функціональні властивості: самодетермінацію, спроможність до цілепокладання, відповідальність, творчу самостійність (К. Абульханова [5], А. Брушлінський [111], В. Татенко [756]).

Операційно-дійовий компонент полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі виступає сукупністю певних практичних умінь (комунікативних, перцептивних та інтерактивних) організації міжкультурної взаємодії. Поєднання цих умінь формує когерентну структуру комунікативного багатокультурного середовища й забезпечує встановлення творчих смислових відношень у перспективі побудови системи інтерсуб'єктних зв'язків.

Полікультурна компетентність майбутніх фахівців аграрної галузі – це інтегративне утворення, яке виступає єдністю когнітивно-гносеологічного, мотиваційно-ціннісного, особистісного та операційно-дійового компонентів, що уможливають налагодження продуктивної міжкультурної взаємодії з представниками інших народів, етнічних та культурних груп.

Під час дослідження ми дійшли висновку, що полікультурна компетентність майбутнього аграрника має подвійну природу: соціально та особистісно зумовлену. Інтеграція індивіда в мультикультурне середовище розкриває соціальну сутність полікультурної компетентності, а його саморозвиток – її особистісно зумовлену природу. Отже, опанування полікультурною компетентністю задовольняє не лише потреби соціуму, але й індивідуальні.

ВИСНОВКИ

Аналіз культурологічної парадигми освіти в професійній підготовці студентів аграрного ВНЗ дозволяє конкретизувати сукупність теоретичних положень, які виступають підґрунтям основних концептуальних ідей та підходів нашого дослідження.

У культурі ми вбачаємо антропологічне явище, породження надзвичайно багаті суб'єктивності індивіда, розкриття всієї людської природи в повному різнобарв'ї її високих і низовинних проявів. Розглядаємо її як форму спілкування (діалогу) між представниками різних культур, вважаючи за потребу під час навчання цілеспрямовано залучати студентів до „великих діалогів“, які розгортаються в людській культурі та є стрижневим механізмом духовного розвитку.

Культурологічна парадигма освіти виступає одним зі способів формування добре вихованого, усебічно розвиненого, висококваліфікованого, конкурентоспроможного фахівця і сприяє кращому розумінню аграрниками особливостей своєї майбутньої професійної діяльності. Важливе місце в цьому процесі належить мові, оскільки в ній знаходять своє вираження менталітет, ментальність, дух і стиль мислення народу.

Культура – це сукупність усього, що створене зусиллями людини. Вона постає діалектичною єдністю двох процесів: опредмечення (продукування нових культурних цінностей) і розпредмечення (засвоєння культурної спадщини, спільного культурно-історичного досвіду).

Полікультурна освіта майбутніх фахівців аграрної галузі в контексті інноваційного розвитку постає досить адекватною та ефективною реакцією на такі актуальні проблеми сучасної України, як міжетнічні конфлікти, дискримінаційні процеси, расові прояви, класові, політичні, економічні й релігійні антагонізми, а також відповіддю на кризу деяких попередніх ідеологічних, філософських, громадянських, особистісних та інших ідентичностей (ідеалів, переконань, світоглядів) особистості. Розроблення цього напряму педагогічної науки й освітньої практики в аграрному університеті зумовлено самою суттю процесів демократизації та гуманізації українського життя, метою створення суспільства, у якому культивується поважливе ставлення до особистості, гідність і шляхетність індивіда.

Полікультурна освіта покликана створити в аграрних ВНЗ

України таку сприятливу соціально-психологічну атмосферу, у якій кожний студент незалежно від ідентичності має рівні з усіма можливості для реалізації свого конституційного права на здобуття належної освіти, для реалізації потенційних можливостей та соціального розвитку впродовж навчання.

Зв'язок із міжнаціональною й світовою культурами – провідний принцип сучасного навчального закладу. Він передбачає ознайомлення з культурою зарубіжних країн і прийняття її як елемента загальнолюдської, а головне, як специфіки, що є рівноправною з іншими культурами. У цьому й полягає сутність полікультурної освіти: вираженні інтересу та поваги до інших народів, їхньої специфіки, усвідомлення внеску полікультурності в загальну культуру. Вона забезпечує формування в студентів усвідомленої потреби активно взаємодіяти і вивчати не лише культуру та історію українського народу, але й різноманітні прояви культур інших народів і країн. Вони на особистісному рівні засвоюють найважливіші прояви культури, пов'язані з побутом, природою, міжособистісними стосунками, світом мистецтва й художньої творчості, долучаються до естетичного й полікультурного досвіду.

Метою полікультурної освіти є допомогти майбутнім фахівцям аграрної галузі усвідомити свою належність до конкретної культури; сприяти розвитку сприйняття й розуміння інших культур; спонукати студентів брати участь у культурному житті; цілком реалізувати власний потенціал.

Принципи полікультурної освіти подано в Конституції України, „Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності“, „Національній доктрині розвитку освіти України“, „Концепції національного виховання“, що передбачає формування в молоді національної, етнічної та соціокультурної свідомості. Відповідно модернізація системи вищої аграрної освіти в умовах полікультуралізації суспільства вимагає узгодження її моделі із сучасною концепцією сталого розвитку, оновлення змісту, методів, принципів навчання й виховання. Модернізація сприяє підвищенню якості освіти до загальноєвропейського рівня, переорієнтації навчальних закладів на задоволення освітніх потреб і попиту на ринку праці, зростанню конкурентоспроможності аграрних ВНЗ та їхніх випускників. Пріоритетними напрямками вдосконалення професійної підготовки аграрників визнано: загальнопланетарний

глобалізм фахового навчання; гуманізація й демократизація професійної підготовки, які стають сьогодні водночас провідними тенденціями її реформування та розвитку; культурознавча соціологізація та екологізація змісту професійної підготовки фахівців аграрної галузі; міждисциплінарна інтеграція; орієнтація професійної підготовки фахівців аграрної галузі на безперервність, тобто надання можливості навчатися впродовж усього життя.

Вивчивши теоретичні аспекти проблеми формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі, ми дійшли висновку, що полікультурна компетентність майбутнього аграрника – це інтегративна якість особистості, яку komponують полікультурні знання, уміння, навички, мотиви, ціннісні орієнтації, досвід, правила поведінки, соціальні норми, що дозволяють майбутньому фахівцеві аграрної галузі конструктивно взаємодіяти із суб'єктами-представниками різних іноземних компаній та успішно реалізовувати завдання вітчизняного агропромислового комплексу.

Полікультурна компетентність майбутнього фахівця аграрної галузі виступає професійно-значущою особистісною якістю майбутнього спеціаліста, формування якої здійснюється на підставі виховання толерантного ставлення до представників інших культурних груп. При належному рівні сформованості полікультурної компетентності аграрник усвідомлює власну багатокультурну ідентичність і намагається вирішувати фахові завдання в конструктивній співпраці. Полікультурно-компетентний працівник, окрім толерантності, характеризується здатністю до гуманістичної взаємодії (повагою до думок співбесідника, комунікабельністю, партнерством), усвідомленням себе як носія національної культури та полікультурності (знаннями рідної та іноземної мов, культур, історії, стереотипів тощо).

Структурні складові полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі уміщують когнітивно-гносеологічний, мотиваційно-ціннісний, особистісний та операційно-дійовий компоненти.

РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АГРАРНОЇ ГАЛУЗІ

2.1 Освітньо-кваліфікаційні вимоги до полікультурної підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі

У вступі до „Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки“ зазначено, що її розробка зумовлена потребою кардинальних змін, спрямованих на підвищення конкурентоспроможності та якості освіти, вирішення стратегічних завдань, що стоять перед національною системою освіти в нових економічних і соціокультурних умовах, інтеграцією її в європейський і світовий освітній простір [517, с. 2]. Наголошено на важливості критичного осмислення й зосередження ресурсів та зусиль на розв’язанні найнагальніших проблем освіти:

- 1) недостатньої відповідності освітніх послуг запитам особистості, вимогам суспільства, потребам ринку праці;
- 2) відсутності цілісної системи виховання, фізичного, морального й духовного розвитку та соціалізації молоді;
- 3) падіння суспільної моралі, що призвело до бездуховності, низької культури поведінки частини студентської молоді;
- 4) недосконалості змісту освіти: державних стандартів освіти, навчальних планів, програм та підручників;
- 5) низького рівня забезпечення навчальних закладів якісними підручниками;
- 6) повільного здійснення гуманізації, екологізації та інформатизації системи освіти, упровадження в навчально-виховний процес інноваційних та інформаційно-комунікаційних технологій [517, с. 8–9].

Розв’язання основних завдань Національної стратегії розвитку освіти забезпечить сталий розвиток освіти та науки, надасть їй випереджального неперервного характеру. Освіта має гнучко реагувати на всі процеси, які відбуваються в Україні та світі, сприяти економічному зростанню держави й розв’язанню соціальних проблем суспільства. Якісна освіта – пріоритетна умова сталого демократичного розвитку суспільства. До її перспективних завдань належать:

- 1) оновлення цілей і змісту освіти на основі компетентнісного підходу та особистісної орієнтації, урахування світового досвіду та

принципів сталого розвитку; перехід від процесної до результативної, компетентнісної парадигми освіти;

2) забезпечення пріоритетного розвитку та функціонування української мови як державної, створення умов для вивчення іноземних мов, задоволення мовно-освітніх потреб національних меншин;

3) створення ефективної системи національного виховання, забезпечення фізичного, морального, культурного й духовного розвитку особистості, формування соціально зрілої творчої людини, громадянина України і світу, підготовка молоді до трудової діяльності; створення умов для науково-теоретичного забезпечення реформування освіти та впровадження наукових результатів в освітню практику;

4) забезпечення системного підвищення якості освіти на інноваційній основі, створення сучасного психолого-педагогічного та науково-методичного супроводу навчально-виховного процесу;

5) посилення мовної, інформаційної, екологічної, економічної, правової підготовки студентів [517, с.10–11];

б) створення сучасної матеріально-технічної бази для системи освіти, забезпечення умов для розвитку індустрії сучасних засобів навчання (навчально-методичних, електронних, технічних, інформаційно-комунікаційних тощо) [517, с. 6–7];

7) побудова ефективної системи національного виховання на засадах загальнолюдських, полікультурних, громадянських цінностей, забезпечення фізичного, морально-духовного, культурного розвитку молоді, формування соціально зрілих творчих особистостей, громадян України і світу [517, с. 6–7; с. 10–11].

Отже, система вищої освіти має забезпечити становлення особистості, яка усвідомлює свою належність до українського народу, європейської цивілізації, підготовлена до життя в постійно змінюваному, конкурентному, взаємозалежному світі, орієнтується в реаліях і перспективах соціокультурної динаміки.

Стрижнем державної гуманітарної політики щодо виховання має бути реалізація національного, патріотичного, громадянського, трудового, морального виховання, формування здорового способу життя, соціальної активності, відповідальності та толерантності. Це досягається завдяки:

- розробленню та реалізації Концепції національного виховання;
- переорієнтації пріоритетів освіти з держави на особистість, на

послідовну демократизацію й гуманізацію навчально-виховного процесу, педагогічної ідеології загалом, тобто на європейські гуманістичні цінності й виміри;

- забезпеченню відповідності змісту і якості виховання актуальним проблемам та перспективам розвитку особистості, суспільства, держави;

- розробленню інваріантних моделей змісту виховання в закладах освіти з урахуванням сучасних соціокультурних ситуацій, цінностей виховання та навчання;

- посиленню впливу літератури та мистецтва на виховання і розвиток дітей та молоді;

- створенню на державному телебаченні навчально-пізнавальних передач для молоді з науково-технічного, еколого-натуралістичного, естетичного, туристично-краєзнавчого та інших напрямів освіти;

- посиленню взаємодії органів управління освітою та навчальних закладів із засобами масової інформації у справі виховання і розвитку молодого покоління, недопущенню шкідливого інформаційно-психологічного впливу засобів медіаіндустрії на молодь [517, с. 21–23].

Визначальну роль у розбудові національної системи освіти, забезпеченні її інноваційного розвитку, приведенні у відповідність до європейських і світових стандартів відіграє зміст освіти. Його модернізація передбачає: удосконалення навчальних планів, програм та підручників навчальних закладів відповідно до оновлених державних стандартів; приведення у відповідність до європейських стандартів норм навчального навантаження викладачів ВНЗ [517, с. 20–21].

Оновлена стратегія реформування освітньої галузі й сучасна філософія освіти вимагають нових наукових досліджень, послідовного й обґрунтованого запровадження нових педагогічних технологій, раціональних та ефективних підходів до організації науково-інноваційної діяльності в освіті. Розвиток освітньої системи в зазначеному напрямі спирається на: рекомендації „Стратегії реформування вищої освіти в Україні до 2020 року (проект)” [614], „Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки” [517] та „Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років” [368], спрямованих на розбудову інформаційно-зорієнтованих європейських суспільств і перетворення навчання впродовж життя на реальність, доступну всім громадянам;

урахування синергетичного підходу до середовищних можливостей навчання – інновації, що розкриваються у взаємодоповненні суміжних середовищ: особистісного, етнокультурного (отже й родинного) та ІКТ-середовища навчального закладу [517, с. 27–28].

Як один із механізмів реалізації Національної стратегії розвитку освіти визначають міжнародне партнерство, яке покликане забезпечити інтеграцію національної системи освіти в міжнародний освітній простір. Таке міжнародне співробітництво в галузі освіти охоплює:

- організацію освітніх і наукових обмінів, стажування та навчання за кордоном студентів, педагогічних і науково-педагогічних працівників;

- активізація участі навчальних закладів, педагогів, науковців і студентів у різних проектах та програмах міжнародних організацій та співтовариств (програми *Темпус*, *Еразмус Мундус*, *Жан Моне* та інші);

- дослідження досвіду зарубіжних партнерів з модернізації системи освіти, зокрема вивчення системи професійного зростання в рамках концепції „Учитися все життя“ завдяки запровадженню міжнародних шкіл, дискусійних майданчиків тощо;

- проведення спільних наукових досліджень з актуальних проблем розвитку освіти та інших галузей господарства на конференціях, семінарах, симпозіумах тощо;

- організацію спільних конкурсів, фестивалів, форумів тощо;

- створення міжнародних волонтерських груп для відновлення пам'яток культури [517, с. 35–37].

Такі завдання визначено і в „Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021“, схваленій від 25 червня 2013 року №344/2013. Її розроблення зумовлено потребою кардинальних змін, спрямованих на підвищення якості вітчизняної освіти, наближення її до сучасних світових стандартів, прискорення інтеграції нашої держави в міжнародний освітній простір. Вона конкретизує основні напрями реалізації концептуальних ідей та поглядів розвитку освіти, визначених Національною доктриною розвитку освіти, сприятиме істотному зростанню інтелектуального, духовно-морального, культурного потенціалу суспільства й особистості загалом. Керуючись окресленими в ній положеннями, запроваджуються принципи Болонського процесу, кредитно-модульна система навчання, європейські цінності задля досягнення відчутних позитивних змін в соціально-економічному та політичному

житті країни, розвитку науки, духовності, культури [777, с. 2–3]. Стратегічним напрямом розвитку вітчизняної освіти детерміновано її реформування, в основі якого лежить принцип пріоритетності людини. Оновлення освітньої системи має забезпечити стійкий рух і розвиток України в першій чверті ХХІ століття, інтегрування національної системи освіти в європейський та світовий освітній простір [777, с. 5].

Численні проблеми системного характеру в освітньому секторі України виявляються у: ставленні владних структур до освітнього сектору як до другорядного; занепаді матеріально-технічної бази, недостатньому припливі молодих спеціалістів, старінні педагогічних кадрів; низькій заробітній платі, зниженні соціального статусу працівників освіти; надмірно централізованій, застарілій, неефективній системі управління й фінансування; некодифікованості й недосконалої освітнього законодавства; надмірній комерціалізації освітніх послуг, корупції й „дипломній хворобі“; зниженні рівня якості освіти й падінні рівня знань і вмінь учнів, моральному старінні методів і методик навчання; безсистемному й повільному оновленні змісту освіти; зниженні якості педагогічних кадрів і кризі педагогічної освіти, професійній деградації частини викладацького складу; браку ефективної системи контролю й моніторингу якості освіти; зниженні якості навчально-методичної літератури та критичному браку передових технологій в освітньому секторі [777, с. 2].

Відповідно до „Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років“ основні напрями освітньої реформи полягають в узгодженні структури освіти з потребами сучасної економіки та інтеграції України в європейський економічний і культурний простір [368, с. 5]; забезпеченні відповідності змісту освіти потребам і викликам сучасного суспільства, створенні сприятливих умов для постійного оновлення змісту освіти, перетворення освіти на рушій економіки знань [368, с. 8]. У відповідь на ці виклики Стратегічна дорадча група „Освіта“ пропонує:

- запровадити з 2018 року обов'язкову національну багаторівневу сертифікацію випускників старшої школи й закладів професійної освіти з іноземних мов та комп'ютерних компетенцій;

- забезпечити системний моніторинг викладання суспільних і гуманітарних дисциплін для підвищення якості громадянського виховання, недопущення поширення ксенофобії, культурної, етнічної,

гендерної нетерпимості [368, с. 9];

- розробити до 2016 року сукупність принципово нових моделей підвищення професійної кваліфікації викладачів, що базуються на поліваріантних схемах організації й змісту навчання, і враховують досвід проведення освітніх практик за кордоном;

- запровадити протягом 2015–2020 років комплекс заходів, спрямованих на системне заохочення наукової й професійної активності викладачів, їхньої академічної мобільності (міжнародної й внутрішньої), розширення практик творчих відпусток та стажування (зокрема за кордоном), підтримку вітчизняних наукових видань, скеровану на включення їх до провідних наукометричних баз;

- оволодівати новітніми інтерактивними, індивідуалізованими, командними та проектними навчальними технологіями спільного вироблення нового знання;

- оновити зміст, форми і методи навчання за допомогою широкого впровадження в навчально-виховний процес сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, електронного контенту;

- домогтися побудови до 2020 року академічного середовища з системою формалізованих і неформалізованих цінностей і культури, орієнтованих на якісно інший професійний етос у вищій школі [368, с. 16];

- законодавчо забезпечити укладання обов'язкового письмового трудового договору (контракту) щонайменш на 5 років з усіма педагогічними працівниками за результатами незалежної сертифікації або атестації, запровадження надбавок за використання прогресивних методик і технологій навчання, урахування всіх видів роботи тощо [368, с.17].

2.1.1 Освітньо-кваліфікаційна характеристика студента-аграрника

Цілі вищої аграрної освіти й професійної підготовки, місце майбутнього аграрника в структурі галузей економіки держави, вимоги до його компетентності, соціально важливих властивостей та якостей відображені в освітньо-кваліфікаційній характеристиці бакалавра (ОКХ): галузь знань 0901 „Сільське господарство і лісництво“, напрям підготовки 6.090101 „Агрономія“. У цьому галузевому нормативному документі узагальнено вимоги з боку держави, світового співтовариства та споживачів щодо змісту вищої аграрної освіти. ОКХ віддзеркалює соціальне замовлення на

підготовку фахівця аграрної галузі з урахуванням аналізу професійної діяльності та вимог до якостей особи, яка здобула цей освітній рівень. У ньому також враховано побажання окремих замовників [546, с. V].

Складові галузевих стандартів вищої освіти з напрямку підготовки 6.090101 „Агрономія“ розроблено відповідно до Закону України № 294-III „Про вищу освіту“, „Міжнародної Стандартної Класифікації Освіти“ (“ISCED – International Standard Classification of Education”), „Структури кваліфікацій для Європейського простору вищої освіти“ (“The Frame work of Qualifications for the European Higher Education Area”), „Ключових компетентностей для навчання впродовж життя“ (“Key Competences for Lifelong Learning”), Постанови Кабінету Міністрів України від 13.12.2006 № 1719 „Про перелік напрямів, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра, постанови Кабінету Міністрів України від 20.06.2007 № 839 „Про затвердження переліку спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними рівнями“, Національного класифікатора України: „Класифікація видів економічної діяльності“ ДК 009:2005 та „Класифікатор професій“ ДК 003:2005, комплексу нормативних документів для розробки складових системи стандартів вищої освіти та додатку 1 до наказу Міносвіти України від 31.07.1998 № 285 зі змінами та доповненнями, що введені розпорядженням Міністерства освіти і науки України від 05.03.2001 № 28 [546, с. 4].

В ОКХ поняття „компетенція“ передбачає знання й розуміння (теоретичне знання академічної галузі, здатність знати й розуміти), знання, як діяти (практичне та оперативне застосування знань у конкретних ситуаціях), знання, як бути (цінності як невід’ємна частина способу сприйняття й життя з іншими в соціальному контексті). Компетентність у цьому нормативному документі потрактовано як інтегровану характеристику якостей особистості, результат підготовки випускника ВНЗ для виконання діяльності в певних професійних та соціально-особистісних предметних галузях (компетенціях), який визначає необхідний обсяг і рівень знань та досвід у певному виді діяльності. Щодо напрямку підготовки за професійним спрямуванням у вищій освіті, то це група спеціальностей зі спорідненим змістом вищої освіти та професійної підготовки [546, с. 10–11]

На підставі аналізу освітньо-кваліфікаційної характеристики

фахівця аграрної галузі, ми з'ясували, що вимогою до випускників аграрних університетів є володіння на достатньому рівні соціально-особистісними, загальнонауковими, інструментальними й професійними компетенціями.

До *соціально-особистісних компетенцій (КСО)* належать:

- розуміння та сприйняття етичних норм поведінки відносно інших людей і природи (принципи біоетики);
- розуміння необхідності й дотримання норм здорового способу життя та психологічного клімату в колективі;
- креативність, здатність до системного мислення;
- адаптивність і комунікабельність;
- наполегливість у досягненні мети;
- екологічна грамотність;
- уміння визначати цілі й завдання власної діяльності та забезпечувати їхнє ефективне, безпечне виконання;
- здатність організовувати власну діяльність як складову колективної діяльності;
- саморегулювання поведінки в побуті і на виробництві, уміння вести здоровий спосіб життя;
- урахування моральних переконань і смакових уподобань під час здійснення безпечної та ефективної діяльності [546, с. 23].

До *загальнонаукових компетенцій (КЗН)* відносять:

- базові уявлення про основи філософії; політології, соціології, культурології, що сприяють розвитку загальної політичної культури та активності, формуванню національної гідності й патріотизму, соціалізації особистості, схильності до етичних цінностей, знання вітчизняної історії, економіки й права, розуміння причинно-наслідкових зв'язків розвитку суспільства та вміння їх використовувати в професійній і соціальній діяльності; використання сучасних науково-технічних та культурних досягнень світової цивілізації;
- базові знання фундаментальних наук (фізики, хімії, ботаніки, фізіології рослин) в обсязі, необхідному для освоєння загально- та спеціалізовано-професійних дисциплін [546, с. 23–24].

Інструментальні компетенції (КІ) передбачають:

- здатність до письмової й усної комунікації;
- навички роботи з комп'ютером;
- навички роботи з інформацією;
- дослідницькі навички [546, с. 24].

Професійні компетенції (КП) поділяють на загально професійні та спеціально-професійні. *Загальнопрофесійні компетенції (КЗП)* містять:

- базові уявлення про різноманіття природних об'єктів, розуміння їхнього значення для збереження стійкості агросфери;
- володіння методами спостереження, опису, ідентифікації, класифікації, культивування об'єктів агробіоценозів;
- сучасні уявлення про принципи структурної й функціональної організації рослинних об'єктів і підтримання їхньої стабільності;
- сучасні уявлення про принципи клітинної організації рослин, біофізичні й біохімічні основи мембранних процесів і молекулярних механізмів життєдіяльності;
- здатність застосовувати сучасні експериментальні методи роботи з біологічними об'єктами (рослинами, ґрунтами, пестицидами й агрохімікатами) в польових і лабораторних умовах, навички роботи із сучасною апаратурою;
- базові уявлення про основні закономірності й сучасні досягнення генетики, фізіології рослин, радіобіології й значення генетичного потенціалу у формуванні врожаю;
- сучасні знання з ботаніко-фізіологічного забезпечення стабільного функціонування агроценозів;
- сучасні уявлення про принципи моніторингу ґрунтів, їхнє бонітування, оцінювання, земельний кодекс, захист ґрунтів від ерозії;
- знання сучасних процесів, машин та обладнання агропромислового виробництва;
- здатність організовувати технології вирощування сільськогосподарських культур відповідно до вимог безпеки життєдіяльності й охорони праці;
- сучасні уявлення про місце та значення біологічного землеробства;
- знання основ науково-дослідної роботи, методики досліджень та використання їхніх результатів у професійній діяльності;
- знання основ економіки АПК, сучасного маркетингу, менеджменту, прогнозування ринкових потреб в агросфері та забезпечення населення продуктами харчування, а промисловість – сировиною.

До *спеціалізовано-професійних компетенцій (КСП)* відносять:

- здатність використовувати професійно профільовані знання й практичні навички з математики, хімії (загальної, органічної,

фізичної, колоїдної), геоморфології, геології, ґрунтознавства для дослідження явищ і процесів в агрономії;

- здатність використовувати професійно профільовані знання з ґрунтознавства, агрохімії, агрометеорології, меліорації, загального землеробства для планування та реалізації агротехнічних заходів;

- здатність використовувати професійно профільовані знання з ентомології, фітопатології, гербології, засобів захисту рослин для планування та реалізації систем інтегрованого захисту рослин;

- здатність використовувати професійно профільовані знання з рослинництва, кормовиробництва, плодівництва, овочівництва, селекції та насінництва, інтродукції рослин для сталого ведення сільськогосподарського виробництва;

- здатність виявлення й застосування інноваційно-новітніх прийомів, заходів, засобів для отримання високоякісної, екологічно безпечної, ринково привабливої сільськогосподарської продукції в процесах виробництва, переробки, зберігання та реалізації;

- здатність використовувати професійно профільовані знання для наукового обґрунтування й проведення досліджень в агрономії [546, с. 24–26].

Відповідно до типових завдань і змісту вмінь випускники вищого навчального аграрного закладу виконують такі виробничі функції: дослідницьку, проектувальну, організаційну, управлінську, технологічну, контрольну, прогностичну, технічну.

У формуванні полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі простежуємо зв'язок із розв'язанням проблем і завдань соціальної діяльності, інструментальних та загальнонаукових завдань:

1) *розуміння та сприйняття етичних норм поведінки відносно інших людей та природи під час здійснення виробничої або соціальної діяльності (КСО):*

- на підставі власних спостережень за реальними процесами, використовуючи категорійний апарат та рефлексивні навички, типологізувати результати спостережень;

- використовуючи типологізовані результати спостережень за допомогою методологічних принципів формалізації, подавати результати спостережень у визначеній знаковій системі;

- використовуючи формалізовані результати спостережень за допомогою наданих критеріїв оцінювання, накопичувати необхідний для структурування обсяг розрізненого інформаційного матеріалу;

- на підставі аналізу розрізненого інформаційного матеріалу за допомогою методологічних принципів розподілу та класифікації структурувати інформацію;

- у процесі роботи зі структурованою інформацією, відповідно до визначеної мети діяльності, виявляти зв'язки між елементами інформаційного матеріалу;

- у процесі роботи зі структурованою інформацією, на підставі відомостей про зв'язки між елементами інформаційного матеріалу, визначати наявність системи;

- на підставі аналізу результатів самоспостережень, використовуючи етико-естетичну теорію, установлювати власні моральні переконання й смакові вподобання та вподобання учасників спільної діяльності;

- з урахуванням визначених моральних переконань та смакових уподобань знаходити компромісні рішення у разі здійснення спільної діяльності;

- в умовах виробничої або побутової діяльності, використовуючи певні методики з урахуванням визначеного місця окремих соціокультурних елементів у культурному контексті, інтегрувати власну діяльність у культурне оточення [546, с. 143–144];

2) *креативність, здатність до системного мислення (КСО)*: аналізуючи витоки аграрної науки й освіти в Україні та зарубіжних країнах на підставі історичних джерел, нормативно-правових документів з урахуванням інтеграції України у світову освітню мережу, передбачати напрями підвищення конкурентоспроможності та самоадаптації до діяльності в ринкових умовах;

3) *адаптивність і комунікабельність (КСО)*: під час здійснення професійної й соціальної діяльності, аналізуючи історичну літературу з проблем розвитку аграрних відносин в Україні та світі, нормативно-правові документи, довідкові матеріали, прогнозувати основні тенденції в розвитку виробничих відносин і форм власності в аграрному секторі економіки України [546, с. 145–146];

4) *базові уявлення про основи філософії, що сприяють розвитку загальної політичної культури та активності, формуванню національної гідності, патріотизму, соціалізації особистості, схильності до етичних цінностей, знання вітчизняної історії, економіки й права, розуміння причинно-наслідкових зв'язків розвитку суспільства й уміння їх використовувати в професійній і соціальній діяльності; використання сучасних науково-технічних та культурних*

досягнень світової цивілізації (КЗН):

- аналізуючи історичні події, процеси, факти, користуючись категоріально-понятійним апаратом історичної науки, історичними джерелами та довідниковими матеріалами, брати участь у наукових дискусіях із визначення напрямів розвитку аграрного сектору та численних етносів в Україні;

- з урахуванням історичного досвіду та кращих традицій українського етносу, загальнолюдських пріоритетів під час здійснення професійної й соціальної діяльності формувати особисту позицію щодо механізму взаємодії всіх учасників виробничого процесу, потреби кожної особистості та загальні принципи розбудови національної економіки, зокрема її аграрного сектору;

- аналізуючи сучасні документи та історичні матеріали, що відтворюють закономірності історичного досвіду діяльності, життя українського народу, визначати особливості сучасного соціально-політичного розвитку українського суспільства та його перспективу;

- узагальнюючи наукову інформацію історичного, політичного, гуманітарного характеру, використовуючи методи соціальних досліджень, визначати належність себе та учасників спільної діяльності до певного етносу;

- з урахуванням визначеної належності себе та інших до певного етносу підтримувати сприятливий психологічний клімат під час здійснення професійної діяльності [546, с. 150–151].

5) навички роботи з інформацією (КІ):

- складаючи тексти фахової документації, використовувати слова іншомовного походження;

- у виробничих умовах, опрацьовуючи професійно-орієнтовані іншомовні (друковані та електронні) джерела за допомогою відповідних методів, пристосовуватися до нових умов (нових людей, нових мовних засобів, нових способів дії), мобілізувати інші власні компетенції (за допомогою спостереження, інтерпретації результатів спостереження, індукції, запам'ятовування тощо) та поповнювати лексичний і граматичний матеріал;

- використовувати інформаційні технології (інформативні бази даних, гіпертексти, системи навігації, пошуку інформації тощо) та іншомовну інформацію (текст, звук, відео) на електронних носіях (також CD-ROM носії та мережу інтернет), розширювати лексичний і граматичний мінімум;

- застосовуючи лексико-граматичний мінімум у певній галузі, під

час усних ділових контактів із використанням прийомів і методів усного спілкування і відповідних комунікативних методів проводити обговорення проблем загальнонаукових та професійно-орієнтованого характеру, що має на меті досягнення порозуміння та усний обмін інформацією в процесі повсякденних і ділових контактів (ділових зустрічей, нарад тощо) для отримання інформації, необхідної для вирішення певних завдань діяльності;

- використовуючи лексико-граматичний мінімум у певній галузі та іншомовні (друковані та електронні) джерела, в умовах письмових ділових контактів із використанням прийомів і методів письмового спілкування та відповідних методів оформлення ділової документації робити записи, виписки, складання плану тексту, письмове повідомлення, що відображає певний комунікативний намір, та вести ділове листування, використовуючи фонові культурологічні та країнознавчі знання;

- аналізуючи сучасні документи та історичні матеріали, що відтворюють закономірності історичного досвіду діяльності, життя українського народу, визначати особливості сучасного соціально-культурного розвитку українського суспільства та його перспективу [546, с. 172–174].

2.1.2 Освітньо-професійна програма підготовки студента-аграрника

Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра: галузь знань 0901 „Сільське господарство і лісництво“, 6.090101 „Агрономія“, затверджена Міністерством освіти і науки України від 7 лютого 2011 року № 100, визначає нормативний термін та зміст навчання, форми державної атестації. У ній подано розподіл змісту освітньо-професійної навчальної програми та навчального часу за циклами підготовки: гуманітарної та соціально-економічної; математичної, природничо-наукової; професійної та практичної. Перелік навчальних дисциплін відповідно до циклів підготовки подано в таблиці 2.1. Щодо навчальної практики, то вона охоплює: ознайомлення з умовами та чинниками ґрунтоутворення регіону, дослідження ґрунтів; керування колісним і гусеничним трактором та автомобілем, догляд за ними; підготовку до роботи ґрунтообробних і посівних агрегатів, зернозбирального комбайна, агрегата з обприскування рослин; освоєння методики використання добрив у дослідах, проведення комплексної діагностики живлення рослин,

дослідження умов і технологій зберігання, приготування сумішей та внесення добрив у господарстві; обрізування й щеплення плодкових дерев; розрахунок потреби в розсаді овочевих культур та дослідження технології їх висаджування, догляд за овочевими культурами; оцінювання стану зернових і зернобобових культур, трав, освоєння інтенсивних технологій вирощування сільськогосподарських культур; визначення актуальної забур'яненості ріллі та розроблення системи заходів її контролювання; агроекономічний аналіз наявних у господарстві систем землеробства і насінництва, стан реалізації продукції рослинництва, умов її зберігання та переробки; умови виробництва та реалізації продукції тваринництва [548, с. 197–204].

Таблиця 2.1

**Перелік навчальних дисциплін і практик
фахової підготовки за спеціальністю „Агрономія“**

<i>Шифр дисципліни</i>	<i>Назва навчальної дисципліни або практики</i>	<i>Назва блоку змістових модулів</i>	<i>Шифр блоку модулів</i>
<i>Цикл гуманітарної та соціально-економічної підготовки</i>			
ГСЕ.01	Українська мова (за професійним спрямуванням)	Нормативність як основа літературної мови	ГСЕ.01.01
		Культура усної та писемної мови в її стилевих різновидах	ГСЕ.01.01
ГСЕ.02	Іноземна мова (за професійним спрямуванням)	Лексико-граматичні особливості іноземної мови	ГСЕ.02.01
		Професійно-орієнтовані теми вивчення іноземної мови	ГСЕ.02.01
ГСЕ.03	Історія України	Стародавня та середньовічна історія України	ГСЕ.03.01
		Нова історія України	ГСЕ.03.02
		Новітня історія України (поч. 20 ст. – 1945 р.)	ГСЕ.03.03
		Новітня історія України (др. пол. 20 ст. – поч. 21 ст.)	ГСЕ.03.04
ГСЕ.04	Філософія	Історія філософії	ГСЕ.04.01
		Онтологія – вчення про буття	ГСЕ.04.02
		Гносеологія – вчення про пізнання	ГСЕ.04.03
		Соціальна філософія	ГСЕ.04.04
ГСЕ.05	Історія української культури	Стародавня культура України	ГСЕ.05.01
		Українська культура Нового і Новітнього часу	ГСЕ.05.02
<i>Цикл математичної та природничо-наукової підготовки</i>			
МПН.01	Вища математика (за фаховим спрямуванням)	Елементи лінійної алгебри та аналітичної геометрії	МПН.01.01
		Елементи диференціального та інтегрального числення функції	МПН.01.02
		Елементи теорії ймовірності та математичної статистики	МПН.01.03
МПН.02	Фізика з основами біофізики	Механіка, біомеханіка, механобіологія. Гідродинаміка, термодинаміка. Електрика, біоелектрика, електробіологія. Магнетизм, біомагнетизм, магнітобіологія	МПН.02.01
		Оптика, фізіологічна оптика, фотобіологія	МПН.02.02

		Елементи атомної та ядерної біофізики	МПН.02.03
МПН.03	Хімія	Неорганічна та аналітична хімія	МПН.03.01
		Органічна хімія	МПН.03.02
		Фізична та колоїдна хімія	МПН.03.03
		Цитологія і гістологія	МПН.04.01
МПН.04	Ботаніка	Орґаноґрафія. Розмноження рослин	МПН.04.02
		Віруси. Дроб'янки. Гриби і грибоподібні організми. Лишайники. Водорості	МПН.04.03
		Вищі спорові та голонасінні рослини	МПН.04.04
		Покритонасінні рослини	МПН.04.05
		Екологія рослин	МПН.04.06
		Аґроекологія – філософія ведення сільського господарства	МПН.05.01
МПН.05	Екологія (за фаховим спрямуванням)	Екологічні проблеми виробництва сільськогосподарської продукції	МПН.05.02
		Ведення рослинництва на забруднених радіонуклідами територіях	МПН.06.01
МПН.06	Рослинництво	Застосування іонізуючих випромінювань у рослинництві. Основи радіаційної гігієни	МПН.06.02
		Сучасні технології обробки та аналізу даних засобами ПК	МПН.07.01
МПН.07	Інформаційні технології	Сучасне математичне та графічно-інформаційне програмне забезпечення	МПН.07.02
		Молекулярні та цитологічні основи спадковості і мінливості	МПН.08.01
МПН.08	Генетика	Закономірності успадкування ознак	МПН.08.02
		Прикладні аспекти генетики	МПН.08.03
		Структурні компоненти рослинної клітини. Хімічний склад клітини. Водний обмін рослин.	МПН.09.01
МПН.09	Фізіологія рослин	Фотосинтез	МПН.09.02
		Дихання	МПН.09.03
		Мінеральне живлення. Ріст і розвиток рослин. Стійкість рослин до несприятливих факторів	МПН.09.04
		Рослина і середовище: основні закономірності будови та еколого-ценотичні особливості лісової рослинності	МПН.10.01
МПН.10.01	Навчальна практика з ботаніки	Рослинність луків, їх флористична, ценотична і господарська характеристика	МПН.10.02
		Структура агрофітоценоз та еколого-ценотичні взаємовідносини його ценоелементів	МПН.10.03
		Ботаніко-географічні зони України, їх флористична різноманітність та охорона	МПН.10.04
		Визначення рослин і знайомство з рослинними ресурсами різних типів угідь	МПН.10.05
		<i>Цикл професійної та практичної підготовки</i>	
ПП.01	Аґрометеорологія	Об'єкти та методи аґрометеорологічних досліджень	ПП.01.01
		Метеорологічні елементи та їх вплив на об'єкти та процеси в сільському господарстві	ПП.01.02
		Небезпечні метеорологічні явища та заходи	ПП.01.03

		боротьби з ними	
ПП.02	Ґрунтознавство з основами геології	Загальне ґрунтознавство	ПП.02.01
		Ґеографія ґрунтів	ПП.02.02
ПП.03	Ентимологія	Головні рослиноїдні шкідники та інтегрований захист сільськогосподарських культур від них	ПП.03.01
		Бджільництво	ПП.03.02
ПП.04	Фітопатологія	Фітопатогенні організми, їх класифікація, морфологія та біологія	ПП.04.01
		Моніторинг хвороб та імунітет рослин	ПП.04.02
		Хвороби сільськогосподарських культур та заходи захисту	ПП.04.03
ПП.05	Механізація, електрифікація та автоматизація с.-г. виробництва	Трактори та автомобілі	ПП.05.01
		Сільськогосподарські машини	ПП.05.02
		Електрифікація і автоматизація технологічних процесів у рослинництві	ПП.05.03
		Машиновикористання в рослинництві	ПП.05.04
ПП.06	Основи наукових досліджень	Теоретичні основи агрономічних досліджень	ПП.06.01
		Планування та проведення досліджень в агрономії	ПП.06.02
		Застосування статистичних методів в агрономічних дослідженнях	ПП.06.03
ПП.07	Землеробство	Наукові основи землеробства	ПП.07.01
		Бур'яни. Сівозміни	ПП.07.02
		Обробіток ґрунту	ПП.07.03
		Системи землеробства	ПП.07.04
ПП.08	Ґербологія	Наукові основи ґербології	ПП.08.01
		Сегетальна рослинність в агрофітоценозах	ПП.08.02
ПП.09	Агрофармакологія	Пестициди, їх токсичність, дія на навколишнє середовище. Санітарно-гігієнічні основи застосування	ПП.09.01
		Агрофармакологічні препарати та особливості їхнього використання	ПП.09.02
ПП.10	Рослинництво	Теоретичні основи рослинництва	ПП.10.01
		Зернові культури	ПП.10.02
		Бульбоплоди, коренеплоди, баштанні	ПП.10.03
		Технічні культури	ПП.10.04
ПП.11	Кормовиробництво та луківництво	Польове кормовиробництво	ПП.11.01
		Лучне кормовиробництво	ПП.11.02
		Прогресивні технології заготівлі кормів	ПП.11.03
ПП.12	Агрохімія	Хімічний склад та живлення рослин	ПП.12.01
		Властивості ґрунту в зв'язку із живленням рослин і застосуванням добрив та хімічних меліорантів	ПП.12.02
		Органічні і мінеральні добрива, хімічні меліоранти, їх властивості та використання	ПП.12.03
ПП.13	Плодівництво	Біологічні основи плодівництва. Технології вирощування садивного матеріалу плодкових і ягідних рослин	ПП.13.01
		Закладання насаджень і технологія виробництва плодів	ПП.13.02
ПП.14	Овочівництво	Сучасні тенденції, біологічні та технологічні фактори вирощування овочевих культур	ПП.14.01
		Овочеві культури груп капустяних та плодкових	ПП.14.02

		Овочеві культури груп коренеплоди, цибулинні, зеленні, багаторічні	ПП.14.03
ПП.15	Селекція та насінництво польових культур	Вихідний матеріал у селекції та методи його створення. Оцінка селекційного матеріалу	ПП.15.01
		Морфологічні, біологічні та господарсько-цінні ознаки сортів	ПП.15.02
		Первинне та елітне насінництво	ПП.15.03
		Системи промислового насінництва	ПП.15.04
		Державний та внутрішньогосподарський контроль у насінництві	ПП.15.05
ПП.16	Технологія зберігання та переробки продукції рослинництва	Загальні принципи зберігання і консервування продукції рослинництва	ПП.16.01
		Зберігання картоплі, овочів, плодів та ягід	ПП.16.02
		Основи технології переробки картоплі, овочів та ягід. Зберігання і основи переробки (первинної обробки) технічних культур	ПП.16.03
ПП.17	Стандартизація та управління якістю продукції рослинництва	Теоретичні основи стандартизації	ПП.17.01
		Стандартизація, управління якістю та сертифікація продукції рослинництва	ПП.17.02
ПП.18	Тваринництво	Розведення сільськогосподарських тварин	ПП.18.01
		Годівля сільськогосподарських тварин	ПП.18.02
		Технологія виробництва продукції тваринництва	ПП.18.03
ПП.19	Економіка і підприємництво, менеджмент	Економіка	ПП.19.01
		Підприємництво	ПП.19.02
		Менеджмент	ПП.19.03
ПП.20	Безпека життєдіяльності та основи охорони праці	Безпека життєдіяльності	ПП.20.01
		Цивільний захист об'єктів господарювання	ПП.20.02
		Стан охорони праці в галузі	ПП.20.03
		Система управління охороною праці	ПП.20.04
ПП.21	Насіннезнавство	Формування та властивості насіння	ПП.21.01
		Особливості виробництва посівного матеріалу сільськогосподарських культур	ПП.21.02

Вивчення розподілу змісту освітньо-професійної програми з напрямку підготовки 6.090101 „Агрономія“ дає уявлення про встановлені обсяги максимального навчального часу за циклами підготовки. Так, на дисципліни гуманітарної та соціально-економічної підготовки відведено 576 год. (16 кр.), на математичну та природничо-наукову підготовки – 900 год. (25 кр.), на професійну й практичну підготовки – 3528 год. (98 кр.), на навчальну практику – 630 год. (17,5 кр.), на варіативну частину – 3006 год. (83,5 кр.). Загальний максимальний обсяг навчального навантаження становить 8640 годин (240 кредитів). У таблиці 2.2 подано розподіл навчального часу за циклами підготовки в кредитах ECTS та сформовані компетенції: КСО – соціально-особистісні, КЗН – загальнонаукові, КЗП – загальнопрофесійні, КІ – інструментальні, КСП –

спеціалізовано-професійні [548, с. 204–210].

Таблиця 2.2

**Розподіл навчального часу за циклами підготовки
в кредитах ECTS**

<i>Перелік навчальних дисциплін і практик</i>	<i>Загальна кількість годин</i>	<i>Кредити ECTS</i>	<i>Шифри сформованих компетенцій</i>
<i>Цикл гуманітарної та соціально-економічної підготовки</i>			
Українська мова (за професійним спрямуванням)	108	3,0	КІ, КЗП
Іноземна мова (за професійним спрямуванням)	180	5,0	КІ
Історія України	108	3,0	КЗН, КІ, КСО
Філософія	108	3,0	КЗН, КСО
Історія української культури	72	2,0	КСО, КЗН,
<i>Цикл математичної та природничо-наукової підготовки</i>			
Вища математика (за фаховим спрямуванням)	72	2,0	КЗН, КСП, КІ
Фізика з основами біофізики	72	2,0	КЗН, КІ, КЗП,
Хімія	180	5,0	КЗН, КІ, КЗП, КСП
Ботаніка	144	4,0	КІ, КЗН, КЗП, КСО
Екологія (за фаховим спрямуванням)	72	2,0	КЗП, КІ, КСО
Радіобіологія	72	2,0	КЗП
Інформаційні технології	72	2,0	КЗН, КІ, КЗП
Генетика	108	3,0	КСП, КЗП, КСО, КІ
Фізіологія рослин	108	3,0	КЗП, КІ, КЗН
Навчальна практика з ботаніки	54	1,5	КЗН, КЗП
<i>Цикл професійної та практичної підготовки</i>			
Агрометеорологія	72	2,0	КІ, КЗП, КСП, КСО
Ґрунтознавство з основами геології	180	5,0	КЗП, КСП
Ентимологія	126	3,5	КСП
Фітопатологія	126	3,5	КЗП, КСП
Механізація, електрифікація та автоматизація с.-г. виробництва	180	5,0	КЗП, КСП, КСО
Основи наукових досліджень	72	2,0	КІ, КЗП
Землеробство	180	5,0	КЗП, КСП
Герботологія	126	3,5	КЗП, КСП
Агрофармакологія	108	3,0	КСО, КЗП, КСП
Рослинництво	234	6,5	КЗП, КІ, КСП
Кормовиробництво та луківництво	126	3,5	КЗП, КСП
Агрохімія	162	4,5	КІ, КЗП, КСП
Плодівництво	162	4,5	КЗП, КСП, КІ

Овочівництво	162	4,5	КСП, КЗП
Селекція та насінництво польових культур	126	3,5	КІ, КЗП, КСП
Технологія зберігання та переробки продукції рослинництва	144	4,0	КІ, КЗП, КСП
Стандартизація та управління якістю продукції рослинництва	72	2,0	КЗП, КІ, КСП
Тваринництво	72	2,0	КІ, КСП
Економіка і підприємництво, менеджмент	144	4,0	КЗН, КІ, КЗП
Безпека життєдіяльності та основи охорони праці	72	2,0	КЗН, КІ, КЗП, КСО, КСП
Насіннезнавство	72	2,0	КЗП, КСП
Навчальна практика із ґрунтознавства з основами геології	54	1,5	КЗП, КСП
Навчальна практика із тракторів і автомобілів	18	0,5	КСП, КЗП
Навчальна практика із сільськогосподарських машин	36	1,0	КСП, КЗП
Навчальна практика із плодівництва	18	0,5	КЗП, КСП
Навчальна практика із овочівництва	18	0,5	КЗП, КСП
Навчальна практика із землеробства	36	1,0	КЗП
Навчальна практика із агрохімії	36	1,0	КЗП, КСП
Навчальна практика із рослинництва	54	1,5	КЗП
Навчальна практика із агрономії	486	13,5	КЗП, КСП, КІ

Із поданої таблиці можна зробити висновки про спрямованість професійної підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі, зокрема завдяки аналізу змістового наповнення гуманітарної та соціально-економічної, математичної та природничо-наукової, професійної та практичної частин. Так, унаслідок вивчення циклу гуманітарної та соціально-економічної підготовки (ГСЕ) майбутній фахівець аграрної галузі має *знати*: історію України та української культури, основи філософії й соціалізації особистості, українську та іноземну мови за фаховим спрямуванням; *уміти* використовувати набуті знання в професійній діяльності.

Опанувавши цикл математичної та природничо-наукової підготовки (МПН), студент-аграрник має *знати*: фундаментальні розділи математики в обсязі, визначеному для використання математичного апарату у фундаментальних і прикладних науках; розділи фізики й хімії для засвоєння природничо-наукових та фахових дисциплін; обчислювальну техніку й комп'ютерні технології

в рослинництві; генетику, цитологію, гістологію, будову рослин, їхню систематику; фізіологічні основи фотосинтезу, дихання, поглинання елементів живлення; *уміти*: визначати види рослин у біоценозах, площу листя сільськогосподарських культур, чисту продуктивність фотосинтезу, інтенсивність дихання, користуватись ПК з метою використання набутих знань та вмінь у професійній діяльності для удосконалення технологій вирощування сільськогосподарських культур.

Оволодіння циклом професійної та практичної підготовки (ПП) означає, що студент *знає*: основні типи ґрунтових порід України; учення про вбирну здатність і родючість ґрунту; будову ґрунтового профілю та агровиробничі властивості основних ґрунтових відмін, їхнє раціональне використання, охорону й відновлення родючості; сучасні сільськогосподарські машини та механізацію технологічних процесів у рослинництві; стан і перспективи хімізації в Україні та світі; особливості живлення рослин і методи його регулювання; основні види мінеральних, органічних та інших добрив, особливості їхнього використання в сівозміні; наукові основи й закони землеробства; теоретичні основи сівозмін, принципи їхнього проектування та освоєння; наукові основи, заходи, способи та системи обробітку ґрунту; особливості ведення системи промислового (інтенсивного), екологічного, біологічного, ґрунтозахисного, точного землеробства; агробіологічну класифікацію бур'янів, шкідників та хвороб, їхню шкодочинність, методи виявлення та обліку шкідливих організмів; суть селекційного процесу, організацію й методику Державної кваліфікаційної експертизи та порядок включення нових сортів і гібридів до Державного реєстру; основи насінництва, насіннезнавства та насінневого контролю; завдання та тенденції розвитку рослинницької галузі в Україні; прогресивні технології вирощування високих та екологічно чистих урожаїв сільськогосподарських культур у різних ґрунтово-кліматичних зонах; наукові основи й технологічні операції заготівлі основних видів кормів; основи інтенсивних й енергоощадних технологій вирощування багаторічних трав на насіння; прийоми еколого-безпечного ведення лукопасовищного господарства, створення лучних ландшафтів, сіножатей і пасовищ; вимоги державного стандарту щодо якості рослинницької продукції та шляхи її поліпшення; технології післязбиральної обробки продукції рослинництва й основні принципи її зберігання та

переробки. Фахівець аграрної галузі *вміє*: провести екологічне та земельпорядне оцінювання основних параметрів ґрунтів та економічне обґрунтування їхньої родючості; комплектувати ґрунтообробні, посівні, збиральні агрегати; добирати комплекс машин з догляду за посівами і післязбиральної доробки сільськогосподарської продукції; складати технологічні карти вирощування сільськогосподарських культур; визначати рівень забезпеченості сільськогосподарських культур поживними речовинами та створити оптимальні умови їхнього вирощування; визначати необхідність проведення хімічної меліорації та встановлювати норми меліорантів; установлювати норми та визначати форми й способи внесення добрив, з'ясовувати економічну та енергетичну ефективність їхнього застосування; застосовувати закони землеробства в рослинництві; розробляти структуру посівних площ, складати схеми сівозмін та впроваджувати їх у виробництво; ідентифікувати видовий склад бур'янів, шкідників і хвороб та планувати й здійснювати систему заходів захисту сільськогосподарських культур від них; проводити гібридизацію, вирощувати насіння, складати плани сортозаміни та сортооновлення, оформляти документи на сортове та гібридне насіння; розробляти, удосконалювати та з високою ефективністю реалізовувати прогресивні технології вирощування сільськогосподарських культур в умовах різних форм власності господарювання; здійснювати біологічний контроль за станом посівів та управляти процесами формування врожаю, забезпечуючи високу економічну ефективність упроваджуваних технологій; створювати високоінтенсивні сіножаті та високопродуктивні пасовища й раціонально їх використовувати; складати плани робіт післязбиральної доробки продукції рослинництва, визначати потребу в сховищах, складах, машинах первинної, вторинної та спеціальної обробки, тарі; ухвалювати управлінські рішення [548, с. 204–210].

Загальний навчальний час підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі не містить канікул, святкових днів і час, передбачений на державну атестацію студентів. Він охоплює навчальний час, відведений на засвоєння нормативної частини змісту ОПП та вибіркової частини. Один кредит ECTS становить 36 академічних годин. Загальний навчальний час за освітньо-професійною програмою підготовки агронома та його розподіл за циклами підготовки в академічних годинах і кредитах ECTS подано в

**Загальний навчальний час та його розподіл
за циклами підготовки в аграрному ВНЗ**

Освітньо-кваліфікаційний рівень	Термін навчання за денною формою	Загальний обсяг, години /кредити ECTS	Цикли підготовки		
			ГСЕ	МПН	ПП
Молодший спеціаліст	2 р.	4320 /120	15% + – 5%	15% + – 5%	70% + – 10%
	2,5 р.	5400 /150			
	3 р.	6480 /180			
Бакалавр	3 р.	6480 /180			
	3,5 р.	7560 / 210			
	4 р.	8640 /240			
Магістр	1 р.	2160 / 60			
	1,5 р.	3240 /90			

Здійснивши аналіз вітчизняних нормативних документів, які регулюють особливості професійної підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі, та зіставивши специфіку навчання бакалавра в Україні та Європейському Союзі, ми виявили певні розбіжності в структурі навчання компетенціям. Так, Єврокомісія виокремлює вісім ключових компетенцій та сім наскрізних навичок і вмінь, якими повинен опанувати кожний європейець у ВНЗ. До ключових відносять: уміння спілкуватись рідною мовою; уміння спілкуватися іноземними мовами; математичну та базові компетенції в природничій та технологічній галузі; інформаційно-комунікаційну компетенцію; уміння вчитися; соціальну та громадянську компетенції; підприємницьку та лідерську компетенції; культурну обізнаність та розуміння специфіки вираження різних культур. Як наскрізні навички та вміння детермінують: розв'язання проблем, уміння оцінювати ризики, ініціативність, уміння ухвалювати рішення, конструктивне управління емоціями, критичне мислення, креативність.

Міжнародна комісія Ради Європи сформулювала ключові компетенції, спираючись на логічно визначену схему: *вивчати – шукати – думати – співпрацювати – діяти – адаптуватися*. Розробники рекомендацій щодо формування ключових компетенцій для європейських університетів керувалися концепцією про універсальний характер природничо-наукової й соціально-

гуманітарної підготовки, на основі якої має вибудовуватися якісна фахова підготовка. У цьому нормативному документі зазначено, що у зв'язку з глобалізацією перед Європейським Союзом постають нові виклики, і кожний громадянин потребує оволодіння ключовими компетенціями для успішного адаптування до швидко змінюваного й тісно пов'язаного світу. Там також зазначено, що освіта виконує двояку роль: економічну й соціальну. Вона посідає важливе місце в забезпеченні опанування ключовими компетенціями, які уможливають конструктивне функціонування громадян Європи в полікультурному світі.

У рекомендаціях Ради Європи зацентовано на обов'язковості забезпечення належної якості освіти й рівного доступу до неї всіх верств населення з метою задоволення їхніх освітніх потреб та самоствердження, незалежно від особистісних, соціальних, культурних або економічних обставин. Компетенції визначають як сукупність знань, умінь і ставлень, характерних для певного контексту. Ключові компетенції – це компетенції, які всі індивіди потребують для особистісної самореалізації й розвитку, активного громадянського життя, соціальної інтеграції та працевлаштування. Вони продиктовані переходом до інформаційного суспільства, у якому пріоритетним постає не просте накопичення студентами предметних знань, умінь і навичок, а формування вмій учитися, опанування навичками пошуку інформації, здатності до саморозвитку й самонавчання впродовж життя. Саме ці новоутворення стають атрибутивними характеристиками професійної діяльності особистості [958, с. 13–14].

Детальний опис шляхів оновлення європейської системи освіти подано в „Проекті реформування вищих навчальних закладів TUNING“, розробленому Європейською комісією в рамках Болонського процесу. Зокрема, там розкрито механізми запровадження моделі особистісно-орієнтованого педагогічного процесу як оновленої освітньої парадигми, у якій студент виступає суб'єктом навчально-виховного процесу й демонструє бажання та вміння навчатися [982].

Зіставлення особливостей навчання бакалавра в Україні та Європейському Союзі за компетенціями вказує на те, що в європейських ВНЗ переважає базова підготовка майбутніх фахівців, яка ґрунтується на дисциплінах гуманітарного, соціально-економічного, математичного та природничо-наукового циклу, а

основний обсяг дисциплін професійної та практичної підготовки вводиться для освітньо-кваліфікаційного рівня „Магістр“. Такого висновку дійшли М. Артьомова [60], В. Бедь [60], Н. Білоцерківська [77], В. Копілевич [369], здійснивши компаративний аналіз вітчизняної вищої освіти та європейської за галузевими стандартами. Вони звертають увагу на те, що в навчальних планах українських ВНЗ спостерігається механічний поділ освітньо-кваліфікаційного рівня „Спеціаліст“ на два рівні: „Бакалавр“ і „Магістр“. Це, на думку науковців, призвело до помітної дисгармонії в системі підготовки фахівців із вищою освітою, оскільки навчальні плани підготовки спеціаліста майже повністю дублюють навчальні плани підготовки бакалавра, а в навчальні плани підготовки магістрів здебільшого перенесли фахові дисципліни випускних кафедр колишнього ОКР спеціаліста, інколи змінивши лише їхні назви на більш сучасні інтерпретації [369, с. 4]. Унаслідок цього, різко зменшилася частка гуманітарної, соціально-економічної та природничо-наукової складових як базової підготовки фахівців, що спонукало Міністерство освіти і науки України регламентувати в навчальних планах перелік дисциплін та їхні обсяги в межах від 1 до 5 кредитів [308]. Однак цілковите розв’язання цієї проблеми не було досягнуто, тому що водночас із офіційним закріпленням на законодавчому рівні певної кількості кредитів (годин) на вивчення певних соціально-гуманітарних дисциплін, виникла значно складніша проблема – зменшення обсягу годин, відведених на вивчення дисциплін, через таку інновацію, як об’єднання за подібністю семантичних ознак. Наприклад, у навчальних планах підготовки бакалавра за напрямом „Агрономія“ дисципліни хімічного спрямування об’єднали в одну – „Хімія“ [547], а за напрямом підготовки „Екологія“ – у „Хімія з основами геохімії“ [8]. Тому, В. Копілевич цілком слушно зауважує, що в такому узагальненні втрачається суть питання, аргументуючи це тим, що на заняттях з хімії у середній школі вивчають базові основи неорганічної та органічної хімії, а у вищій школі потрібно вивчати механізми хімічних перетворень у курсах неорганічної і біонеорганічної хімії, органічної та біоорганічної хімії як професійно-орієнтованих дисциплін з урахуванням специфіки спеціальності майбутнього фахівця. До того ж, передовий світовий досвід свідчить, що для напрямів підготовки агробіологічного та екологічного спрямування обов’язковим є вивчення дисциплін фізичної і колоїдної хімії,

аналітичної хімії, а також хімії навколишнього середовища як теоретичного підґрунтя спеціальних дисциплін „Агрохімія“, „Меліорація“, „Ґрунтознавство“, „Фізіологія рослин“, „Екологія“, „Фітофармакологія“, „Агрометереологія“, „Радіобіологія“ тощо [369, с. 109].

І. Вакарчук вважає, що таке необґрунтоване поєднання дисциплін у блоки та їхнє спрощення нічого, окрім шкоди, не принесе, оскільки це призводить до зниження рівня фахової підготовки, через що її не достатньо для продовження навчання в магістратурі та аспірантурі [116].

Таку ж ситуацію спостерігаємо з іноземною мовою, незважаючи на те, що наша держава офіційно оголосила курс на євроінтеграцію, насправді бачимо, що, з одного боку, міністерство пропонує обов'язкові іспити з іноземної мови для вступу бакалаврів аграрних ВНЗ на спеціаліста і магістра; вимагає також складання іспиту з іноземної мови під час вступу до аспірантури, а, з іншого боку, скорочує кількість годин на вивчення іноземної мови. Так, із таблиці розподілу навчального часу за циклами підготовки в кредитах ECTS (таблиця 2), узятій з освітньо-професійної програми підготовки: галузь знань 0901 „Сільське господарство і лісництво“, 6.090101 „Агрономія“ [548] бачимо, що на іноземну мову відведено 180 годин (5 кредитів) навчального навантаження. У календарно-тематичному плані дисципліни „Іноземна мова“ для студентів ОКР „Бакалавр“, галузі знань 6.090101 „Агрономія“ деталізовано термін вивчення іноземної мови. Він охоплює перший (11 тижнів) і другий (17 тижнів) семестри першого року навчання в аграрному ВНЗ. Кожний семестр складається з двох змістових модулів. Перший змістовий модуль становить 22 год. (0,6 кр.), другий – 20 год. (0,55 кр.), третій – 34 год. (0,95 кр.), четвертий – 34 год. (0,95 кр.). У сумі маємо 110 годин (3 кр.), тобто 55 практичних занять, і передбачено, що студенти-аграрники будуть 70 год. (2 кр.) самостійно опановувати іноземну мову за межами навчального закладу. У першому семестрі студенти вивчають тексти загально-побутової тематики, а в другому – професійно-орієнтований матеріал [546]. На нашу думку, цього не є достатньо для належного опанування майбутніми фахівцями аграрної галузі іноземною мовою та формування полікультурної компетентності, життєво важливої для налагодження конструктивного діалогу під час іноземного стажування. Стислі терміни подачі навчального матеріалу змушують викладачів

уважатися до традиційних педагогічних технологій. Інноваційний виклад навчального матеріалу через брак часу й великий обсяг тем, які потрібно охопити, часто взагалі не розглядається. Три наступні роки студенти здебільшого не підтримують здобуті знання на належному рівні, унаслідок чого мають низькі результати іспитів з іноземної мови під час вступу на ОКР „Магістр“. Кожний третій бакалавр-аграрник ледь дотягує до „задовільно“, з 50 завдань у форматі закритих тестів (10 завдань на знання загально-побутової лексики, 10 завдань – професійно-орієнтованої лексики, 30 граматичних завдань). Третина студентів відповідає правильно лише на 13 позицій із 50. Такі показники слугують свідченням недостатньої продуманості й невідповідності задекларованих на папері закликів до інтеграції в єдиний європейський освітній простір, а насправді й досі не вжито належних заходів для реалізації програми щодо наближення вітчизняної гуманітарної освіти до міжнародних стандартів, відповідно до яких серед дисциплін гуманітарного циклу фахової підготовки головне місце належить іноземній мові як засобу налагодження конструктивної взаємодії між партнерами і як мові науково-технічного прогресу в глобалізованому світі [981].

Отже, під час дослідження ми дійшли висновку, що розв'язання окреслених проблем залежить від запровадження інноваційних методів навчання, які позитивно впливають на формування внутрішньої мотивації майбутніх фахівців аграрної галузі до навчання впродовж життя та забезпечать самостійне здобуття ними нових знань і підтримку вже здобутих на належному рівні, навіть за відсутності практичних занять з іноземної мови на другому, третьому, четвертому курсах. Ми переконані, що майбутні фахівці аграрної галузі мають бути висококваліфікованими фахівцями, справжніми європейцями, уміти спілкуватися іноземною мовою в сучасному полікультурному світі, мати бажання і стійку мотивацію навчатися впродовж усього життя, підвищуючи свою кваліфікацію і майстерність, запозичувати передовий іноземний досвід, як того вимагає Європейська комісія в галузі освіти і що є прописаним у європейських галузевих стандартах вищої освіти [891]. До того ж, значно підвищиться успішність складання вступних іспитів з іноземної мови на ОКР „Магістр“, „Аспірант“.

Унесення відповідних корективів в організацію педагогічного процесу на практичних заняттях з іноземної мови потребує розробки певної методології, що зі свого боку, сприятиме підвищенню рівня

іншомовної підготовки й формуванню полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі в контексті професійної підготовки та нових вимог сьогодення.

2.2 Методологія формування полікультурної компетентності майбутніх аграрників

Будь-яка діяльність особистості характеризується певною методологією, але в навчальній та дослідницькій діяльності вона відіграє вирішальну роль у досягненні успіху. Методологія бере свій початок із вибору, постановки й формулювання мети дослідження, а її об'єктом постає соціально-економічна система управління. Це означає, що основоположним її елементом є особистість, тобто діяльність людини визначає особливості всіх процесів її функціонування й розвитку. Зв'язки, завдяки яким існує ця система, розкривають складні та суперечливі стосунки між людьми, що ґрунтуються на їхніх інтересах, цінностях, мотивах й установках. Якими б досконалими не були сучасні технічні засоби, їхня роль залежить від інтересів людини, мотивів освоєння й використання, тобто система управління вибудовується з опорою на діяльність людини [498, с. 68].

Методологія (μεθοδολογία) – термін грецького походження, утворено від μέθοδος – метод, шлях дослідження, спосіб пізнання та λόγος – вчення. Вона становить раціонально-рефлексивну розумову діяльність, спрямовану на виявлення, вивчення, організацію, систематизацію та розвиток способів перетворення людиною дійсності – методів (раціональних дій, які потрібні для вирішення конкретного завдання або досягнення певної мети). Застосування методів здійснюється в будь-якій галузі людської діяльності, однак лише у сфері методології пошук, розробка та систематизація методів виступає не тільки засобом, але й головною метою й основним її результатом [401, с. 538].

Стосовно різних видів діяльності поняття „методологія“ розглядають у теоретичному й практичному аспектах. У межах теоретичного аспекту, орієнтованого на розв'язання теоретичних завдань, під методологією розуміють учення про способи перетворення дійсності та методи пізнання. З позицій практичного аспекту, спрямованого на вирішення практичних питань, методологію трактують як сукупність систематизованих певним чином прийомів і способів організації діяльності, які застосовуються

у галузі наукового або практичного знання. Організувати діяльність означає упорядкувати її в цілісну систему з чітко визначеними характеристиками, логічною структурою та процесом її реалізації (часовою структурою) [100, с. 299-300].

Загальне уявлення про сутність методології формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі дають сучасні енциклопедичні словники, у яких подано дефініції цього поняття:

1) учення про науковий метод пізнання й перетворення світу; його філософська, теоретична основа;

2) сукупність методів дослідження, що застосовуються в будь-якій науці відповідно до специфіки об'єкта її пізнання [131, с. 664];

3) учення про структуру, логічну організацію, методи й засоби діяльності [99, с. 802; 532, с. 861];

4) система принципів і способів організації та побудови теоретичної й практичної діяльності, а також учення про цю систему [530, с. 552].

Починаючи з Р. Декарта, методологію тривалий час розглядали як учення про методи діяльності. Хоча таке розуміння методології мало історичне підґрунтя: в умовах класового суспільства, розподілу праці на розумову й фізичну (за К. Марксом [471]), проте лише незначна група людей „розумової праці“ висувала цілі діяльності, а представники „фізичної праці“ мали їх реалізовувати. Так виникла класична для того часу психологічна схема діяльності: мета – мотив – спосіб – результат. Мету людині визначало середовище, у якому вона перебувала, тобто „зовні“: студентів в університеті – викладач, робітників на підприємстві – начальник тощо; мотив або „насаджувався“ особистості ззовні або вона формувала його самостійно (наприклад, мотив *заробити гроші*, щоб прогледувати себе і свою сім'ю). Отже, для більшості людей прояв їхньої творчості передбачав вибір методів для досягнення окресленої мети [226, с. 209–224].

За О. Булико, методологія – це „учення про загальні способи пізнання процесів і явищ, організації та управління ними“ [98, с. 226]. Щодо поняття „методологія педагогіки“, то В. Краєвський вбачає у ній „систему знань, а також систему діяльності з отримання таких знань та методологічного забезпечення спеціально-наукових педагогічних досліджень“ [388, с. 8].

В. Загв'язинський і Р. Атаханов у спільній роботі „Методологія і

методи психолого-педагогічного дослідження” трактують методологію науки як учення про вихідні положення, принципи, способи пізнання, пояснювальні схеми перебудови дійсності. Науковці подають також і визначення методології педагогіки. У їхній інтерпретації: „Методологія педагогіки – це вчення про педагогічне знання, про процес його добування, способи пояснення (створення концепції) й практичного застосування для перетворення або вдосконалення системи навчання та виховання. Методологія педагогіки уміщує такі положення:

1) учення про структуру й функції педагогічного знання, а отже, і про педагогічну проблематику;

2) вихідні, ключові, фундаментальні педагогічні положення (теорії, концепції, гіпотези), які мають загальнонауковий смисл;

3) учення про логіку і методи педагогічного дослідження [281, с. 40].

Ми вважаємо таке тлумачення суперечливим, оскільки з позицій сучасного розуміння методології:

- перший пункт не стосується методології педагогіки, а є предметом самої педагогіки, зокрема теоретичної педагогіки;

- щодо другого пункту, то, справді, теорія виконує роль методу пізнання, але мається на увазі, що апіорні теорії є методом для подальших досліджень, а отже, і для побудови подальших теорій. Однак, якщо теорії розглядаються в цьому сенсі, то другий пункт повністю поглинається третім пунктом;

- третій пункт стосується лише методів педагогічного пізнання.

Отже, у визначенні, запропонованому В. Загв'язинським і Р. Атахановим, спостерігаємо неоднозначність тлумачення предмета методології. Такі підходи до визначення методології досить типові. Аналогічне спостерігаємо в дефініції, презентованій Г. Рузавіним: „Предметом методологічної науки є вивчення тих методів, засобів і прийомів, за допомогою яких отримується і обґрунтовується нове знання в науці. Крім того, методологія аналізує методи аналізу наукового знання, а також його структуру, місце і роль у ній різних форм пізнання і методи побудови різних систем наукового знання” [647, с. 7–8].

Ми погоджуємося з міркуваннями О. Новікова [533, с. 14] про те, що сполучники „і“, слова „крім того“, „а також“ у визначенні предмета методології Г. Рузавіним указують на його багатозначність, невизначеність, неточність. Таке роздвоєння предмета методології

О. Новіков пов'язує зі спробами об'єднати в предметі методології діяльність та свідомість. Справді, зауваження науковця є цілком слушними і ми погоджуємося з його думкою, оскільки деякі визначення методології утруднюють її розуміння. Наприклад: „Методологія є дисципліною про загальні принципи і форми організації мислення і діяльності“ [485, с. 9]. „Методологія – тип раціонально-рефлексивної свідомості, спрямований на вивчення, вдосконалення і конструювання методів у різноманітних сферах духовної і практичної діяльності“. „У сфері загальної методології методолог вивчає та конституює „закони“ мислення і діяльності як такі, при цьому він розглядає мислення і діяльність як особливі квазіприродні процеси“ [529, с. 553]. Здійснивши критичний аналіз, ми вважаємо це визначення некоректним, оскільки „-логія“, друга частина слова „методологія“, свідчить на користь того, що це вчення, і в жодному разі не якийсь тип свідомості.

У фізико-математичних і технічних науках широкого поширення набуло спрощене трактування поняття „методологія“. Під методологією почали розуміти лише загальний підхід до розв'язання завдань певного класу або плутати з методикою – послідовністю дій з досягнення потрібного результату. З цього приводу О. Новіков цілком слушно зауважує, що ці трактування мають право на існування, але вони є занадто вузькими [533, с. 14].

О. Бережнова [391], В. Краєвський [389; 391], В. Полонський [389], Е. Юдін [870] виокремлюють два типи методології науки: дескриптивну (описову) методологію – про структуру наукового знання, закономірності наукового пізнання тощо; нормативну (прискриптивну) методологію – спрямовану безпосередньо на регулювання діяльності. Пізніше методологія науки було поділено на філософську, загальнонаукову, конкретно-наукову, технологічну (конкретні методики й техніки дослідження). Такий поділ також не вніс ясності в розуміння методології, оскільки науковці використовували філософську, загальнонаукову, конкретно-наукову й технологічну методології порізно, й не було сформульовано єдиної цілісної картини щодо цього поняття [529; 870]. Розв'язати цю проблему частково вдалося Г. Щедровицькому. Він досить чітко окреслив ознаки методології, убачаючи в ній роботу, яка передбачає не лише дослідження, але й створення нових видів діяльності та мислення; останнє вміщує критику, проблематизацію, дослідження, проектування, нормування, програмування. Нові види діяльності та

мислення у дослідженні науковця постають переважно як „організація“ і „нормування“ діяльності та мислення. На його думку, саме в цьому полягає головна функція методології: вона обслуговує увесь універсум людської діяльності, передусім приписами й проектами. Інженерне трактування методологічної роботи Г. Щедровицький пов'язує з організаційно-управлінським. Він вважає, що відправним пунктом зародження методології в сучасному її вигляді послужило „розгортання поліпрофесійної та поліпредметної роботи, котра потребувала комплексної і системної організації та насаджувалася насамперед організаційно-управлінською роботою, що в останнє століття ставала все більш значимою, а після Першої світової війни стала домінуючою“ [862, с. 365–366]. Друга особливість методології полягає в тому, що вона прагне об'єднати знання про діяльність і мислення зі знаннями про об'єкти цієї діяльності та мислення. Така робота передбачає спеціальну реконструкцію, з якої стає очевидним, що подані нам об'єкти є істинними лише з історично обмеженого погляду, а насправді – це організованість діяльності й мислення. Наслідком такого розуміння онтології впливає, що в методології комбінування різних знань відбувається передусім не за схемами об'єкта діяльності, а за схемами самої діяльності. Третьою характерною рисою методології є облік відмінностей і множинності різних позицій суб'єкта щодо об'єкту [861, с. 43–44].

Підсумовуючи огляд потрактування поняття „методологія науки“, доходимо висновку, що така невизначеність у тлумаченні методології пов'язана з наявністю у її визначенні діади теоретичної та практичної діяльності. Так, одні автори розглядають методологію як спосіб, засіб зв'язку науки і практики [390; 392], інші – як засіб допомоги науки практиці тощо [475]. Суголосні міркування висловлюють О. Новіков і Д. Новіков, наголошуючи на розбіжності між діадами „теоретична діяльність“ – „практична діяльність“ і „науково-дослідна діяльність“ – „практична діяльність“. Науковці акцентують на тому, що будь-яка практична діяльність, якщо вона так чи інакше осмислена суб'єктом, то вона передбачає теоретичні компоненти, а будь-яке наукове дослідження, принаймні в емпіричній своїй частині, міститиме практичні компоненти [533, с. 20]. Отже, уникнувши зайвих нашарувань, ми отримаємо універсальне визначення методології у вузькому значенні незалежно від галузі застосування (філософської, загальнонаукової, конкретно-наукової чи

технологічної): методологія – це вчення про організацію діяльності. У цьому визначенні детерміновано предмет методології – організація діяльності. Цим визначенням ми будемо оперувати в нашій роботі.

Водночас варто зазначити, що не кожна діяльність потребує організації, тобто застосування методології. Як відомо, діяльність може бути репродуктивною й продуктивною. Репродуктивна діяльність є імітацією діяльності іншої людини або копією власної діяльності, набутої в попередньому досвіді. Характерною для такої діяльності є одноманітність (наприклад, робота слюсаря, токаря, механіка в цеху, аграрника в полі на рівні засвоєних технологій), тут застосування методології не передбачено.

Це не стосується продуктивної діяльності, спрямованої на отримання об'єктивно нового або суб'єктивно нового результату. Об'єктивно новий результат переважно отримують у грамотно реалізованій науково-дослідній діяльності. Інноваційна діяльність майбутнього фахівця аграрної галузі може бути спрямована як на здобуття об'єктивно нового, так і на суб'єктивно-нового результату. Щодо викладацької діяльності, то вона завжди має суб'єктивно нову спрямованість для кожного конкретного навчального результату. Організація продуктивної діяльності потребує застосування методології [324, с. 19–22].

Розглядаючи методологію як вчення про організацію діяльності, вважаємо за доцільне розкрити зміст поняття „організація“. Організація – це:

1) внутрішня впорядкованість, узгодженість взаємодії більш або менш диференційованих й автономних частин цілого, зумовлена його будовою;

2) сукупність процесів або дій, що зумовлюють створення й удосконалення взаємозв'язків між частинами цілого;

3) об'єднання людей, які спільно реалізують певну програму або мету й діють на основі певних процедур і правил, тобто механізмів функціонування [99, с. 938; 534, с. 113–114].

У нашому дослідженні використовуватимемо поняття „організація“ переважно у першому та другому значеннях, тобто як процес (друге значення) і результат цього процесу (перше значення). Третє значення вживатимемо рідше, лише під час опису колективної наукової діяльності, управлінні проектами тощо.

Організувати діяльність (цілеспрямовану активність) людини означає упорядкувати її в цілісну систему з чітко вираженими

характеристиками, логічною структурою і процесом її реалізації – часовою структурою (відповідно до категорій діалектики „історичне (часове) і логічне“). Логічну структуру komponують: суб’єкт, предмет, об’єкт, форми, засоби, методи, результат діяльності. Зовнішніми, відповідно до цієї структури, є такі характеристики діяльності: особливості, принципи, умови, норми [533, с. 24].

Процес виконання діяльності ми розглядаємо в межах проекту, що реалізовується в певній часовій послідовності по фазах, стадіях й етапах, причому ця послідовність є загальною для всіх видів діяльності. У проекті вбачаємо цілеспрямоване створення або зміну конкретної системи, обмежене в часі та ресурсах, що має специфічну організацію. Завершеність циклу діяльності (проекту) визначають три фази:

- *фаза проектування*, результатом якої є побудована модель створюваної системи й план її реалізації;
- *технологічна фаза*, результатом якої є реалізація системи;
- *фаза рефлексії*, результатом якої є оцінка запровадженої системи й визначення необхідності або її подальшої корекції або розробка нового проекту [535, с. 30–31].

Цілком логічно вибудовується така схема методології:

- 1) *характеристики діяльності*: особливості, підходи, принципи, умови, норми діяльності;
- 2) *логічна структура діяльності*: суб’єкт, об’єкт, предмет, форми, засоби, методи, результат діяльності;
- 3) *часова структура діяльності*: фази, стадії, етапи діяльності [533, с. 25–26].

Таке розуміння й побудова методології дозволяє з єдиних позицій логічно узагальнити розрізнені в науковій літературі підходи до трактування поняття „методологія“ й використовувати його в різних видах діяльності. Методологія систематизує перевірені в широкій суспільно-історичній практиці раціональні форми організації діяльності на відміну від людської діяльності, яка здійснюється спонтанно, шляхом спроб і помилок [151, с. 101].

У педагогічній науці методологія постає вченням про підходи, принципи, методи, форми й процедури пізнання і перетворення педагогічної дійсності. Методологія педагогіки досліджує педагогічне знання, процес його здобуття, способи пояснення (створення концепції) та практичного застосування для вдосконалення системи навчання й виховання. Вона відображає

гуманістичну сутність філософії. Її зміст komponують: учення про структуру і функції педагогічного знання; гіпотези, теорії, концепції, які мають загальнонаукове значення; учення про логіку й методи педагогічного дослідження; учення про способи використання здобутих знань для вдосконалення практики [177, с. 47–48]. Методологічний підхід, відповідно, є історично сформованою системою панівних на певному етапі розвитку науки логічних прийомів, нормативів і принципів розв'язання науково-теоретичних проблем [11, с. 340].

Отже, методологія – це вчення про організацію теоретичної й практичної діяльності людини. У нашому трактуванні методологія формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі – це логічна організація навчальної діяльності студента-аграрника, що полягає у визначенні мети й предмета навчання, підходів та орієнтирів до опанування навчальної дисципліни, виборі засобів і методів, які визначатимуть найкращий результат. У формуванні полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі особливу значущість становлять особистісно-зорієнтований, комунікативний, аксіологічний та лінгвокраїнознавчий підходи.

2.2.1 Особистісно-зорієнтований підхід

Надзвичайно важливим моментом для розуміння сутності методології формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі є визначення позиції студента в освітньому процесі, ставлення до нього з боку викладача.

У розробці авторської методології, спираючись на особистісно-зорієнтований підхід, ми ставимо особистість студента в центр університетської освітньої системи. Відповідно головну увагу зосереджуємо на забезпеченні комфортних, безпечних і безконфліктних умов його розвитку, реалізації його потенційних можливостей, закладених від народження.

Особистісно-зорієнтований підхід є практичним втіленням гуманістичної педагогіки. Його часто ще називають антропоцентричним або індивідуально-орієнтованим. Тут студент постає як унікальна, цілісна, відкрита до сприйняття нового досвіду особистість, здатна робити усвідомлений, відповідальний вибір у різноманітних ситуаціях, прагнучи до максимальної реалізації своїх можливостей (самоактуалізації) [354, с. 188].

Р. Міллер вказує на психотерапевтичну спрямованість особистісно-зорієнтованого підходу. Його мету американський педагог вбачає в усебічному, творчому розвитку вихованця. Утілюючи особистісно-зорієнтований підхід у контексті формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі, ми обрали навчання в співробітництві. Цьому нам сприяли інтерактивні методи організації пізнавальної діяльності та різнорівневе навчання. Під час формування полікультурної обізнаності студентів ми виховували в них такі загальновизнані цінності, як: щирість, чесність, порядність, альтруїзм, співпереживання, доброзичливість, взаємодопомогу щодо носіїв іншої культури. Адже нині досить гостро стоїть питання не лише щодо формування академічних знань, умінь, навичок, але й духовного, морального розвитку особистості. Розв'язати це завдання можна, утілюючи в практику аграрних ВНЗ особистісно-зорієнтований підхід, стрижнева ідея якого полягає в концентрації уваги на цілісній особистості вихованця, піклуванні про розвиток його інтелекту, громадянської позиції, відповідальності, вихованні духовної людини з емоційними, естетичними, творчими задатками та можливостями [949, с. 190–191].

Відмінність між традиційним підходом та особистісно-зорієнтованим полягає в методах виховання цих цінностей. За традиційного підходу це досягається (а частіше не досягається) завдяки методам жорсткої регламентованої організації навчального процесу (системою пояснень, закріплення, контролю за засвоєнням). Такими ж занадто регламентованими є виховні заходи, що залишають незначні шанси для педагогічного та міжособистісного спілкування, взаємодії студентів, ініціативної творчої діяльності. Це також уможлиблює використання особистісно-зорієнтованого підходу в умовах традиційного навчання. Цей підхід досить органічно вписується у традиційну систему навчання, але тільки тоді, коли викладач змінить своє ставлення до дидактичного процесу і студента загалом. За такого підходу центральне місце належить не педагогові, а вихованцю. Пріоритетними постають самостійне набуття та застосування знань, розмірковування, дискусії, дослідження. Під час спілкування викладач демонструє повагу до особистості студента у будь-яких ситуаціях, враховує особливості його розвитку (фізичного, духовного, морального), а не окремих його якостей. Однак, як слушно зауважують М. Бухаркіна, М. Мойсеєва, А. Петров та

Є. Полат, про усебічний розвиток особистості тут недоречно говорити, оскільки кожна людина – унікальна, і що дається легко одним, то буває не під силу іншим [593, с. 18–19].

Перші спроби реалізувати особистісно-зорієнтований підхід здійснили Дж. Дьюї [906], Ж. Руссо [961], Й. Песталоцці [935], М. Монтессорі [950], К. Ушинський [780]. Усі вони, поставивши вихованця в центр уваги та надавши йому можливість на активну пізнавальну діяльність, намагалися формувати вільну особистість. Г. Песталоцці писав: „Мої учні будуть дізнаватися нове не від мене; вони будуть відкривати це нове самі. Моє головне завдання – допомогти їм розкривати, розвивати власні ідеї“ [935, с. 4]. Ця позиція була покладена в основу навчальних закладів відкритої освіти. Головними принципами відкритої освіти були проголошені: індивідуальне навчання, відповідальність за власні успіхи, співробітництво, спрямованість на безперервну освіту. Навчання тут організують за принципами демократизації та індивідуалізації [458, с. 6]. Дотримуючись ідей Жан Жака Руссо [961], такі навчальні заклади багато уваги приділяють емоційній сфері вихованця, його інтересам і вподобанням. Згідно з цим підходом для кожного студента розробляють індивідуальні плани та навчальні програми на день або тиждень, які водночас мають відповідати загальним рекомендаціям щодо цілей навчання і вимогам до рівня оволодіння знаннями, уміннями, навичками, які висуває міністерство освіти. Проте в усьому іншому простежується особистісно-зорієнтований підхід: у плануванні робочого дня (студент-аграрник робить це самостійно або під керівництвом педагога), контактів з викладачами, ухваленні самостійних рішень щодо темпів просування, вибору навчальних предметів на день тощо. Важливим моментом у особистісно-зорієнтованому підході є те, що за свою активність студенти несуть персональну відповідальність, тобто має місце внутрішньо-мотивована діяльність. Студенти, кожний відповідно до свого індивідуального плану на день, підходять проконсультуватися, відзвітувати про виконаний обсяг роботи й отримати роз'яснення навчального матеріалу. Потім викладач дає їм завдання на самостійне опрацювання або на семінарське заняття. Уся успішність студента фіксується з кожного предмета окремо [54, с. 129–130].

Проведена низка досліджень засвідчує високу ефективність використання особистісно-зорієнтованого підходу для формування таких вагомих якостей студентів, як самостійність,

комунікабельність, відповідальність за свої вчинки, уміння ухвалювати рішення. Усе це досягається завдяки врахуванню індивідуальних характеристик кожного студента: психологічних особливостей розвитку, темпераменту, менталітету, характеру, індивідуального досвіду тощо [633, с. 92–93]. Отже, ми вважаємо за доцільне під час навчання майбутніх фахівців аграрної галузі спиратися на наявні в них знання, уміння, навички та досвід, поступово розкриваючи їм складніші явища, заохочуючи їхню самостійну активність.

Вивчивши відмінності в продуктивності опанування навчального матеріалу студентами, науковці виявили, що одні студенти більш працездатні вранці, інші – у другій половині дня; одні потребують чіткого керівництва з боку викладача, а інші віддають перевагу самостійному навчанню, проявляючи власну ініціативу; одні краще засвоюють матеріал через наочність, інші – через слуховий аналізатор; одні здатні працювати зосереджено 30 хвилин, а інші неуважні вже через 5 хвилин; в одних досвід пізнання досить багатий, а в інших – незначний і потребує збагачення. З огляду на це, М. Мурачковський, урахувавши індивідуальні особливості студентів, виокремив такі чотири типи: студенти з високою здатністю до опанування знань та якістю самоорганізації; студенти, які мають високий рівень навченості, але до занять ставляться формально; студенти з невисоким рівнем навченості; четвертий тип становлять студенти, у яких відсутній інтерес до навчання і які відчують труднощі в опануванні знань [507, с. 38].

На вагомості особистісно-зорієнтованого підходу в забезпеченні вибору власної освітньої траєкторії студентами з урахуванням своїх здібностей та індивідуальних особливостей наголошують В. Беспалько [70], О. Корсакова [376], Л. Малаканова [462], Л. Романишина [639; 640], І. Хмеляр та інші.

Л. Малаканова переконана, що надзвичайно важливим у педагогічній діяльності є регулярне оцінювання успішності студентів з метою визначення їхнього рівня знань і застосування особистісно-зорієнтованого підходу для внесення відповідних коректив у професійну підготовку конкретної особистості й заповнення прогалин в її знаннях, насамперед це стосується тих студентів, які не встигають. Ми підтримуємо її думку, що, знаючи критерії та компоненти оцінювання, майбутні фахівці зможуть прогнозувати результат своєї навчальної діяльності, свою оцінку, самостійно

визначати індивідуальний темп навчання, обираючи посильні для себе завдання з відповідним рівнем складності [462, с. 229–230].

Актуальним для нашого дослідження в контексті запровадження особистісно-зорієнтованого підходу є також досвід Л. Романишиної. Науковець слушно рекомендує опрацьовувати навчальний матеріал зі студентами на різних типах занять з урахуванням їхніх індивідуальних можливостей. Л. Романишина закликає давати студентові можливість вибору напряму пізнавальної діяльності, рівня опанування навчального матеріалу. Український педагог обґрунтовує доцільність поєднання фронтальної, групової та індивідуальної форми занять у вищому навчальному закладі [640, с. 42–43].

Навчальні заклади з традиційною технологією викладання не можуть урахувати всього спектра відмінностей між студентами, унаслідок чого студенти, які краще засвоюють матеріал з опорою на наочність, змушені слухати пояснення викладача і водночас відповідати на його запитання; а ті люди, які більш працездатні в другій половині дня, змушені відвідувати університет уранці; ті, хто має більше прогалин у знаннях, повинні дотримуватися темпу навчання, розрахованого на студентів із середнім рівнем успішності тощо [786, с. 25–27]. Отже, потрібно враховувати та розвивати індивідуальні особливості пізнавальної діяльності кожного студента. Для цього ідеально підходить особистісно-зорієнтований підхід. Саме він передбачає як чітко структуровані заняття під керівництвом педагога, так і роботу студентів у групах, парах чи індивідуально, використання технічних засобів навчання, а головне – самостійну роботу. Під час використання особистісно-зорієнтованого підходу головний акцент спрямовано на залучення студента до активної пізнавальної діяльності, на формування вмінь розв'язувати проблеми, розвивати творчі здібності студентів, виховувати духовну сферу особистості [917, с. 22].

У підвалинах особистісно-зорієнтованого підходу, на думку А. Хуторського, лежить визнання унікальної сутності кожного студента й індивідуальності його навчальної траєкторії. Науковець цілком слушно зазначає, що особистісна орієнтація як критеріальна ознака будь-якого різновиду навчання, не завжди відповідає потребам і потенціям самої особистості. А. Хуторської констатує: „Коли особистість „обробляють“ для нужд, пов'язаних не з її внутрішнім джерелом розвитку, а, наприклад, з так званим батьківським замовленням або потребами регіону, тоді особистісна орієнтація не є

гуманною і природодоцільною“ [813, с. 22].

Ми також підтримуємо думку вченого, що про гуманістичну особистісно-зорієнтовану спрямованість навчання можна говорити лише тоді, коли в проектуванні, утіленні та діагностиці освітнього процесу враховано природні задатки студента та його психологічні особливості.

На підставі наявного педагогічного досвіду можна виокремити такі ознаки особистісно-зорієнтованого підходу:

1) визнання унікальності та індивідуальної самоцінності кожного студента як самобутньої людини, яка має власну зумовленість, генетично закладену „програму“ освіти, що реалізується у формі її персональної траєкторії відносно загальної освіти. Однак у жодному разі не варто плутати особистісну орієнтацію з егоцентризмом, потуранням примхам студента;

2) визнання кожним студентом і педагогом унікальності та індивідуальної самоцінності іншої людини. Тобто освітню систему потрібно будувати, орієнтуючись на кожного студента, який у кінцевому підсумку має усвідомити існування аналогічних систем в інших студентів і визнати право інших бути індивідуалістами;

3) кожний студент, визнавши унікальність іншої людини, зобов'язаний уміти з нею взаємодіяти на гуманному підґрунті. Особливе місце тут посідають комунікативність та толерантність. Студент, який здатний зрозуміти думку або мотиви діяльності іншої людини, зможе рефлексивно діяти не лише стосовно окремих студентів, груп, колективів, суспільств, але й щодо самого себе. Взаємодія майбутнього фахівця з іншими суб'єктами передбачає наявність, збереження та зміну його початкового стану. Комунікативна діяльність забезпечує збагачення вихованця знаннями та продукування ним нових освітніх результатів. Низка науковців (Ф. Бацевич [56], О. Березяк [68], Й. Стернін [726], Н. Формановская [799], С. Шабат-Савка [833], О. Яшенкова [881]) цілком слушно вказують на провідну роль діалогу в цьому процесі та вагомість взаємодії із загальнолюдськими культурно-історичними досягненнями;

4) особистий або колективно створений освітній продукт студента не протиставляється, а зіставляється з культурно-історичною епохою. Вибудовування студентами стосунків з іншими, ураховуючи загальнолюдські досягнення, відбувається не відразу, а тільки після прояву особистістю власного розуміння сутності

навчального матеріалу;

5) здобутті освітні результати рефлексивно виявляє та оцінює як сам студент, так і викладач відповідно до індивідуально сформульованих цілей для конкретного студента в контексті зіставлення із загальноосвітніми цілями. Отже, результативність особистісно-зорієнтованого підходу в навчанні характеризується насамперед зосередженістю на індивідуальному зростанні студента, а вже потім на проведенні аналогій із загальнонавчальними вимогами й стандартами вищої освіти [813, с. 26–27].

Запровадження особистісно-зорієнтованого підходу в освітньому процесі вищого навчального закладу має певні закономірності, а саме:

1) освітня продуктивність студентів зростає, якщо вони усвідомлено беруть участь у визначенні цілей навчання, виборі його форм і змісту;

2) первинність отримання студентом власного освітнього продукту згідно з аналогічними зовнішніми освітніми стандартами призводить до підвищення мотивації та продуктивності навчання;

3) збільшення частки відкритих завдань, які не мають однозначно детермінованих рішень і відповідей, покращує інтенсивність та ефективність навчального процесу [593, с. 24];

4) особистісно-зорієнтований підхід на практичних заняттях в аграрному ВНЗ усуває авторитарність у навчанні, орієнтує педагогів на налагодження партнерських взаємин із підопічними. Кожний студент виступає вищою соціальною цінністю. Цей підхід сприяє формуванню в майбутніх фахівців аграрної галузі усвідомлення взаємозв'язку між ідеями свободи, правами людини та її відповідальністю за свої дії. Він позитивно впливає на розвиток здібностей особистості, уможлиблює співпрацю, що базується на рівноправності та самодіяльності. Налагодження взаємодії з майбутніми фахівцями аграрної галузі здійснюється з урахуванням їхніх індивідуально-психологічних особливостей, морально-ціннісних якостей, природних задатків, потреб, духовних запитів, етнічного походження, релігійних переконань тощо [637].

Особистісно-зорієнтований підхід має виховний і розвивальний характер. До специфіки формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі засобами іноземної мови з опорою на цей підхід належить використання іноземної мови не лише як засобу спілкування, але і як засобу формування мислення й культури

мовленнєвої поведінки [493, с. 41–42]. Зокрема, на заняттях з іноземної мови професійного спрямування в аграрному ВНЗ реальна комунікація передбачає оволодіння культурою мовленнєвої поведінки, що вимагає знань, переконань, прагнень особистості, а також певних соціальних умов – таких, як рольові відносини, увічливість, авторитет, влада тощо. Ці параметри є когнітивно-зумовленими, тобто релевантними настільки, наскільки співрозмовники знають ці правила й здатні їх співвідносити та інтерпретувати те, що відбувається в комунікації з цими соціальними характеристиками контексту [118, с. 14].

Відповідно до особистісно-зорієнтованого підходу студент-аграрник постає як інтелектуальний та автономно діючий індивід. Ефективність його фахової діяльності безпосередньо залежить від особистого індивідуального досвіду засвоєння професійних знань, умінь, навичок, опанування інокультури й мови міжнародного спілкування. Отже, реалізація цього підходу в контексті полікультуризації вищої аграрної освіти полягає в розширенні індивідуальної картини світу студентів унаслідок їхнього долучення до елементів іноземної культури й зіставлення їх із власною лінгвокультурою. Відштовхуючись від цього, О. Леонтьєв конкретизує спрямованість особистісно-зорієнтованого навчання. Науковець переконаний, що воно покликане:

- 1) сприяти засвоєнню особистістю соціального досвіду, який необхідний для нормальної життєдіяльності в певному суспільстві;
- 2) стимулювати майбутнього аграрника мислити творчо;
- 3) виховувати в майбутнього фахівця аграрної галузі демократичний світогляд;
- 4) формувати цілісну картину сучасного полікультурного світу;
- 5) розвивати вміння свідомо планувати власний розвиток, розуміти його динаміку, самостійно опановувати нову лінгвокультуру;
- б) забезпечити рефлексію і мотивацію навчальної діяльності студентів-аграрників на високому рівні [428, с. 25–26].

Отже, особистісно-зорієнтований підхід спрямований на налагодження суб'єкт-суб'єктних взаємин між викладачем та майбутніми фахівцями аграрної галузі в процесі формування полікультурної компетентності на практичних заняттях у ВНЗ. Особистість студента визнається найвищою цінністю, і він виконує роль суб'єкта навчально-виховного процесу. І. Бех слушно зауважує:

“Особистісно-зорієнтоване виховання – це утвердження людини як найвищої цінності, навколо якої ґрунтуються всі інші суспільні пріоритети” [75, с. 29].

На його думку, панівним методом впливу на особистість є співпраця викладача й студента [74, с. 7]. За такого підходу викладач виступає координатором міжособистісної взаємодії, який уміє розрадити, підтримати, порадити успіхам своїх вихованців, але не виконуючи їхніх примх чи забаганок. Викладач є зразком. Він демонструє справедливість і порядність, шанобливо ставиться до студентів. Ми повністю погоджуємося з думкою І. Беха, що педагог має бути особистістю, на котру б рівнялись його вихованці. Тому науковець зосереджує увагу на важливості усвідомлення й знання педагогом того, як його “Я”, особистісні якості стають надбанням вихованців, як вони інтерпретують їх, яке значення вони набувають для них. „Адекватність чи неадекватність “Я-образу” вихователя його реальним проявам у педагогічній діяльності може стати причиною успіху чи неуспіху його праці” [76, с. 13].

І. Бех виокремлює такі головні позиції, на які спирається особистісно-орієнтований підхід:

1) новий погляд на особистість як мету освіти. Ідеї особистісної спрямованості навчально-виховного процесу;

2) ідея гуманізації й демократизації педагогічної взаємодії;

3) відмова від примусу як методу, який не є ефективним у сучасних умовах.

4) нове тлумачення індивідуального підходу. Це не лише використання індивідуальності. Ми висуваємо завдання формувати спрямовану індивідуальність. Нам потрібна унікальна індивідуальність, оскільки людина буде жити й функціонувати в динамічному світі;

5) формування позитивної „Я-концепції“, тобто формування „Я-образу“ [74, с.8–9].

Звідси випливає, що опора викладача на ці положення орієнтує його на демократичні, гуманні принципи в процесі формування полікультурної компетентності студентів на заняттях в аграрному ВНЗ. Особистісно-зорієнтований підхід ґрунтується на врахуванні індивідуальних особливостей студентів-аграрників і ставленні до них як до відповідальних, свідомих суб’єктів діяльності [76, с. 11].

За такого підходу майбутній фахівець аграрної є неповторною унікальною індивідуальністю, яка самостійно прагне знайти своє

власне “Я”, самореалізуватись, повірити у свої сили. Основою становлення інтелектуально розвиненої, гуманно-творчої, духовно збагаченої особистості є багатогранність ціннісних орієнтирів, які служать фундаментом для власного життя. Вивчення власного “Я” є квінтесенцією життєтворчості людини. Формування “Я-образу” студента-аграрника перебуває в центрі уваги педагога. Викладач моделює ситуації, що орієнтують свідомість особистості на себе, на свої переживання з приводу засвоюваної цінності [72, с. 13]. „Особистісна цінність – це психологічне новоутворення, що відображає найбільш безпосередньо значущу для суб’єкта узагальнену сферу довкілля, через ставлення до якої він виділяє, усвідомлює й утверджує себе, своє “Я”, і внаслідок цього ця ділянка стає простором його життєдіяльності” [72, с. 10–11].

Особистісно-зорієнтована спрямованість методології формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі, відповідаючи фундаментальним положенням теорії викладання іноземної мови у ВНЗ, докорінно змінює уявлення про сутність навчання предмета та його основні характеристики. На думку Й. Ломпшера, таке навчання ґрунтується на рівноправній взаємодії всіх учасників педагогічного процесу. Він висуває ідею існування двох освітніх парадигм:

- 1) навчання як передача знань, умінь і навичок;
- 2) навчання, орієнтоване на вільне розкриття особистості вихованця [940, с. 43–44].

Особистісно-зорієнтований підхід ми розглядаємо в контексті другої освітньої парадигми. Його втілення принципово змінює стосунки між викладачами й студентами-аграрниками. Очевидний авторитет викладача, підтверджений його фаховою компетентністю, не має нічого спільного з авторитарністю. Взаємодія між педагогом і вихованцями вибудовується на підставі конструктивної співпраці, спрямованої на досягнення конкретної спільної цілі, де майбутні аграрники діють як рівноправні суб’єкти дидактичного процесу. Тобто такий начальний процес характеризується гнучкістю й відкритістю задля врахування інтересів, цілей, мотивів кожного студента і групи загалом [104, с. 20–21]. Оскільки авторитарний стиль спілкування негативно позначається на конструюванні „відкритого” стилю навчання, то сучасний педагогічний процес із формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі на практичних заняттях з іноземної мови як засобу міжкультурної

комунікації має реалізовуватись з урахуванням пріоритетів студентів. Майбутні фахівці аграрної галузі беруть активну участь у доборі, організації та конструюванні змісту конкретного заняття, а викладач виконує роль консультанта.

Завдяки використанню особистісно-зорієнтованого підходу розвиваються партнерські стосунки не лише між викладачем і студентами, але й між студентами. Виникає та підтримується позитивна групова динаміка. Не конкуренція, а кооперація детермінує атмосферу в навчальній групі. Інтерактивні методи навчання, парні й групові види роботи, спільні творчі завдання, які передбачають рух, зміну партнерів, уможливають успішне набуття майбутніми фахівцями аграрної галузі досвіду координації дій у розв'язанні спільних проблем. Фронтальна робота, яка передбачає домінування викладача, зводиться до мінімуму [274, с. 112–113].

Отже, особистісно-зорієнтований підхід у змісті педагогічної технології формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі передбачає орієнтацію навчального процесу на гармонійний розвиток кожного окремо взятого студента і водночас групи загалом. Якщо студенти допускають помилки в усних і письмових відповідях, то викладач, використовуючи цей підхід, надає їм належну підтримку: здійснює корекцію, опираючись на їхні здібності, знання, уміння, мотиваційну сферу, фаховий мовленнєвий і полікультурний досвід тощо.

Використання особистісно-зорієнтованого підходу для забезпечення більш ефективного формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі передбачає: особистісне цілепокладання студента; вибір індивідуальної освітньої траєкторії; первинність освітньої продукції студента і вторинність вивчення готових відомих результатів; ситуативність навчання; освітню рефлексію [104, с. 18].

Особистісне цілепокладання полягає в навчанні кожного студента-аграрника з урахуванням його особистих навчальних цілей. Воно спирається на здатність майбутнього фахівця аграрної галузі самостійно визначати й досягати цілі. І. Павлов розглядав постановку цілей людиною на рівні її інстинктів [553].

Самовизначення студента щодо певного навчального питання чи всього курсу дозволяє йому окреслити для себе конкретні цілі й завдання, на підставі яких буде здійснюватися індивідуальна освітня траєкторія. Особистісне цілепокладання передбачає усвідомлення

цілей навчання як студентом, так і викладачем.

Коли їхні цілі різняться, викладач не прагне змінити цілі майбутнього фахівця аграрної галузі, а допомагає йому досягнути та досягнути їх у зіставленні з іншими цілями [584, с. 251]. Так, наприклад, викладач іноземної мови, відштовхуючись від значущості цілей навчання, на перше місце висуває завдання навчити майбутніх фахівців аграрної галузі іноземній мові професійного спілкування, водночас переслідуючи ще декілька цілей: методичні, дидактичні, розвивальні тощо, тобто під час педагогічного процесу викладач учить студента вибудовувати власну траєкторію в цих освітніх галузях. Отже, особистісне цілепокладання передбачає окреслення студентами кола інтересів, консультування з викладачем, узгодження індивідуальної програми занять із загальною навчальною програмою. Саме це слугує основою для реалізації *індивідуальної освітньої траєкторії*, яка дає майбутнім фахівцям аграрної галузі змогу брати участь у спільному формулюванні основних компонентів своєї освіти: сенсу, цілей, завдань, темпу, форм і методів навчання, особистісного змісту освіти, системи контролю та оцінювання результатів. Особистісна самореалізація студентів можлива лише тоді, коли викладач заохочує їхні погляди на проблему, аргументовані висновки й оцінки.

А. Хуторської пропонує прилучати студентів до конструювання власної освіти, оскільки це може бути одним із проявів їхньої індивідуальної творчої самореалізації. Водночас він слушно зауважує на важливості мати діяльнісний інструментарій – чітко розроблену методологію, яка б уможливила творче самовираження особистості, стимулювала їх до демонстрування активної життєвої позиції та світогляду, висвітлення особистої думки з усіх ключових питань предмета [813, с. 58–59].

Отже, підтримка й заохочення викладачами майбутніх фахівців аграрної галузі обговорювати на практичних заняттях різні думки й позиції, захист альтернативних творчих робіт виховують у них терпиме ставлення до інакодумців, толерантність, допомагають досягнути закон багатокультурності як шлях до пізнання істини в дискусії. До того ж, одночасна презентація різних робіт однакового тематичного спрямування створює особливу інтелектуальну напругу, пробуджує в учасників бажання до особистісного саморозвитку й евристичного пошуку рішень.

Під *первинністю освітньої продукції студента і вторинністю*

вивчення готових відомих результатів розуміють створення майбутнім фахівцем аграрної галузі особистісного змісту освіти (освітніх продуктів), що випереджає вивчення загальноприйнятих досягнень, серед них освітніх стандартів у конкретній галузі. Це конкретизує особистісну орієнтацію та природодоцільність навчання, пріоритет внутрішнього розвитку студента-аграрника перед засвоєнням зовнішньої заданості. Якщо студентові дати змогу проявити наявний багаж знань із досліджуваного питання до того, як його висвітлить викладач, то вихованець ширше розкриває свої потенційні можливості, оволодіває технологією творчої діяльності, створює освітній продукт, часом більш оригінальний, ніж загальноприйняте вирішення цього питання [348, с. 2].

А. Хуторської із прикрістю констатує, що нині під час вивчення навчальних дисциплін превалує не дослідження реальних об'єктів, а засвоєння інформації про них. Наприклад, у курсі історії вивчають програмовий матеріал, але не організують історичної діяльності. На заняттях з ботаніки варто приділяти більше уваги вивченню живої природи, а не зубрінню матеріалу підручника [813, с. 61]. Так, у контексті формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі засобами іноземної мови потрібно, крім опанування полікультурних знань, забезпечити реальне спілкування з етнофорами. З носіями англійської культури можна досить плідно співпрацювати в межах благодійних міжнародних програм з вивчення іноземної мови, започаткованих Peace Corps і Fulbright.

Отже, знання, розуміння й засвоєння загальнолюдського досвіду, відчуття свого місця в полікультурному світі, наявність власного погляду на фундаментальні досягнення людства свідчать про „включеність” майбутнього фахівця аграрної галузі в культурно-історичний процес. Опанування фундаментальними загальнолюдськими досягненнями не може бути відірваним від особистісного досвіду студента. Однак ознайомлення з ними відбувається після отримання студентами власних результатів в аналогічному напрямі, що дозволяє їм мотивовано сприймати класичні зразки без утрати особистісного „Я”, спираючись на власний досвід.

Ситуативність навчання вимагає побудови педагогічного процесу на ситуаціях, які передбачають самовизначення майбутніх фахівців аграрної галузі й самостійний пошук рішень. Прикладом ефективною освітньої ситуації може слугувати надання студентові

можливості одночасного знайомства з декількома культурними аналогами людської творчості. Викладач не залишається осторонь цього процесу й спрямовує діяльність у правильне русло. Будь-який позитивний прояв творчості студента знаходить підтримку з боку педагога [827, с. 117]. Сутність ситуативності навчання полягає в супроводі пізнавального руху майбутнього фахівця аграрної галузі, коли педагог ретельно аналізує можливості студентів й особливості конкретного освітнього процесу для того, щоб діяти щоразу з урахуванням наявної ситуації, забезпечуючи такі педагогічні умови, які потрібні в момент проходження студентом-аграрником індивідуальної освітньої траєкторії.

Під час застосування особистісно-зорієнтованого підходу характерною рисою педагогічного процесу є його рефлексивне усвідомлення суб'єктами навчання. І це закономірно, оскільки проблема організації та коректування навчальної діяльності тісно пов'язана з успішністю її осмислення [425, с. 239].

На відміну від традиційної педагогічної технології, яка не потребує осмислення студентами подій, явищ, і не вимагає самовизначення, коректування змісту й цілей навчання від педагога, у нашій педагогічній технології формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі переважає рефлексивна діяльність. Особистісно-зорієнтований підхід пропонує викладачеві самостійно розв'язувати проблему постановки цілей навчання, розробки навчальної програми, конструювання системи занять, форм рефлексії та оцінки [318, с. 139].

Освітня рефлексія – це мисленнєводіяльний або емоційно-чуттєвий процес усвідомлення суб'єктом навчання своєї діяльності. Вона є джерелом внутрішнього досвіду, способом самопізнання й необхідним інструментом мислення. Методисти довели цілковиту можливість того, що студент, який повторює діяльність за зразком багато разів, нічому не навчиться. Засвоєння навчального матеріалу відбувається лише за наявності освітньої рефлексії. Рефлексія як освітня діяльність стосується двох сфер: онтологічної, пов'язаної зі змістом предметних знань; психологічної, зверненої до суб'єкта діяльності та самої діяльності [384, с. 81].

Осмислюючи власну освітню діяльність, майбутній фахівець аграрної галузі зосереджує увагу на знанневих продуктах і на структурі пізнавальної діяльності, яка призвела до створення цих продуктів. Освітня рефлексія передбачає дослідження навчальної

діяльності з метою фіксації її результатів і підвищення її ефективності в майбутньому. Її цілі: пригадати, виявити й усвідомити головні компоненти діяльності – смисл, типи, способи, шляхи їх вирішення, отримані результати тощо. Без розуміння способів навчання, механізмів пізнання й мислєдіяльності, студенти не зможуть засвоїти знання, які вони здобули. За підсумками рефлексії можна не тільки планувати подальшу діяльність, але й вибудовувати її реальну структурну основу, що впливає з особливостей попередньої діяльності.

Методика організації освітньої рефлексії студента-аграрника на заняттях складається з таких етапів:

1) зупинка предметної дорефлексивної діяльності. Якщо під час розв'язання завдання виникає нездоланна перешкода, то робиться перерва і розбирають шлях пошуку рішення;

2) відтворення послідовності виконаних дій – усний або письмовий опис того, що зроблено;

3) вивчення складеної послідовності дій з погляду її ефективності, продуктивності, відповідності висунутим завданням тощо. Параметри для аналізу рефлексивного матеріалу обирають із запропонованих викладачем або детермінують студенти на основі його цілей;

4) виявлення й формулювання результатів рефлексії. Таких результатів може бути декілька видів: предметна продукція діяльності (відповіді на запитання, передбачення, ідеї, закономірності тощо); способи, які застосовувались або створювались у процесі діяльності; гіпотези щодо майбутньої діяльності, якості, кількості тощо;

5) перевірка гіпотез у подальшій предметній діяльності.

На певному етапі пізнавальної діяльності, наприклад, після створення навчального продукту чи внаслідок виникнення суперечностей знову проводиться освітня рефлексія, розкриваються нові результати, висуваються гіпотези. Навчальний процес постає чергуванням предметної та рефлексивної діяльності [774, с. 30–31].

Організуючи освітню рефлексію, важливо забезпечити багатоманітність її форм відповідно до вікових та індивідуально-психологічних особливостей майбутніх фахівців аграрної галузі. Рефлексія може бути не тільки вербальною, але й наочною. А. Хуторской цілком слушно зауважує, що проблема запровадження освітньої рефлексії в педагогічний процес полягає у відсутності в

більшості студентів усвідомлення потреби займатися саморозвитком і самоосвітою. Звикнувши до пояснень викладача й необхідності відтворення почутого, багато студентів опановують знання неусвідомлено, а тому й неефективно. Для подолання труднощів, пов'язаних із нерозумінням причин своїх результатів, проблем або завдань, невміння розкрити процес побудови своєї діяльності, рекомендують застосовувати такі способи навчання рефлексії, як усне обговорення, письмове анкетування, графічне схематичне зображення етапів діяльності та її досягнутих чи запланованих результатів упродовж заняття, дня, тижня тощо. Опорою для рефлексивної діяльності можуть бути запитання на кшталт:

1. Які мої головні результати?
2. Що я зрозумів/зрозуміла? Чому навчився/навчилася?
3. Які завдання пробудили найбільший інтерес і чому?
4. Як я виконав/виконала завдання олімпіади, яким способом?
5. Що я відчував/відчувала при цьому?
6. Які були основні труднощі і як я подолав(-ла) їх?
7. Зауваження й пропозиції на майбутнє (для себе, викладачам, організаторам олімпіади) [815, с. 209–212].

Наступного дня після завершення олімпіади кожний учасник письмово відповідає на рефлексивні запитання, бере участь у колективній усній рефлексії. Під час обговорення аналізують успіхи, проблеми й труднощі, що виникли в учасників олімпіади, а також способи їх подолання. Майбутні фахівці аграрної галузі та викладачі діляться своїми думками щодо того, наскільки успішно вдалося розв'язати завдання і завдяки чому це вдалося досягти. Координатори олімпіади також проводять підсумкову рефлексію, досліджують успіхи, шляхи усунення труднощів, аналізують діяльність студентів, продуктивності їхньої роботи, висловлюють побажання, окреслюють подальші плани.

У процесі проведення практичних занять з опорою на особистісно-зорієнтований підхід запропоновані майбутнім аграрникам рефлексивні запитання можуть бути більшою мірою зорієнтовані на конкретну навчальну тематику певної дисципліни, наприклад: „За допомогою якої конструкції переклав речення Микола? Чим відрізняється цей спосіб від того, який презентувала Дар'я“ або „Яка структура питального речення у Present Perfect Passive Voice? Чому Ви не використали Present Perfect Continuous Active Voice?“

Отже, для організації освітньої рефлексії викладач має створити сприятливий психологічний мікроклімат, у якому майбутній фахівець аграрної галузі захотів би говорити про проведене практичне заняття або діяльність. Якщо він не хоче робити це публічно, то можна запропонувати йому форму письмової рефлексії. Досить ефективно себе зарекомендувала рефлексія почуттів – вербальний і невербальний опис відчуттів і почуттів, що виникають унаслідок конкретної навчальної ситуації. Простежується також тісний зв'язок рефлексії із цілепокладанням. Постановка проблеми студентом передбачає її розв'язання й подальшу рефлексію – усвідомлення способів досягнення висунутих цілей. Освітня рефлексія у такому разі – не тільки підсумок, але й стартова ланка для нової пізнавальної діяльності та постановки нових цілей.

Щодо методики втілення освітньої рефлексії як невід'ємної частини особистісно-зорієнтованого підходу в контексті полікультурної освіти майбутніх фахівців аграрної галузі на практичних заняттях з іноземної мови, то тут уже на перших заняттях викладач разом зі студентами з'ясовує мету занять: що це за наука, які проблеми вона розв'язує, навіщо потрібно її вивчати. Обговорення цих питань відбувається на заняттях, а також вони включені до домашніх завдань. Наприклад, на початку вивчення навчальної дисципліни „Іноземна мова“ ми пропонуємо майбутнім фахівцям аграрної галузі відповісти на запитання: „Що таке ділова іноземна мова і навіщо її вивчати?“, „Яке місце посідає в ній знання культурних особливостей англосаксонців?“, „Що таке культура мовлення?“, „Як Ви трактуєте термін *полікультурна компетентність*?“, „Чи потрібна полікультурна обізнаність при вивченні іноземної мови професійного спрямування?“, „Навіщо вона?“, „Що Ви вбачаєте у полікультурній освіті майбутніх фахівців аграрної галузі на заняттях з іноземної мови?“. Відштовхуючись від власного досвіду вивчення іноземної мови, студенти занотовують свої відповіді, потім проводять опитування одногрупників фіксують їхні відповіді на такі запитання: що я думаю з цього приводу, як міркують мої одногрупники (друзі), які думки висловлюють науковці, які відомості вміщено в підручниках, посібниках, монографіях, словниках, енциклопедіях тощо), якої позиції дотримується викладач.

На заняттях студенти зіставляють різноманітні думки щодо сутності понять. Спираючись на виявлений смисл предмета, студенти формулюють головні цілі власної полікультурної освіти.

Викладач контролює постановку цілей майбутніми аграрниками і терміни їхньої реалізації: заняття, домашню роботу, навчальну четверть, семестр, рік. Поєднання цілепокладання й рефлексії в різноманітних видах діяльності систематично повторюється. Така робота дозволяє навчити майбутніх аграрників самостійно формулювати свої цілі. Освітня рефлексія наприкінці заняття допомагає виявити й закріпити результати навчальної діяльності. Студенти можуть самостійно визначати домашнє завдання, наприклад: „Підготувитися до лексико-граматичного тесту й скласти власні речення з опрацьованими словосполученнями“. Більш складною є постановка цілей навчання студентами на четверть або навчальний рік. Тут можливі різноманітні підходи. У достатньо підготовленій групі викладач спочатку говорить про свої навчальні цілі, а потім просить студентів-аграрників у письмовій формі окреслити свої цілі на четверть.

У процесі цілепокладання викладач і майбутні фахівці аграрної галузі ранжирують цілі на формальні, смислові, творчі й аналізують їх. Звісно, спочатку превалюють *формальні*: хочу отримати „відмінно“, хочу бути лідером, хочу вивчити 5 000 англійських слів тощо. Викладач звертає увагу студентів на більш важливі *смислові цілі*: хочу навчитися розрізняти однакові за звучанням, але різні за написанням і значенням англійські слова, розпізнавати значення того самого слова в різних контекстах, вирізняти американський, канадський, австралійський, новозеландський варіанти англійської мови від британського; хочу вільно володіти іноземною мовою, знаючи культурні особливості етнофорів, уміло заповнюючи паузи в діалогічному спонтанному мовленні ідіомами й вигуками на кшталт: well, okay, now, I see тощо, а також *творчі цілі*: хочу написати вірш англійською мовою; підготувати науковий проект, взяти участь у щорічній міжнародній конференції „Language, Culture and Education“ („Мова, культура та освіта“), відвідувати семінари полікультурного спрямування, які проводять делегати програми Peace Corps і Fulbright.

Отже, кожний студент-аграрник під керівництвом викладача формулює три типи цілей. Наприклад, на заняттях з іноземної мови першокурсники переважно висувають такі: формальні цілі (вивчити граматичні конструкції; засвоїти правила узгодження часів; розширити словниковий запас; опанувати нові професійно-орієнтовані лексичні одиниці та поняття; навчитися вільно вести бесіду мовою міжнародного спілкування в сучасному

полікультурному світі; уміти долати можливі культурні бар'єри в комунікації з етнофорами під час закордонного стажування в США та ЄС); смислові цілі (зрозуміти, як утворюються Present Tenses (Present Simple, Present Continuous, Present Perfect, Present Perfect Continuous), Past Tenses (Past Simple, Past Continuous, Past Perfect, Past Perfect Continuous), Future Tenses (Future Simple, Future Continuous, Future Perfect, Future Perfect Continuous), перехідні форми Future in the Past, герундій; запам'ятати часові індикатори, обставини часу, прислівники та правила узгодження граматичних часів; засвоїти активний та пасивний стан дієслова, особливості іноземної мови професійного спілкування; збагатити своє мовлення фразеологізмами, які віддзеркалюють багатство інокультури); творчі цілі (організація тематичних вечорів полікультурного спрямування, де майбутні фахівці аграрної галузі отримують знання про культурні надбання англomовного світу, опановують навички ведення ділового мовлення, декларують власні вірші, презентують творчі проекти; підготовка тез, доповідей; участь у пленарних та секційних засіданнях щорічної науково-практичної конференції викладачів і студентів „Мовою плекаємо культуру“; проведення засідань наукового гуртка).

Розпізнавання майбутніми фахівцями аграрної галузі типів цілей допомагає їм задавати собі орієнтири в різних аспектах вивчення предмета, детермінувати пріоритети своєї пізнавальної діяльності, а також проводити рефлексію більш ретельно й коректно. У процесі педагогічної діяльності обговорюють і корегують згенеровані студентами цілі. Вони разом із викладачем аналізують шляхи їхнього досягнення: звужують або розширюють цілі. Якщо виникають якісь проблеми, то студенти висловлюються з цього приводу через постановку запитань. Жодне запитання не має залишитися без відповіді. Показником успіхів майбутніх фахівців аграрної галузі в цілепокладанні та рефлексії слугують перспективні цілі, які вони окреслюють на початковий рік, наприклад: „Створити англійський словник фахових термінів і сталих виразів“. Усе це вчить студентів планувати і вибудовувати індивідуальну освітню траєкторію на тривалий період. Захищаючи творчі роботи, виконані на основі своїх перспективних цілей, студенти мають змогу розширювати діапазон та обсяг, підпорядкованих рефлексії, діяльності, що значно покращує усвідомлення освітнього простору.

Для того щоб забезпечити освітню рефлексію як невід'ємну частину особистісно-зорієнтованого підходу в контексті формування

полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі, ми розробили спецкурс, який детально описано в розділі 3. На необхідність запровадження соціальних курсів з метою реалізації освітньої рефлексії в педагогічному процесі вказують також Г. Андріанова [22] та О.Цой [820].

Освітня рефлексія вчить майбутніх аграрників конструктивно й усвідомлено планувати свою пізнавальну діяльність, розуміти цілі діяльності інших людей. Завдяки їй вони самостійно окреслюють напрям свого розвитку й досягають вагомих результатів з навчальних дисциплін відповідно до змісту предмета та їхніх індивідуальних особливостей, відстежувати імплементацію окреслених цілей, коректувати подальшу діяльність, аналізувати успіхи й невдачі в цілепокладанні однокласників, уміло застосовувати способи вербальної та невербальної рефлексії, вести рефлексивні записи. Освітню рефлексію можна проводити щоденно або щотижня у формі круглого столу, під час якого викладачі й студенти-аграрники по чергово висловлюють свої припущення на конкретну тему чи проблему, виконують рефлексивні завдання, обговорюють навчальні цілі, плани, очікування, успіхи, труднощі.

Освітня рефлексія – це чуттєвий, мисленнєводіяльнісний процес усвідомлення суб'єктом освіти своєї діяльності. Вона належить до змісту предметних знань і пізнавальної діяльності суб'єкта, передбачає вивчення вже виконаної роботи з метою фіксування її результатів і підвищення її ефективності в майбутньому. У межах особистісно-зорієнтованого підходу методика організації освітньої рефлексії майбутнього фахівця аграрної галузі передбачає п'ять етапів: зупинку предметної діяльності, відтворення послідовності виконаних дій, складеної послідовності дій, формулювання результатів, перевірка гіпотез. Формулювання результатів і гіпотез, їхнє обговорення та перевірку майбутні фахівці аграрної галузі здійснюють за допомогою комунікативних засобів.

2.2.2 Комунікативний підхід

У зв'язку з розширенням і зміцненням співпраці України з іншими державами, а також розвитком інноваційних технологій, які потребують знань хоча б однієї іноземної мови для створення спільних фірм, агрохолдингів, обміну спеціалістами й поглиблення партнерства іноземна мова здобула статус однієї з головних дисциплін у вищих навчальних закладах. Усі ці чинники є

визначальними при розробленні змістового наповнення навчання іноземної мови: практичною метою постає набуття вмінь спілкуватися іноземною мовою в письмовій та усній формах у різноманітних ситуаціях. Тому все більшої популярності набуває комунікативний підхід, який вимагає від викладання іноземної мови комунікативної орієнтації, тобто формування усебічно розвиненої ерудованої особистості майбутнього фахівця аграрної галузі, готової активно використовувати іноземну мову як засіб спілкування на інтуїтивному рівні, сформованому на основі усвідомленого засвоєння мовної теорії та лінгвокультури [523].

Комунікативний підхід у формуванні полікультурної компетентності досить багатогранний і має комплексний характер. Він охоплює навчальний, пізнавальний, розвивальний, виховний аспекти іноземної культури. Кожний із цих аспектів – взаємозумовлений, має рівноправну практичну значущість і сприяє становленню полікультурної особистості майбутнього фахівця аграрної галузі засобами іноземної мови. Їхній взаємозв'язок простежуємо не лише в кожному практичному занятті, але й у вправах, спеціально розроблених з опорою на комунікативну методику викладання. Тобто, кожна вправа в навчальному процесі має інтегрувати чотири аспекти іноземної культури й оцінюватися відповідно до них [429].

Побудований на основі комунікативного підходу, педагогічний процес передбачає оволодіння майбутніми фахівцями аграрної галузі всіма аспектами іншомовної культури. Прилучення студента до загальноісторичного досвіду відбувається під час спілкування з викладачем, одногрупниками, етнофорами тощо. Саме комунікація є важливою умовою правильного виховання. Спілкування іноземною мовою (як в усній, так і письмовій формах) становить модель процесу реальної взаємодії за такими основними параметрами: умотивованість, цілеспрямованість, інформативність, новизна, ситуативність, функціональність, характер взаємодії, система мовних засобів [560, с. 97]. Завдяки цьому створюється мікроклімат, адекватний реальному, що забезпечує успішне опанування полікультурними знаннями, їхнє використання майбутніми фахівцями аграрної галузі в іншомовному спілкуванні.

Під час полікультурної освіти майбутніх фахівців аграрної галузі на заняттях з іноземної мови на основі комунікативного підходу відбувається реалізація пізнавальної, ціннісно-орієнтувальної,

регулятивної та конвенціональної функцій мовлення. Відповідно, зміст іншомовного мовлення за впливом на партнера наповнений лінгвістичною („готовність використовувати іноземну мову як знаряддя мовленнєво-мисленнєвої діяльності“), прагматичною („готовність передавати комунікативне наповнення в спілкуванні“), когнітивною („готовність до комунікативно-мислительної діяльності“) та інформаційною („володіння змістовним предметом бесіди“) складовими [488].

Розробленням комунікативного підходу займалися І. Бім [84], В. Коростельов [374; 375], В. Костомаров [378], В. Кузовлев [375], О. Леонтьєв [429], І. Максимова [488], О. Митрофанова [378], Н. Ніколаєва [523], Ю. Пасов [560; 561; 563] та інші. Однак, незважаючи на низку проведених досліджень і визнання ефективності комунікативного підходу, його практичне втілення зіштовхується з певними труднощами. На думку В. Костомарова та О. Митрофанової, вони пов'язані зі створенням природного середовища або імітації, максимально наближеної до нього. Побудова навчання шляхом механічного повторення типових для конкретної ситуації виразів і кліше матиме штучний, „псевдокомунікативний“ характер, оскільки під час виконання цих дій відсутнє самостійне мислення студентів. У реальній комунікації ми застосовуємо мовні засоби, які передають притаманний кожному з них особистісний смисл [378, с. 10–11]. Під час використання комунікативного підходу в полікультурній освіті майбутніх фахівців аграрної галузі на заняттях з іноземної мови рекомендують вилучити висловлювання на кшталт: “This is a table. It is brown”, оскільки вони не мають ніякого полікультурного навантаження, не є природними для спілкування, тобто не становлять комунікативної цінності.

Отже, уже на першому курсі викладання іноземної мови зіштовхуємося з проблемою відбору полікультурно-комунікативного матеріалу й методів його подачі, що відповідають реальній ситуації спілкування. До того ж, відбір мовленнєвого матеріалу, проблемних ситуацій потрібно здійснювати з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей студентів, специфіки їхніх захоплень, пізнавальних інтересів. Ми погоджуємося з думкою В. Коростельова, що велику роль у комунікативному підході відіграє мотивація [374]. У полікультурній освіті майбутніх фахівців аграрної галузі засобами іноземної мови комунікативна спрямованість навчання створюється штучно. Проблема полягає в тому, як пробудити в них потребу

здійснювати комунікативну діяльність іноземною мовою – важливу умову навчання іншомовній культурі.

В. Коростельов вбачає розв'язання цієї проблеми у використанні на заняттях ситуацій, в основу яких закладені суспільно значущі цінності (соціальні, моральні, етичні). Такі теми, як національні ігри, британський та український менталітети, культурна ідентифікація, національна кухня, традиції та обряди народів, визначні люди світу, євроінтеграція та її наслідки, глобалізаційні процеси та їхнє місце в житті соціуму, сучасне полікультурне суспільство, стереотипне мислення, міжнародна співпраця, полікультурність – основа особистісного виховання тощо можна обговорювати, зберігаючи при цьому природність у професійній та побутовій сферах спілкування. До того ж, обговорення цих тем пробуджує в студентів потребу висловлювати свою думку, доказувати й обстоювати власні міркування, тобто потребу в спілкуванні іноземною мовою [375]. Звідси випливає, що комунікативне навчання здійснюється на основі певних дидактичних ситуацій. Ситуація існує як інтегративна динамічна система соціально-статусних, рольових, діяльнісних і моральних взаєностосунків між комунікантами. Вона є універсальною формою функціонування навчального процесу й слугує способом організації мовних засобів, способом їх презентації, способом мотивації мовленнєвої діяльності, передумовою опанування студентами стратегією й тактикою спілкування. Створення та використання ситуацій реального спілкування забезпечує успішну реалізацію комунікативного підходу [561, с. 33–34].

На думку О. Іссерс [321, с. 10] і М. Макарова [460, с. 193], комунікативна ситуація – це упорядковане явище, яке ґрунтується на плануванні мовленнєвих дій та виборі оптимального способу досягнення окреслених комунікантами цілей. Мовець самостійно обирає мовленнєві засоби, що відповідають певній меті, детермінує важливість кожного висловлювання і їхню послідовність для досягнення максимальної результативності свого повідомлення в конкретній комунікативній ситуації.

Т. Романенко розуміє під навчальною комунікативною ситуацією сукупність життєвих умов, які спонукають до висловлення думок і використання мовного матеріалу. У комунікативній ситуації проходять апробацію зразки й моделі реального іншомовного спілкування, формується комунікативна поведінка студентів, розвивається їхня уява, мобілізується увага, пожвавлюється

педагогічний процес. Науковець указує на можливість використання цих загальних характеристик комунікативної ситуації в професійно-орієнтованому навчанні майбутніх фахівців аграрної галузі. Слушним є зауваження Т. Романенко щодо необхідності опанування студентами навичками професійного етикету, формування в них відповідних рис характеру, ментальності, притаманних представникам ділових кіл країни, вивчення загальнолюдських правил і норм комунікативної поведінки та їхнього дотримання. Щоб спонукати студентів до професійно-комунікативної діяльності в контексті полікультурної освіти, майбутнім фахівця аграрної галузі потрібно пропонувати такий іншомовний аутентичний навчальний матеріал, який би занурив їх у ситуації реальної дійсності. Перебуваючи в цих ситуаціях, студенти асоціюють себе з певною дійовою особою. Вони збагачують свій полікультурний досвід, виконуючи роль, набувають практичні навички з фаху, розвивають креативне мислення й комунікативні вміння [638].

Й. Стернін зауважує, що типова комунікативна ситуація часто повторюється й характеризується використанням стандартних мовленнєвих засобів (привітання, знайомство, прощання, співчуття тощо) [724].

Комунікатор та реципієнт (мовець-слухач, адресант-адресат, відправник-одержувач, оратор-аудиторія) виступають учасниками комунікативної ситуації. У процесі взаємодії комунікатор передає інформацію реципієнтові, але такий розподіл інформаційного потоку здебільшого властивий для монологічного спілкування. У діалогічній взаємодії комунікатор і реципієнт постійно обмінюються ролями, то надаючи, то отримуючи інформацію [693, с. 224].

У спілкуванні мовець вирішує певне комунікативно-прагматичне завдання за допомогою різноманітних способів мовленнєвого впливу: просить вибачення, іде на примирення [91], виправдовується [372], освідчується в коханні [418], заохочує [120], демонструє агресію [279]. Специфічні конфігурації соціальних детермінант (кількість учасників комунікації, комунікативні цілі адресанта й адресата, безпосереднє оточення комунікантів) визначають тип комунікативної ситуації. Звідси впливає структура стандартної комунікативної ситуації:

- 1) комуніканти;
- 2) висловлювання (текст повідомлень);
- 3) процеси вербалізації та розуміння;

- 4) обставини комунікативного акту;
- 5) комунікативні та практичні цілі комунікантів [373, с. 286].

Тип комунікативної ситуації окреслює характер взаємин між співбесідниками. Ділові стосунки спрямовані на вирішення питань. Для них характерними є раціоналістичність і шаблонність. Інтимно-особистісні стосунки створюють емоційно-довірливу атмосферу спілкування [192, с. 134].

Узагальнений поділ комунікативних ситуацій на кооперативний і конфліктний типи запропонував М. Пономарьов. Завдання кооперативної комунікації науковець убачав у формуванні позитивної суспільної думки про адресанта й установленні партнерських взаємин з адресатом. Конфліктну комунікацію він окреслив як протидію між комунікантами та руйнування взаєморозуміння.

Створення кооперативних комунікативних ситуацій можливе тоді, коли інтерактанти переслідують спільні комунікативні цілі, розуміють один одного, розподіляють комунікативні ролі. Якщо ж цілі або уявлення співбесідників про розподіл комунікативних ролей різняться, тоді стандартна комунікативна ситуація перетворюється на конфліктну. Переважно конфліктну ситуацію спілкування спричинює невідповідність комунікативних норм, прийнятих у межах певних лінгвокультур [603, с. 31–32]. Суголосними є міркування І. Попової, яка стверджує, що кооперативне спілкування можливе тоді, коли адресант і адресат використовують однаковий код, коли між ними створений спільний знаковий контактний простір. У деяких ситуаціях потребу в уподібненні усвідомлюють інтуїтивно [605, с. 3]. Отже, кооперативна комунікативна ситуація характеризується використанням стандартних мовленнєвих засобів. У ній майбутні фахівці аграрної галузі мають однакове уявлення про розподіл комунікативних ролей задля успішного досягнення взаємних цілей.

Проаналізувавши низку комунікативних ситуацій, І. Борисова [109, с. 73] та А. Ланських [421, с. 52] виокремили такі параметри кооперативно-комунікативної ситуації:

- 1) спілкування має неофіційний міжособистісний характер і належить до повсякденних побутових стосунків;
- 2) спосіб комунікації переважно усний, безпосередній. Щодо коду спілкування, то він є мовним, пара лінгвістичним;
- 3) статусно-рольова організація спілкування – горизонтальна (мовленнєва взаємодія комунікантів рівних за соціальним статусом) і

вертикальна (спілкування комунікантів вищого та нижчого рангів).

Для комунікативної ситуації між рівними за статусом мовцями атрибутивною є невимушена особистісна мотивація (співчуття, порада, прохання, згода тощо) або етикетна (привітання, знайомство, вибачення, запрошення, подяка, прощання тощо) [373, с. 289].

На думку Г. Грайс [199] і В. Кашкіна [334, с. 108–136], привітання, знайомство, побажання, прохання, порада, подяка, вибачення, співчуття, похвала, запрошення, згода, освідчення в коханні, прощання – основні типи кооперативних комунікативних ситуацій, які визначають поведінку індивідів у спілкуванні та реалізують певну комунікативну інтенцію.

Ю. Пасов поділяє комунікативні ситуації на чотири типи залежно від характеру взаємин:

1) ситуації статусно-рольових взаємин (співвідносяться зі знаннями, вміннями, звичками, стереотипами);

2) ситуації соціальних взаємин (співбесідники постають як представники певних класів, етнічних і територіальних груп, громадських організацій, вікових груп);

3) ситуації відносин сумісної діяльності (навчально-пізнавальної, трудової, спортивної, художньої);

4) ситуації моральних взаємовідносин.

Спираючись на конкретний характер стосунків, Ю. Пасов цілком слушно пропонує організувати на їхній основі комунікативний підхід, який матиме особистісно-орієнтовану спрямованість і задовольнятиме інтереси, погляди, ідеали студентів, тим самим забезпечуючи природну вмотивованість спілкування [560, с. 85–87].

Дещо іншу класифікацію дає І. Семенюк. Досліджуючи лінгвістичний аспект комунікації, науковець виділяє два головні типи комунікативних ситуацій: інституційні та ритуальні. До перших належать комунікативні ситуації, пов'язані з традиційними соціальними інститутами: *декларативні* – призначення на посаду, судові вироки; *комісивні* – згоди, гарантії, зобов'язання; *ін'юнктивні* – розпорядження, вимоги, накази; *реквестивні* – закликання, благання, прохання; д) *адвіситивні* – запрошення, пропозиції, рекомендації, поради. До ритуальних ситуацій І. Семенюк відносить: *експресивні* – вітання, подяка, вибачення; *констативні* – нагадування, констатація, спростування; *аффірмативні* – свідчення, повідомлення, інформування, прогнози [671, с.191].

Тип комунікативної ситуації віддзеркалює спрямованість і зміст

взаємодії між комунікантами. Її спрямованість й очікуваний результат розкривається за допомогою цілей, які можуть бути явними та прихованими, ближніми та дальніми. Явні цілі вказують на відкритість особистості, а приховані – бажання не розголошувати інформації. Безпосередній результат комунікативної ситуації описують ближні цілі. Дальні цілі орієнтовані на перспективне майбутнє. Наприклад, викладач, який покарав студентів за девіантну поведінку, у ближній перспективі отримає обурення, істерику, сльози, водночас у віддаленому майбутньому матиме більш вихованих, дисциплінованих, старанних студентів [192, с. 135].

Ми, за Н. Гончарук, вважаємо, що аналіз комунікативної ситуації доцільно розпочинати з опису первинних анкетних даних: переліку учасників, детермінації часу, місця, типу, змісту та цілей. Здебільшого зміст комунікативної ситуації визначають зі слів адресанта. В описі певних фактів, явищ, інформації роблять акцент на їхнє відображення й визначають ставлення людини до ситуації. Звертають також увагу на емоційність розповіді, її узагальненість або деталізованість, певні моменти, ставлення до учасників комунікативної ситуації, яке може бути схвальним, негативним, індиферентним, іронічним. Щодо часу та місця, то вони відносяться до більш загальних показників. Часовий і просторовий виміри уможливають аналіз співіснування елементів комунікації, їхню структурність, протяжність, взаємне розміщення. Тривалість і послідовність дій виражають часовий аспект. Зазвичай, розповідь починають із важливішого й витрачають на його опис найбільше часу [192, с. 132–133].

М. Блох, працюючи над розв'язанням проблем прагматики, етики та естетики комунікації, визначив правила для мовця в межах міжкультурного спілкування, а отже, і для майбутнього фахівця аграрної галузі: виразність мови, зрозумілість вимови, логічність (розумність), стиль мови, потрібна реакція, акцентуація співрозмовника (слухач перебуває в центрі уваги), оптимальний обсяг мовлення, увічливість (поведінкова доречність) мови, інтерес для слухача, паралінгвальна поведінка [88, с. 14].

Л. Орбан-Лембрик трактує комунікативний простір як соціально-психологічне середовище, у якому може формуватися адекватна комунікативна модель спілкування. На її ефективність впливають правила спілкування, мовленнєві ритуали, культурні традиції, звичаї, моральні норми взаємодії [544, с. 437].

Поняття соціальної та полікультурної спрямованості комунікативного підходу тісно пов'язане з цілеформуванням. Полікультурна й соціальна спрямованість виступає стимулювальним чинником у комунікативній ситуації. На це потрібно зважати під час її дослідження. У запровадженні комунікативного підходу в контексті полікультурної освіти майбутніх фахівців аграрної галузі варто враховувати цінності, інтереси, мотиви, ступінь активності, соціально-рольові позиції учасників комунікативної ситуації. Мотиви взаємодії – це внутрішня рушійна сила, заради якої комуніканти встановлюють контакти й виконують певні дії. Мотиви визначають перебіг і результат взаємодії. Так, наприклад, мотиви уникнення невдач провокують внутрішній дискомфорт, а мотиви досягнення успіху активізують і заохочують особистість досягнути позитивного результату.

Інтереси та цінності є стимулювальними чинниками в ситуації комунікативної взаємодії. Інтереси можуть стосуватися особистих питань або конкретного виду діяльності. Вони бувають виробничими, практичними, матеріальними, суспільними, утилітарними, альтруїстичними, моральними, етичними. Цінності розкривають пріоритети й слугують основою комунікативної поведінки. Цінності та інтереси окреслюють коло комунікативної взаємодії. Вони впливають на формування соціальних позицій, ролей, полікультурного світогляду [827, с. 117–118].

Взаємини між комунікантами можуть бути офіційними й особистими. В офіційних стосунках соціально-рольові позиції поділяють на вертикальні (керівник-підлеглий) і горизонтальні (друзі, товариші, однодумці). Особисті взаємини також відповідно до статусних категорій мають вертикальний (соціометричний лідер, популярний, ізольований, відсторонений) і горизонтальний (товариш для розваг, душа товариства) поділ [192, с. 135–136].

Описані в сукупності особливості стосунків у спілкуванні між представниками певного народу, отримали назву комунікативної поведінки. Норми комунікативної полікультурної поведінки майбутніх фахівців аграрної галузі можна розглядати у ракурсі чотирьох аспектів: загальнокультурні, ситуативні, групові та індивідуальні норми. Загальнокультурні норми комунікативної поведінки притаманні для всієї лінгвокультурної спільності й повною мірою відображають усталені правила етикету, увічливого спілкування. Вони пов'язані з ординарними ситуаціями, які

виникають між людьми незалежно від сфери спілкування, віку, статусу, сфери діяльності тощо. Серед них можна перерахувати такі стандартні ситуації, як привертання уваги, звернення, знайомство, вітання, прощання, вибачення, комплімент, розмова по телефону, письмове повідомлення, привітання, вдячність, побажання, розрада, співчуття. Загальнокультурні норми спілкування – національно специфічні. Наприклад, німці та американці, вітаючись, обов'язково посміхаються, а українці – ні. Вдячність за послугу є обов'язковою в українців, але не потрібна в китайському спілкуванні, якщо співрозмовник – друг або родич. Під час вітання колег у німців прийнято рукостискання, а в українців потиск руки не є обов'язковим тощо [609, с. 107–109].

Ситуативні норми спостерігаємо тоді, коли спілкування визначене конкретною екстралінгвістичною ситуацією. Така ситуація може призводити до певних обмежень, детермінованих статусами співрозмовників. Вони значно впливають на комунікативну поведінку: вертикальну (вищий за рангом – нижчий, керівник – підлеглий) і горизонтальну (рівний – рівний). Межі між різними типами комунікативної поведінки є гнучкими й можуть порушуватись. До того ж, тут також спостерігається національна специфіка. Наприклад, спілкування чоловіка й жінки в українській культурній традиції виступає як горизонтальне, а в мусульманській – як вертикальне; спілкування старшого з молодшим у мусульман більш вертикальне, ніж в українців тощо.

Групові норми відбивають особливості спілкування, закріплені культурою для конкретних вікових, гендерних, соціальних, професійних груп. Так, існують певні особливості комунікативної поведінки чоловіків, жінок, лікарів, юристів, гуманітаріїв, технарів, дітей, батьків тощо.

Індивідуальні норми комунікативної поведінки віддзеркалюють індивідуальну культуру й комунікативний досвід особистості. Вони становлять собою індивідуальне трактування й „переломлення“ загальнокультурних і ситуативних комунікативних норм.

Вивчення комунікативної поведінки здійснюється в трьох головних площинах: теоретичній (теорія, термінологічний апарат), описовій (опис комунікативної поведінки конкретного народу) і пояснювальній (пояснення виявлених закономірностей та особливостей національної комунікативної поведінки).

До комунікативної поведінки входить соціально й комунікативно

значуща побутова поведінка – сукупність предметно-побутових дій людей, засвоєних у певному соціумі, та смислова інтерпретація комунікативного процесу в конкретній лінгвокультурній спільності, що впливає на їхню поведінку й спілкування. Це своєрідна „мова повсякденної поведінки“ або „соціальний символізм“ [798, с. 123].

Соціальний символізм – це відображення у свідомості особистості семіотичної функції, яку набуває в тій або тій культурі певна дія, вчинок, подія, факт або якийсь елемент предметного світу. Усі ці явища формують у свідомості народу певний символічний сенс, характерний і єдиний для усього соціуму або для якоїсь певної соціальної групи. Соціальний символізм є компонентом національної культури. Здебільшого члени соціуму не помічають соціального символізму, хоча його досить ретельно дотримуються, тобто використовують та інтерпретують у міжособистісних стосунках. Символічний смисл певного явища можуть не сприйняти, не зрозуміти або неправильно проінтерпретувати в іншій культурі, що може спричинити конфлікт між представниками рідної та іноземної культур [133, с. 948–950].

Наприклад, прибирання німецькою господинею вина зі столу, принесеного гостями в ролі подарунка, українці потрактовують як прояв жадібності, скупості; а в німецькій культурі вино у цій ситуації розглядають як сувенір [558]. Отже, той самий факт побутової комунікативної поведінки в різних культурах інтерпретують по-різному. Так, у Франції на весілля та день народження не дарують білих хризантем, їх приносять лише на похорони [768]. Українці дарування квітів асоціюють з увічливістю, інтелігентністю, а в китайців вони не мають такого значення [440]. У Німеччині неприпустимо дарувати канцелярське приладдя, особливо щоденники, оскільки німець може зрозуміти це як натяк на непунктуальність [423]. Мусульманам не можна дарувати алкоголь і спиртвмісні продукти, тому, купуючи їм цукерки, варто ретельно ознайомитися з їхнім вмістом. Не можна їм презентувати все, що має зв'язок із собаками та свинями, оскільки в ісламі ці тварини вважають нечистими. Автоматично під табу потрапляють вироби зі свинячої шкіри, м'які іграшки у вигляді свинок або собачок, картини й статуєтки, які зображують цих тварин. Обережність також не завадить у всьому, що зображає живих істот. В ісламі існують суворі приписи з приводу того, що дозволено й недозволено малювати та ліпити. Наприклад, заборонено зображати оголені тіла чоловіків і

жінок. Не варто дарувати мусульманину європейську музику й літературу. Подарунок вручають лише правою рукою, оскільки ліву вони вважають нечистою. Запрошений у будинок чоловік у жодному разі не може дарувати подарунки або квіти господині будинку, тільки голові родини [765].

Китайцям не дарують зброї (ножів кинджалів, пістолетів), вони вважають, що це може призвести до зіпсування дружби. Китайцям не варто дарувати білі та жовті квіти: їх використовують лише в жалобних церемоніях. Навіть вирізані з білого паперу новорічні сніжинки можуть викликати гнів представників китайської культури: вони нагадують їм про символ смерті – білі хризантеми. Слово „годинник“ вони також асоціюють зі смертю, останньою дорогою. Сувеніри у формі яйця, качки та сови можуть завдати велику образу жителю КНР. У них яйце символізує дурість, і це слово функціонує у найжахливіших лайках. Качками вони називають чоловіків-повій, а сова – знак нещастя, смерті. Також негативні думки в них викликають зображення гусака, кролика, вовка, собаки, змії. Жителі Піднебесної прагнуть гармонії, тому в них не заведено дарувати непарну кількість предметів. Під час вручення подарунка ввічливий китаєць відмовиться від нього тричі [816].

В Японії не прийнято дарувати подарунки без нагоди, оскільки японець буде думати, як віддячити, і замість приємних емоцій переживатиме негативні. На Новий рік дітям не дарують іграшок і цукерок. Діти очікують в подарунок конверт із грошима. На день народження здебільшого дорослим дарують парні подарунки, часто їстівні. Керівникам зазвичай дарують делікатеси (чорні кавуни денсуке або дві королівські дині Юбарі). Однак у жодному разі не дарують чотири або дев'ять предметів: слово „чотири“ співзвучне зі словом „смерть“, а „дев'ять“ нагадує слово „біль“.

Аналогічні китайським – асоціації в японців, корейців і в'єтнамців щодо білих квітів, які приносять зазвичай на похорон. Немає також нічого гіршого, ніж вручити хворому або літній людині квіти або рослини в горщику, оскільки їх пов'язують із застоєм, землею, кладовищем. Приймають у східній культурі подарунки шанобливо, тримаючи двома руками (і в жодному разі не одною лівою рукою). Рекомендують подарунки презентувати в гарній упаковці. Дотримуючись делікатності, японці розкривають їх не в присутності дарувальника, а наодинці [139; 655].

У Кореї намагаються уникати червоний колір, його асоціюють із

кров'ю та смертю, ним не пишуть повідомлення і привітання. Коханій людині не дарують взуття (якщо не бажають розриву стосунків) і носові хустки (це обіцяє одержувачу сльози), також під табу потрапляють колючі предмети, оскільки вони можуть зіпсувати взаємини між людьми [139].

В'єтнамці негативно ставляться до годинників (укорочують життя), ножів (асоціюють зі сварками) та кішок (їхнє нявкання нагадує в'єтнамське слово „бідність“). Червоний колір вони асоціюють з багатством [655].

Африканці ображаються, коли їм дарують засіб гігієни, й розглядають це як натяк на недостатню охайність. Також у них існують забобони про те, що зроблені фотоапаратом знімки крадуть в особистості частинку душі. У північній Африці та Лівії не дарують тварин, оскільки люди вірять, що, коли подарована жива істота захворіє і помре, то її душа за собою забере душу власника [453; 723].

Прийом гостя на кухні символізує для українців, росіян і білорусів дружні довірливі стосунки, запрошення до відвертого спілкування, а в інших культурах частування на кухні не має такого смислового навантаження [669]. Відповідно до американських уявлень сильно нафарбована жінка може бути тільки повією [763]. Німці вважають жінку вульгарною, якщо від неї чути сильний запах парфумів. Вибивання килимків і скатертин із вікна на вулицю – прояв безкультурності в українській культурі, але не в німецькій. Подання холодної вечері німцями українці інтерпретують як прояв лінощів німецьких господинь і неповагу до гостей, тоді як у німців це національна традиція. Подані приклади соціального символізму не вичерпують їхнього опису [554].

Символічні смисли в комунікативному акті можуть проявлятися як безпосередньо (провокувати мовну реакцію, запитання, емоційну репліку, колективне обговорення), так і опосередковано (у процесі комунікації комуніканти імпліцитно інтерпретують, ураховують дії, учинки співрозмовника, предметну діяльність, „мову“ соціальних символів). Соціальний символ виступає як інформаційний компонент комунікативної ситуації. Інформація соціальних символів входить до складу невербальної інформації, яку зчитують і використовують комуніканти в процесі спілкування [721, с. 202].

Підсумовуючи огляд літератури з комунікативного підходу в контексті полікультурної освіти майбутніх фахівців аграрної галузі, ми зазначимо, що його теоретичний апарат komponують такі

категорії: комунікативна поведінка, національна комунікативна поведінка, лінгвокультурна спільність, комунікативна культура, комунікативне мислення народу, комунікативні норми, комунікативні традиції, комунікативний шок, вербальна комунікативна поведінка, невербальна комунікативна поведінка, стандартна комунікативна ситуація, комунікативна сфера, соціальний символізм, інокультурні інформанти, гетерокультурні інформанти, комунікативна дія, параметр комунікативної поведінки, комунікативний факт, комунікативна ознака, комунікативна обставина, комунікативний фактор, активні комунікативні дії, реактивні комунікативні дії, аспект комунікативної поведінки, комунікативне мислення народу, менталітет, продуктивна комунікативна поведінка, рецептивна комунікативна поведінка, нормативна комунікативна поведінка, ненормативна комунікативна поведінка, комунікативне табу, комунікативні імперативи, комунікативні допущення [721, с. 204–212].

Опис комунікативної поведінки здійснюється передусім з урахуванням культурологічних і лінгводидактичних цілей та доповнює навчання усного іноземного мовлення. Головними принципами опису комунікативної поведінки народу слугують принципи системності та контрастності.

Принцип системності застосовують для цілісного, комплексного опису комунікативної поведінки певної лінгвокультурної спільності як системи. Для цього має бути розроблена модель опису комунікативної поведінки, включаючи сукупність чинників і параметрів, які віддзеркалюють комунікативну поведінку народу. Така модель уміщує вербальну, невербальну комунікативну поведінку і соціальний символізм.

Принцип контрастності уможливорює адекватний опис комунікативної поведінки на основі порівнянь. Імпліцитно будь-який опис є контрастним: більшість характеристик комунікативної поведінки підпадає під параметри: інтенсивно – мало, часто – рідко, швидко – повільно, голосно – тихо тощо. Без зіставлення та порівняння їх описати майже неможливо. Фоном завжди виступає конкретна комунікативна культура, з якою дослідник добре знайомий [722, с. 9–10].

Найефективнішим вважають бікультурний опис української комунікативної поведінки на тлі англійської, німецької, французької, китайської тощо. Причому найкращих результатів досягають завдяки

не порівняльному (автономний опис двох комунікативних культур із подальшим зіставленням), а саме контрастному підходу (систематичний розгляд конкретних фактів рідної комунікативної поведінки в зіставленні з усіма можливими способами вираження певного смислу в інокультурі). Контрастний принцип дозволяє виявити й описати як загальні, так і розбіжні ознаки комунікативної поведінки народів. Національна специфіка може не проявлятися, коли комунікативні ознаки обох культур збігаються. Наприклад, в усіх європейських культурах прийнято вітати знайомого; а коли йдуть, то прощаються; коли заподіюють незручність, то просять вибачення.

Національна специфіка може проявлятися у вигляді розбіжностей окремих характеристик комунікативних ознак, дій у культурах, що зіставляються. В українській комунікативній ситуації початок розмови з незнайомкою на кшталт „У Вас пальто забруднилося“ розглядають як доброзичливість, а в західноєвропейській культурі – як порушення дистанції і вторгнення в особистий простір. В Україні часто розмовляють із незнайомцями, а в Західній Європі це не прийнято [440].

Національна специфіка може також проявлятися як ендемічність комунікативних ознак для однієї з досліджуваних культур (коли комунікативне явище може спостерігатися лише в одній із комунікативних культур). Наприклад, лише у німецьких ораторів заведено стукати по столу як знак для отримання схвалення від аудиторії, а українські слухачі самі переривають виступ доповідача аплодисментами без мотивування. Порівнюючи німецьку, англосаксонську та українську комунікативні культури простежується також певна ендемічність у тематиці. Так, німці, американці та англійці ніколи не запитують незнайому людину про розмір її заробітної плати, віросповідання та політичні вподобання. Ці теми підпадають у них під табу. В українській та російській комунікативній культурі спостерігається лакунарність (відсутність) такого комунікативного явища, як „політична коректність“ [440; 615, с. 32–33; 669; 838].

Н. Сілі [967; 968], працюючи в галузі полікультурної освіти, у своїх працях неодноразово висловлював думки на підтримку комунікативного підходу та обґрунтовував його доцільність у формуванні полікультурної компетентності. Зокрема, він акцентував на ролі комунікативного підходу в становленні таких умінь і навичок:

- 1) уміння описати зразок і віднести його до типової субкультури;

- 2) здатність упізнати зразок у факті комунікативної поведінки;
- 3) здатність пояснити комунікативний зразок, його функціональне відношення до інших зразків із причинно-наслідкового погляду;
- 4) уміння передбачити можливу реакцію на конкретну комунікативну ситуацію;
- 5) уміння вибрати суспільно схвалюваний зразок;
- 6) здатність оцінити факти, подані в ролі дескриптивної генералізації (узагальнення);
- 7) демонструвати та описати метод аналізу або синтезу;
- 8) уміння вибрати опис знань, необхідний для задоволення повсякденних потреб [968, с. 134].

Зауважимо, що названі уміння належать до рецептивної сфери. Однак вони можуть бути відпрацьовані, перевірені та оцінені, а отже, становлять безперечну дидактичну значущість. Суголосні думки висловлював і Й. Стернін [725, с. 13].

Важливе місце в запровадженні комунікативного підходу відводиться інформованості, відкритості, партнерству, об'єктивності, неупередженості, оптимальному використанню комунікативних можливостей, взаємній відповідальності, пропорційному розподілу обов'язків. Вони детермінують характер спілкування, який може бути пізнавальним, оцінним, альтруїстичним, дружним, афективним, романтичним, конфліктним, ворожим. Метою пізнавального спілкування є отримання знань про людей, їхні стосунки й довкілля; оцінне пов'язує з потребою здобути соціальне схвалення; альтруїстичне спрямовано на підтримку й допомогу іншим людям; дружнє залежить від взаємної прихильності, дружелюбності, доброзичливості; афективному спілкуванню притаманні емоції; романтичне розкривається в прагненні до незвичайного, світлого, хвилюючого; конфліктне полягає у відкритому протистоянні; вороже виявляється в недоброзичливому упередженому ставленні до інших учасників спілкування. Емоційні стани комунікантів впливають на характер спілкування [202, с. 117–118].

Максимальної ефективності комунікативного підходу досягає тоді, коли він реалізується з використанням індивідуалізації та диференціації в навчанні, пошуку шляхів ширшого залучення особистісних можливостей студентів в умовах самостійної та колективної роботи в групі. Ми погоджуємося з В. Кузовлевою [402], що ігнорування особистісної індивідуалізації – це втрата можливості

використовувати багаті внутрішні резерви студента.

Вагоме місце також посідають комунікативні категорії. Вони становлять певну впорядковану сукупність суджень, установок, правил спілкування, ментальних стереотипів нації. Категорія вміщує певне концептуальне знання про комунікацію (інформаційний аспект, інформаційна складова категорії) та прескрипції (приписи щодо реалізації комунікативного процесу, правила спілкування). До прескрипційної складової комунікативної категорії входять прескрипції-розпорядження (що і як потрібно робити в комунікації), заборонювальні прескрипції (що не можна робити в спілкуванні) та інтерпретувальні (пояснювальні) прескрипції (як потрібно розуміти ті чи ті комунікативні факти або дії в процесі спілкування). Деякі з цих установок відображені в прислів'ях, приказках і крилатих висловах народу (сміх без причини – ознака дурачини; сила без голови шаліє, а розум без сили мліє; скільки голів, стільки й умів; ліпше своє болото, як чуже золото тощо). Інформаційна та прескрипційна складові комунікативної категорії доповнюють одне одного й існують у нерозривній єдності. Люди можуть добре знати деякі правила поведінки, але знання комунікативної прескрипції не завжди супроводжується їхнім виконанням, що особливо характерно для українського менталітету (рефлексивно всі дорослі розуміють, що перебивати співбесідника недобре, вони роблять зауваження дітям, які їх перебивають, але мало хто з них сам цього дотримується в повсякденному житті) [723, с. 87–89].

У процесі дослідження ми дійшли висновку, що головна роль у комунікативному підході полікультурного навчання майбутніх фахівців аграрної галузі належить організації розумової діяльності з опорою на інтелектуальні потреби студентів. Це досягається тоді, коли всі завдання на всіх етапах полікультурного навчання становлять комунікативно-інтелектуальні справи різного рівня проблемності та складності. Комунікативно-творчі справи застосовують у викладанні всіх аспектів іншомовної культури, оскільки вони покликані забезпечити повноцінний розвиток наступних механізмів мислення: механізм орієнтації в полікультурній ситуації, оцінки сигналів зворотного зв'язку й ухвалення рішень; механізм визначення мети; механізм прогнозування результатів, змісту діалогу культур; механізм відбору полікультурних фактів; механізм комбінування, конструювання.

Комунікативний підхід у полікультурній освіті майбутніх

фахівців аграрної галузі потребує усвідомлення ними функціональної спрямованості всіх аспектів іноземної культури, адже практичному опануванню мови студентами-аграрниками сприяє розуміння навчального аспекту дисципліни. Відбір та організація навчального матеріалу здійснюють відповідно до принципу функціональності, де об'єктом засвоєння виступають не мовленнєві засоби самі собою, а функції, які виконують ці засоби. Відбирають та організують навчальний матеріал залежно від необхідності вираження студентами певних мовленнєвих функцій: здивування, сумніву, підтвердження, схвалення, пропозиції, відмови, впевненості тощо. Звідси випливає, що модель системи мовленнєвих засобів створюється з опорою не на розрізний відбір лексичного й граматичного матеріалу, а на функціональній основі: добираються конкретні засоби різних рівнів вираження кожної з наявних мовленнєвих функцій (пояснити, повідомити, переконати, виявити тощо) [840].

К. Крамш вважає, що вивчення іноземної мови автоматично призводить до міжкультурного взаєморозуміння [936, с. 146]. Д. Робінсон-Стюарт цілком слушно називає таку позицію „синдромом чарівного польоту в іншу культуру“, стверджуючи, що порозуміння досягнути автоматично неможливо, оскільки завжди доводиться докладати певні зусилля і мати належний рівень іншомовної комунікативної компетенції [960].

За переконанням В. Штофф, головну роль в організації педагогічного процесу на заняттях з іноземної мови належить комунікативному підходу: „Навчання мови ми маємо розуміти як навчання комунікативної діяльності“ [856, с. 7]. На нашу думку, досить вдало ідею комунікативного підходу розкрив О. Леонт'єв. У його трактуванні, це, з одного боку, опанування нерідної мови як засобу спілкування на початковому етапі, а з іншого – спілкування нерідною мовою, яке виступає одночасно дієвим засобом оволодіння мовою [431, с. 82].

Нам досить імпонує думка О. Кобзар, згідно з якою метою комунікативного підходу у полікультурному навчанні майбутніх фахівців аграрної галузі виступає досягнення ефективності та адекватності спілкування. Вона зазначає, що реалізація комунікативних цілей полікультурного навчання неможлива без знання іноземної мови, оскільки недостатнє володіння іноземними мовами може призвести до невдач у міжкультурній комунікації [345, с. 110].

Володіння іноземною мовою майбутніми фахівцями аграрної галузі як засобом спілкування передбачає моделювання спеціальних умов, за яких засвоєння мовленнєвого й полікультурного матеріалу відбувається природно в процесі спілкування. У цьому ракурсі міжкультурна компетенція майбутнього аграрника постає не лише показником опанування норм мов, що вивчають, але й основою розуміння іншого культурного контексту. На думку Л. Суботи, головним напрямом комунікативного підходу є навчання мовлення, під час якого реалізується його основна функція – комунікативна [732, с. 149].

Комунікативний підхід спрямований на практику спілкування й формування в майбутніх фахівців аграрної галузі навичок та вмінь використовувати мовні форми для досягнення конкретних комунікативних цілей в реальних життєвих ситуаціях. Для ефективного використання мови від студентів вимагається здобувати не тільки мовні знання (з фонетики, орфографії, граматики, лексики), але й розвивати навички та вміння практичного спілкування [959, с. 22–27].

Аналогічну думку висловлює В. Поліна, стверджуючи, що комунікативний підхід покликаний забезпечити становлення таких мовленнєвих умінь: усно спілкуватися в типових ситуаціях; розуміти на слух основний зміст автентичних текстів; читати та розуміти автентичні тексти різних стилів та жанрів із різним ступенем розуміння їхнього змісту; фіксувати й передати письмово інформацію [595, с. 41–42].

Як зазначає Р. Гришкова, комунікативний підхід розширює можливості навчання іноземних мов, а саме: оволодіння іншомовним міжкультурним спілкуванням шляхом формування й розвитку міжкультурної компетенції та її складових: мовної, мовленнєвої, соціолінгвістичної, соціокультурної, дискурсивної та стратегічної компетенцій, а також набуття вмінь долати розбіжності в повсякденному, фаховому та академічному спілкуванні [204, с. 10].

Із узагальнень, отриманих під час проведених досліджень М. Кухтою та І. Чейпеш, випливає, що комунікативний підхід у полікультурній освіті майбутніх фахівців аграрної галузі передбачає розуміння традицій, звичаїв, умовностей; конотацій (асоціацій); культурної зумовленості поведінки; специфіки сприймання (навички аналізу, висунення гіпотез, рефлексії, вивчення шляхів вирішення конфліктів, уникнення надмірного узагальнення) [416].

Характерною рисою комунікативного підходу до навчання в методології формування полікультурної компетентності також виступає пронизане новизною змістове наповнення. Формування полікультурної обізнаності майбутніх фахівців галузі за допомогою іноземної мови є продуктивним. Звісно, багато лексичних одиниць – слова, ідіоми, сталі вирази – використовуються як готові та репродукуються (відтворюються), однак їхні форми й поєднання завжди нові. По-іншому бути не може, оскільки комунікативна ситуація з безліччю компонентів завжди нова, і майбутній фахівець аграрної галузі, не враховуючи цього, не досягне поставленої цілі [944, с. 41–42].

Отже, новизна у доборі матеріалу та викладанні пробуджує інтерес у майбутніх фахівців аграрної галузі до навчально-пізнавальної діяльності, забезпечує відмову від довільного заучування, розвиває евристичність і продуктивність мовленнєвих умінь студентів. Вона пронизує всі аспекти педагогічної технології формування полікультурної компетентності. Ю. Пассов закликає пам'ятати, що під час реалізації комунікативного підходу: 1) розвиток комунікативних умінь студентів вимагає постійного варіювання ситуацій; 2) лексичний матеріал краще запам'ятовується мимовільно в процесі мовлення; 3) повторення лексики здійснюється шляхом її постійного комбінування, трансформування й перефразування в контексті певної тематики [564, с. 260–261].

Сутність комунікативного підходу розкривається під час формування полікультурної особистості майбутнього фахівця аграрної галузі на заняттях з іноземної мови, який зможе потім рівноправно й самостійно брати участь у міжкультурному спілкуванні. Загальноприйнятним у методиці викладання іноземних мов є визначення мети комунікативного підходу як підготовки студентів до вільного спілкування іноземною мовою в різних ситуаціях побутового й фахового спрямування, а об'єктом, відповідно, постає мовленнєва діяльність [494, с. 44].

Нині в методиці викладання іноземних мов панує дещо ширший погляд на комунікативний підхід. Методисти-практики пов'язують його не тільки з розвитком у студента комунікативної компетенції, яка дозволяє йому здійснювати іншомовну мовленнєву діяльність у соціально-детермінованих ситуаціях [173], але й з формуванням у нього комплексу особистісних умінь та якостей, характерних для полікультурної особистості, котрі можуть не мати прямого зв'язку з

вербальними здібностями вихованця. Призначення комунікативного підходу полягає у вихованні полікультурної особистості в процесі опанування іноземної мови, що дасть їй змогу рівноправно й автономно брати участь у міжкультурному спілкуванні [492, с. 128].

С. Король вбачає сутність комунікативного підходу не в передачі студентам знань про мову як систему, а в озброєнні їх мовленнєвими навичками та вміннями для практичного використання в будь-якій комунікативній ситуації. На її думку, комунікативний підхід наблизить тих, хто опановує іноземну мову, до реальних умов спілкування [371, с. 133]. У працях Д. Філіпса комунікативний підхід, за допомогою якого студенти використовуватимуть іноземну мову як засіб спілкування, постає спробою замінити традиційні підходи до викладання іноземної мови, які ґрунтуються на перекладах і граматиці [956, с. 4].

К. Джонсон акцентує на певних тенденціях використання комунікативного підходу, релевантних для викладання іноземної мови в університеті: комунікативна спрямованість навчання; у центрі педагогічного процесу перебуває не викладач, а особистість студента; зацікавлення студентів навчально-пізнавальним процесом відповідно до їхніх інтересів, потреб і здібностей; навчально-методичні матеріали розробляють за ситуативно-тематичним або функціональним принципом; провідними видами роботи студентів виступають парна (діалог) і групова (полілог) [931, с. 70].

Б. Тарнопольський виокремлює три основні умови комунікативної організації навчання:

1) спрямованість навчання студента не на здобуття мовних знань, а на вироблення навичок (фонетичних, мовленнєвих, граматичних, лексичних), що уможливають здійснення іншомовної мовленнєвої діяльності під час спілкування, реалізацію мови в актах комунікації;

2) комунікативний характер вправ, які використовуються у навчальному процесі для вироблення мовленнєвих навичок і вмінь;

3) формування в студентів спонукально-мотиваційної фази діяльності – створення потреби в іншомовному мовленнєвому спілкуванні [753, с. 52–54].

Принципи комунікативного підходу досить детально окреслив Ю. Пассов. На його думку, найповніше уявлення про комунікативний підхід дають такі принципи: мовленнєво-розумової активності, індивідуалізації, функціональності, ситуативності, новизни. Принцип мовленнєво-розумової активності дозволяє організувати педагогічно-

комунікативний процес, де майбутні фахівці аграрної галузі братимуть активну участь у спілкуванні. Він покликаний забезпечити єдність мислення і мовлення в навчанні. Відповідно до цього принципу змістовою основою комунікативно-полікультурного навчання є проблемність, тобто організація навчально-виховного процесу з опорою на комунікативність потребує моделювання таких проблемних полікультурних ситуацій, які активізують розумову діяльність майбутніх аграрників і пробуджують потребу обговорити їх. Саме такий підхід активізує внутрішню мотивацію студентів, а мовленнєвий матеріал (текст, фраза, вираз) становить комунікативну цінність [563, с. 120–121]. Принцип індивідуалізації позитивно впливає на навчальну мотивацію майбутніх фахівців аграрної галузі й виступає серцевиною комунікативного підходу, адже спілкування завжди за своєю сутністю індивідуальне, забарвлене особистісними, тобто суб'єктивними рисами. Принцип функціональності діє під час відбору й організації мовленнєвих засобів і полікультурного матеріалу [631, с. 76]. Принцип ситуативності детермінує ситуацію як одиницю організації навчально-пізнавального комунікативного процесу. Ситуація в комунікативному підході забезпечує презентацію полікультурного матеріалу, формування мовленнєвих умінь і навичок, формує здатність до переносу, розвиває такі якості, як продуктивність, динамічність, цілеспрямованість. Принцип новизни охоплює зміст навчального матеріалу (тексти, вправи, завдання), умови, прийоми, організаційні форми навчання тощо. Цей принцип забезпечує підтримку інтересу студентів до навчання, успішне формування мовленнєві навички, здатності їх переносити на різні ситуації, розвиток продуктивного динамічного мовлення та комунікативної функції мислення.

Ми вважаємо сформульовані Є. Пасовим принципи основоположними для оволодіння майбутніми фахівцями аграрної галузі не лише вмінням спілкуватись, але й фаховим і полікультурним аспектом навчання [563, с. 123–124]. Ми переконані, що вони є значущими й сьогодні для сучасної методики викладання і педагогічної науки взагалі.

В. Лучкевич наголошує на тому, що комунікативний підхід реалізується у взаємодії зі соціокультурним аспектом країни, мову якої вивчають. Тобто студенти завоюють культурні традиції, звичаї, національну специфіку, сучасні реалії іншомовної спільноти, що уможлиблює розвиток не лише комунікативних, але й

соціокультурних, лінгвістичних компетенцій [451, с. 242].

Таким чином, реалізація комунікативного підходу тісно пов'язана не лише з проблемою розвитку в майбутнього фахівця аграрної галузі вміння поводитися (вербально) як носій певної мови (у межах вимог, що висувають до конкретного етапу навчання й типу ВНЗ), але й важливе місце посідає розвиток здатності до адекватної взаємодії з представниками різних культур і соціумів. До того ж, комунікативна спрямованість навчання має стимулювати високу особистісну мотивацію студентів у спілкуванні діловою іноземною мовою.

Успішне оволодіння іноземною мовою як засобом міжкультурної взаємодії можливе лише тоді, коли змодельована комунікативна ситуація максимально наближена за своїми основними характеристиками до реального спілкування. Якщо брати за основу те, що сучасне викладання іноземної мови організують як комунікативну діяльність, орієнтовану на міжкультурне спілкування, то реалізація комунікативного підходу передбачає не формування розрізнених знань, умінь, навичок, розуміння, сприйняття на слух, говоріння, читання і письма, а розвиток інтегративної полікультурної іншомовної компетентності. При паралельному навчанні різноманітним видам мовленнєвої діяльності спираються на зорові, слухові, кінестетичні, моторні відчуття. Кожний вид мовленнєвої діяльності виступає не тільки ціллю навчання, але й засобом, який сприяє формуванню інших видів мовленнєвої діяльності [907].

Отже, метою навчання іноземної мови є розвиток у майбутніх фахівців аграрної галузі здатності до міжкультурного спілкування, а саме спілкування іноземною мовою виконує роль засобу досягнення цієї мети й водночас слугує засобом навчання мови та культури.

Сьогодні спілкування трактують як активність людей, у процесі якої вони взаємодіють між собою і впливають одне на одного за допомогою знаків (серед них і мовних), організують спільну діяльність. Цілком зрозуміло, що будь-яке спілкування (довільне чи мимовільне) розпочинається з мотиву й мети, тобто з того, заради чого щось говорять, сприймають на слух, читають, пишуть. Логічним постає висновок, зроблений ще О. Леонтьєвим [430, с. 234–240]: по-перше, спілкування – сукупність умотивованих і цілеспрямованих процесів; по-друге, спілкування – це не простий обмін інформацією, спрямований на досягнення конкретної мети, а активна взаємодія учасників цього процесу. Мова тут виконує роль засобу реалізації цієї

взаємодії. Відтак майбутніх фахівців аграрної галузі потрібно вчити спілкуватися іноземною мовою природно. Форма їхнього спілкування має віддзеркалювати культурні особливості носіїв цієї мови. Результат розкривається в оволодінні способами соціальної взаємодії. Опанування майбутніми фахівцями аграрної галузі прийомів та способів соціальної взаємодії допоможе їм надалі ефективно долати проблемні, конфліктні ситуації завдяки зміні стосунків між людьми. У сучасній літературі вербальні й невербальні засоби комунікації, стратегії, техніки досягнення виходу з конфлікту, опанування ролей, знання закономірностей національної поведінки трактують як „репертуар соціальних дій“ [140, с. 18]. За допомогою них майбутні фахівці аграрної галузі вчать передавати різноманітні значення, заповнювати паузи, зупиняти або продовжувати розмову, використовувати різні способи спрямування бесіди в правильне русло, ураховуючи культурні особливості. Для процесу активної взаємодії характерними є взаєморозуміння та взаємовплив. Узгоджена діяльність комунікаторів плюс взаєморозуміння постають своєрідною формулою взаємодії. Взаєморозуміння становить реальну можливість і здатність комуніканта (адресата) адекватно розшифровувати отримане повідомлення, сприйняття висловлення адресантом без втрати смислу, закладеного мовцем. Відомо, що комунікативний процес не завжди характеризується повним розумінням і потрібним рівнем контактності. З погляду полікультурної освіти психологічні, соціальні та культурні бар'єри (культурний шок) можуть перешкоджати взаєморозумінню. До психологічних чинників можна віднести психологічну несумісність співбесідників, сором'язливість, недовіру до людей, нетовариськість тощо. Соціальні бар'єри пов'язують із соціальними обмеженнями в засвоєнні культури й соціальною диференціацією. Культурні бар'єри зумовлені відмінними один від одного звичаями, традиціями, побутом. Отже, комунікативний підхід у полікультурній освіті майбутніх фахівців аграрної галузі спрямований на розвиток рис вторинної мовної особистості та формування вміння не лише моделювати власну мовну поведінку з носіями іноземної мови коректно, але й досягати при цьому взаєморозуміння з етнофорами. Спрямованість педагогічного процесу на вдосконалення комунікативних умінь і полікультурної обізнаності уможливить розуміння індивідом, який вихований в одній лінгвосоціокультурі, особливостей чужої культури й ставлення до проявів іноземного з

терпимістю [790, с. 53–54].

Опанування фонетикою, лексикою, граматиною, говорінням, аудіюванням органічно вписується в процес становлення полікультурної особистості майбутнього фахівця аграрної галузі, де іноземна мова – засіб міжнародного спілкування. Комунікативність і систематичність у викладанні іноземної мови становлять діалектичну цілісність навчального процесу, у якому гармонійно корелюють спонтанне спілкування на полікультурну тематику й засвоєння системи мови. Комунікативний підхід позитивно впливає на полікультурну компетентність, визначає здатність особистості до міжкультурної взаємодії. Полікультурний матеріал, що підлягає засвоєнню, має становити високу комунікативну цінність, тобто бути частотним і релевантним. Водночас потрібно враховувати прогресію в становленні мовленнєвих умінь, забезпечувати багатоваріативну повторюваність навчального матеріалу й пропонувати адекватні засоби та форми контролю успішності засвоєння знань. Полікультурні тексти й візуальна інформація мають бути автентичними [491, с. 33].

Зазвичай аналіз комунікативних конструкцій розпочинають із дослідження висловлювань як мовленнєвих одиниць. Насамперед визначають пріоритетні форми висловлювань: запитання, відповіді, повідомлення, контрзапитання, спонукання, подяка, відмова, згода. З'ясовують характер висловлювань (настійливий, перепондомінантний, самозахисний) і їхню спрямованість (на ситуацію, інших, себе). Завдяки цьому вдається судити про комунікативні наміри учасників спілкування. Невід'ємною характеристикою спілкування є мовлення. У лінгвістиці для його дослідження використовують дискурс-аналіз, який вимагає вивчення монологічного й діалогічного мовлення в соціально-культурному контексті [13, с. 23]. Аналізуючи монологічне та діалогічне мовлення, виявляють уміння будувати монолог-опис, -роздум, -розповідь; визначають тип діалогу: діалог-домовленість, діалог-розпитування, дискусія, обмін враженнями; з'ясовують, чи діалог рівноправний і конструктивний, чи ні; кому належить ініціатива в спілкуванні [194, с. 137]. У комунікативній діяльності оцінюють уміння: починати діалог, використовуючи відповідну ініціативну репліку (спонукання, запитання, повідомлення); миттєво реагувати на репліку співрозмовника; підтримувати розмову, доповнюючи висловлювання-реакцію певною ініціативною реплікою; заохочувати співрозмовника

до висловлювання, виражаючи свою зацікавленість за допомогою реплік оцінювального характеру; продукувати різні види діалогічних єдностей [196, с. 272].

Викладання іноземної мови в контексті полікультурної освіти майбутніх фахівців аграрної галузі буде успішним за умови його орієнтації на рідну лінгвокультуру студента. Під час опанування іноземної мови студенти зіставляють явища рідної та іноземної мов, прогнозують можливі труднощі, зумовлені відмінностями в мовних системах, а також шляхи їх подолання. До того ж, важливе значення має рівень знань рідної мови та вміння їх висловлювати в процесі оволодіння іншомовними навичками й уміннями. Таке зіставлення має дві форми: латентну (коли подача матеріалу здійснюється для запобігання можливим помилкам) і відкриту (через свідоме зіставлення особливостей рідної та іноземних мов). Порівнюючи дві мови, майбутні фахівці аграрної галузі зіштовхуються з трьома групами мовних явищ, які:

- 1) мають аналоги в рідній мові;
- 2) не мають аналогів у рідній мові;
- 3) частково збігаються [242].

Мовні та культурні явища, які належать до першої групи, засвоюються порівняно легко, оскільки має місце перенесення мовленнєвих навичок і вмінь рідної мови на іноземну. Найбільші труднощі становлять лінгвокультурні явища, які частково збігаються у двох мовах, тому що виявляється негативний вплив рідної мови. Під час порівняння лінгвокультурних явищ у різних мовних системах рекомендують дотримуватися таких правил:

1) під час пояснення нового явища потрібно демонструвати студентам, як вони можуть використати наявні в них знання, уміння, навички в рідній лінгвокультурі;

2) варто вказувати на розбіжності у фонетиці, лексиці, граматиці, що існують у двох лінгвокультурах під час вираження подібних, але нетотожних явищ;

3) потрібно включити в систему навчання майбутніх фахівців аграрної галузі такі вправи, які враховують труднощі вивчення іноземних мови і культури й допомагають їх подолати [335].

Володіння іноземною мовою на належному рівні, щоб сприймати й розуміти повідомлення, отримало назву білінгвізму. А комунікативний процес відповідно до цих рівнів диференціюють на продуктивний (досконале знання іноземної мови), репродуктивний

(володіння іноземною мовою на рівні, достатньому для сприйняття, розуміння й відтворення прочитаної або почутої інформації) та рецептивний білінгвізм (знання іноземної мови на елементарному рівні розуміння інформації). Опанування іноземної мови для здійснення комунікативних актів визначає лінгвістичну та соціокультурну організацію мовленнєвої діяльності. Вона передбачає наявність: функціонального існування мови як засобу реалізації комунікативних актів; структури інтеракції; комунікативно-ситуативної організації; знань мовця про культурно-етнічні особливості соціальної групи, у межах якої відбувається спілкування [852, с. 155–156].

Дослідженням проблематики психолінгвістичної специфіки оволодіння іноземною мовою займалися М. Жинкіна [276] та Л. Щерба [863]. Розглядаючи психолінгвістичні особливості опанування мови, потрібно зважати на дві основні гіпотези: гіпотезу лінгвістичної відносності й гіпотезу сумісництва. Гіпотеза лінгвістичної відповідності полягає в пошуку та поясненні відмінностей сприйняття навколишнього світу носіями різних мов, що відзеркалено в лексичній і граматичній будові мов. Щодо гіпотези сумісництва, то її розробив М. Жинкін. Науковець в її основу заклав ідею універсально-предметного коду, який слугує для пояснення психічних структур, що передують зовнішньому мовленню та пов'язані із цілісним образом навколишньої дійсності. На його думку, універсально-предметний код не є культурно й національно детермінованим, оскільки зумовлений особливостями психофізіологічної організації пізнавальної сфери, яка не відрізняється в етнофорів.

Ю. Лотман вважає, що національно-культурні компоненти виражають специфіку пізнання носіїв різних мов і знаходять своє втілення в етнічних стереотипах й прототипах. Культуру він трактує як колективний інтелект, що має власні пізнавальні механізми та процеси пам'яті, потрібні для створення сприятливих умов спілкування. На його думку, колективний інтелект є вагомим за індивідуальний, а міжетнічна толерантність дозволяє його досягнути завдяки розширенню меж індивідуального пізнання та світобачення кожної людини. Водночас Ю. Лотман наголошує на важливості мови як семіотичної системи в центрі кожної культури. Убачання в мові способу вираження національно-культурної специфіки й пізнавальної організації особистості є основою комунікативного підходу до

вивчення іноземної мови в контексті полікультурної освіти [446, с. 149].

Таким чином, на підставі аналізу психолого-педагогічної та методичної літератури [250; 271; 431; 856] ми дійшли висновку, що в контексті полікультурної освіти майбутніх фахівців аграрної галузі для комунікативного підходу характерними є такі ознаки:

1) іноземна мова виступає засобом комунікації та формування полікультурної компетентності;

2) полікультурне навчання відбувається через включення суб'єктів до комунікативної діяльності;

3) суб'єкти навчання опановують когнітивні стратегії та прийоми засвоєння полікультурних знань у спілкуванні іноземною мовою;

4) практичне заняття розглядається як комунікативна діяльність, мета якої – відмова від домінування формальних мовних вправ на користь творчих інтелектуально-орієнтованих завдань, що забезпечує вивчення іноземної мови як засобу міжкультурного спілкування, джерела культури й соціокультурної інформації;

5) перевага надається інтерактивним методам (імітаційно-рольовим іграм, проблемно-комунікативним ситуаціям, моно- і діалоголінгвістичному конструюванню, проектуванню тощо) і формам організації навчальної роботи (групових і парами).

Отже, практична значущість комунікативного підходу для нашого дослідження полягає в тому, що він допомагає оволодіти іншомовною комунікативною культурою на такому рівні, який дозволяє майбутнім фахівцям аграрної галузі вільно спілкуватися іноземною мовою у конкретному соціально-культурному контексті професійної діяльності.

Ми також погоджуємося з О. Тур, яка говорить про неможливість повноцінної реалізації комунікативного підходу без розуміння студентами комунікативної культури як ціннісного явища, як системи цінностей, котрі мають особисту значущість для майбутніх фахівців аграрної галузі. Звідси випливає важливість визначення системи цінностей комунікативної діяльності для формування полікультурної компетентності студентів-аграрників. Цілком слушно науковець зазначає, що „не кожна людина приємна в спілкуванні, здатна успішно вести дискусію, переконувати, схилити опонентів на свій бік, досягати комунікативної мети. Основним чинником тут є не когнітивний компонент (хоча він також має важливе значення), а система цінностей суб'єкта комунікації, яка, зрештою, визначає

ефективність його спілкування“ [773, с. 118].

Відповідно до позиції О. Тур, основною цінністю комунікативної діяльності майбутніх фахівців аграрної галузі постає повага до співрозмовника, незалежно від його віку, статі, світогляду, віросповідання, політичних переконань, соціального статусу, професійної компетентності та інших особистісних характеристик. Реалізуючи принципи об'єктивності й неупередженості в спілкуванні, майбутні фахівці аграрної галузі демонструють гуманну позицію до кожної людини, а визнання ними значущості інших людей також є базисною цінністю комунікативної діяльності. Усвідомлюючи цінність толерантності, яка пов'язана з прийняттям ідей ненасильницької комунікації, терпимістю до інакодумців, студенти-аграрники виявляють уміння знаходити розумні компроміси. Завдяки толерантності між співбесідниками виникає розуміння, щирість, взаємна довіра, відвертість, розв'язання конфліктів, вияв людяності, доброзичливості. Комунікативний підхід сприяє актуалізації таких загальнолюдських моральних цінностей, як: свобода, рівність, довіра. Важливе місце в спілкуванні також посідає свобода, безпосередньо пов'язана із правдивістю, яка є моральною нормою й основою спілкування, із відповідальністю майбутнього фахівця аграрної галузі за власні слова, вчинки, дії. Вагому роль у комунікації відіграє моральна рівність партнерів, оскільки визнання суб'єктом спілкування рівних прав на людську гідність – це основа реалізації в спілкуванні інших моральних цінностей. Ще однією стрижневою моральною цінністю спілкування є довіра. Вона виражає й відображає всі інші комунікативні цінності. Без неї комунікація набуває рис формальної процедури [773, с. 119]. Отже, у вищевикладеному простежуємо зв'язок комунікативного підходу з аксіологічним.

2.2.3 Аксіологічний підхід

Зміни, які відбуваються в сучасному соціумі, активізували пошук нових, життєво важливих цінностей для молоді та способів їх запровадження в педагогічний процес вищих навчальних закладів. Аграрні університети також не залишаються осторонь цих процесів і намагаються знайти шляхи подолання культурної кризи й розвивати ціннісну сферу особистості. Розв'язанню окреслених проблем сприяє становлення педагогічної аксіології як методологічного підходу в осмисленні цих педагогічних явищ. Аксіологічний підхід органічно

вписується в сучасну гуманістичну педагогіку, у якій майбутній фахівець аграрної галузі постає як вища цінність суспільства. Відповідно аксіологію можна розглядати як методологічну основу полікультурної освіти студента-аграрника [472].

З огляду на те, що аксіологічна детермінованість молоді значною мірою зумовлена освітою, проблема аксіологічного підходу в педагогіці стала актуальним предметом досліджень багатьох науковців (В. Андрущенко [23], І. Аносов [26], О. Барліт [51], В. Бевз [59], І. Бех [73], Ю. Бойчук [94], А. Гавязь [155], Б. Геня [175], Т. Гончарова [191], Н. Євтушенко [268], В. Крижко [397], С. Маслов [472], О. Сухомлинська [738], Н. Ткачова [766], О. Тур [773], А. Фальковський [784], С. Шарапа [839] та ін.).

Реалізація аксіологічного підходу в полікультурній освіті майбутніх фахівців аграрної галузі спричинена виникненням цілком нових завдань, пов'язаних із подальшим реформуванням українського суспільства на принципах демократизму й гуманізму. Від сьогоднішніх випускників аграрних ВНЗ вимагають не лише підготовку до майбутньої професійної життєдіяльності, але й високу моральність, здатність до адекватних дій у полікультурному середовищі, уміння вести конструктивний діалог з опонентами на засадах національних і загальнолюдських цінностей [155, с. 21].

О. Сухомлинська з цього питання зауважує: „Сучасні цінності – актуальна ідеологічна, ідейна проблема, проблема формування світогляду, що виступає інтегративною основою діяльності як окремого індивіда, так і будь-якої малої чи великої соціальної групи, колективу, нації, зрештою, усього людства“ [738, с. 106].

Вивчення наукової літератури й ознайомлення з передовим педагогічним досвідом підтверджують нерозривність підготовки компетентних фахівців аграрної галузі з питанням про її ціннісне наповнення. Зумовлено це тим, що успіх професійної діяльності забезпечують особистісні та професійно-педагогічні ціннісні пріоритети. Отже, під час підготовки майбутніх аграрників до практичної діяльності важливим постає усвідомлення ними потреби в узгодженні цієї діяльності із соціально значущими цінностями, опануванні певних знань та вмінь. Саме вирішити це складне питання покликаний аксіологічний підхід у процесі формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі.

Сутність аксіологічного підходу розкриває діалектико-матеріалістична аксіологія. До її концептуального апарату входить

поняття „цінність”, аксіологічна характеристика індивіда (суб’єкта ціннісних відношень), загальні аксіологічні категорії (значення, смисл, ціль, потреба, мотивація, ціннісні орієнтації, оцінка). Аксіологічний підхід проголошує людину найвищою цінністю суспільства й самоціллю суспільного розвитку, дозволяє досліджувати явища з погляду закладених у них можливостей задоволення потреб особистості. Саме ця обставина зумовила його вибір як однієї із методологічних основ вивчення процесу формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі [94, с. 122].

О. Арнольдов, І. Громов, Ю. Єфімов, В. Малахов, В. Тугарінов, Н. Чавчавадзе мають рацію, що духовні та матеріальні цінності, створені людством, становлять сутність культури, а людина завжди діє в межах загальнолюдських цінностей, виступаючи одночасно об’єктом культурних впливів і суб’єктом, творцем цінностей. Узагальнено можна виділити два підходи до визначення поняття „цінність”. У контексті першого підходу цінність існує незалежно від особистості й постає об’єктивною категорією. Згідно з другим підходом цінність існує лише в межах співвідношення суб’єкта та об’єкта, тобто виступає суб’єктивно-об’єктивною категорією [839, с. 223].

І. Бех пов’язує особистісні цінності з опануванням суспільних цінностей індивідами, указуючи, що це сприяє закріпленню за ними значущості, особистісного смислу для людини конкретних подій, об’єктів тощо [75, с. 6]. Як бачимо, цінність детермінована двома аспектами ціннісного ставлення, а її характер і значущість залежать від визначень суб’єкта та від властивостей об’єкта – носія цінності. Звідси випливає, що цінність є функцією двох змінних. Її характерною рисою є те, що вона одночасно може бути предметом і ставленням до цього предмета.

Суголосними є міркування С. Шарапи, яка стверджує, що в понятті “цінність” виражене певне ставлення до явищ, предметів або їхніх властивостей. На її думку, саме в результаті сформованої в суспільній практиці певної оцінки явище набуває статусу цінності. Виконуючи роль соціального регулятора в історії людського суспільства цінності й оцінки, на підставі яких вони формуються, постають складним результатом впливу соціальних та історичних причин на індивідуальну й суспільну свідомість. Науковець зосереджує увагу на тому, що люди формують цінності в реальних

життєвих умовах. Усвідомлення особистістю цінності певного явища є результатом роботи її свідомості. При цьому цінності людини є загальнозначущими й суб'єктивно-об'єктивними за походженням [839, с. 224].

Дослідженню цінностей як філософської проблеми присвячено праці В. Абрамова, С. Анісімова, В. Блюмкіна, В. Дьоміна, С. Дробницького, О. Здравомислова, О. Івіна, А. Кавалерова, М. Кагана, Т. Проховської, С. П'янзіна, М. Розова, Л. Столовича, В. Тугарінова, К. Хруцького, Н. Чавчавадзе. Проаналізувавши їх, можна дійти загального висновку, що цінності – це сукупність реальних предметів та абстрактних ідей, які є значущими для соціуму чи окремого індивіда. Сутність цього феномена можна розкрити лише через зв'язок із соціальним буттям людей, оскільки поза суспільством цінності не існують. Пізнання сутності цінностей як системостворювального компонента культури допомагає досягнути смисл цієї категорії для аналізу новітніх завдань освіти, сучасної педагогічної реальності [94, с. 123].

Із позицій аксіологічного підходу освіта виступає соціально-педагогічним феноменом, який знаходить своє відображення в його провідних ідеях: універсальність і фундаментальність гуманістичних цінностей, єдність цілей та засобів, пріоритет ідеї свободи. Поряд із завданнями освоєння накопиченої суспільством культури в структурі ціннісних імперативів змісту освіти особливе місце відводять формуванню ціннісного ставлення до природного й соціального середовища, зміні творчого потенціалу особистості, розвитку її здібностей перетворювати навколишню дійсність. Отже, ядром аксіологічного підходу методології формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі виступає гуманізм, який передбачає визнання особистості найвищою цінністю, виявлення доброти, чуйності, милосердя, розуміння; ставлення до праці як до способу самореалізації людини; збереження здоров'я й розвиток біопсихосоціальної функції особистості для успішної соціальної активності й оптимальної працездатності. Пріоритетними цінностями в практиці викладача є людина, дитина, батьківщина, колектив, праця, життя, мудрість, добро й краса [268, с. 8].

О. Здравомислов зазначає, що світ цінностей – це світ культури в широкому значенні, це сфера духовної діяльності особистості, її моральної свідомості, її схильностей – тих якостей, які найбільшою мірою засвідчують духовне багатство людини [298, с. 31]. Педагог,

виступаючи представником соціуму, залежно від отриманих ним суспільних знань, цінностей і культури впливає на духовний світ майбутнього фахівця аграрної галузі. Він делегує в духовний світ студента наукові знання, світоглядні цінності, культуру суспільства. Його відбір та оцінка детермінують спрямованість і якість особистісних взаємин його студентів, ставлення до життя, бачення власної перспективи й розвитку, їхній духовний світ [23].

В. Бевз визначає цінністю „усе те, що має позитивне значення для людини, групи людей, суспільства“. Цілком логічним є твердження вітчизняного науковця: „Цінності виникають у процесі діяльності людини, під час якої індивід не тільки пізнає об’єкти, явища чи процеси, а й намагається дати їм оцінку відповідно до власних потреб. Через культурні цінності людина задовольняє свої потреби, і саме існування цінностей відрізняє людину від тварини. Цінності становлять фундамент культури і предметним полем формування цінностей є культура [59, с. 7]. На думку вітчизняного педагога, сутність аксіологічного підходу полягає в спрямованості педагогічної діяльності на гуманістичний розвиток студента, у визнанні кожного учасника освітнього процесу активним ціннісно-мотивованим суб’єктом діяльності. Він наголошує на винятковій ролі аксіологічного підходу в тому, щоб визначені освітні цінності стали надбанням кожного суб’єкта навчально-виховного процесу й базою для становлення його особистісних переконань. Згідно з В. Бевз, реалізація аксіологічного підходу під час навчання уможливить розкриття цінностей як сутнісних якостей особистості майбутнього фахівця аграрної галузі, його морального, інтелектуального, творчого потенціалу [59, с. 8].

Для І. Беха цінності – це психологічне новоутворення, яке відображає найбільш значущу для особистості узагальнену змістовну сферу довкілля, через ставлення до якої вона (як суб’єкт) усвідомлює, виділяє та утверджує себе, своє „Я“, унаслідок цього ця сфера постає простором її суспільно-ціннісної життєдіяльності. У ракурсі особистісно-зорієнтованої освіти людина розглядається як цінність. На думку І. Беха, відчуття такої цінності може успішно відбуватися не через трансформацію особистості в „центр Всесвіту“, а в разі вчасного блокування Его-потягів, які деструктивно впливають на моральну довершеність людини. „Виховання на основі цінностей – це провідний шлях формування самої особистості і її духовного світу, у зв’язку з чим постає питання не лише про ціннісне виховання, а й

ціннісне навчання, що має своїм кінцевим результатом не знання, а формування аксіологічного світогляду, який оперує ціннісними категоріями“ [73, с. 124].

О. Тур інтерпретує цінності як узагальнені базисні уявлення людей про норми й цілі власної поведінки, орієнтири, які існують у свідомості кожної особистості. Вони можуть бути схарактеризовані завдяки таким ознакам: корисність, значущість, необхідність, нормативність, доцільність [773, с. 118].

Б. Геня презентує три визначення „цінності“: як предмета, який несе певну користь і здатний задовольнити конкретну потребу людини; як ідеалу, до якого прагне особистість, у форматі норми; як значущості чого-небудь для людини чи соціальної групи. Сене аксіологічного підходу науковець убачає в системі аксіологічних принципів, до яких належить: рівноправ'я всіх філософських думок у рамках єдиної гуманістичної системи цінностей; рівнозначність культурних традицій і творчості, визнання необхідності вивчення й використання учень минулого й можливості відкриття в сьогоденні й майбутньому; рівність людей, діалог культур [175, с. 9–10].

А. Фальковський звертає увагу на те, що розуміння цінностей з погляду універсалізму свідчить про наявність певної спільної людської природи й визначається утвердженням загальних для всього людства ціннісно-світоглядних ідеалів і стандартів. Універсалізм в аксіологічному підході пояснюється передусім визнанням трансцендентальних цінностей. На його думку, „аксіологічний підхід в універсалістському варіанті стверджує наявність загальнообов'язковості визнання єдиних стандартів прав людини, утвердження їх як загальнолюдської цінності“ [784, с. 76].

Т. Гончарова, О. Стеценко і Я. Шем'якін вбачають особливість поняття цінності в тому, що в ньому імпліцитно присутні й переходять один в одного суб'єктивний та об'єктивний виміри людського буття. На їхню думку, подібні цінності передбачають певне усвідомлення людьми спільності людської природи [191, с. 3].

Над розробкою ідей щодо сприйняття цінностей і норм працювали представники антропологічної школи. Зокрема, американський антрополог М. Херсковиць висловив думку, згідно з якою поза межами культурної реальності не існує будь-якої реальності. На основі цієї позиції він цілком логічно обґрунтував зумовленість ціннісної сфери індивіда його культурним середовищем. Головна теза М. Херсковиця полягає в тому, що особистість сприймає

лише ті цінності, що узаконені часом, а її оцінки завжди спираються на конкретний фундамент [83, с. 26]. Характеризуючи культурно-історичний релятивізм, науковець робить акцент на існуванні системи цінностей, характерних для певної культури. Такі цінності супроводжують людину з народження й укорінюються в її свідомості. Культурні традиції слугують певними ціннісними орієнтирами в житті людини як зв'язок поколінь. Однак культурні контексти не завжди уможливають неупереджене ставлення особи до якоїсь ситуації, предмета або явища [83, с. 35].

Відштовхуючись від аксіологічних ідей, можна виокремити такі культурно-гуманістичні функції полікультурної освіти майбутніх фахівців аграрної галузі: розвиток духовних сил, здібностей та вмінь, які дозволяють долати життєві труднощі; виховання характеру й моральної відповідальності в ситуаціях адаптації до соціального й природного середовища; забезпечення можливостей для особистісного й професійного зростання, самореалізації; оволодіння засобами досягнення свободи, особистої автономії, духовної гармонії; створення умов для саморозвитку креативної індивідуальності й розкриття духовних потенцій особистості.

Ми, за І. Аносовим [26, с. 132], убачаємо в аксіологічному підході філософсько-педагогічну стратегію, яка визначає подальші перспективи модернізації системи освіти, а також шляхи формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі та використання педагогічних ресурсів для забезпечення сталого розвитку особистості.

О. Барліт закликає використовувати аксіологічний підхід під час організації таких напрямів діяльності: цілісному розгляді становлення особистості в нерозривній єдності соціального й екзистенційного; включенні в дослідницький простір таких феноменів, як цінність, ідеал, духовне піднесення, переживання, віра тощо; вивченні не абстрактної, а конкретної людини в конкретних історико-культурних умовах життя, повсякденних формах функціонування, зокрема в освіті як невід'ємному атрибуті людського буття і в конкретних геокультурних умовах. Науковець використовує аксіологічний підхід під час розроблення програм теоретичної й практичної підготовки, програм виховної роботи, психолого-педагогічного забезпечення діяльності ВНЗ, а також для створення навчально-методичних комплексів дисциплін згідно із стандартами Болонської конвенції [51, с. 27].

За переконанням В. Крижко [397], аксіологічний підхід слугує своєрідним об'єднавчим елементом між теорією і практикою, оскільки, з одного боку, він уможлиблює вивчення різних явищ й подій з погляду закладеного в них потенціалу щодо задоволення актуальних потреб особистості, а з іншого – подальшу гуманізацію суспільства й освіти. На думку В. Крижко та І. Мамаєва, використання аксіологічного підходу в процесі формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі можливе за умови запровадження таких аксіологічних принципів:

1) рівноправність різних світоглядних позицій людей у межах єдиної гуманістичної системи цінностей;

2) рівнозначність інновацій та традицій, визнання потреби в творчому використанні досягнень минулого й орієнтації на духовні відкриття сьогодні та в майбутньому;

3) налагодження конструктивного діалогу між традиціоналістами й новаторами, що сприяє їхньому взаємозбагаченню в культурно-ціннісному сенсі; соціокультурний прагматизм і подвижництво замість ціннісної індиферентності й месіанства [397, с. 162–164].

М. Окса визначив вимоги, дотримання яких, за переконанням науковця, забезпечує успішну реалізацію аксіологічного підходу:

1) педагогічна ідеологія має будуватися на життєстверджувальному позитивному змісті, а не на критиці й негативі явищ навколишньої реальності;

2) педагогічний процес має становити цілісне поєднання процесів навчання та виховання, які ґрунтуються на однакових підходах і характеризуються єдиною стратегією розвитку;

3) систему педагогічних впливів на особистість треба здійснювати не стільки за допомогою використання ідей загальносвітової значущості, перебудови світу, скільки через залучення викладача до внутрішнього світу кожного студента, виявлення ним прагнення зрозуміти та допомогти йому зорієнтуватися в реальності;

4) під час формування ціннісних орієнтацій студентів потрібно повноцінно використовувати можливості колективу як основного провідника соціальних цінностей і групових норм для осіб, які входять до нього [543, с. 26–27].

На думку Є. Ямбурга, аксіологічний підхід дозволяє підготувати викладачів до ціннісного управління освітою. Поняття „ціннісне управління освітою” науковець тлумачить як процес послідовного

переосмислення цілей освіти всіма суб'єктами навчально-виховної діяльності з наступним відпрацюванням загальної для всього колективу духовної культури, що дозволяє педагогам в оцінюванні своєї праці не лише керуватися традиційними критеріями навченості студентів, але й уважно фіксувати етапи їхнього особистісного зростання, що відбувається під час опанування студентами ієрархії цінностей [878, с. 118].

С. Анісімов класифікує цінності на: абсолютні цінності (знання, прогрес, життя, здоров'я, гуманність, справедливість); антицінності (голод, хвороба, невігластво, містика тощо); релятивні (моральні, політичні, класові, ідеологічні, групові, релігійні тощо) [25, с. 53].

В. Сластьонін і Л. Подимова, досліджуючи педагогічні цінності, виокремили такі п'ять типів: цінності, які спрямовані на утвердження педагога в суспільстві; цінності, які впливають на розвиток комунікативної культури; цінності, що ведуть до самовдосконалення; цінності самовираження; цінності, пов'язані з утилітарно-прагматичними запитамі [690, с. 132].

Н. Ткачова, дослідивши аксіологічні засади педагогічного процесу, виділила й систематизувала такі освітні цінності: загальнолюдські (життя, людина, добро, природа тощо); національні (національна ідея, рідна мова, народні свята, традиції й звичаї, фольклор, національні символи тощо); громадянські (демократичні права й обов'язки, повага до культурних і національних традицій інших народів тощо); сімейні (любов, повага, вірність, взаємодопомога тощо); особистісні (повноцінна життєва самореалізація, творча активність, життєвий оптимізм, морально-вольові якості тощо) [766, с. 16].

С. Шарапа виокремлює п'ять типів цінностей: моральні, абсолютно вічні, національні, громадянські, сімейні. Моральні цінності – система уявлень про добро і зло, справедливість і честь, які виступають своєрідною оцінкою життєвих явищ, етичних вчинків і достоїнств людей. Абсолютно вічними цінностями називають загальнолюдські цінності, які мають універсальне значення й широку сферу застосування (правда, доброта, гідність, чесність, любов, краса, справедливість, мудрість тощо). Національні цінності становлять значущість для одного народу, однак їх не завжди сприймають інші народи. Наприклад, націоналізм є близьким і зрозумілим тільки поневоленим народам, його не схвалюють народи, які ніколи не втрачали незалежності. До цієї групи цінностей належать патріотизм,

почуття національної гідності, історична пам'ять. Громадянські цінності базуються на визнанні гідності людини й характерні для демократичного соціуму. З-поміж них – права й свободи людей, обов'язки перед іншими, повага до закону, ідеї соціальної гармонії тощо. Сімейні цінності – це моральні основи функціонування сім'ї, стосунки поколінь, піклування про дітей, закони подружньої вірності, пам'ять про предків тощо. На все життя людини накладають відбиток моральні стосунки в сім'ї. Їхній вплив пов'язують із сильними переживаннями й закладають підвалини всіх моральних ставлень особистості до суспільства, до інших людей, до праці. Цінності особистого життя визначають риси характеру людини, її поведінку, стиль життя тощо. Обираючи певну цінність, особистість формує своєрідний довготривалий план своєї діяльності й поведінки. Якщо мотивація відповідає на запитання, для чого особистість діє певним чином, то ціннісна орієнтація, яка її доповнює, пояснює те, заради чого людина діє, на що вона спрямовує свою діяльність. Отже, можна констатувати, що сенс одних цінностей визначається наявними інтересами й потребами людини, а інші цінності надають сенс людському існуванню й обслуговують самоствердження особистості [839, с. 226].

Ми погоджуємося з міркуваннями В. Сластьоніна та Г. Чижакової, що формування ціннісних орієнтацій відбувається під час навчання й виховання студентської молоді у вищому навчальному закладі. Науковці вказують на такі основні професійно значущі цінностями професійної діяльності педагога, як чесність, гуманізм, любов до дитини, відповідальність, старанність, професіоналізм, обов'язок, справедливість, совість, взаємодопомога, творчість, патріотизм тощо [686, с. 132].

На нашу думку, у контексті формування полікультурної компетентності майбутнього фахівця аграрної галузі виняткову вагомість становлять гуманістичні цінності: визнання людини вищою абсолютною цінністю, розуміння цінності свободи, умов її реалізації, значення для розвитку окремої особистості й суспільства взагалі, розкриття творчого потенціалу для забезпечення її суб'єктивної потреби в культурній самореалізації, виховання духовно-моральної орієнтації, почуття особистої й соціальної відповідальності перед сучасним полікультурним світом.

Водночас варто наголосити на нерозривній єдності понять „цінність“ і „ціннісна орієнтація“. Цінності одночасно лежать у

філософській, соціальній, психологічній і педагогічній площинах. Ціннісні орієнтації посідають істотне місце у формуванні полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі. Ціннісні орієнтації, будучи складовою світогляду майбутнього фахівця аграрної галузі, забезпечують йому високий рівень адаптації до сучасних полікультурних умов [62, с. 79]. Суголосними думкам В. Белікова є висловлювання М. Каган: „Світогляд є не що інше, як система цінностей“ [323, с. 41].

С. Гончаренко вважає, що ціннісні орієнтації – це „вибіркова, відносно стійка система спрямованості інтересів і потреб особистості, зорієнтована на певний аспект соціальних цінностей“ [189, с. 356].

Вивчаючи шляхи формування ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів, В. Сластьонін доходить висновку, що професіоналізм – це не тільки досягнення високих професійних результатів та оптимальна продуктивність праці, але й наявність психологічних складових – внутрішнього ставлення людини до діяльності, стану її психічних якостей. „Насправді під час розгляду та оцінювання професіоналізму людини велике значення має те, що рухає людиною в професії, з яких ціннісних орієнтацій вона виходить, заради чого вона займається цією справою, які свої ресурси добровільно і за внутрішнім переконанням вкладає у свою працю“ [691, с. 8].

В. Ядов інтерпретує ціннісні орієнтації як багатокomпонентну й багаторівневу структуру, котра складається з когнітивного (змістового) компонента, який відображає соціальний досвід особистості; емоційного компонента, для якого характерним є наявність ставлення людини до цінностей і розкриття змісту цього відношення; поведінкового компонента, який включає в себе плани дій щодо конкретної ситуації [875, с. 153–154].

Звертаючись до проблеми формування аксіологічного потенціалу О. Отич зауважує, що він формується на основі адаптації системи цінностей конкретного викладача до ієрархії цінностей педагогічної системи, у якій він працює, й суспільства загалом. Аксіологічний потенціал охоплює гуманістичні цінності, які надають гуманістичну спрямованість особистості педагога; педагогічні цінності, які становлять фундамент для набуття ним педагогічної майстерності й прагнення до неперервного професійного самовдосконалення; цінності творчості, які підтримують творчу активність та інтерес викладача й студентів, забезпечують найвищі результати педагогічного процесу; естетичні цінності, які позитивно впливають

на досягнення високої естетики професійної діяльності й перетворюють її на мистецтво. „Педагогічні установки аксіологічного підходу стосуються ціннісного ставлення до індивідуальності вихованця, віри в його можливості в кожній ситуації навчання й виховання; допомоги йому в усвідомленні власної цінності для себе й соціуму“ [551, с. 26].

Отже, аксіологічний підхід у розв'язанні проблеми формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі в умовах мінливого соціуму ми розглядаємо як забезпечення можливостей для пошуку ціннісно-сислової основи навчально-професійної діяльності, як обґрунтування принципів і цінностей, які будуть визначати цілі і зміст педагогічного процесу в аграрному ВНЗ у мінливих соціокультурних умовах. На нашу думку, запровадження аксіологічного підходу як складової методології формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі позитивно вплине на становлення в них цінностей, які: сприяють утвердженню аграрника в полікультурному суспільстві; детермінують розвиток полікультурної обізнаності; допомагають культурно-професійному самовдосконаленню; уможливають самовираження й самореалізацію; пов'язані з прагматичними запитами.

2.2.4 Лінгвокраїнознавчий підхід

Із ратифікацією Болонської декларації наша держава взяла напрям на реформування вітчизняної освітньої системи та приведення її у відповідність із загальноєвропейськими стандартами. Зокрема, у положеннях програми „Навчання впродовж життя“ („Lifelong Learning Programme” [975, с. 13-14]), опублікованої 30 грудня 2006 року в „Офіційному журналі Європейського Союзу“ („Official Journal of the European Union”), однією з ключових компетенцій сучасного фахівця виступає володіння на високому рівні іноземною мовою як засобом комунікації з колегами-представниками різних культур і народів. Для задоволення цієї нагальної потреби суспільства у вищих навчальних закладах починають модифікувати методику викладання іноземних мов, обравши за основу тезу про те, що мови потрібно вивчати в нерозривній єдності з культурою, навколишнім середовищем й умовами життя їхніх носіїв.

Лінгвокраїнознавчому підходу та створенню країнознавчо-орієнтованої методики викладання іноземних мов присвятили праці

Н. Алмазова, М. Байрам, Ю. Веклич, Є. Верещагін, Г. Гритчук, А. Даффі, Г. Колшанський, В. Костомаров, А. Малей, С. Ніколаєва, О. Попроцька, К. Разанова, М. Саланович, Г. Хаммерлі, Н. Чаграк, Т. Швець та ін. Однак, попри наявні дослідження питання щодо введення цього підходу в практику немовних університетів все ще не набуло остаточного вирішення.

Повноцінне спілкування іноземною мовою та формування полікультурної компетентності передбачає від майбутніх аграрників опанування належним чином не лише мовного матеріалу, але й специфічних понять, пов'язаних із культурою, традиціями, звичаями, менталітетом, темпераментом тощо. Інакше кажучи, сьогодні конкурентоспроможність фахівців усе частіше визначає той масив позамовних фонових знань (background knowledge), які дозволяють уникнути розбіжностей та непорозумінь між комунікантами з різних країн. Хоча підґрунтя лінгвокраїнознавчого підходу заклали наприкінці ХХ століття такі дидакти, як М. Байрам [897], А. Даффі [943], А. Малей [943], Г. Хаммерлі [922], усе ж більшість університетів культивує граматичний тип навчання іноземної мови. Сутність такого навчання полягає у виділенні та вивченні окремих граматичних, фонетичних та лексичних аспектів мови.

У цьому питанні ми погоджуємося з міркуваннями А. Малей та Г. Хаммерлі, що аналітичні підходи до викладання іноземної мови погано відображають комунікативну спрямованість мови. А. Малей [943, с. 5] слушно зауважує: „Жива мова має бути сповнена сенсу як для досвідченого студента, так і для початківця“. Якщо студентів вчити ставати запитання за моделлю: „Що це?“ (“What is it?”) і відповідати: „Це є ручка. Вона червона“ (“It is a pen. It's red”), тоді мова, згідно з Г. Хаммерлі [922, с. 14] стає, м'яко кажучи, мовою сліпих, а речення типу: „Це є портфелі. Вони великі. Це – географічна карта. Вона на стіні“ (“These are suitcases. They are large. It is a map. It's on the wall”) мають значення хіба що для печерної людини.

Нині Державний освітній стандарт з іноземної мови [233] та Програма з англійської мови для університетів [902] на перше місце ставлять комунікативний і соціокультурний розвиток студентів засобами мови для підготовки їх вільно спілкуватися та продуктивно взаємодіяти в полікультурному світі. Під „країнознавчими знаннями“ С. Ніколаєва [525, с. 7–8] розуміє знання історії, географії, політичного устрою, економіки, традицій, звичаїв і культури країни, мова якої вивчається. Щодо лінгвокраїнознавчих знань, то це знання

специфіки мовленнєвої та немовленнєвої поведінки комунікантів у конкретних ситуаціях спілкування.

Упровадження лінгвокраїнознавчого підходу на заняттях з іноземної мови в аграрному університеті сприятливо впливає не лише на вирішення загальноосвітніх, практичних, виховних і розвивальних завдань, але й містить значний потенціал для підтримки мотивації навчально-пізнавальної діяльності студентів. Аналогічну думку висловлює М. Саланович [659, с. 2]. За його переконанням, вдале поєднання елементів країнознавства з мовними явищами одночасно уможливорює ефективне формування мовної та культурної компетенцій, знайомить вихованців із новою дійсністю.

Досліджуваний підхід уперше знайшов своє відображення у вітчизняній методиці завдяки працям Є. Верещагіна і В. Костомарова [133, с. 55]. Науковці обґрунтували необхідність одночасного навчання національної культури народу і його мови. У контексті лінгвокраїнознавчого підходу головним джерелом інформації виступав лексичний склад. Орієнтуючись на це, лінгводидакти приділяють основну увагу вивченню еквівалентних і безеквівалентних лексичних понять, фразеологізмів, термінологічної та фонової лексики.

Наприклад, застосовуючи лінгвокраїнознавчий підхід під час вивчення англійської мови, потрібно насамперед зважати на лексичні й фразеологічні одиниці, що віддзеркалюють особливості суспільного, політичного, економічного життя англійських країн, культурно-історичних традицій, звичаїв і побуту їхніх громадян. Якщо порівнювати британський та американський варіанти англійської мови, то можна помітити низку відмінностей у конотативному значенні слів, які позначають явища і предмети, специфічні для духовної та матеріальної культури США і Великобританії. Конотації надають лексичним одиницям особливого забарвлення, а тому й різняться їхнє сприйняття й осмислення носіями різних мов [882; 883; 894]. Наприклад, британці й американці використовують різні слова для позначення того самого поняття. Виникнення таких відмінностей у лексичних одиницях можна пояснити географічною віддаленістю двох країн. Наслідком цього послужило те, що США, звільнившись у 1776 році від колоніальної політики Великобританії і здобувши незалежність, розвинули власну культуру, яка також знайшла своє віддзеркалення в мові (American English). Отже, не знаючи лінгвокраїнознавчих особливостей, можна

легко потрапити в складну ситуацію непорозуміння під час спілкування англійською мовою. До того ж, є слова, які мають різні значення в британському (Br.) й американському (Am.) варіанті англійської мови (En.): a bill – рахунок (Br.), банкнота (Am.); biscuits – печиво (Br.), кекси (Am.); a block – будівля (Br.) квартал (Am.); a butcher – м'ясник (Br.), рознощик товару в поїзді (Am.); chips – смажена соломкою картопля, яку подають до столу гарячою (Br.), чіпси, тоненько нарізані кружальця картоплі, обсмажені в олії, що споживають холодними як легку закуску (Am.); corn – зерно (Br.), кукурудза (Am.); the faculty – факультет (Br.), професорсько-викладацький склад (Am.); the first floor – другий поверх (Br.), перший поверх (Am.); gas – газ (Br.), бензин (Am.); pants – труси (Br.), штани (Am.); the pavement – тротуар (Br.), бруківка (Am.); public school – приватна школа (Br.), державна безкоштовна школа (Am.); the subway – підземний перехід (Br.), метро (Am.); a torch – ліхтар (Br.), факел (Am.); a vest – майка (Br.), жилет (Am.) тощо [622].

На нашу думку, для здійснення успішної міжкультурної комунікації на елементарному побутовому рівні з американцями й британцями як словниковий мінімум потрібно засвоїти презентовані тут лексичні одиниці.

Ретельний аналіз наявної науково-методичної, педагогічної та психологічної літератури засвідчив цілковиту відсутність робіт, присвячених застосуванню цього підходу під час навчання студентів-аграрників. Це пов'язано з тим, що викладання іноземної мови в аграрному ВНЗ має професійно спрямований характер, тому немає змоги використовувати на заняттях потрібний обсяг лінгвокраїнознавчого матеріалу через брак навчальних годин. До того ж, запровадження лінгвокраїнознавчого підходу передбачає досить глибокі знання з іноземної мови для виявлення й дослідження культури народу на підставі автентичних текстів. Отже, можемо констатувати, що його переважно застосовують у підготовці лінгвістів, філологів, педагогів і перекладачів.

У рамках цього підходу студентів навчають розуміти чужу поведінку і взаємодіяти з представниками інших країн, які володіють відмінними цінностями. Самостійні дослідження та інтерпретація чужих культур дозволяють по-іншому поглянути на свою культуру й оцінити її з погляду стороннього спостерігача.

Ю. Веклич [130, с. 39], Г. Колшанський [355, с. 26], О. Попроцька [606, с. 113] і Т. Швець [846, с. 435] розглядають лінгвокраїно-

знавство як аспект методики викладання іноземної мови, у рамках якого досліджується проблема відбору й застосування різноманітних способів презентації інформації про країну, мову якої вивчають для забезпечення практичного оволодіння іншомовною компетентністю. Його також можна трактувати як галузь філології, завданням якої є вивчення лексичних одиниць, що відображають національні особливості культури народу-носія та середовища її існування [846, с. 435].

Г. Колшанський [355, с. 26] ставить лінгвокраїнознавчий аспект навчання іноземної мови поряд з фонетичним, граматичним і лексичним, оскільки саме він найповнішою мірою відображає національно-культурну складову мовного матеріалу. Кінцевою метою його засвоєння є формування в студентів лінгвокраїнознавчої компетенції, тобто цілісної системи уявлень про основні реалії іншомовної країни.

На думку О. Попроцької [606, с. 114], основне значення лінгвокраїнознавчого підходу полягає в забезпеченні комунікативності навчання і розв'язанні загальноосвітніх гуманістичних завдань лінгводидактики шляхом реалізації кумулятивної функції мови й акультурації адресата. Згідно з позицією вітчизняного педагога, лінгвокраїнознавчий підхід знайомить студентів із сучасністю інших країн, їхньою культурою через іноземну мову. Отже, можна констатувати, що завдяки лінгвокраїнознавчій аспектизації навчально-виховного процесу забезпечується психологічна готовність майбутніх фахівців аграрної галузі до включення в різноманітні сфери життєдіяльності, інтенсифікується практично-побутова акультурація та формування комунікативної компетенції, що дозволить міжкультурну комунікацію.

Відповідно до лінгвокраїнознавчої теорії слова, предмет лінгвокраїнознавства – це спеціально відібраний мовний матеріал, що віддзеркалює культуру країни, мову якої вивчають. Наявність у словах або словосполученнях унікальних, не притаманних іншим мовам семантичних властивостей (національно-культурного компонента) є істотною ознакою їхньої належності до лінгвокраїнознавчого матеріалу. Змістове наповнення лінгвокраїнознавчого матеріалу становлять: національні реалії, конотативна і фонова лексики. Національні реалії постають у ролі елементів національної системи понять, які існують у межах об'єктів

та явищ конкретного народу й отримали своє відображення в мові. До них відносять топоніми, особливо ті, що мають культурно-історичне забарвлення; назви витворів мистецтва, художніх творів, державних установ і органів управління; історичні події та факти з життя народу тощо. Конотативну лексику становлять слова, у змісті яких закладені додаткові значення мовних одиниць, що викликають у свідомості носія мови виникнення певних асоціацій. Щодо фонові лексики, то це мовні одиниці, які передають інформацію національного характеру. До них належать антропоніми.

На нашу думку, Т. Швець [846, с. 435–436] цілком слушно зауважує, що лінгвокраїнознавчу проблематику становлять дві великі групи питань – філологічні та лінгводидактичні. Отже, з одного боку, предметом лінгвокраїнознавства виступає аналіз мови з метою визначення національно-культурної семантики, а з іншого – пошук викладацьких прийомів презентації, закріплення, активізації національно-специфічних лексичних одиниць і культурологічного спрямування навчальних текстів на практичних заняттях з іноземної мови.

За переконанням науковця, іноземна мова виконує роль елемента культури певного народу і є засобом її передачі етнофорам. „Вона відкриває студентові безпосередній доступ до духовної скарбниці цього народу, служить свого роду „вікном“ у світ, важливим засобом взаєморозуміння і взаємодії людей“ [846, с. 434]. Т. Швець, намагаючись реалізувати лінгвокраїнознавчий підхід у навчанні іноземних мов, максимально насичує заняття з домашнього читання лінгвокраїнознавчою інформацією. Згідно з її позицією, домашнє читання є не лише джерелом знань, але й засобом формування непідготовленого мовлення студентів. Особливий акцент вона робить на виборі книги для домашнього читання, до неї вона висуває такі вимоги: книга має містити матеріал, що дає змогу органічно поєднувати в навчальному процесі освітню й виховну мету; твір має бути доступним для розуміння як щодо мови, так і щодо змісту; пробуджувати інтерес у студентів до вивчення іноземної мови [846, с. 433].

Подібну думку обстоює Н. Алмазова, розуміючи під опануванням іноземної мови ознайомлення з культурними цінностями, які накопичили представники цієї країни. Ми повністю погоджуємося з науковцем, що неможливе повноцінне входження в інокультурний простір без знання мови його носіїв, оскільки мова – це хранитель

культури, за допомогою неї культуру передають у спадок прийдешнім поколінням. „Знати мову якогось народу – означає відчутти смак чужої культури, її багатство і глибину“ [12, с. 129].

Отож, організовуючи практичні заняття з іноземної мови з опорою на лінгвокраїнознавчий підхід, майбутнім фахівцям аграрної галузі потрібно пропонувати автентичні тексти з країнознавчим наповненням. У таких текстах мають бути представлені фразеологічні одиниці, властиві лише жителям цієї країни, прислів'я, приказки, короткі влучні вислови, що в художній формі типізують різноманітні явища суспільного буття, узагальнюють пам'ять народу, підсумовують його життєвий досвід, погляди на етику, естетику, мораль, політику, історію.

Прислів'я і приказки розкривають етнопсихологічні особливості народу, його духовність, світогляд, спосіб мислення, ціннісні орієнтації, історико-культурний та господарський досвід [846, с. 439], тому знайомство майбутніх аграрників з цим лексичним багатством сприятиме розширенню їхнього словникового запасу. Важливою умовою використання лінгвокраїнознавчого підходу під час навчально-виховного процесу в аграрному ВНЗ є розуміння студентами іноземної мови в її соціально-культурному контексті, що дасть їм змогу помічати її стильову різноманітність та усвідомлювати її експресивний потенціал.

Г. Гритчук і Н. Чаграк розглядають лінгвокраїнознавчий підхід у ракурсі розвитку соціокультурної компетенції студентів. У ній вони виділяють три компоненти: країнознавчий, лінгвокраїнознавчий та соціолінгвістичний. Країнознавчий компонент охоплює усталені знання, професійну й молодіжну тематику, що забезпечує формування системи знань про народ-носій мови, національний характер, суспільно-державний устрій, здобутки в галузі освіти, культури, особливості побуту, традиції, звичаї. Лінгвокраїнознавча складова характеризує здатність сприймати мову в її культуроносній функції, з національно-культурними особливостями. Вона охоплює знання мовних одиниць, зокрема з національно-культурним компонентом семантики, і вміння використовувати їх відповідно до соціально-мовленнєвих ситуацій. Щодо соціолінгвістичного компонента, то, на думку Г. Гритчук і Н. Чаграк, це знання особливостей національного мовленнєвого етикету й невербальної поведінки, навички врахування їх у реальних життєвих ситуаціях, здатність організовувати мовленнєве спілкування відповідно до

комунікативної ситуації, соціальних норм поведінки та соціального статусу комунікантів) [201, с. 18].

Під час проведеного дослідження та емпіричного аналізу наявних педагогічних і методичних розвідок ми з'ясували, що для забезпечення кращого розуміння країнознавчого матеріалу майбутнім аграрникам можна давати такі вправи: відшукати в тексті географічні назви, визначити, до якого регіону вони належать; перекласти українською мовою речення, які містять вищезгадані лексичні одиниці; скласти власні речення зі знайденими географічними об'єктами; знайти в тексті слова, значення яких не можна витлумачити з їхнього контексту; перекласти рідною мовою запропоновані викладачем речення зі словами-реаліями; виокремити з прочитаного матеріалу окремі фразеологічні одиниці, характерні лише для певної іноземної мови; виконати вправи на застосування їх в певних комунікативних ситуаціях і подати власні приклади.

Соціальне замовлення передбачає формування в майбутніх фахівців аграрної галузі не тільки іншомовних знань, умінь і навичок, але й ознайомлення через мову з іншими країнами, їхньою культурою, звичаями, історією, сучасністю. Розв'язання цього завдання можна досягнути завдяки реалізації в навчально-виховному процесі лінгвокраїнознавчого підходу.

Посилення соціально-гуманітарної та ціннісної орієнтованості вищої аграрної освіти завдяки розширенню соціокультурного контексту дозволить майбутнім аграрникам ефективно функціонувати в полікультурному світі. Розгляд цього питання в лінгводидактичному аспекті уможливив виокремлення низки культуро-орієнтованих підходів (лінгвокраїнознавчого, соціокультурного, лінгвокультурологічного, етнографічного, міжкультурного) до викладання іноземної мови і визначити їхню значущість для повноцінної професійної підготовки студентів аграрних ВНЗ.

Інтеграція елементів культури в мовну освіту аграрників – це інноваційна ідея, підготовлена тривалим ходом історичного й діалектичного становлення сучасних методичних і лінгводидактичних теорій та концепцій. Згідно з ними, упровадження лінгвокраїнознавчого підходу до навчання усного мовлення студентів відбувається шляхом дозованого включення до занять додаткових фонових знань, реалій, фразеологізмів, неологізмів та інших мовних засобів, які за змістом і ступенем складності узгоджуються з начальними програмами дисципліни й обраним дидактичним

супроводом (підручниками, посібниками).

Лінгвокраїнознавчий підхід – це спосіб ознайомлення студентів із сучасною дійсністю іншої країни за допомогою іноземної мови в процесі її вивчення. Реалізації вказаного підходу забезпечує розвиток і формування комунікативної компетенції майбутніх фахівців аграрної галузі в актах міжкультурної комунікації. Унаслідок такої роботи студент-аграрник здобуває цілісну систему уявлень про національні звичаї, традиції, реалії іноземної країни, тобто отримує через мову додаткові відомості про культуру народу.

2.3 Педагогічні принципи формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі

Організація навчального процесу в аграрному ВНЗ із використанням методології формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців постає однією з найнагальніших проблем у нинішній системі професійної освіти. Це, зокрема, зумовлено такими причинами:

1) зміною парадигми освіти (із знанневоцентриської на гуманістичну, природодоцільну), яка, відповідно, потребує перегляду всієї системи навчання: його цілей, змісту, методів, організаційних форм і засобів. Сьогодні на перше місце виходить формування функціональної грамотності. У зв'язку з цим порушують питання щодо опанування сучасними педагогічними технологіями, які віддзеркалюють принципи нової концепції навчання;

2) відсутністю належного відображення проблеми опанування сучасними педагогічними технологіями в навчальних програмах та системі підвищення кваліфікації кадрів аграрних ВНЗ;

3) нерозробленістю спеціальних курсів і відповідної технічної бази для створення програм, необхідних для підготовки висококваліфікованих кадрів у вищих навчальних закладах й інститутах підвищення кваліфікації.

Методологія відображає взаємозв'язок змісту, методів, прийомів, форм і засобів у системі навчання, тобто організацію пізнавальної діяльності студентів. Взаємодія, функціонування та розвиток у таких системах завжди зумовлені певною концепцією. Відповідно до обраної концепції відбирають і структурують змістове наповнення навчання, а також адекватні педагогічні принципи. Водночас сама концепція має розкривати запити нинішнього соціуму. Цілком зрозуміло, що на кожному витку суспільного розвитку до системи

освіти висувають різні вимоги. Система освіти – це соціальна система, яка не може розвиватися відсторонено від загальної соціально-економічної метасистеми розвитку суспільства [117]. У такий спосіб, вибудовується логічний ланцюг взаємозалежностей.

Методологія формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі на підставі побудови навчального процесу відповідно до концептуальних засад передбачає виокремлення єдиної основи, наскрізних ідей курсу та міжпредметних зв'язків. Викладач приходить на заняття з уже детально продуманою гнучкою моделлю майбутнього процесу, яка передбачає динамічне дозування змісту з диференціацією на більш і менш істотне. Це потрібно майбутнім фахівцям аграрної галузі для опанування ключових понять, які слугуватимуть „вершиною”, з якої добре можна розглянути всю низку фактів, охоплених цим поняттям, вони стають орієнтирами дій високого рівня узагальнення.

Методологія формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі на заняттях з іноземної мови підпорядкована загальним і специфічним тенденціям розвитку. Англійська мова як іноземна впливає не лише на розширення загального світогляду, але й на сприйняття навколишнього світу. У контексті нашого дослідження знання, уміння й навички, які студенти аграрного ВНЗ здобувають на заняттях з іноземної мови, спрямовані на розвиток гармонійної особистості, людини з високим рівнем полікультурної компетентності, здатної успішно функціонувати в багатонаціональному світі. Отже, навчання іноземної мови має особистісно-розвивальний та особистісно-орієнтувальний характер. У рамках сучасної професійної підготовки іноземна мова відображає гуманістичну, фахову й полікультурну спрямованість навчання. Вона виступає інструментом міжкультурного та міжнаціонального пізнання й способом взаємодії. Викладання іноземної мови – складний і багатогранний процес, успішність якого визначається педагогічною технологією [82, с. 73]. У нашій роботі іноземна мова слугує засобом навчання й інструментом долучення майбутніх фахівців аграрної галузі до інокультур, а також завдяки їй можна судити про рівень культури комунікантів, адже мова віддзеркалює культуру.

Під час проектування та реалізації методології формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі важливим постає врахування логічних взаємозв'язків: предмета

засвоєння (зокрема, іноземна мова, мовленнєва діяльність, полікультурна грамотність, культура країни, мову якої вивчають); закономірностей, згідно з якими вибудовують процес засвоєння певної дисципліни; рівня індивідуально-психологічного розвитку студентів [939, с. 85]

Перед тим як розглянути принципи полікультурного навчання на заняттях з іноземної мови, потрібно з'ясувати сутність поняття „принцип“. Як зазначає Ю. Пассов, неправильно сформульовані, незрозумілі та неадекватні принципи навчання часто зводять нанівець увесь процес навчання [566, с. 162].

Принципи навчання – це основні вимоги до організації навчального процесу [531, с. 185]. Їх також можна схарактеризувати як загальні положення, які детермінують зміст, методику й побудову процесу фахової підготовки. На їхній основі створюються певні вихідні установки, рекомендації та правила для досягнення окреслених цілей. Незнання або невміле застосування принципів гальмує успішність навчально-виховного процесу, ускладнює опанування знаннями, навичками, уміннями [203, с. 123].

Поняття „принцип“ – латинського походження “*principium*” (начало, основа). Він означає ключову ідею, основоположення і трактується як загальна керівна норма дії, а правило – це норма дії, що має конкретне практичне значення. Отже, якщо принципи і правила – встановлені людьми норми діяльності, то закони – об'єктивно діючі зв'язки [463, с. 81].

Щодо „закону“, то це – філософська категорія, яку застосовують для позначення об'єктивних, істотних, повторювальних, загальних, стабільних зв'язків між явищами, предметами, процесами дійсності. Прогностичні функції визначають його практичну значущість. Тобто відображення в законі стабільності й повторюваності зв'язків між явищами служить фундаментом для успішної реалізації, передбачення наукового результату й перебігу конкретного явища, що є однією з найважливіших функцій наукової теорії. Педагогічні закони виражають закономірності, які існують між компонентами дидактичної системи в процесі її функціонування. Однак статус законів вони набувають лише тоді, коли будуть ретельно вивчені й перевірені часом і практикою [463, с. 120].

Нам імпонує думка, висловлена І. Подласим, що педагогічний закон є елементом логічної структури педагогічної науки й відображає об'єктивні, внутрішні, відносно стійкі зв'язки

педагогічних явищ. Згідно з його міркуваннями, педагогічний закон сприяє науковому керуванню навчанням, прогнозуванню результатів певного управлінського рішення, спрямованого на оптимізацію змісту, форм і методів навчання, де принципи виступають загальними керівними нормами дії [590, с. 189].

Із позиції системного підходу принципи навчання постають як загальні вимоги, що висуває суспільство, природа й людина до системи навчання. Ці вимоги детермінують простір функціонування освітньої системи й окреслюють спрямованість педагогічного процесу [86].

В. Ортинський називає принципи навчання „мостом, який поєднує теоретичні уявлення з практикою“ [545, с. 173]. Під час дослідження ми дійшли аналогічних суджень, а саме: принципи є вихідними положеннями для організації практики, оскільки вони – результат розвитку наукового знання, теорії. Ми також поділяємо думку вітчизняного педагога щодо відмінностей у формулюванні педагогічних принципів у минулому й сьогодні. Зокрема, раніше емпіричне обґрунтування принципів безпосередньо базувалося на практиці, а тепер його дедалі частіше замінюють повним теоретичним обґрунтуванням і здійснюють за схемою: практичне завдання → наукова проблема → задум → розв’язання → гіпотеза → способи її перевірки → теоретична інтерпретація результатів → принцип.

Дидактичні принципи виступають теоретичним узагальненням педагогічної практики, виникають з викладацького досвіду й характеризуються об’єктивністю [791, с. 519]. Саме тому вони стають своєрідними орієнтирами, які регламентують і регулюють діяльність викладача в процесі навчання майбутніх фахівців аграрної галузі. Дидактичні принципи охоплюють усі сторони педагогічного процесу й надають йому цілеспрямованості, логічного, послідовного початку.

Однак відповідно до форми реалізації наявні принципи мають суб’єктивний характер й відображаються у свідомості педагога різним ступенем повноти й точності. Незнання принципів, небажання дотримуватися їхніх правил, неправильне їхнє трактування не відкидають їхньої наявності, але позбавляють процес навчання науковості, роблять його суперечливим і малоефективним. Отож дотримання принципів навчання виступає елементом педагогічної майстерності викладача аграрного ВНЗ, найважливішою умовою результативності його професійної діяльності [189, с. 270].

Принципи навчання – це ключові положення, які детермінують характер педагогічного процесу, вони формуються на підставі обраного напрямку та відповідних підходів. На думку зарубіжних методистів Д. Ларсен-Фрімана і С. МакКей, у викладанні іноземної мови важливо враховувати дидактичні, психологічні та лінгвістичні чинники [937; 947]. У сучасній методиці викладання іноземної мови термін „принцип“ передбачає домінуючу роль педагога в навчально-виховному процесі, що дещо суперечить його гуманістичній спрямованості. С. Ніколаєва цілком слушно зауважує, що принципи навчання дають викладачеві відповідь на запитання „Як організувати навчальний процес?“. Чітко сформульовані принципи допоможуть вирішити питання щодо того, як і який зміст навчання добирати, які матеріали й прийоми використовувати [526, с. 48].

Процес навчання не можна організувати належним чином, якщо він не має ніякого фундаменту у вигляді чітко сформульованих положень, тобто принципів, на які викладачеві варто опиратися під час взаємодії зі студентами. Принципи навчання є досить різнопланові: одні окреслюють педагогічний процес узагалі, інші спрямовані на навчання якогось конкретного виду мовленнєвої діяльності, треті – значущі лише для специфічної галузі навчання іноземної мови [303, с. 172].

Тоді, коли становлення методики як самостійної науки ще не відбулося, загальнодидактичні принципи відповідали всім сучасним вимогам. Як тільки почали обґрунтовувати нові специфічні закономірності навчання іноземної мови, то виявилось, що загальнодидактичних принципів недостатньо. У своїх наукових працях П. Гурвіч [211], С. Ніколаєва [526] та А. Старков [717] поділяють принципи на загальнодидактичні та методичні.

Добирати принципи навчання потрібно, дотримуючись таких вимог:

- 1) принципи мають відповідати цілям навчання;
- 2) принципи повинні витікати із закономірностей методики викладання певної дисципліни, а також законів суміжних з нею наук, що забезпечує оптимізацію педагогічного процесу;
- 3) принципи навчання не мають суперечити один одному [128, с. 18].

Загальнодидактичні принципи полікультурної освіти майбутніх фахівців аграрної галузі на заняттях з іноземної мови – це фундаментальні положення традиційного навчання, які можна

використовувати для викладання будь-якої дисципліни. Розглядаючи загальнодидактичні принципи, варто пригадати судження видатного чеського педагога-гуманіста Яна Амоса Коменського, який трактував дидактику як сукупність навчання і виховання, теорію освіти. Він запропонував систему дидактичних принципів, в основі яких лежала природність [357, с. 267].

Серед загальнодидактичних принципів, розроблених Яном Амосом Коменським, для успішного формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі ми спираємося на такі:

- науковості (хибних знань не може бути, можуть бути лише неповні);
- послідовності та систематичності (послідовна лінійна логіка навчального процесу, від поодинокого до загального);
- доступності (від відомого до невідомого, від легкого до важкого);
- міцності (повторення – основа навчання);
- свідомості та активності (будьте обізнані в завданні і демонструйте активність);
- наочності (краще один раз побачити, ніж сто раз почути);
- зв'язку теорії з практикою (певна частина навчального матеріалу відводиться на застосування знань на практиці) [356].

Принцип науковості переважно стосується змісту навчання, знань та вмінь, які майбутні фахівці аграрної галузі мають опанувати. Його сутність полягає в тому, що вся навчальна інформація (знання, положення, факти й закони), яка викладається, має бути науково коректною. Утілення цього принципу вимагає вивчення головних наукових положень і застосування в навчальному процесі методів, близьких до тих, якими керується конкретна наука. Навчання у вищому освітньому закладі характеризується динамічністю і передбачає врахування стану розвитку сучасного суспільства, освіти, науки і техніки [793, с. 88–89]. Успішна його реалізація потребує дотримання деяких правил:

1) усі факти, закони й положення, що повідомляють студентам, мають бути достовірними та науково обґрунтованими;

2) майбутнім фахівцям аграрної галузі потрібно розкривати не тільки результати тривалих наукових досліджень у форматі сформульованих висновків (теорій, принципів, законів тощо), але й знайомити їх з процесом наукового пошуку;

3) потрібно використовувати дослідницькі й проблемні методи активізації навчальної діяльності як перехідні до методів наукового пошуку [162, с. 129–130];

4) систематично інформувати майбутніх аграрників про нові досягнення в науці, культурі, техніці, виробництві, суспільному житті та пов'язувати їх із системою знань, що формується в них;

5) використовувати новітню наукову термінологію, відкинути застарілі терміни, бути обізнаними з інноваційними розробками зі своєї дисципліни;

6) не уникати розгляду суперечливих наукових проблем, організовувати дискусію із спірних етико-моральних питань;

7) висвітлювати генезис наукового знання „ембріологію істини“, реалізовувати вимогу історизму щодо розкриття явищ [499, с. 233];

8) приділяти велику увагу головним проблемам наукової інформації; репрезентувати майбутнім фахівцям аграрної галузі провідні ідеї наукових досягнень, привчати їх регулярно стежити за актуальними здобутками сьогодення;

9) формувати науковий світогляд;

10) не допускати неоднозначних, неправдоподібних висловлювань, які можуть спричинити довільне, хибне трактування наукових теорій і законів.

Принцип послідовності та систематичності орієнтований на послідовний і системний виклад та опанування навчального матеріалу [793, с. 88]. Мова йде про чітку структуризацію матеріалу, раціональне розбиття його на певні смислові фрагменти та поетапне вивчення їх майбутніми аграрниками. Цей принцип вимагає дотримання логіки наукового викладу: розуміння нових понять або закономірностей впливає з попередніх, тобто потрібно спочатку сфокусувати увагу майбутніх фахівців аграрної галузі на вузлових питаннях, а потім здійснити логічний перехід від засвоєного навчального матеріалу до нового. У такий спосіб, ознайомлення студентів-аграрників із загальною структурою навчальної дисципліни, її основними поняттями й принципами допоможе їм чітко зрозуміти смислові зв'язки між ними й застосовувати загальні положення в конкретних ситуаціях.

Принцип послідовності та систематичності навчання сприяє глибшому осмисленню студентами навчального матеріалу, формуванню в них цілісної системи знань, полегшує запам'ятовування, застосування знань на практиці та перенесення в

інші умови [162, с. 123]. Відповідно до змісту та цілей роботи викладачі застосовують певну систему методів навчання, спрямовуючи майбутніх фахівців аграрної галузі від простого відтворення знань до самостійних креативних дій з вивченим матеріалом. Навчальний матеріал повинен вибудовуватись на основі системи взаємозв'язків компонентів навколишнього світу, у якому функціонує студент [793, с. 88].

Принцип послідовності та систематичності навчання можна конкретизувати в таких правилах:

1) під час вивчення нового матеріалу опора на вже засвоєні знання; розпочинати вивчення нової теми з актуалізації (відтворення, пригадування) та систематизації наявних знань студентів;

2) поступова диференціація та конкретизація загальних положень;

3) розподіл навчального матеріалу на логічно завершені фрагменти, установлення порядку та методики їх опрацювання;

4) окреслення ключових компонентів у змісті кожної теми заняття, виокремлення стрижневих понять, установлення зв'язку між ними, структурування навчального матеріалу;

5) розкриття зовнішніх і внутрішніх зв'язків між законами, фактами й теоріями, використання міжпредметних зв'язків; формування поняття про навчальний предмет як про зменшену копію науки, відображення реальної дійсності;

6) повторення, узагальнення й систематизація навчального матеріалу в межах теми, розділу або курсу; перевірка засвоєного на початку заняття й закріплення набутих знань у кінці заняття або після завершення опрацювання кожної частини навчального матеріалу; кількаразове повторення провідних ідей;

7) рівномірний часовий розподіл та регулярність проведення занять [162, с. 124];

8) не виносити на розгляд питання, ґрунтовне розкриття яких на занятті не плануєте;

9) навчати й виховувати майбутніх аграрників, використовуючи яскраві факти з життя, культури, історії, літератури, кіно, музики, телебачення тощо, оскільки розуміння системи освіти вимагає логіки, а її формування потребує також почуттів та емоцій;

10) застосувати опорні конспекти, структурно-логічні схеми, алгоритми, спеціальні комп'ютерні програми, спрямовані на полегшення й прискорення процесу засвоєння знань;

11) розширювати та вдосконалювати раніше вивчений матеріал, уводити його в нові системи зв'язків;

12) не перевантажувати пояснення нового матеріалу, додавати лише те, що природно вписується в асоціативні зв'язки;

13) послідовно й поступово ускладнювати навчальні завдання, привчати майбутніх фахівців аграрної галузі до самостійного розв'язання складних завдань;

14) зважати на фізіологічні особливості розумової активності студентів, планувати й передбачати її спади і підйоми;

15) якісний педагогічний процес має органічно поєднувати мораль і почуття;

16) терпляче й доброзичливо коригувати помилки студентів; привчати їх до систематичного аналізу помилок;

17) усе здійснювати в нерозривній послідовності так, щоб сьогоднішнє закріплювало вчорашнє й проклало дорогу до завтрашнього;

18) не продукувати силоміць те, що закономірно з'явиться внаслідок послідовної та систематичної діяльності: стиль роботи, дисциплінованість, ставлення до майбутньої професії тощо [531, с. 188].

Дотримання послідовності навчання зумовлено потребою забезпечення розуміння матеріалу, оскільки воно ґрунтується на порівнянні нового з раніше засвоєним та зіставленні складнішого з простішим. Систематичність спричинена закономірностями пам'яті. Вона дозволяє уникнути прогалин в опануванні логічної структури матеріалу завдяки регулярному підкріпленню. Принцип послідовності та систематичності гармонійно доповнює принципи науковості й доступності.

Згідно з *принципом доступності* успішність навчання детермінується відповідністю змісту, характеру, обсягу, форм і методів навчання рівню підготовки та віковим особливостям майбутніх фахівців аграрної галузі. Доступність навчання в жодному разі не означає його легкості або спрощення. Навчальні завдання мають дещо перевищувати рівень пізнавальних можливостей студентів, стимулюючи їх до розумового напруження й подолання посильних труднощів. Саме це призводить до особистісного розвитку студента [162, с. 126].

Принцип доступності також вимагає чіткого визначення норм витрат часу й праці, культури та рівня напруження розумової і

фізичної праці студентів. У педагогічному процесі перевантаження та недовантаження студентів є недопустимі. Оптимальний обсяг навантаження регламентується відповідними нормативними документами й освітніми стандартами, що уможливають диференціацію навчально-виховного процесу [793, с. 89].

Для ефективного впровадження принципу доступності варто спиратися на такі правила:

1) у навчанні потрібно рухатися від загального до конкретного, від легкого до важкого, від близького до далекого, від відомого до невідомого;

2) орієнтуватися на найвищу межу розумових можливостей студентів (на „зону найближчого розвитку“ за Л. Виготським [149]) для її поступового розширення;

3) послідовне ускладнення навчального матеріалу. Завдання не мають бути занадто легкими й надмірно складними, щоб не викликати нудьгу та втрату зацікавленості навчальною дисципліною майбутніми фахівцями аграрної галузі. Непосильна складність призводить до невдачі, нерозуміння, формування низької самооцінки та негативного ставлення майбутніх аграрників до навчання;

4) урахувати індивідуальні та психологічні характеристики студентів: рівень підготовленості, темп пізнавальної діяльності, особливості темпераменту, пам'яті, уваги, тип мислення тощо [162, с. 126–127];

5) до опрацювання нового й складного матеріалу потрібно залучати передусім студентів із високим рівнем знань, а закріплення й перевірки – студентів із середнім та низьким рівнями підготовки;

6) не розглядати миттєвий проблиск думки вихованця як справжній акт пізнання, а відштовхуватися від нього як від відправного пункту навчальної праці;

7) доступність навчання та його сприйняття студентською аудиторією залежить від мовлення викладача, тому потрібно уникати монотонності й однотипності, застосовувати яскраві приклади з життя, цікаві факти тощо;

8) не будувати тривалих монологів: відчувати інтуїтивно, що потрібно пояснити, а що майбутні аграрники спроможні осягнути самі; не пояснювати того, що кожен студент знає;

9) на початковому етапі навчання звертати увагу на першочергове, щоб студенти ґрунтовно опанували фундаментальні положення дисципліни; під час закріплення вивченого матеріалу

домагатися засвоєння конкретних понять, фактів, подавати нові різноманітні приклади, які доповнюють і уточнюють набутті знання;

10)упроваджуючи принцип доступності в практику аграрних ВНЗ, навчати студентів відкривати істину самостійно, а не просто повідомляти її [566, с. 148].

Підсумовуючи огляд потрактування окресленого принципу, ми дійшли висновку, що, реалізуючи принцип доступності, потрібно враховувати індивідуальні можливості майбутніх фахівців аграрної галузі. Доступність навчання детермінує низка чинників, головними з яких виступають вікові та психологічні особливості. Процес навчання апріорі не може бути легким, але труднощі, з якими зіштовхуються студенти-аграрники в опануванні полікультурної компетентності та іноземної мови, повинні бути посильні. Доступність досягається за допомогою правильно дібраного навчального матеріалу й методів викладання.

Принцип міцності засвоєння знань, умінь і навичок тісно пов'язаний із забезпеченням надійності навчання. Надійність навчання трактують як імовірність того, що спеціаліст після завершення навчання у вищому навчальному закладі виконуватиме свої професійні функції творчо та ініціативно, а також буде навчатися впродовж життя.

Головною ознакою міцності навчання є свідоме й ґрунтовне опанування майбутніми фахівцями аграрної галузі понять, фактів, ідей, правил, законів, глибоке усвідомлення істотних розбіжностей та ознак предметів і явищ, зв'язків між ними. Реалізація цього педагогічного принципу передбачає: регулярне повторення навчального матеріалу за темами й розділами, запам'ятовування нового матеріалу в поєднанні з вивченим раніше, виокремлення ключових ідей під час повторення, використання у процесі повторення різноманітних форм, методів і підходів організації навчальної діяльності [793, с. 90].

Отже, принцип міцності знань вимагає від майбутніх аграрників, щоб знання, уміння та навички були добре осмислені, засвоєні й трималися в пам'яті тривалий час. Аналогічну думку висловлює Н. Мойсеюк, стверджуючи, що його успішна реалізація потребує повного циклу навчально-пізнавальних дій: первинного сприйняття та осмислення дидактичного матеріалу, його подальшого глибшого осмислення, запам'ятовування, застосування опанованих знань в практичній діяльності, їх повторення і систематизація [499, с. 238].

Спираючись на психологічні закономірності пам'яті, можна виділити такі правила, які уможливають ефективне запам'ятовування навчального матеріалу:

1) на практичному занятті потрібно дозувати навчальний матеріал за обсягом, пропонувати майбутнім фахівцям аграрної галузі низку нових взаємопов'язаних фактів, проілюстрованих відповідними прикладами. Варто пам'ятати, що зі збільшенням кількості фактів відповідно збільшується час, потрібний на їхнє запам'ятовування;

2) опора на різні види пам'яті (образну, словесно-логічну, емоційну, рухову) сприяє міцному запам'ятовуванню навчального матеріалу, тому потрібно якомога більше урізноманітнювати способи викладання;

3) щоб майбутні аграрники запам'ятали матеріал у деталях, варто повторювати фундаментальні правила та основні поняття декілька разів упродовж подальшої роботи. Водночас, повторюючи вивчене, потрібно його збагачувати новим матеріалом;

4) використовувати логічне групування як основний прийом запам'ятовування, тобто: складати план, ділити матеріал на частини; придумувати до них заголовки, виділяти опорні пункти в єдиний ланцюг асоціацій, завдяки якому студенти зможуть розкрити їхнє змістове наповнення;

5) структурувати навчальний матеріал – виділяти певні частини матеріалу, розкривати й фіксувати зв'язки між ними. Особливе місце тут посідає виокремлення найсуттєвіших понять за допомогою слів, малюнків, схем, образів, асоціацій, вправ тощо;

6) використовувати комбінований спосіб запам'ятовування навчального матеріалу. При комбінованому способі майбутні фахівці аграрної галузі спочатку осмислюють навчальний матеріал загалом, а потім розбивають його на частини, які заучують, пізніше знову повторюють цілісно;

7) відтворювати навчальний матеріал з пам'яті після його засвоєння;

8) використовувати аналогії та асоціативні зв'язки для легшого запам'ятовування;

9) застосовувати мнемонічні прийоми (акроніми, риму, схеми, образи) як певні елементи опорної моделі, щоб студенти-аграрники швидше й більш ґрунтовно запам'ятали матеріал;

10) підбирати вдале мовне оформлення нової інформації. Презентуючи нову тему майбутнім фахівцям аграрної галузі,

доцільно її виклад супроводжувати раніше засвоєними поняттями, щоб не викликати в них спантеличення;

11) під час педагогічного процесу намагатися впливати не тільки на розум, але й на почуття студентів-аграрників, оскільки емоційно насичений матеріал запам'ятовується ліпше [162, с. 127–129];

12) не змушувати вивчати напам'ять, окрім того, що осмислено [356].

13) застосовувати сучасні засоби й методи контролю, використовувати діагностичні засоби виявлення та виміру зрушень у розвиткові студентів;

14) привчати студентів контролювати результати і процес власної праці [499, с. 238–239];

15) не дозволяти студентам пропускати практичні заняття або не працювати на заняттях, оскільки це спричиняє зниження міцності знань;

16) організовувати самостійне повторення навчального матеріалу майбутніми фахівцями аграрної галузі, застосовувати взаємонавчання;

17) контролювати внутрішні (неуважність, зайнятість сторонніми справами, побічні думки тощо) та зовнішні (порушення дисципліни, запізнення тощо) чинники, які відвертають увагу студентів;

18) не допускати закріплення в пам'яті студентів хибної інформації;

19) перед коригуванням роботи чітко повідомляти, що і як потрібно виконувати, які критерії та вимоги пред'являються до результатів роботи;

20) навчаючи, потрібно планувати для кожної конкретної ситуації певну кількість вправ і повторень [955, с. 41].

Згідно з принципом міцності майбутні фахівці аграрної галузі мають засвоїти навчальний матеріал так, щоб, якщо треба, могли вилучити з пам'яті потрібні полікультурні та іншомовні одиниці й коректно застосувати їх у професійній діяльності. Міцність засвоєння забезпечується неординарним викладом навчального матеріалу, регулярним тренуванням, самостійною роботою, систематичним контролем.

Уперше сутність *принципу свідомості та активності в навчанні* розкрив А. Дістервег: „Розвиток і освіту жодній людині не можна дати або повідомити. Кожен, хто бажає до них долучитися, повинен досягти цього власною діяльністю, власними силами, власним

напруженням. Ззовні він може одержати лише спонукання” [243]. Тобто викладач не може „передати” знання, а тільки спонукати майбутніх фахівців аграрної галузі до самостійної пізнавальної діяльності, озброїти їх необхідними для цього засобами.

Ми солідарні з думками Г. Ведель [129], О. Леонтєва [432] та Л. Щерби [864], що принцип свідомості проявляється насамперед у свідомому зіставленні іноземної та рідної мов і культур для більш інтенсивного проникнення в їхню структуру. При цьому свідомість полягає в розумінні того, що потрібно осягнути й навіщо вчитися. Відповідно передбачається свідомою участь студента в спілкуванні іноземною мовою та опануванні полікультурною грамотністю. Свідомість також виражається в позитивному ставленні до навчального матеріалу та внутрішньою вмотивованістю [864]. Свідомість – це не лише розуміння змістового наповнення мовлення, але й усвідомлення мовних одиниць і способів їхнього застосування [84, с. 49–52].

Принципи свідомості та активності становлять цільову настанову вищого навчального аграрного закладу на підготовку свідомих та активних громадян. Ми погоджуємося з міркуваннями Н. Мойсеюк стосовно цього питання. На її думку, глибоко осмислені й самостійно набуті шляхом інтенсивного напруження розумової діяльності знання, становлять справжню суть освіти. Педагог також звертає увагу на низку умов і чинників свідомого засвоєння знань: мотиви навчання, рівень і характер пізнавальної активності, організацію та управління навчальною діяльністю, застосування викладачем методів і засобів навчання тощо [499, с. 235]. Аналогічну думку висловлюють В. Галузяк, М. Сметанський та В. Шахов, стверджуючи, що розумовий розвиток та оволодіння навчальним матеріалом відбуваються лише тоді, коли студенти виступають суб’єктами навчання внаслідок активної пізнавальної діяльності. Свідченнями того, що студенти діють як суб’єкти навчально-виховного процесу, є: усвідомлення мети навчання, демонстрування зацікавленості знаннями, планування та організація власної діяльності, самостійне висунення проблем і пошук шляхів їхнього розв’язання [162, с. 125].

Вивчення наявної літератури з цього питання дозволяє нам розглядати цей принцип як головний детермінант навчальної діяльності майбутніх аграрників та управління нею. Свідомому засвоєнню знань сприяють:

- 1) пояснення мети й завдань навчальної дисципліни, її значення

для подолання життєвих труднощів і перспектив;

2) позитивні емоції та мотиви навчання; використання в педагогічному процесі таких мислительних операцій, як аналіз, синтез, узагальнення, індукція, дедукція, абстрагування;

3) належний контроль і самоконтроль [793, с. 89];

4) розуміння студентами сутності кожного слова, речення. Для цього майбутнім фахівцям аграрної галузі потрібно пояснювати незрозумілі слова, спираючись на їхні знання і досвід, аргументуючи свої пояснення;

5) логічне поєднання невідомого з вивченим, установлення логічного зв'язку між засвоюваним і засвоєним для забезпечення процесу усвідомленого навчання;

6) виокремлення першорядного й другорядного для більш ґрунтовного розуміння головної інформації, застосування оптимальної кількості прикладів;

7) регулярна постановка питання „чому“, щоб навчити студентів мислити причинно-наслідково;

8) докази, що базуються на логічних міркуваннях та аргументах;

9) формування в студентів здатностей до самостійного аналізу, розуміння, осмислення й критичної оцінки явищ;

10) активізація й підтримка уваги майбутніх фахівців аграрної галузі, урахування їхніх запитів та інтересів, уникнення шаблонів, авторитарного стилю керівництва педагогічних процесом [793, с. 89].

Оволодіння полікультурною компетентністю та іноземною мовою відбувається успішно лише тоді, коли майбутні фахівці аграрної галузі беруть активну участь у навчальному процесі. Доцільність цього принципу підтверджена сучасною психологічною наукою, де активність – головна характеристика пізнання. Розрізняють інтелектуальну, емоційну та мовленнєву активність. Психологи також наголошують на наявності самоконтролю й самооцінки в навчанні як важливої умови активності [339, с. 57]. Інтелектуальна активність досягається постановкою проблемних запитань, котрі нашоухують майбутніх фахівців аграрної галузі на роздуми, спонукають їх до порівняння й узагальнення. Не менш важливу роль відіграє емоційна активність. Завдяки їй студенти-аграрники не залишаються осторонь виконання навчальних завдань, а беруть активну участь у педагогічному процесі. Емоційна активність – це відповідь на запитання „Чи цікаво майбутнім аграрникам учитися?“. Позитивні емоційні переживання підсилюють внутрішню

й зовнішню активність, забезпечують досягнення успіху, а негативні переживання – навпаки. Однак у деяких студентів, які мають сильні вольові якості, негативні емоції викликають невдоволення невиконаними завданнями й можуть стимулювати активність у потрібному напрямі. Щодо мовленнєвої активності, то вона виражається в комунікативній діяльності [589, с. 171–172].

Активізувати пізнавальну діяльність допомагають:

- 1) зацікавленість дидактичним матеріалом;
- 2) позитивне ставлення до педагогічного процесу;
- 3) тісний зв'язок навчання з життям;
- 4) можливість застосування засвоєного матеріалу на практиці;
- 5) диференційований підхід: розбиття студентів на підгрупи, використання адаптованих до їхніх можливостей навчальних матеріалів, запровадження принципу вільного вибору варіантів завдань, які відповідають можливостям і підготовленості майбутніх фахівців аграрної галузі;

б) проблемне навчання;

7) використання ТЗН [793, с. 89];

8) головна опора на формування особистості, а не на знання предмета. Пам'ятати, що не дисципліна формує особистість, а викладач своєю діяльністю.

9) застосування знань на практиці;

10) узгодження індивідуальних інтересів студентів з об'єктивними потребами суспільства;

11) навчання, яке спрямоване на те, щоб знання набули сили переконань і керівництва до дії;

12) привчання студентів діяти і мислити самостійно. Недопускання підказок і копіювання;

13) майстерність ставити запитання і вислуховувати відповіді як одна з важливих умов підтримки студентської активності [947, с. 93].

Зважаючи на вище зазначене, важливим постає розвиток у майбутніх фахівців аграрної галузі ініціативи мовленнєвої та культурної поведінки. Цього можна досягнути за умови становлення студента-аграрника як суб'єкта навчального процесу.

Принцип наочності є „золотим правилом“ дидактики. Він був ґрунтовно розроблений у дидактиці середньої загальноосвітньої школи і набув широкого застосування в педагогічному процесі ВНЗ. Дотримання цього принципу сприяє свідомому, активному сприйманню, осмисленню та опануванню навчального матеріалу,

розвиває спостережливість, забезпечує ефективне формування нового соціального досвіду, поліпшує рівень психофізичних потенційних можливостей студентів [793, с. 89].

Упродовж онтогенезу послідовно в тісній взаємодії розвиваються три види мислення: наочно-дійове, наочно-образне та абстрактно-теоретичне. Абстрактно-теоретичне мислення не може існувати без наочного, оскільки ми не можемо говорити про лінію, не провівши її подумки, не можемо думати про коло, не описуючи його тощо [162, с. 124–125]. Звідси випливає, що в навчанні студентам потрібно надавати можливість спостерігати, вимірювати, досліджувати, практикуватися. Використання моделей, малюнків, схем, лабораторного обладнання уможливить ознайомлення майбутніх фахівців аграрної галузі з реальними процесами й предметами.

У сучасній дидактичній науці наочність розглядають ширше, ніж безпосереднє зорове сприймання. Вона передбачає також сприймання через тактильні й моторні чуття. Тому Н. Мойсеюк слушно зауважує, що до наочних засобів навчання належать лабораторні, статичні та динамічні навчальні посібники (натуральні, зображальні, схематичні, аудіовізуальні та словесно-образні) [499, с. 236].

Сутність принципу наочності навчання можна конкретизувати такими правилами:

1) використовувати малюнки, моделі, таблиці для забезпечення кращого й швидшого запам'ятовування студентами навчального матеріалу, поданого усно або письмово. Видиме подавати для сприйняття зором, почуте – слухом, запахи – нюхом, що підлягає смаку – смаком, доступне відчужуванню – через дотик [356];

2) ніколи не обмежуватися наочністю, наочність – не мета, а тільки засіб досягнення мети;

3) майбутні фахівці аграрної галузі усвідомлюють поняття швидше, якщо вони підкріплені певними фактами, зразками та образами. Потрібно застосовувати всі види наочності для їхнього розкриття;

4) організовувати колективну дослідницьку роботу студентів і створювати проблемні ситуації за допомогою наочності;

5) не перенасичувати заняття наочністю, ретельно планувати та дозувати її, щоб не спричинити розсіювання уваги майбутніх аграрників [211];

б) досконало володіти технічними засобами навчання та методикою їхнього використання, уміло добирати засоби наочності

до конкретного матеріалу: навчальне телебачення, слайди, відеозаписи, проекцію тощо;

7) відштовхуватись від уявлень, конкретних образів, підводити студентів до осмислення й пізнання внутрішньої сутності явищ, більше опиратися не на предметну, а на символічну наочність;

8) забезпечити оптимальне співвідношення абстрактного й конкретного;

9) здійснювати регулярний контроль і спрямовувати процес сприймання наочності майбутніми фахівцями аграрної галузі у потрібне русло за допомогою вказівок, пояснень і запитань [937, с. 84];

10) під час використання наочності потрібно рухатися від близького до далекого, від простого до складного, від відомого до невідомого [463, с. 100].

Формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі з опорою на принцип наочності впливає з процесу сприйняття, осмислення й узагальнення матеріалу. Оскільки в нашому дослідженні мова йде про забезпечення полікультурного навчання студентів-аграрників на заняттях з іноземної мови професійного спілкування, то ми насамперед використовуємо іншомовну та полікультурну наочність. Досить детально принципи іншомовної наочності описав Ю. Пассов [566].

Принцип зв'язку навчання з життям ґрунтується на конструктивному поєднанні теорії та практики, науки і виробництва [793, с. 89]. Цей принцип покликаний забезпечити органічний зв'язок навчання з реальною дійсністю [162, с. 130]. Нам досить імпонує думка Н. Мойсеюк, що, виконуючи практичні завдання перед вивченням теоретичного матеріалу, студенти переконуються в необхідності засвоєння певного багажу знань [499, с. 234]. Звідси впливає, що поглибленню знань, осмисленню сутності явищ, які вивчаються, сприяє виконання практичних завдань у процесі вивчення теорії, а розуміння майбутніми фахівцями аграрної галузі життєвої важливості опанованих знань, умінь і навичок сприяє їхньому успішному навчанню.

Принцип зв'язку навчання з життям вимагає від педагога й майбутніх аграрників звертатися до новітніх досягнень науки, техніки, мистецтв, культури, соціальних проблем Вітчизни та всього світу. Його ефективно втілення підпорядковано таким правилам:

1) формування полікультурної компетентності студентів-

аграрників вибудовувати з урахуванням сучасних полікультурних реалій, особливостей духовності суспільства, його культурної спрямованості, економіки, внутрішньої та зовнішньої політики;

2) у навчанні зважати на такі носії інформації про досліджувану культуру, як мистецтво, література, музика, кінематограф, періодика тощо, які в полікультурній освіті майбутніх фахівців аграрної галузі, з одного боку, виконують роль медіаторів (посередників) полікультурного спілкування, а з іншого – продуктів культури;

3) виявляти й спростовувати хибні стереотипи щодо інокультури шляхом критичного аналізу останніх газетних статей, фільмів, радіопередач, творів класичної літератури;

4) потрібно розкривати студентам практичну значущість теоретичного матеріалу, пояснювати, для розв'язання яких життєво важливих проблем можна застосувати конкретні знання;

5) під час пояснення нової теми спиратися на спостереження й життєвий досвід студентів;

б) досліджувати й контролювати істинність теоретичних положень шляхом використання експериментальних методів перевірки;

7) організовувати екскурсії на виробництво, виставки, природу і за кордон;

8) сприяти застосуванню здобутих знань майбутніми фахівцями аграрної галузі на практиці шляхом виконання вправ і розв'язання завдань [545, с. 177–178].

Отже, принцип зв'язку навчання з життям вимагає приведення змісту й засобів навчання майбутніх фахівців аграрної галузі у відповідність із соціокультурною ситуацією, у якій організовано педагогічний процес. Завдання формування полікультурної компетентності студентів аграрного ВНЗ орієнтовані на реальні відносини, що складаються між різноманітними культурними групами в конкретному соціумі на глобальному, загальнолюдському рівні.

Оскільки ми обрали формування полікультурної компетентності майбутніх аграрників мовленнєвими засобами, то для нас також неабиякий інтерес становлять методичні принципи викладання іноземної мови. Перед нами постало завдання – проаналізувати, конкретизувати та обґрунтувати специфічні принципи полікультурної освіти майбутніх фахівців аграрної галузі. Варто зазначити, що це питання не лише нас зацікавило. Його вивчали Н. Гальскова [166],

Д. Ларсен-Фріман [937], Г. Палмер [955], Ю. Пассов [562; 563; 566], В. Скалкін [681] та ін. Науковці намагалися розробити ієрархію принципів навчання іноземної мови. На нашу думку, досить добре це вдалося Ю. Пассову: *принципи першого рангу* – загальнодидактичні, що лежать в основі навчання будь-якої дисципліни; *принципи другого рангу* – загальнометодичні, на яких ґрунтується викладання іноземної мови; *принципи третього рангу* – частковометодичні, котрі спрямовані на навчання певного виду мовленнєвої діяльності; *принципи четвертого рангу* застосовують для вузчої галузі навчання [566, с. 63].

Розробляючи авторську педагогічну технологію формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі, ми керувалися фундаментальними дослідженнями В. Біблера [82], Р. Гришкової [205, с. 97], О. Дубасенюк [254], Г. Єлизарової [261], В. Калініна [327], С. Ніколаєвої [527], Ю. Пассова [562], В. Сафонової [661], С. Тер-Мінасової [762]. Саме ретельний аналіз їхніх наукових праць дозволив нам визначити низку специфічних принципів, на які потрібно спиратися під час реалізації полікультурної освіти майбутніх аграрників на заняттях з іноземної мови: принцип діалогу культур, принцип культуровідповідності, принцип єдності національного та загальнолюдського, принцип полікультурності та полікультурної толерантності, принцип домінування проблемних культурознавчих завдань, принцип автентичності, принцип новизни, принцип професійної спрямованості.

Принцип діалогу культур покликаний забезпечити майбутніх фахівців аграрної галузі культурологічною інформацією про рідну та іноземні країни, що уможливить здійснення компаративного аналізу розбіжностей і спільних рис між різними націями для налагодження конструктивного діалогу культур між майбутніми аграрниками та іноземцями під час проходження виробничої практики за кордоном. Одним з перших схарактеризував цей принцип М. Бахтін. Російський філософ-культуролог висловив думку, що „єдність культури – це відкрита єдність: чужа культура тільки очима іншої культури розкриває себе повніше й глибше (але не в усій повноті, тому що прийдуть й інші культури, які побачать і зрозуміють ще більше). Один смисл розкриває свої глибини, зіштовхнувшись з іншим, чужим смислом, між ними розпочинається діалог, який долає замкнутість та односторонність цих смислів, цих культур” [55, с. 354]. З міркуваннями

М. Бахтіна суголосними є думки Г. Вотсона, який наголошує на неможливості об'єктивного розгляду культури, у яку ми самі занурені, пропонуючи таку алегорію „риба ніколи не помічає води“. Науковець тлумачить діалог культур як найбільш продуктивний тип міжкультурної взаємодії, що характеризується наявністю взаємного сприйняття двох або більше культур [983, с. 329]. Аналогічної позиції дотримується В. Сафонова, конкретизуючи завдання цього принципу:

1) моделювання культурного простору, занурення в який сприятиме розширенню кола культур і цивілізацій;

2) орієнтація на розвиток у студентів загальнопланетарного мислення, культурної неупередженості, готовності до комунікації в інокультурному середовищі, мовного та соціокультурного такту тощо;

3) розробка методичної моделі для повноцінного полікультурного й білінгвального виховання особистості як свідомого носія та представника не тільки рідної, але й низки взаємопов'язаних культур у контексті певної культурно-історичної епохи;

4) порівняння культур і цивілізацій з урахуванням опосередкованого та безпосереднього історико-культурного взаємовпливу;

5) формування культури інтерпретації подій, явищ, фактів, ціннісних смислів рідної та іноземної культур;

6) створення методичних і соціально-педагогічних умов підготовки студентів як суб'єктів діалогу культур до функціонування в ситуаціях міжкультурного спілкування [661, с. 21].

Діалог культур є складним процесом установлення зв'язків між різними рівнями взаємодії. Процеси культурного обміну й спілкування мають перехресний характер. Взаємодія культур може відбуватися в умовах рівноправної співпраці та унаслідок насильницького захоплення колоній, військових завоювань. Останній тип взаємодії культур буде спрямований на отримання вигоди однією зі сторін та завдання шкоди іншій [154, с. 84].

Існує чотири типи взаємодії культур: *геноцид* – коли одна етнічна або культурна група, яка здебільшого домінує чисельно або володіє передовими технологічними ресурсами, знищує всіх членів іншої групи, з якою вона вступає в контакт; *асиміляція* – поглинання однієї культури іншою; *сегрегація* – ізольоване, незалежне існування етнічних культур; *інтеграція* – різновид сумісності, коли різні культури зберігають свої вихідні атрибутивні властивості, хоча й

об'єднуються в єдину громаду на іншій, однаково значущій для них основі [382, с. 306–307].

Потрібно чітко усвідомлювати, міжнародній комунікації притаманний не тільки інформаційний, але й емоційний аспект. Взаємодію з іншими учасниками міжнародної системи, будь-який з її суб'єктів діє не спонтанно, а свідомо, навмисне й цілеспрямовано, керуючись при цьому власними потребами, інтересами, уявленнями. Під час діалогу трьох і більше культур, сприйняття культури може бути безпосереднім або опосередкованим. Опосередковане сприйняття культури дозволяє нам зрозуміти відносини чужих культур. Наприклад, можемо довідатися, що англійці думають про німців тощо [377, с. 121].

Г. Ріккерт, зі свого боку, наголошує на взаємозв'язку культури та історії: „Лише культурні цінності уможливають історію як науку і тільки історичний розвиток породжує культурні цінності. Сама історична наука є продукт культури, і тому може виникнути лише завдяки історичному розвитку культури“ [629, с. 428].

Ми погоджуємося з висловленою думкою Г. Ріккерта й водночас звертаємо увагу на те, що успішною передумовою встановлення діалогу культур може слугувати спільна історія народів. Зокрема, загальновідомо, що культура будь-якого народу розвивається не ізольовано, а спирається на досягнення та історичний досвід інших народів. Наприклад, простежується зв'язок культури Древньої Греції із стародавньою єгипетською й одночасно помітно її вплив на культурні традиції Древнього Риму [183, с. 17–18].

Сьогодні в процесі діалогу культур між учасниками міжнародного спілкування неминуче відбувається обмін інформацією, що вміщує політичні заяви, документи, діяльність засобів масової інформації та пропаганди, обміни інформацією в галузі науки, техніки, дослідження й використання природних багатств, нарешті, стихійні інформаційні потоки як наслідок туризму тощо [377, с. 119–120].

Проблема налагодження конструктивного діалогу культур в умовах багатомовності та полікультурності земної цивілізації є однією із нагальних, яка ще не має належного розв'язання. Важливу роль у реалізації діалогу культур і міжкультурної взаємодії відіграє знання мови міжнародного спілкування. Сьогодні жодна країна на міжнародній арені не може залишатися в мовній ізоляції і змушена використовувати іноземні мови. На думку фахівців ЮНЕСКО,

мінімальна кількість мов, якими має володіти особистість у третьому тисячолітті, – не менше як три. Відповідно до їхніх прогнозів провідною у світі буде англійська мова, у європейському просторі – німецька, у євразійському – російська [980, с. 88–92].

Згідно з принципом діалогу культур своя національна культура цілком усвідомлюється лише у процесі взаємодії (діалозі) з різними культурами. Саме під час зіставлення й порівняння стають видимі та зрозумілі особливості культур [148, с. 32].

Сутність *принципу культуровідповідності* полягає в коректному доборі подій і фактів культури, їхній належній інтерпретації для формування в майбутніх фахівців аграрної галузі чітких уявлень про культуру та історію народів світу, варіативність їхніх стилів життя. Цей принцип навчання передбачає нерозривний зв'язок навчання з культурними надбаннями свого народу й людства (знання про царину матеріальної та духовної культури, історію, особливості становлення й розвитку національної культури, забезпечення духовної єдності й спадкоємності поколінь) [205].

Вимоги принципу культуровідповідності мають пронизувати всі сфери суспільного життя: освіту, виховання, побут, взаємини, виробничу діяльність, телебачення, радіо, кіно, театр, книги тощо [243]. У системі вищої аграрної освіти студенти витрачають значні зусилля на оволодіння складними для засвоєння теоретичними знаннями. Унаслідок чого в пам'яті майбутніх фахівців аграрної галузі закарбовується лише частина з того, що передбачено в навчальних програмах. По суті, поза увагою залишаються такі засоби виховання, як: культура поведінки, культура мовлення, культура побуту, ужиткове та образотворче мистецтво, музика тощо. Саме ці засоби впливають не тільки на розум, але й на почуттєву сферу особистості. Вони сприяють піднесенню духовної культури майбутнього фахівця аграрної галузі.

Принцип культуровідповідності в царину педагогічної науки ввів А. Дістервег: „У всякім вихованні повинні братися до уваги побут і звичаї нашої епохи та соціального стану, дух часу, у якому ми живемо, національність нашого народу, одним словом, культура всієї сучасності й безпосереднього нашого оточення“ [583, с. 403]. Німецький педагог акцентує на відповідності виховання вимогам середовища й часу. Відповідно до запропонованого ним принципу, формувати особистість потрібно, спираючись на вимоги сучасної культури й науки. Отже, тут ідеться про необхідність організовувати

навчально-виховний процес відповідно до культури соціуму, держави, виробництва, напрямів діяльності, до яких причетний майбутній фахівець аграрної галузі.

Культуровідповідний педагогічний процес зорієнтований на збереження й примноження духовних цінностей народу. Важливу роль тут відіграє соціальний досвід, який уміщує: культурологічні знання, уміння й навички відтворювати соціокультурний шар існування, володіння способами продукування нових культурних цінностей, досвід емоційно-ціннісних ставлень до культури. У статті “Три нотатки про педагогіку й спрямування вчителів” (1858) з опорою на принцип культуровідповідності А. Дістервег виокремлює три головні завдання педагогіки: 1) під час формування індивідуума зважати на його природні задатки; 2) робити це з опорою на національність; 3) виховувати особистість відповідно до загальнолюдських цілей. Там автор також зазначає: „У кожному індивіді, у кожній нації має бути виховано напрям думок, що зветься гуманністю; це – прагнення благородних загальнолюдських цілей. Перша її сходинка – повага чужої особистості та її особливостей; друга – сприяння її людським і національним цілям на підставах взаєморозуміння та згоди; третя – об’єднання з нею і всіма націями земної кулі для досягнення загального призначення людства, установленого Богом” [244, с. 235–246].

А. Дістервег зосереджує увагу на створенні певних умов, які б пробудили в молодій генерації самостійне усвідомлення „національного духу” та бажання реалізувати його. На думку науковця, саме національні особливості, цінності й національна своєрідність є метою нації, а держава виступає формою й засобом досягнення мети. „Форма повинна бути підкорена змісту, відповідати цьому змісту, тобто національному духу. Державний організм має бути узгодженим з останнім та зумовлюватися ним”. Щодо національної політики, то „вона має підкорятися сутності та прагненням національного духу, повинна довести його до такої сили і ступеня, щоб ним переймався кожний член нації”. Німецький гуманіст слушно вказує на руйнацію національного духу та унеможливлення виконувати національне завдання, якщо в суспільному устрої домінує егоїзм. Намір не допустити досвіду, ідей, ворожих політичному егоїзму, депортація й переслідування всіх, хто відмовляється бути слухняною маріонеткою, знищує творчість нації. А. Дістервег застерігає людство від національного егоїзму:

„Національний егоїзм має зникнути, індивідуальний потрібно також знищити; нація не може спорудити свого щастя на загибелі людства. Благородна людяність у національному виявленні й індивідуальній (оригінальній) формі є як призначенням людства, націй та індивідів, так і метою виховання“ [243, с. 194–195].

Здійснивши ретельний аналіз праць А. Дістервега, можна констатувати, що впродовж життя автор педагогічного принципу культуровідповідності значно розширив його трактування. Спочатку він розглядав навчально-виховний процес як культурно зумовлений, а згодом науковець виявив зворотний вплив навчання на національну (національний дух) і загальнолюдську культури. Перспективність напрацювань А. Дістервега простежується й нині, оскільки йому вдалося описати реалізацію принципу культуровідповідності на індивідуальному, національному й глобальному рівнях.

Л. Гончаренко, А. Зубенко, В. Кузьменко також висловлюються на користь принципу культуровідповідності. У їхній інтерпретації культурна й етнічна ідентичності постають важливими якостями особистості. Тобто кожний фахівець аграрної галузі повинен визначитися етнічно й культурно, усвідомлювати свою належність до певної групи в соціокультурному просторі та вільно орієнтуватися в полікультурному світі. У ранньому віці це ототожнення себе з родиною, а згодом – потреба в соціокультурній ідентифікації. Національно-культурна самоідентифікація виступає однією з умов розуміння іноземної культури, адже лише особистість, яка усвідомлює свої культурні й національні цінності, здатна зрозуміти інші [187, с. 123].

Ідеї культуровідповідності знайшли своє відображення в працях українського педагога Я. Кузьміва. За його переконанням, виховні ідеали зумовлює життя, вони формуються під „впливом повсякчасного стану певного народу чи краю“ [407, с. 100]. Зміна стану культури призводить до зміни цілей та завдань виховання. Завдання освіти науковець вбачає в підготовці до „втримання й розвитку культури певного народу“ [407, с. 104]. Розбудова культури спонукає до перманентного розширення особистістю діапазону своїх творчих можливостей.

Виховання Я. Кузьмів витлумачує як безупинний духовний процес. Під час нього, на думку науковця, педагог має дати молодій особистості можливість не лише осягати й користуватися готовими культурними здобутками попередніх поколінь, але й на їхній основі

продукувати нові. „Тому виховання – це безупинне реалізування культурних вартостей у молодих, щоб вони були не тільки сприймачами, але і в майбутньому творцями більш удосконалених, а то й нових культурних вартостей“ [408, с. 192]. Отже, Я. Кузьмів виступає за культуровідповідне виховання, де особистість постає не тільки як продукт, поціновувач і носій культури, але і її активний творець. Зв'язок між реалізацією творчого потенціалу людини й розвитком її матеріальної та духовної культур простежується досить чітко. Науковці схильні до думки, що рідна культура є стартовим майданчиком для найширшого застосування своїх творчих потенцій. Відштовхуючись від намагання зберегти етнокультуру й долучити до неї молодь, Г. Палаткіна обґрунтовує доцільність забезпечення етнокультурної спрямованості та етнопедагогізації навчального процесу з метою творчого використання, збереження й примноження культурних цінностей у полікультурній освіті [556, с. 41].

На підставі здійсненого аналізу ми дійшли висновку, що реалізація принципу культуровідповідності означає побудову навчально-виховного процесу на народознавчій основі: з урахуванням багатосторонніх досягнень культури, мови, мистецтва, промислів і ремесел. Це впливає на формування в майбутніх фахівців аграрної галузі духовних і моральних цінностей, забезпечує розуміння важливості спадкоємності та єдності поколінь, поліпшує рівень знань вітчизняної та зарубіжної культур.

Принцип єдності національного й загальнолюдського ґрунтується на побудові змісту освіти з опорою на загальнолюдські цінності й урахування етнічних традицій та національних особливостей регіону.

Він вимагає поетапного втілення:

- 1) формування в майбутніх фахівців аграрної галузі ціннісного ставлення до культурологічного підходу в процесі вивчення іноземної мови та визначення свого місця в контексті культур;
- 2) становлення полікультурної свідомості, подолання стереотипів;
- 3) набуття міжкультурного досвіду та його реалізація у фаховій діяльності;
- 4) розвиток позитивної національної ідентичності;
- 5) усвідомлення взаємозв'язків національної культури із загальнолюдською [203, с. 122].

Згідно з принципом єдності національного й загальнолюдського позитивний образ власної національної групи співіснує з позитивним

ціннісним ставленням до інших національностей. З одного боку, позитивну національну ідентичність розглядають як умову стабільного й самостійного функціонування нації, а з іншого – як умову мирної міжкультурної взаємодії в багатонаціональному світі. Процес її формування передбачає: виховання поваги до свого народу, гордості за його досягнення, історію, цінності, традиції, звичаї; осягнення культурного різноманіття навколишнього світу; відмову від антиномії „більшість-меншість“; прийняття іншого незалежно від його віросповідання та національності; розуміння несхожості (національних розбіжностей) і водночас усвідомлення спільного (загальнолюдського) [713, с. 8]. Відтак немає нічого екстраординарного в переконанні М. Бербеяєва, що „хто не любить свого народу, той не може любити людство... Людина входить у людство через національну індивідуальність як національна людина, а не безлика” [66, с. 85].

Найвагомішою ознакою національного й найліпшим його вираженням, на думку К. Ушинського, є мова, оскільки в ній сконцентровано весь історичний досвід і культуру народу. „Поки жива мова народна в устах народу, доти живий і народ” [780, с. 109]. Намагаючись креативно використати традиції народної педагогіки, видатний педагог у праці „Рідне слово” широко використовує народний фольклор: прислів'я, приказки, загадки, вірші, казки. Водночас К. Ушинський не заперечує використання іноземного педагогічного досвіду, але вимагає, щоб його осмислення та засвоєння були критичними. Він вказує на недопустимість механічного перенесення освітніх систем із однієї країни в іншу. Науковець говорить про доцільність запровадження найкращих елементів виховного досвіду інших націй, однак наголошує на неможливості цілковитої побудови національного виховання з іноземних елементів [780].

Виховання української молоді на національних традиціях досить змістовно й ґрунтовно вивчав В. Сухомлинський. Натхнення для своєї творчості видатний вітчизняний педагог-гуманіст черпав з етнопедагогіки. Саме вона зорієнтувала його на пропаганду ідей виховання в молодого покоління любові до Батьківщини, глибокої поваги до трудолюбивої людини, готовності надавати допомогу нужденним, пошани до праці, майстерності та кмітливості. В. Сухомлинський, як і К. Ушинський, у педагогічній діяльності спирається на перлини народної творчості (прислів'я, приказки,

крилаті вислови, афоризми, притчі, етичні повчання, думи, народні казки, легенди), стверджуючи: „Народ – живе, вічне джерело педагогічної мудрості. Якби у нас не було постійного духовного спілкування з людьми, ми не могли б успішно вчити і виховувати молоде покоління“ [741, с. 45]. Згідно з його думкою, юнакам потрібно прищеплювати такі загальнолюдські цінності, як гуманність, людяність, співчутливість, дбайливе ставлення до інших, що має проявлятися в конкретних вчинках. Науковець вважає, що найщасливішою є та особистість, яка присвятила своє життя служінню іншим. На його глибоке переконання творення добра повинне стати звичайною нормою поведінки. Він закликає дбати про інших без очікування винагороди або похвали [740, с. 72–73].

Питання реалізації принципу єдності національного й загальнолюдського вивчала також С. Русова. Вона обстоювала думку, що „національне виховання забезпечує кожній нації найширшу демократизацію освіти, коли його творчі сили не будуть покалічені, а, навпаки, дадуть нові оригінальні, самобутні скарби задля вселюдського поступу: воно через повагу до свого народу виховує в людях пошану до інших народів“ [649, с. 162].

Пріоритет національного виховання М. Євшан убачав у формуванні громадської свідомості, а його завдання визначав у такий спосіб: „Пробудження і витворення історичної свідомості, усвідомлення та показ історичного буття нації – головне завдання національного виховання – це використання всіх культурних цінностей нації, творення й підготовлення ґрунту, на якому ті цінності могли б примножуватися“ [269, с. 10].

Заклик до примноження національних і загальнолюдських цінностей, культивування моральних законів, побудови справедливого ладу, творення добра й боротьби зі злом знаходимо в працях Г. Ващенко. Розмірковуючи над виховним ідеалом українця, він виокремлює такі риси, як людяність, жертвна любов до Батьківщини, вірність, відданість, щиросердність, гостинність, гендерна стриманість, здоровий сімейний побут, оптимістичність, любов до краси й мистецької творчості (співів, музики, танців тощо). За його глибоким переконанням, „українська молодь мусить не тільки плекати загальнолюдські ідеали, а й активно боротися за них“ [126, с. 174–175].

Окремі аспекти актуалізованого питання досліджував видатний вітчизняний педагог-гуманіст Б. Грінченко. Важко переоцінити його

внесок у становлення національної системи навчання. Актуальними на сьогодні залишаються основні положення його педагогічної системи: освіта має бути народною, національною, загальнодоступною і взаємодіяти з соціальним середовищем [632, с. 67]. Головним завданням навчального закладу дослідник вважав формування розвиненої особистості, спроможної опанувати морально-етичні, естетичні, світоглядні, психолого-етнографічні особливості конкретної нації [632, с. 132].

Надзвичайну цінність становить чотирьохтомний словник української мови за редакцією Б. Грінченка, який містить до 68 тисяч реєстрових слів і є першим великим зібранням лексичних одиниць з відповідним ілюстративним текстом, поданим до кожного слова. У ньому подано лексику XIX і XX століть, а також лексику фольклору й більшості українських діалектів. Досить широко подано українську фразеологію, з детальним поясненням значення слів, а часто навіть із трактуванням їхнього походження [694; 695; 696; 697].

Про важливість орієнтування освіти на історичні потреби нації говорить Л. Савченко, особливо наголошуючи на потребі залучати молоде покоління до творчої участі в рідній культурі, а через неї також і до загальнолюдської культури. На думку педагога, народ лише тоді зможе розвинути національну зрілість, коли спиратиметься на загальнолюдські духовні цінності, не втрачаючи своєї національної самозосередженості [656, с. 165].

Н. Баскакова та Н. Єфремова констатують, що проблема національної специфіки освіти завжди була актуальною. Особливо значущою вона постає сьогодні, коли кожна людина, органічно вписана в мережу численних комунікацій, мимоволі стає носієм загальнолюдської (універсальної) культури й сукупності елементів національних і регіональних субкультур. Результатом принципу єдності національного й загальнолюдського є формування культури юнаків і суспільства загалом (етичної, естетичної, моральної, інтелектуальної, трудової, фізичної, екологічної тощо) як інтегрованого утворення. Запровадження цього принципу передбачає:

- 1) національну спрямованість навчання;
- 2) формування національного менталітету й самосвідомості;
- 3) розвиток патріотичних почуттів до рідного народу й Вітчизни;
- 4) прищеплення шанобливого ставлення до національної спадщини, культури, народних звичаїв, національно-етнічної обрядовості народів, з якими майбутні фахівці аграрної галузі будуть

взаємодіяти [53, с. 113–116].

Відштовхуючись від цього, у студентів-аграрників потрібно виховувати культуру міжнаціонального спілкування й толерантне ставлення до культурних цінностей інших народів, забезпечувати гармонійне поєднання національних культур. Інтегрованість національної культури в контекст європейських, загальнодержавних і світових цінностей, тобто в загальнолюдську культуру, вимагає підготовки фахівців, які не протиставляють свою національну культуру скарбниці світових цінностей і здатні вести взаємне культурне збагачення на особистісному й державному рівнях, відкриті для всіх культур.

На нашу думку, О. Дубасенюк [254] справедливо наголошує на вагомості у формуванні полікультурної компетентності *принципу полікультурності та полікультурної толерантності*, що передбачає виховання в студентів-аграрників толерантного ставлення й терпимості до культурних відмінностей. Толерантність як професійна якість майбутнього фахівця аграрної галузі посідає важливе місце в полікультурній компетентності, адже незнання національно-психологічних особливостей часто призводить не тільки до зниження ефективності навчально-виробничої діяльності, але й до виникнення міжнаціональних непорозумінь. Реалізація принципу полікультурності та полікультурної толерантності вимагає поглибленого вивчення культур різних національностей, принаймні тих, із якими майбутньому аграрнику доведеться взаємодіяти. Цей принцип передбачає дотримання таких правил:

1) формувати систему цінностей, поглядів, стереотипів демократичного тлумачення, яка базується на визнанні принципу полікультурності та полікультурної толерантності;

2) розвивати вміння особистості приймати й розуміти людей з іншою свідомістю, культурою, звичаями, традиціями тощо;

3) виховувати психологічну готовність до взаємодії з етнофорами на основі емпатії [1, с. 36].

Уперше термін „емпатія“ з’явився в англійському словнику (1912 р.) для позначення емоційного стану іншої людини шляхом співпереживання, проникнення в її суб’єктивний світ. Емпатія має широкий діапазон прояву. Повне занурення у світ почуттів співрозмовника, співпереживання, називають афективною та емоційною емпатією. Існує також позиція більш абстрагованого, об’єктивного розуміння хвилювань комуніканта без значного

емоційного занурення в них. У зв'язку з цим вирізняють три рівні емпатії: співпереживання (коли особистість переживає емоції, повністю ідентичні тим, які спостерігає), співчуття (емоційний відгук, спонукання надати допомогу іншим), симпатія (тепле, доброзичливе ставлення до людей) [152].

Ш. Амонашвілі [14, с. 45] та В. Сухомлинський [739, с. 146] ведуть мову про наявність симпатії до об'єкта співпереживання як необхідну умову виникнення емпатії. Зі свого боку Л. Гозман [184, с. 63–65] зазначає, що співчуття й допомога пробуджують симпатію в тієї людини, на яку вони спрямовані. Під впливом відчуття емпатії розвиваються комунікативні вміння й навички. Ми погоджуємося з висловленими міркуваннями Р. Крайг, С. Максимець, Л. Скрипки, Т. Федотюк, О. Юдіної, що зростання рівня емпатії позитивно впливає на розвиток здатності розуміти емоційний стан людини через невербальні прояви, удосконалення комунікативних умінь, визначає соціальну й професійну адаптацію особистості в полікультурному середовищі. Отже, запровадження принципу полікультурності та полікультурної толерантності в практику аграрних ВНЗ передбачає також соціалізацію майбутніх фахівців аграрної галузі завдяки трансляції культури від покоління до покоління. Він сприяє засвоєнню студентами-аграрниками як стихійних, так і спеціально організованих впливів полікультурності [393, с. 608–610].

Л. Гончаренко, А. Зубенко, В. Кузьменко наголошують на ролі принципу полікультурності та полікультурної толерантності в регулюванні взаємин між людьми різних національностей та визначенні їхніх прагнень ставитися до етнофорів як до себе. Педагоги відносять толерантність до загальнолюдських цінностей і детермінують її як важливу умову розвитку діалогу культур. На їхню думку, саме діалог уможливорює рівноправну взаємодію під час міжкультурного спілкування [187, с. 122]. І. Ціко дотримується аналогічної думки, убачаючи в принципі полікультурності та полікультурної толерантності визнання вихованцем унікальності кожної етнічної або соціальної культури, відзеркаленої в інокультурному художньому творі [819, с. 355].

Нам досить імпонують міркування О. Діденко та І. Зозулі, що ядром полікультурності виступають знання культурних особливостей інших народів, вміння добирати з них найкраще й збагачувати ним свою культуру, організація сприятливого полікультурного мікроклімату в університеті [309, с. 25]. Здійснивши ретельний аналіз

наявних праць, ми дійшли висновку, який суголосний із судженнями Г. Дмитрієва щодо цього питання [248, с. 11]. Ми також вважаємо, що реалізація цього принципу повинна забезпечуватися на всіх рівнях розроблення змісту вищої освіти: цілепокладання; відбору знань, умінь, етично-естетичних цінностей; оцінки змісту освіти, потреб майбутніх фахівців аграрної галузі й запитів суспільства; практичної діяльності.

Щодо *принципу домінування проблемних культурознавчих завдань*, то він реалізується в процесі вирішення студентами таких завдань: 1) збір, узагальнення, систематизація та інтерпретація культурологічної інформації; 2) опанування стратегії пошуку та способів інтерпретації культури; 3) формування полікультурної та комунікативної компетенцій; 4) становлення й поглиблення уявлень про специфічні культурні відмінності та їхні загальні риси; 5) участь у творчих проектах комунікативно-пізнавального й комунікативного характеру. Ми погоджуємося з В. Сафоною [661, с. 33], що саме такі завдання сприятимуть не тільки культурознавчій адаптації майбутніх аграрників, а й культурній асиміляції.

Для успішного запровадження цього принципу варто керуватися такими правилами: 1) достовірно й неупереджено наповнювати завдання інформацією, оскільки видається багато літератури, яка містить спотворену інформацію про культуру іноземних країн; 2) звертати увагу на когнітивний, мовний та соціокультурний рівні складності навчального матеріалу, що використовуємо для складання культурознавчих завдань; 3) стежити за ефективністю й методичною прийнятністю цих завдань [203, с. 124].

Ми погоджуємося з Л. Вороняк, що принцип домінування проблемних культурознавчих завдань передбачає побудову навчального процесу з опорою на інтелектуальний потенціал студентів з урахуванням конкретної стадії освіти та рівня їхньої комунікативної освіченості. Педагог рекомендує поступово ускладнювати культурознавчі завдання. На її думку, виконуючи їх, майбутні фахівці аграрної галузі оволодівають стратегіями культурознавчого пошуку; тренуються в інтерпретації, систематизації та узагальненні культурознавчого матеріалу; розвивають полікультурну комунікативну компетенцію. Це допомагає їм успішно орієнтуватися в різноманітті культур і цивілізацій, поглиблювати уявлення про специфічні відмінності та спільні риси в культурах [148, с. 32].

Полікультурне навчання майбутніх аграрників вимагає певного добору й укомплектування навчального матеріалу. Згідно з чинною програмою викладачам рекомендується використовувати автентичні тексти [613]. Здійснюючи пошук полікультурної інформації, вважаємо за доцільне дотримуватися запропонованого Б. Томаліном і С. Стемплескі [978] аспектного розподілу матеріалу: 1) ідентифікація культурної символіки (образи й символи, виражені у витворах архітектури й мистецтва, піснях, географії країн); 2) ознайомлення з „продуктами” різних культур (література, музика, фольклор, мистецтво); 3) зосередження уваги на моделях повсякденної поведінки різних етнофорів; 4) дослідження культурної поведінки етнофорів у певних соціальних ситуаціях; 5) вивчення моделей спілкування, особливостей вербальної та невербальної комунікації; 6) аналіз моральних цінностей та відношень, характерних для представників різних культур; 7) вивчення традицій, звичаїв, свят, національних особливостей їжі, одягу й відпочинку представників різних культур.

Варто зазначити, що запропонований вище перелік аспектів культури може бути доповнений, а всі аспекти можуть розглядатися як інтегровані, взаємопов'язані один з одним, так і окремо. На нашу думку, використання автентичних матеріалів на заняттях значно підвищить мотивацію навчання, що є надзвичайно важливим. Опубліковані в провідних іноземних журналах і газетах статті уможливають обговорення з майбутніми фахівцями аграрної галузі 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. Саме цим і зумовлено виняткове значення реалізації *принципу автентичності* навчальних матеріалів у нашому дослідженні.

Ми дотримуємося думки, що у формуванні полікультурної компетентності майбутніх аграрників потрібно опиратися на *принцип новизни*, який вносить певні корективи в зміст, форми, методи, прийоми, умови й завдання навчання. Формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі засобами іноземної мови з опорою на цей принцип передбачає:

- 1) гнучкість іншомовного мовлення студентів на етапі презентації полікультурного матеріалу в ситуаціях професійного спрямування;
- 2) варіативність і новизна комунікативних ситуацій сприяють

динамічності мовленнєвих умінь, що досягається завдяки застосуванню евристичних завдань з професійно-орієнтованою полікультурною тематикою;

3) підвищення продуктивності навчання та підтримка інтересу до навчальної діяльності завдяки розвитку мотивації;

4) мимовільне засвоєння полікультурного фахового матеріалу за допомогою оновлення змісту навчання та використання інноваційних видів і прийомів роботи на заняттях з іноземної мови [561, с. 107–113].

Отже, запровадження цього принципу має пробуджувати зацікавленість до навчання й забезпечувати динамічність і гнучкість мовленнєвих умінь. Надання нових відомостей про іноземні країни та моделювання різноманітних комунікативних проблем значно сприяють його реалізації в полікультурному наповненні навчального матеріалу, формах занять, видах і прийомах навчальної роботи. У межах нашого дослідження для успішного втілення принципу новизни потрібно дотримуватися таких основних правил:

1) використовувати вправи та прийоми роботи, які мають певну новизну для майбутніх фахівців аграрної галузі;

2) варіювати завдання до вправ і прийоми навчальної роботи;

3) урізноманітнювати комунікативні ситуації, проблеми фахового полікультурного спрямування, форми висловлювань;

4) регулярно залучати нову соціокультурну інформацію про країни, мова яких вивчається.

Щодо використання *принципу професійної спрямованості* в полікультурній освіті майбутніх фахівців аграрної галузі, то він передбачає формування вмінь конструктивно застосовувати цінності інокультури, мову якої вивчають, у пов'язаних з їхньою навчально-професійною діяльністю ситуаціях. У конструюванні педагогічного процесу у вищому навчальному аграрному закладі принцип професійної спрямованості є пріоритетним. Він уможлиблює розв'язання суперечності між теоретичним характером дисциплін і потребою практичного застосування здобутих знань, умінь і навичок у фаховій діяльності.

На жаль, принципи полікультурного навчання на заняттях з іноземної мови в аграрному ВНЗ часто не дотримуються. Насамперед це стосується загальнодидактичних принципів. Зокрема, у методиці викладання іноземних мов уже два десятиліття офіційно визнаним є принцип свідомості, але майбутні фахівці аграрної галузі замість

свідомого засвоєння навчального матеріалу переважно зазубрюють заздалегідь підготовлені ними монологи, діалоги тощо. Реалізація принципу активності також неодноразово зводиться до того, що студенти демонструють активність тільки тоді, коли їх запитує викладач. Надані приклади свідчать, що висунуті в методиці принципи для педагога здебільшого виконують роль певних суб'єктивних орієнтирів у доборі й організації змісту навчання. Уникнути це можна шляхом наближення процесу викладання іноземних мов згідно з його основними параметрами до процесу оволодіння студентами мовою у реальній комунікативній ситуації. Для цього потрібно створити в аудиторії такий мікроклімат, яким би віддзеркалював навколишнє полікультурне середовище з усім багатством міжособистісних взаємин і цілеспрямованістю на практичне використання мови.

Успішне формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі вимагає принципово нових підходів, які б спиралися не лише на засвоєння конкретних знань, умінь і навичок, але й формували б у студентів власне ставлення до іншомовних фактів і явищ, сприяли особистісному розвитку та збагаченню досвіду щодо адаптування в багатокультурному соціумі.

Ефективність викладацької діяльності в аграрному ВНЗ підпорядкована певним дидактичним принципам. Принципи навчання як фундаментальні положення визначають зміст, організацію, форми і методи навчально-виховної роботи. Вони також становлять неабияку значущість для забезпечення успішного формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі на заняттях з іноземної мови. Розглянуті принципи навчання є тісно взаємопов'язані та зумовлюють один одного. Жоден із них не можна застосовувати без урахування інших. Тому в навчально-виховному процесі викладач повинен керуватися цими принципами.

Вивчивши поняття „принцип“, різноманітні класифікації принципів навчання та правила їхньої реалізації, ми дійшли висновку, що принципи навчання – це певна „законодавча“ база освітнього процесу. Залежно від того, наскільки викладач дотримується їх, залежить успіх в оптимізації навчання. Під час проведеного дослідження нам вдалося систематизувати їхню класифікацію й розкрити специфічні принципи формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі.

ВИСНОВКИ

Відповідно до освітньо-кваліфікаційної характеристики фахівця аграрної галузі від випускників аграрних університетів вимагається оволодіння такими соціально-особистісними компетенціями, як: розуміння та сприйняття етичних норм поведінки відносно інших людей; усвідомлення необхідності й дотримання норм здорового способу життя та психологічного клімату в колективі; креативність, здатність до системного мислення; адаптивність і комунікабельність; наполегливість у досягненні мети; здатність організовувати власну діяльність як складову колективної діяльності; урахування моральних переконань і смакових уподобань під час здійснення безпечної та ефективної діяльності. Водночас опанування загальнонаукових компетенцій передбачає: базові уявлення про основи філософії; політології, соціології, культурології, що сприяють розвитку загальної політичної культури та активності, формуванню національної гідності й патріотизму, соціалізації особистості, схильності до етичних цінностей, знання вітчизняної історії, економіки й права, розуміння причинно-наслідкових зв'язків розвитку суспільства та вміння їх використовувати в професійній і соціальній діяльності; використання сучасних науково-технічних та культурних досягнень світової цивілізації.

Серед типових завдань і змісту вмінь випускники вищого навчального аграрного закладу виконують такі виробничі функції: дослідницьку, проектувальну, організаційну, управлінську, технологічну, контрольну, прогностичну, технічну.

У формуванні полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі простежується зв'язок із вирішенням певних завдань соціальної діяльності, інструментальних та загальнонаукових завдань, а саме: розуміння та сприйняття етичних норм поведінки відносно інших людей та природи під час здійснення виробничої або соціальної діяльності; на підставі аналізу результатів самостережень, використовуючи етико-естетичну теорію, установлювати власні моральні переконання й смакові вподобання та вподобання учасників спільної діяльності; з урахуванням визначених моральних переконань та смакових уподобань знаходити компромісні рішення у разі здійснення спільної діяльності; в умовах виробничої або побутової діяльності, використовуючи певні методики з урахуванням визначеного місця окремих соціокультурних елементів у культурному контексті, інтегрувати власну діяльність у культурне

оточення; креативність, здатність до системного мислення: аналізуючи витoki аграрної науки й освіти в Україні та зарубіжних країнах на основі історичних джерел, нормативно-правових документів з урахуванням інтеграції України у світову освітню мережу, передбачати шляхи підвищення конкурентоспроможності та самоадаптації до діяльності в ринкових умовах; адаптивність і комунікабельність: під час здійснення професійної й соціальної діяльності, аналізуючи історичну літературу з проблем розвитку аграрних відносин в Україні та світі, нормативно-правові документи, довідкові матеріали, прогнозувати основні тенденції в розвитку виробничих відносин і форм власності в аграрному секторі економіки України. Вагоме місце посідають також базові уявлення про основи філософії, що сприяють розвитку загальної політичної культури та активності, формуванню національної гідності, патріотизму, соціалізації особистості, схильності до етичних цінностей, знання вітчизняної історії, економіки й права, розуміння причинно-наслідкових зв'язків розвитку суспільства й уміння їх використовувати в професійній і соціальній діяльності; використання сучасних науково-технічних та культурних досягнень світової цивілізації. Аналізуючи історичні події, процеси, факти та користуючись категоріально-понятійним апаратом історичної науки, історичними джерелами та довідниковими матеріалами, передбачаємо участь майбутніх фахівців аграрної галузі в наукових дискусіях із визначення шляхів розвитку аграрного сектору та чисельних етносів в Україні; урахування ними історичного досвіду та кращих традицій українського етносу, загальнолюдських пріоритетів під час здійснення професійної й соціальної діяльності; становлення особистої позиції щодо механізму взаємодії всіх учасників виробничого процесу, потреби кожної особистості та врахування загальних принципів розбудови національної економіки, зокрема її аграрного сектору.

Реалізація завдань, окреслених в освітньо-кваліфікаційній характеристиці та освітньо-професійній програмі підготовки студента-аграрника спонукає до внесення відповідних коректив в організацію педагогічного процесу на практичних заняттях з іноземної мови для підвищення рівня іншомовної підготовки й формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі в контексті професійної підготовки та нових вимог сьогодення шляхом розроблення певної методології.

Методологія формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі – це логічна організація навчальної діяльності студента-аграрника, що полягає у визначенні мети й предмета навчання, підходів та орієнтирів у його представленні, виборі засобів і методів, які визначатимуть найкращий результат. У формуванні полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі особливу значущість становлять особистісно-зорієнтований, комунікативний, аксіологічний та лінгвокраїнознавчий підходи.

Зміст, методику й побудову процесу фахової підготовки детермінують принципи навчання як загальні положення до організації навчального процесу. Принципи слугують вихідними установками, рекомендаціями та правилами для досягнення окреслених цілей. Незнання або невміле застосування принципів гальмує успішність навчально-виховного процесу, ускладнює опанування знань, формування вмінь і навичок.

Для успішного формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі використовуємо такі загальнодидактичні принципи: науковості, послідовності та систематичності, доступності, міцності, свідомості та активності, наочності, зв'язку теорії з практикою.

Ретельний аналіз наукових праць В. Біблера, Р. Гришкової, О. Дубасенюк, Г. Єлизарової, В. Калініна, С. Ніколаєвої, Ю. Пассова, В. Сафонової, С. Тер-Мінасової дав змогу визначити низку специфічних принципів, на які треба спиратися в реалізації полікультурної освіти майбутніх аграрників на заняттях з іноземної мови: принцип діалогу культур, принцип культуровідповідності, принцип єдності національного та загальнолюдського, принцип полікультурності та полікультурної толерантності, принцип домінування проблемних культурознавчих завдань, принцип автентичності, принцип новизни, принцип професійної спрямованості.

РОЗДІЛ 3. ОБҐРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ПОЛКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АГРАРНОЇ ГАЛУЗІ

3.1 Загальна характеристика педагогічної технології як категорії професійної освіти

Ефективність дидактичного процесу переважно визначається вибором і професійною реалізацією конкретних педагогічних технологій, які традиційно називають організаційними формами й методами навчання. Орієнтація на технологічний підхід у застосуванні арсеналу педагогіки передбачає певну технологічність не лише самих форм і методів навчання, з погляду їхньої структури, моделювання та практичного застосування, але й проектування навчального процесу – постановку педагогічної мети [849, с. 114]. Відштовхуючись від висловленої позиції, функцію викладача можна визначити як систему послідовних (технологічних) операцій із організації, спостереження, контролю та корекції діяльності студентів. Сукупність дій викладача та пізнавальної діяльності студентів є дидактичний процес. Структурну схему навчального процесу і його результатів подано на рис. 3.1.

У професійній підготовці майбутніх фахівців цілком логічним постає певне методичне забезпечення мети, змісту та самого процесу навчання, тобто дотримання відповідних методичних вимог: цільових, змістових, процесуальних.

Орієнтація на технологічний підхід із творчим пошуком ґрунтується на аксіоматичних підходах, сутність яких зводиться до того, що чітке визначення цілей навчання (навіщо навчати?) має сприяти відбору й коректуванню змісту (чому навчати?), організації та управлінню навчальним процесом (як?), успішному впровадженню методів і засобів навчання (за допомогою чого?), з урахуванням необхідного рівня кваліфікації викладачів (хто?), методів оцінки здобутих результатів навчання (чи так це?). Саме ці критерії в їхньому комплексному застосуванні детермінують сутність педагогічного процесу – його технологію.

Технологічний підхід до навчання передбачає конструювання навчального процесу, виходячи з освітніх орієнтирів, цілей та змісту навчання. На думку Д. Чернилевського, тут на особливу увагу заслуговують корекція навчального процесу та діагностика його якості [824, с. 47–49].

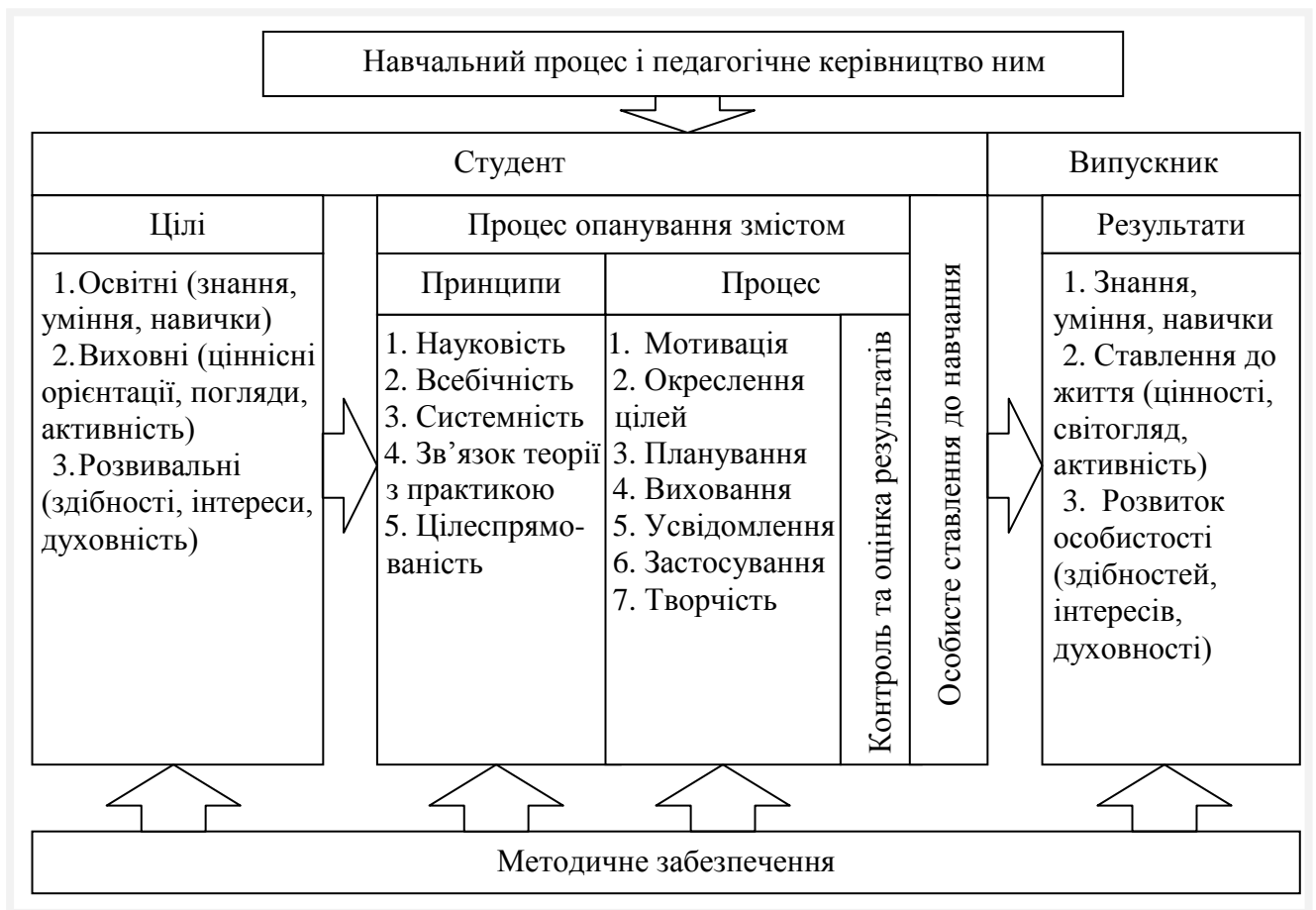


Рис. 3.1. Структурна схема навчального процесу та його результати

Удосконалення педагогічних технологій посідає одне із провідних місць серед численних напрямів модернізації системи вищої освіти, які привертають увагу науковців-методистів як за кордоном, так і в нашій країні.

Слово „технологія“ – латинського походження (“techne” – майстерність, мистецтво; “logos” – поняття, учення). У широкому значенні під „технологією“ розуміють сукупність знань про способи й засоби здійснення процесів, спрямованих на якісну зміну об’єкта. Тривалий час термін „технологія“ відносили до технократичної мови і він перебував поза межами понятійного апарату педагогіки, хоча його буквальне значення („учення про майстерність“) не суперечить завданням педагогіки: опису, поясненню, прогнозуванню, проектуванню педагогічних процесів [594].

Звернувшись до „Великого тлумачного словника сучасної української мови“ за редакцією В.Бусел, знаходимо такі визначення технології:

- 1) сукупність знань, відомостей про послідовність окремих

виробничих операцій у процесі виробництва чого-небудь. Навчальний предмет, що викладає ці знання, відомості;

2) сукупність способів обробки чи переробки матеріалів, інформації, виготовлення виробів, проведення різних виробничих операцій, надання послуг тощо [131, с. 1448].

У В. Даля представлено трактування технології як науки техніки, а техніки як мистецтво, знання, вміння, прийоми роботи й додаток до певної справи [218, с. 422, с. 471].

П. Підкасістий зауважує, що на початковому етапі, витлумачуючи зміст поняття „технологія“, його розглядали як:

1) процес обробки й переробки сировини, в результаті якого отримують готовий виріб;

2) нормативну сторону цього процесу, яка окреслює що і як робити, щоб реалізувати необхідні етапи перетворення вихідної сировини [580, с. 26–27].

Спираючись на наявні в педагогічній науці поняття системного підходу до навчання, педагогічні технології доречно розглядати як інструментарій досягнення цілей. Ідея технологізації навчання не є новою, ще Ян Амос Коменський стверджував, що навчання має бути „технологічним“. Педагог намагався відшукати такий його порядок, який неминуче призвів би до позитивних результатів. Ян Амос Коменський писав: „Для дидактичної машини потрібно відшукати: 1) чітко встановлені цілі; 2) засоби для досягнення цих цілей; 3) правила, як користуватися цими засобами, щоб було неможливо не досягнути цілі“ [356, с. 372].

Відтоді науковці здійснили низку спроб зробити навчання схожим на добре налагоджений механізм, відповідно істотно конкретизувавши та доповнивши уявлення про технологізацію навчання. Особливо актуальною постала ідея технологізації навчання із запровадженням досягнень технічного прогресу в різноманітних сферах теоретичної та практичної діяльності. До відомих розробників сучасних педагогічних технологій можна віднести Е. Лузик [450], М. Меєрович [483], С. Смірнова [702], Д. Чернилевського [824], А. Шаповалова [450], Л. Шрагіну [483] та ін. Зокрема, доповіддю на тему “To Learning” вони запропонували такі визначення педагогічної технології:

1) сукупність способів і засобів зв'язку (спілкування) між людьми, які виникли в результаті інформаційної революції та використовуються також в дидактиці;

2) сукупність методів і прийомів навчання, які організовані для оптимальної реалізації дидактичного процесу з урахуванням навчальних цілей [974].

Цієї ж думки дотримується Дж. Брунер, який тлумачить педагогічну технологію як своєрідний інструмент дидактичної роботи [895].

Аналіз публікацій провідних спеціалістів вказує на вагомую роль педагогічних технологій в окресленні освітньої політики США, розвинутих європейських та азійських країн. Вони слугують головним засобом ліквідації відставання в освітній галузі. Цей напрям знайшов підтримку на конференції ЮНЕСКО, де обговорювали проблеми технологізації навчання і вперше визнали їх у ролі наукової дисципліни, яка є складовою сучасної педагогіки. Зацікавленість технологіями навчання зумовлена складністю й багатоманітністю впливу на особистість майбутнього фахівця. У доповіді „Учитися, щоб бути“, оприлюдненій ЮНЕСКО в 1972 році, педагогічні технології визначено як рушійну силу модернізації освіти [981, с. 21]

Ці обставини вимагали звернення до досягнень інших, суміжних, часто не пов'язаних з дидактичною наукою. Зокрема, Ч. Купісевич та Ф. Янушкевич [411] на VII симпозиумі, присвяченому технологіям навчання (Познань, 1974), детермінували педагогічну технологію як сукупність методико-організаційних дій, спрямованих на оптимізацію навчального процесу, шляхом раціонального використання в цьому процесі сучасних технічних засобів й дидактичних матеріалів, включаючи також комп'ютери.

На думку Б. Оконя, у понятті „педагогічна технологія“ знаходять віддзеркалення технологічні проблеми та проблеми змісту передачі й обміну інформацією між викладачем і студентом [541].

У В. Стриковського натрапляємо на визначення педагогічної технології як педагогічної дисципліни, яка займається пошуком і побудовою раціональної реалізації навчального процесу за допомогою традиційних та інноваційних дидактичних методів [731].

Ф. Янушкевич, аналізуючи еволюцію педагогічних технологій у системі вищої освіти, робить висновок, що в сучасному трактуванні вона трансформувалась у систему знань, які мають конкретну наукову базу, що охоплює всю сукупність проблем, пов'язаних із цілями, змістом й проведенням навчального процесу.

На його думку, для того щоб педагогічна технологія сприяла

дидактичній практиці, її потрібно використовувати як системний метод проектування, реалізації, оцінки, корекції та подальшого відтворення навчального процесу. Сучасну педагогічну технологію некоректно розглядати лише в ролі одної з дисциплін педагогіки чи лише як напрям оптимізації освітньої практики. Педагогічна технологія визначає спрямування навчальної діяльності, що передбачає теоретичні пошуки науковців та практичну педагогічну діяльність професора, доцента й інших викладачів у цій галузі. При цьому сутність теоретичного пошуку зводиться до модернізації наявних дидактичних систем і процесів, на яких ґрунтуються педагогічні технології [879].

Для досліджуваного поняття близькими є підходи, пов'язані з управлінням навчальним процесом, його науковою організацією. Про близькість підходів у питаннях наукової організації навчального процесу і педагогічних технологій свідчать визначення цих понять, подані тими самими авторами. Наприклад, у А. Молибога знаходимо: 1) наукова організація навчального процесу – це комплекс заходів, спрямованих на досягнення ефективності навчального процесу за мінімальний проміжок часу з найменшою затратою сил і засобів; 2) педагогічна технологія – система вказівок, які під час використання сучасних методів і засобів навчання повинні забезпечити підготовку фахівця потрібного профілю за найбільш стислі терміни при оптимальних затратах сил і засобів [500].

У контексті нашого дослідження близькою є позиція П. Підкасістого щодо розмежування мети педагогічної науки та педагогічної технології. Зокрема, відповідно до його твердження, метою педагогічної науки виступають знання (наприклад, виявлення й теоретичне обґрунтування закономірностей навчання й виховання, рушійних сил процесу розвитку особистості, принципів побудови педагогічного процесу тощо). Щодо мети педагогічної технології, то науковець визначає її як втілення педагогічного процесу й отримання відповідних результатів (продуктів). Під цими результатами автор розуміє розвиток творчого потенціалу кожного студента, формування його особистісної ініціативи, здорового критицизму й духовного світу – розвиток усього, що безпосередньо входить до інтересів особистості та суспільства [580, с. 29].

Педагогічна наука прагне осягнути природу педагогічного процесу, неухильно розширюючи горизонти його пізнання, а педагогічна технологія покликана продукувати заплановані

результати цього процесу. За своєю сутністю педагогічна наука – це пошук педагогічної істини, тоді як педагогічна технологія шукає вигоду від реалізації педагогічної ідеї, педагогічної істини.

Відповідно, між педагогічною наукою й технологією простежуються тісні зв'язки. З одного боку, педагогічні науки (загальна педагогіка, професійна педагогіка, креативна педагогіка, педагогічна психологія, теорія виховання, дидактика, методика викладання окремих дисциплін та ін.) не могли б досягати своїх цілей, не використовуючи й не враховуючи педагогічної техніки (майстерності викладача) та технічних засобів, що застосовуються в педагогічному процесі, у педагогічних дослідженнях. З іншого боку, розвинута педагогічна технологія – це складний процес застосування педагогічних, психологічних, фізіологічних, соціологічних, ергономічних й інших знань, здобутих певними галузями науки [687, с. 51–53].

Цілком логічним постає питання: чи правомірно розглядати педагогічну технологію лише в ролі використання певної техніки в педагогічній діяльності чи процесі педагогічних досліджень, як загальноприйнято було донедавна, коли навіть науковці відносили її до методики викладання, до навчання за допомогою технічних засобів?

Педагогічна технологія в її ранньому трактуванні поставала сукупністю практичних прийомів, способів реалізації певних педагогічних процедур, які піддавались ретельній перевірці й подальшому вдосконаленню багатьма поколіннями. По суті, вона становила компонент педагогічної майстерності. Пізніше сюди ще долучили технічні засоби навчання, навчальне обладнання [503, с. 22–23].

Щоб виявити сутнісні характеристики педагогічної технології, була встановлена кореляція між педагогічною наукою та технічними педагогічними інноваціями. Досягнути це можна двома шляхами: по-перше, науково-педагогічне дослідження пояснює причини, через які конкретні педагогічні дії, операції, процеси досягають успіху; по-друге, розвиток технічних засобів навчання, дидактичного обладнання, педагогічної техніки викладача-новатора дозволяє цілеспрямовано проектувати та виготовляти інструментарій науково-педагогічних досліджень, а також інструментарій постановки навчально-виховного процесу, без якого неможливо було б отримати бажані результати. Останній пункт і є характерною рисою

педагогічної технології, навіть якщо зважати на багатогранність взаємозв'язків педагогічної технології і педагогічної техніки, технічних засобів, навчального обладнання. Відповідно, педагогічна технологія – це те, що ґрунтується на застосуванні педагогічних ідей та знань у професійній діяльності; це систематичне й послідовне втілення на практиці заздалегідь спроектованого навчально-виховного процесу [58, с. 196].

Отже, можна констатувати, що педагогічна технологія – це систематична, послідовна реалізація на практиці концепцій інноваційних процесів в освіті, заздалегідь спроектованих на основі певних педагогічних ідей та істин, які суспільство визнає і використовує в ролі значущих цінностей. До вихідних ідей, які превалюють у розробленні інноваційних процесів, належать: ідея про вроджені здібності людини, ідея відбору змістового наповнення освіти з урахуванням культурологічного підходу, ідея „навчання для виживання“, ідея встановлення гуманних взаємин між педагогами й вихованцями тощо. Чільне місце в педагогічній технології посідає проектування педагогічних процесів відповідно до наукових досягнень у царині педагогіки і наукової обґрунтованості втілюваних операцій, спрямованих на досягнення результату [489].

Останнім часом цій проблемі приділяють багато уваги і в Україні, зокрема, відповідно до „Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах“, затвердженого Наказом Міністерства освіти України від 2 червня 1993 року № 161, інноваційна політика в сфері технологій навчання є однією з важливих функцій навчання. В Україні інноваційна діяльність також передбачена проектом „Концепції державної інноваційної політики“ (1997), проектом положення „Про порядок здійснення інноваційної діяльності у системі освіти“ (1999), законами „Про інноваційну діяльність“ (2002) та „Про професійний розвиток працівників“ (2012), зокрема там відзначено, що в умовах структурно-змістової реформи вищої освіти значно підвищується роль підсистеми, яка забезпечує розробку й упровадження нових технологій навчання. У них детерміновані такі пріоритетні напрями розвитку педагогічних технологій у ВНЗ, які мають за мету:

- 1) актуалізацію змісту і методів навчання за рахунок активного використання в навчальному процесі результатів і технологій наукового пошуку, підвищення на цій основі ефективності самостійної творчої роботи студентів;

2) упровадження в дидактичний процес високих інтелектуальних технологій, що передбачають формування знань для отримання нового інтелектуального продукту;

3) створення психологічного комфортного середовища навчання, яке забезпечує академічні свободи викладачеві й студенту в доборі форм і методів навчання, створення умов і стимулювання інтенсивної навчальної діяльності студентів;

4) розвиток додаткової професійної освіти та дистанційної форми навчання, створення ефективної системи маркетингу технічних засобів і технологій навчання [287; 288; 365; 610; 612].

Підвищена увага до цього напрямку структурно-змістової реформи вищої освіти пояснюється невдалою спробою вчених знайти науково-педагогічну формулу, яка ґрунтується на принципах традиційної дидактики й здатна подолати всі труднощі, з якими зіштовхуються викладачі сучасного ВНЗ. Отже, виникла потреба узгодити наявні теорії навчання з вимогами сучасної практики підготовки спеціалістів, забезпечуючи при цьому їхній операційний та інструментальний характер з погляду нинішніх цілей та завдань фахової підготовки.

Значний внесок у розробку педагогічних технологій зробили В. Беспалько [69], В. Загв'язинський [282], М. Левіна [424], О. Околєлов [540], Д. Савельєв [654], Н. Тализіна [751] та ін. Науковці розглядають педагогічну технологію як засіб гарантованого досягнення цілей навчання, наголошують на її існуванні в будь-якому процесі навчання і виховання, і її розвивальному впливі на класичну дидактику. На їхню думку, така модернізація традиційної дидактики виражена в таких принципах: структурній та змістовій цілісності технології, її діагностичній спрямованості, завершеності, соціо- й природовідповідності, інтенсивності навчально-виховних процесів.

На думку О. Околєлова [540], педагогічна технологія – це цілісна сукупність певних дидактичних, загальнопедагогічних, психологічних, професійно-орієнтованих процедур, обумовлених відповідними навчально-виховними цілями і змістом, які покликані сприяти реалізації необхідних модифікацій форм поведінки та діяльності студентів.

За нашим переконанням, досить успішно розкрити предмет педагогічної технології вдалося В. Загв'язинському. Зокрема, науковець зауважує: „Сьогодні предмет педагогічної технології в самому загальному вигляді визначається як галузь знань, яка охоплює

сферу практичних взаємодій викладача і студентів у будь-яких видах діяльності, організованих на основі чіткого цілепокладання, систематизації, алгоритмізації прийомів навчання” [282, с. 96]. Конкретизуючи зміст цієї дефініції, В. Загв’язинський наголошує, що конструювання педагогічної технології майбутнього навчання – це системна проектувальна діяльність, яка дозволяє запрограмувати освітні ситуації, діяльність суб’єктів навчання та із значним ступенем імовірності гарантувати бажані результати. Важливими атрибутивними рисами педагогічних технологій виступають вимірність та відтворюваність результатів [282, с. 97]. Вагомим внеском В. Загв’язинського у визначенні предмета й змісту педагогічних технологій постає виокремлення їхніх основних ознак. Для більш наочного уявлення презентуємо його авторську таблицю ознак педагогічних технологій та показники їхньої реалізації.

Аналіз вітчизняної та зарубіжної психолого-педагогічної літератури дозволив дійти висновку, що педагогічна технологія пов’язана її системним підходом до освіти й навчання, охоплює всі аспекти педагогічної системи: від постановки цілей до проектування всього дидактичного процесу й перевірки його ефективності.

Д. Чернилевський цілком слушно зауважує, що в практиці вищого навчального закладу можна зустріти багато викладачів, які недостатньою мірою орієнтуються в сучасній педагогіці або взагалі не мають жодного уявлення про передові педагогічні технології й працюють інтуїтивно. На думку Д. Чернилевського, фрагментарне застосування різноманітних способів і засобів навчання без урахування взаємозумовленості та взаємозалежності всіх елементів педагогічної системи тільки посилює суперечності між цілями професійного навчання, визначеними державним освітнім стандартом, соціальним замовленням і результатами якості підготовки випускників.

Упровадження педагогічних технологій у практику освітньої системи впорядковує працю викладача й уможлиблює цілеспрямований рух до прогнозованого кінцевого результату при чіткій обґрунтованості кожного елемента й етапу навчання [824, с. 50].

Під педагогічною технологією розглядаємо систематичне та послідовне втілення на практиці заздалегідь спроектованого навчального процесу як систему способів і засобів досягнення цілей управління цим процесом.

Ознаки й показники реалізації педагогічних технологій

Ознаки педагогічних технологій	Показники їхньої реалізації
1. Системність (гармонізація цілей, змісту й дидактичного процесу).	- Наявність наукової психолого-педагогічної основи (це може бути цілісна теорія або набір окремих наукових позицій).
2. Відтворюваність і гарантія результатів.	- Наявність діагностичних цілей; - наявність логічно пов'язаної системи розпоряджень (етапів), що веде від цілей до завдань і результатів.
3. Система зворотного зв'язку.	- Наявність системи контрольних завдань, адекватних цілям; - наявність алгоритму контролю (види, цілі, частота, способи контролю).

Сьогодні спостерігаємо глобальну стандартизацію вітчизняного освітнього простору, цей процес складний і досить неочікуваний для педагогічного колективу. Він розпочався без належної методичної підготовки, без усвідомлення ролі та функцій педагогічної технології при переході навчальних закладів до роботи в умовах освітнього стандарту. З цією думкою погоджується низка науковців, зокрема М. Артюшина, О. Котикова [617], Л. Пироженко, О. Пошетун [601], Г. Романова [617]. До них приєднуємося й ми.

Такий стрімкий перехід призвів до виникнення ситуації, коли викладачі переважно не бачать відмінностей між методикою та технологією. А відмінність усе ж таки є: якщо методика за своєю сутністю – це сукупність рекомендацій щодо організації та проведення навчального процесу, то педагогічна технологія – це:

- 1) організований, цілеспрямований вплив на навчальний процес;
- 2) змістовна техніка реалізації навчального процесу;
- 3) опис процесу досягнення запланованих результатів навчання, тобто досягнення цілей навчання;
- 4) процес навчання в системі, яка об'єднує особистісний і колективний пошук, урахуваючи всі взаємопов'язані елементи педагогічної системи;
- 5) методологічна основа методики, оскільки методика в технології знаходить своє обґрунтування і процес побудови;
- 6) процесуальний, динамічний характер навчального процесу, який на відміну від методики подає цілком конкретні рекомендації;
- 7) орієнтування не на один предмет і на досягнення одної цілі, а

на універсалізацію підходів до вивчення навчального матеріалу;

8) орієнтація на студентів, тоді як методика орієнтована на викладача.

У таблиці 3.2 подана компаративна характеристика сутності понять „методика“ і „технологія“, яку запропонувала М. Сибірська [673]. Вивчивши матеріал, поданий у таблиці, можна дійти висновку, що поняття „методика навчання“ вужче за значенням, ніж „технологія навчання“. Технологія відповідає на питання, як найкраще досягнути цілей навчання, під час якого успішне досягнення цих цілей зумовлене керівництвом навчального процесу. Цієї ж позиції дотримується В. Монахов, стверджуючи, що „прихід технології на зміну традиційної методики повинен безумовно сприяти підвищенню ефективності навчального процесу“ [504, с. 84].

Таблиця 3.2

**Компаративна характеристика сутності понять
„методика“ і „технологія“**

<i>Ознаки порівняння</i>	<i>Методика</i>	<i>Технологія</i>
Призначення	Рекомендує застосування конкретних методів, організаційних форм, засобів навчання	Рекомендує процес створення системи методів організаційних форм і засобів навчання з урахуванням цілей та управління навчанням
Визначення	Система науково обґрунтованих методів, правил і прийомів навчання	Інструментарій досягнення цілей навчання. Систематичне й послідовне втілення на практиці заздалегідь спроектованого навчального процесу, систем, способів і засобів досягнення цілей управління навчальним процесом
Фактичні вихідні передумови створення	Обґрунтування й процес побудови знаходиться в технології	Цілі, орієнтація на результат. Методологічна основа методики.
Парадигма	Сукупність рекомендацій щодо організації й проведення навчального процесу	Проект майбутнього навчального процесу
Орієнтація	На студентів (викладачів)	На студентів.
Спрямованість	На конкретний предмет або на реалізацію визначених цілей.	На універсалізацію підходів до вивчення навчального матеріалу

Відображення динамічності навчання	Дає цілком визначені конкретні рекомендації	Відображає процесуальний динамічний характер процесу навчання
Інтелектуальний підхід	Вузько предметний аспект до певного(ї) предмета (теми)	Культурне поняття, пов'язане з мисленням і діяльністю педагога

Сьогодні проблему результативності навчання активно розроблюють на основі низки чинників: психології навчання, проблемності теорії управління, концепцій алгоритмізації навчання, керівництва пізнавальною діяльністю студентів, оптимізації дидактичного процесу, наукової організації педагогічної праці. Широкою популярністю також користуються праці, зорієнтовані на досягнення проєктувальних результатів, таких педагогів-новаторів, як І. Волкова [142] та В. Шаталова [841]. Науковці намагаються знайти шляхи побудови ефективного педагогічного процесу, який допоміг би викладачеві самореалізуватись на професійній ниві повною мірою. Інакше кажучи, нині дуже гостро постає питання вирішення проблеми проєктування такого навчання, яке б перетворилося в технологічний процес із гарантованим результатом.

У педагогічній літературі натрапляємо на багато термінів, які характеризують ті чи ті педагогічні технології: технології навчання, виховання, викладання, традиційні й інноваційні технології, технології програмованого й проблемного навчання, авторські технології тощо.

Спочатку науковці не розмежовували поняття „педагогічна технологія“, „технологія навчання“ і „технологія виховання“. Сьогодні ж під педагогічною технологією низка науковців схильні розуміти послідовну систему дій педагога, пов'язану з розв'язанням педагогічних завдань у галузі навчання й виховання. Звідси випливає, що поняття „педагогічна технологія“ ширше, ніж „технологія навчання“ або „технологія виховання“. Педагогічна технологія – це власне наукове проєктування й точне відтворення педагогічних дій, що гарантують успіх.

Уперше офіційне визначення педагогічної технології презентувала Асоціація з питань педагогічних комунікацій та технологій США в 1974: „Педагогічна технологія – це комплексний інтегративний процес, який уміщує людей, ідеї, засоби і способи діяльності для аналізу проблем планування, забезпечення, оцінювання й управління розв'язанням проблем, що охоплюють всі

аспекти засвоєння знань” [910, с. 750]. Безумовно, презентована дефініція є дуже широкою і всеохоплюючою, а отже, некоректно й нечітко характеризує окреслене поняття. Це стимулювало дослідження цього питання в багатьох інших країнах.

Незважаючи на різноманіття педагогічних технологій, існує два чинники, які зумовлюють їхню появу. З одного боку, технології виникають з теорії (В. Беспалько [69], В. Давидов [216], В. Дяченко [257], Л. Занков [289], Н. Кузьміна [405]), з іншого – технології впливають з практики (Є. Ільїн [316], М. Левіна [424], В. Шаталов [841], В. Шейман [847], І. Якіманская [876], Ф. Янушкевич [879]).

На думку В. Башаріна [57], В. Беспалько [69; 71], В. Журавльова [278], М. Кларіна [341], М. Левіної [424], В. Монахова [504], Н. Моревої [505], Г. Селевко [666], М. Сибірської [673; 674], С. Смірнова [702], педагогічна технологія є процесуальною складовою системи навчання. Саме ця частина системи навчання, за переконанням науковців, відповідає на традиційне питання „як вчити?” з одним дуже істотним доповненням „як вчити результативно?”.

Шукаючи відповідь на це запитання, потрібно чітко усвідомлювати, що розвиток конкретної особистості настільки індивідуальний і настільки залежить від збігу життєвих обставин, що часом навіть важко собі уявити формалізований опис певних педагогічних технологій, за допомогою яких здійснюють „перетворення” особистості. Однак у науці неодноразово обґрунтовують визначення „педагогічної технології” як системи або системного методу. Наприклад, у документах ЮНЕСКО подано трактування педагогічної технології як системного методу створення, застосування й детермінування всього процесу викладання та засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів, а також їхню взаємодію, що головним завданням висуває оптимізацію форм навчання [948].

М. Махмутов розкриває сутність досліджуваного поняття в такий спосіб: „Технологію можна представити як більш чи менш жорстко запрограмований (алгоритмізований) процес взаємодії викладача і студентів, що гарантує досягнення поставленої цілі” [480, с. 5]. У цьому визначенні нашу увагу привертає структура взаємодії викладача та студентів, що значно впливає на результат співтворчості. З одного боку, „жорстко запрограмований процес”,

здається, звільняє педагога від необхідності розмірковувати: озбройтесь відомою технологією й застосовуйте її у викладацькій діяльності. Однак не все так просто. Без добре розвиненого педагогічного мислення, без урахування низки чинників педагогічного процесу, індивідуальних та вікових особливостей студентів, якою б хорошою не була педагогічна технологія, вона не зможе виконати свого призначення і дати бажаний результат. „Запрограмований“ означає, що перед тим як застосовувати якусь технологію, варто ознайомитися з усіма її особливостями, з’ясувати, на що вона спрямована, заради чого використовується, якими педагогічними концепціями керується, які завдання покликана розв’язати.

Основні дефініції педагогічної технології подаємо в таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

Визначення педагогічних технологій

Науковці	Дефініція педагогічної технології
Ю. Асманова, М. Горячова	Цілеспрямований, послідовний опис діяльності викладачів і студентів для досягнення поставлених дидактичних та освітніх цілей [38]
Асоціація педагогічних комунікацій і технологій США	Комплексний, інтегративний процес, який уміщує людей, ідеї, засоби і способи організації діяльності для аналізу проблем і планування, забезпечення, оцінювання та управління розв’язанням завдань, що охоплює всі аспекти засвоєння знань [919]
В. Беспалько	Опис, проект процесу формування особистості, змістовна техніка реалізації навчального процесу [69]
І. Волков	Опис педагогічного процесу, що неминуче веде до запланованого результату [141]
М. Кларін	Побудова освітнього процесу із заданими результатами, які піддаються діагностиці. Сукупність операцій, здійснення яких має привести до необхідних результатів [341]
Б. Ліхачов	Сукупність психолого-педагогічних установок, що визначають соціальний набір і komponування форм, методів, способів, прийомів навчання, виховних засобів; і вона є інструментарієм педагогічного процесу [442]
О. Маджаров	Педагогічна наука загалом як результат і процес, як технологія функціонування системи морального, інтелектуального, естетичного, фізичного, політехнічного відтворення в суспільстві [455]
В. Монахов	Продумана до найменших деталей модель спільної педагогічної діяльності з проектування, організації та

	проведення навчального процесу з безумовним забезпеченням комфортних умов для студентів і викладача [504]
Б. Пальчевський, Л. Фрідман	Алгоритмізація діяльності викладача і студентів на основі проектування всіх начальних ситуацій [557; 800].
О. Пугач, Т. Добудько	Упорядкована сукупність педагогічних дій, операцій і процедур, які гарантують досягнення запланованого результату навчання [618]
В. Сластьонін, М. Руденко	Доцільна педагогічна діяльність, яка реалізує науково-обґрунтований проект дидактичного процесу й володіє більш високим ступенем ефективності, надійності та гарантованості результату, ніж традиційні методики викладання. Це впорядкована сукупність дій, операцій і процедур, які забезпечують досягнення прогнозованого результату в мінливих умовах навчально-виховного процесу [688]
В. Цветков	Науково обґрунтований припис ефективного втілення педагогічного процесу [817]
М. Чошанов	Процесуальна складова дидактичної системи [830]
ЮНЕСКО	Системний метод планування, організації та оцінки всього процесу навчання й засвоєння знань шляхом врахування людських і технічних ресурсів та взаємодії між ними для досягнення більш ефективної форми освіти [948]

Ураховуючи подані дефініції, можемо витлумачити педагогічну технологію як детально продуману модель спільної навчально-виховної діяльності з проектування, організації та проведення навчального процесу із забезпеченням комфортних умов для засвоєння знань, набуття вмінь і вироблення навичок суб'єктів дидактичного процесу. Педагогічна технологія покликана забезпечити повну керованість навчальним процесом. Її можна розглядати в трьох аспектах: науковому, процесуально-описовому, процесуально-діяльнісному. Вона функціонує і як наука, що досліджує найбільш раціональні шляхи навчання, і як певна система способів, принципів і підходів у навчанні, і як реальний дидактичний процес.

Проаналізувавши вітчизняну та зарубіжну науково-педагогічну літературу й узагальнивши наявні трактування терміна „педагогічна технологія“, ми детермінуємо його як комплексну інтегративну систему, що вміщує низку впорядкованих операцій та дій, які забезпечують педагогічне цілепокладання, змістові, інформаційно-предметні й процесуальні аспекти, спрямовані на засвоєння

систематизованих знань, набуття професійних умінь і формування особистісних якостей студентів, визначених цілями навчання. Інакше кажучи, сучасні технології навчання становлять системний підхід проектування, реалізації, оцінки, корекції та подальшого відтворення навчального процесу. Системний і різноаспектний підхід визначає педагогічну технологію як категорію педагогічної науки, зорієнтовану на вдосконалення дидактичної практики, яка постає визначальним свідченням на користь її ефективності [797].

Отже, педагогічна технологія – це системна категорія, орієнтована на дидактичне застосування наукових знань, наукові підходи до аналізу та організації навчального процесу з урахуванням емпіричних інновацій викладачів і спрямованістю на досягнення високих результатів у формуванні професійної компетентності та розвитку особистості студента. Структурними складовими такої системи є цілі та зміст навчання, засоби педагогічної взаємодії (серед них – мотивація й засоби навчання), організація навчального процесу, студент, викладач і результат діяльності (рівень професійної підготовки).

Педагогічна технологія передбачає управління дидактичним процесом, тобто організацію діяльності студентів і її контроль. Ці процеси перманентно взаємодіють: результат контролю впливає на зміст управління, тобто модифікує подальшу організацію діяльності в інтересах досягнення цілей, окреслених на основі освітніх стандартів [38, с. 100].

З одного боку, педагогічна технологія – це сукупність методів і засобів оброблення, представлення, модифікації та передачі навчальної інформації, а з іншого – це наука про способи впливу викладача на студентів під час дидактичного процесу з використанням необхідних технологічних або інформаційних засобів. У педагогічній технології зміст, методи і засоби навчання перебувають у тісному взаємозв'язку та чітко вираженій взаємозалежності. Педагогічна майстерність викладача полягає в тому, щоб відібрати потрібний зміст, застосовувати оптимальні методи й засоби навчання відповідно до програми та окреслених у ній завдань [618, с. 56].

Педагогічна технологія (технологія навчання) охоплює навчальний процес загалом – навчальний предмет, курс, теми навчального предмета. При цьому розв'язання відповідних дидактичних завдань (цілепокладання, відбір змістового наповнення,

створення засобів навчання та їх вибір тощо) забезпечують конкретні технології. Як у будь-якій діяльності, наявні два вихідних моменти: її завдання й технологія процесу, тобто кожне дидактичне завдання можна розв'язати за допомогою адекватної технології навчання, яка передбачає певні організаційні етапи.

3.2 Види педагогічних технологій

У сучасній дидактиці представлені найрізноманітніші технології навчання. Їхнє різноманіття пов'язане з тим, що кожний дослідник намагається внести в педагогічний процес щось своє, індивідуальне, тим самим змінюючи технологію. Водночас багато педагогічних технологій відповідно до їхніх цілей, змісту, методів і засобів навчання характеризує низка спільних рис, атрибутивних ознак, що уможлиблює їхню класифікацію на декілька узагальнених груп. Над цією проблемою працювали Л. Байкова [46], Л. Гребенкіна [46], В. Гульчевська [210], Т. Давиденко [837] і Т. Шамова [837]. Запропоновані види педагогічних технологій, на нашу думку, досить вдало систематизував Г. Селевко [666]. Зокрема, технології навчання класифікують *за рівнем застосування* (загальнопедагогічні, предметні, модульні); *за філософською основою* (матеріалістичні та ідеалістичні, діалектичні і метафізичні, наукові та релігійні, гуманістичні й антигуманні, антропософські й теософські, прагматичні та екзистенціалістичні); *за науковою концепцією засвоєння досвіду* (асоціативно-рефлекторні, біхевіористичні, розвивальні); *за орієнтацією на особистісні структури* (інформаційні – формування знань, умінь і навичок; операційні – формування способів розумових дій; емоційно-художні та емоційно-моральні виховання моральної та естетичної сфери особистості; евристичні – розвиток творчих здібностей; прикладні – формування дієво-практичної сфери); *за характером модернізації традиційної системи навчання* (технології з активізації та інтенсифікації діяльності студентів; технології на основі гуманізації і демократизації стосунків між викладачем і студентами; технології з опорою на дидактичну реконструкцію навчального матеріалу тощо) [666, с. 24–26].

Педагогічні технології також детермінують відповідно до цілей і завдань, організаційних форм, домінуючих методів навчання. *За підходом до особистості* технології поділяють на авторитарні, дидактоцентричні, особистісно-зорієнтовані (антропоцентричні),

гуманно-особистісні, інтерактивні, вільного виховання тощо. *За домінуючим методом:* догматичні, репродуктивні, пояснювально-ілюстративні, програмованого навчання, проблемного навчання, розвивального навчання, саморозвивального навчання, діалогічні, комунікативні, ігрові, творчі, інформаційні, комп'ютерні технології. *За категорією студентів:* масова (традиційна) технологія, розрахована на середньостатистичного вихованця; технологія поглибленого вивчення предметів; технології компенсуючого навчання (педагогічної корекції, підтримки, вирівнювання тощо); віктимологічні (сурдо-, орто-, тифло-, олігофренопедагогіка); технології роботи з важковиховуваними та обдарованими студентами. *За напрямом модернізації наявної традиційної системи:* на основі гуманізації та демократизації педагогічної взаємодії, на основі активізації та інтенсифікації діяльності студентів, на основі ефективності організації та управління навчальним процесом, на основі методичного вдосконалення й дидактичного реконструювання навчального матеріалу, природодоцільні, альтернативні, цілісні технології авторських шкіл [665, с. 39–41].

В. Беспалько класифікує педагогічні технології за типом організації та управління пізнавальною діяльністю. Автор зазначає, що взаємодія викладача й студента може бути „розімкнутою“ (неконтрольованою та некоректованою діяльністю студентів), циклічною (з контролем, самоконтролем і взаємоконтролем), розсіяною (фронтальною) або спрямованою (індивідуальною) і, нарешті, „ручною“ (вербальною) або автоматизованою (за допомогою навчальних засобів). Поєднання цих ознак визначає такі види технологій:

- 1) класичне лекційне навчання (керування – розімкнуте, розсіяне, ручне);
- 2) навчання за допомогою аудіовізуальних технічних засобів (розімкнуте, розсіяне, автоматизоване);
- 3) технологія „консультант“ (розімкнуте, спрямоване, ручне);
- 4) навчання за допомогою навчальної книги (розімкнуте, спрямоване, автоматизоване) – самостійна робота;
- 5) технологія „малих груп“ (циклічне, розсіяне, ручне) – групові, диференційні способи навчання;
- 6) комп'ютерне навчання (циклічне, розсіяне, автоматизоване);
- 7) технологія „репетитор“ (циклічне, спрямоване, ручне) – індивідуальне навчання;

8) „програмне навчання“ (циклічне, спрямоване, автоматизоване), для якого заздалегідь складена програма [71, с. 96–98].

У практиці зазвичай використовують різноманітні комбінації цих „монодидактичних“ технологій. Найбільш поширеними серед них є:

- *традиційна класична технологія* Яна Амоса Коменського, що становить комбінацію лекційного способу викладу та самостійної роботи з книгою (дидахографія);

- *сучасне традиційне навчання*, яке використовує дидахографію в поєднанні з технічними засобами;

- *групові та диференційовані способи навчання*, коли педагог має можливість обмінюватися інформацією з усією групою, а також приділяти увагу окремим студентам як репетитор;

- *програмоване навчання*, що ґрунтується на адаптивному програмному управлінні [113, с. 29–34].

У контексті нашого дослідження ми чітко усвідомлювали принципову відмінність між технологією та методикою. Під час відтворення, на відміну від методики, технологія гарантує успішне досягнення окреслених цілей та потрібну якість навчального процесу. Водночас методика можна довести до рівня технології. Наприклад, якщо методика характеризується об'єктивністю, надійністю і валідністю, то її можна детермінувати як технологію.

Педагогічні технології спираються на різноманітні педагогічні системи. Якщо проаналізувати педагогічні системи в історичному ракурсі, то можна виявити, що до XIV-XV століття переважала система схоластичного навчання, коли студенти повинні були засвоювати основні положення навчальних дисциплін зі слів викладача. Таке вербальне навчання в ті часи було цілком доцільним, оскільки слово педагога виступало єдиним джерелом інформації для вихованців. Однак уже в XVII столітті, завдяки працям видатного чеського науковця Яна Амоса Коменського [356], стало зрозуміло, що таке навчання характеризується занадто низькою ефективністю. Унаслідок чого розробили наочне навчання, яке втілювали під девізом: „Краще один раз побачити, ніж сто раз почути“. Проте пізніше переконалися, що і воно не є досить оптимальним, з'явився новий підхід до організації навчання – діяльнісний, під девізом: „Краще один раз виконати дію, ніж сто разів побачити, як її виконують“. Він вимагає від студента виконання тієї навчально-пізнавальної діяльності, яка б сприяла самостійному засвоєнню навчального матеріалу [77].

Навчальний процес у постіндустріальному, інформатизованому суспільстві істотно детермінований особистісним чинником, ураховуючи це, саме цінність особистості потрібно визначити вихідним моментом в організації системи вищої професійної освіти. Тут існує два напрями розвитку освіти – традиційний та інноваційний.

Нині науковці-педагоги та практики-новатори досить активно розробляють стратегії особистісно-зорієнтованого інноваційного навчання. Певний поштовх до таких творчих пошуків дає державний освітній стандарт, який гарантує ВНЗ академічну автономію та орієнтує їх на ініціативу професорсько-викладацького складу у розв'язанні питань технології навчання, однак більшість університетів зберігають норми й стилі традиційного навчання, очікуючи, поки нові зразки організації навчання пройдуть методичну апробацію.

Збільшення кількості наукових освітніх концепцій ускладнює вибір найбільш придатного зразка інноваційних педагогічних технологій. Тут і виникає потреба в культивуванні власної здібності проектувати й реалізувати моделі інноваційного навчання.

Перехід до ринкових відносин призвів до необхідності порівняти традиційну та інноваційну педагогічні технології. Водночас для об'єктивної оцінки нової педагогічної технології потрібно розробити показники для їхнього зіставлення. Наприклад, показниками можуть виступати результати зіставлення технологій по блоках навчально-методичних, організаційно-технологічних і технічних характеристик. Зважаючи на високу інерційність освітньої системи (віддаленість реального ефекту змін) і відсутність загальноприйнятих однозначних методів оцінки ефективності інновацій, при співставленні педагогічних інформаційних технологій у ролі критеріальних, згідно з В. Кукліним, доцільно вибирати показники, що дають змогу оцінити окремі властивості чи блоки характеристики з достатнім ступенем достовірності [409, с. 157].

Зіставляючи технології, можна використовувати показники за різними шкалами (наприклад, деякі показники оцінюють за шкалою „відмінно, добре, задовільно, незадовільно“, інші – числом, треті – балом за стобальною чи десятибальною шкалою тощо). На думку Д. Чернилевського, результат зіставлення не може бути вираженим у формі строгого ранжування технологій від кращої до гіршої і лише виявляє перевагу тої чи іншої реалізації по окремих блоках.

Відповідно, вибір технології визначається кваліфікацією особистості, яка ухвалює рішення на підставі наявної інформації, особистого досвіду та уявлень про відносну важливість окремих блоків. Звідси випливає, що під час порівняння конкретних технологій для кожного показника має бути вказана шкала, за якою його вимірюють [825]. Зокрема, закон України „Про вищу освіту“ надає вищим навчальним закладам самостійність у виборі технологій, методів і засобів навчання та управління дидактичним процесом, обмежуючи тільки вимоги до якості освіти випускників [285].

Традиційна технологія навчання орієнтована на передачу знань, умінь і навичок. Вона забезпечує засвоєння студентами змісту дидактичного матеріалу, перевірку та оцінку якості знань на репродуктивному рівні. Цей вид педагогічної технології нині найпоширеніший. Його сутність полягає в навчанні за схемою: *вивчення нового – закріплення – контроль – оцінка*. В основі такої технології лежить освітня парадигма, згідно з якою можна визначити достатній для успішної життєдіяльності обсяг знань і передавати його вихованцю. При цьому головними методами навчання виступають пояснення в поєднанні з наочністю, провідними видами навчальної діяльності студентів – слухання, конспектування й запам'ятовування, головною вимогою й центральним критерієм ефективності – безпомилкове відтворення вивченого. Викладач пояснює навчальний матеріал, демонструє виконання певних дій, оцінює їхнє виконання студентами та здійснює корекцію.

Ця технологія має низку переваг: економічність, доступність у розумінні студентами складного навчального матеріалу, ефективне управління навчально-виховним процесом. Водночас традиційна технологія має і певні недоліки: незначні можливості диференціації та індивідуалізації дидактичного процесу, а також не повною мірою розвиває розумовий потенціал молоді [162, с. 162–166].

У змісті традиційного навчання не надано достатнього значення формуванню особистості, яка була б здатна до саморозвитку. Зміст навчання презентують у готовій формі формалізованої системи знань, відірваний від реального світу і проблем сьогодення. Здебільшого це визначений набір законів, теорій, правил, які виступають проекцією наукового знання на дидактичний процес, який ілюструється окремими зразками з реального життя. Зміст освіти в дисциплінарно-орієнтованій моделі не відображає взаємозв'язків між об'єктами реального світу, а тому сприйняття цілісної наукової картини

практично неможливе. Студент постійно перебуває в штучному (як за формою, так і за змістом) освітньому середовищі та позбавлений можливості сприйняти світ як своє природне оточення [667, с. 78–83].

Повноцінний розвиток особистості студента вимагає інших підходів до відбору й структурування змісту навчання. Мова йде про те, що в змісті виокремлюють не тільки засвоєння конкретної інформації та фактів, заучування, опанування шляхів певних професійних завдань, але й насамперед формування цілісного сприйняття довкілля. У новій моделі знання мають бути не об'єктом, а засобом розвитку студента.

Традиційній педагогічній технології притаманна дисциплінарна модель навчання, при якій дисципліни перевантажені зайвою інформацією, наукоподібні та нецікаві для молоді. Усе це пояснюється фундаменталізацією навчання, що, звісно, дуже важливо, однак соціально-економічні перетворення, які відбуваються в Україні, потребують більшої прагматичності у сфері освіти.

Розумне поєднання фундаменталізації з прагматичністю уможливить створення нової педагогічної технології з опорою на системний підхід до викладання навчальних предметів. Її передумови окреслені у відповідних нормативних документах, але їхня реалізація потребує ще багато сил, засобів і креативності.

До перспективних педагогічних технологій відносять *технологію розвивального навчання*. У її витоків стояли такі видатні науковці, як Л. Виготський [149], В. Давидов [215; 216; 217], Д. Ельконін [868], Л. Занков [289], В. Рєпкін [626], Н. Чупрікова [832] та ін.

Л. Виготський [149] довів, що педагогіка повинна орієнтуватися не на вчорашній, а на завтрашній день. Він увів поняття „зона найближчого розвитку“, суть якого полягає в тому, що на певному етапі розвитку вихованець може самостійно розв'язувати навчальні завдання під керівництвом викладача чи у співпраці з досвідченішими одногрупниками. До Л. Виготського вважали, що розвиток особистості, зокрема розвиток інтелекту, слідує за навчанням і вихованням.

Л. Занков [289] у процесі науково-дослідної роботи довів, що можна пришвидшити розвиток особистості, якщо підвищити ефективність навчання. Реалізація цієї ідеї вимагала розроблення низки нових дидактичних принципів. Вирішальна роль належала принципу навчання на високому рівні складності. Такий принцип

навчання характеризується не підвищенням абстрактної „середньої норми складності“, а тим, що розкриває духовні потенційні сили особистості, дає їй простір для творчого росту. Якщо навчальний матеріал і методи його вивчення такі, що перед студентом не виникає жодних перешкод, які мають бути подолані, то його інтелектуальне становлення відбувається повільно.

Принцип навчання на високому рівні складності визначає відбір і конструювання змісту освіти. Навчальний матеріал стає більш варіативним і ґрунтовним, провідна роль відводиться теоретичним знанням, однак при цьому значення практичних умінь і навичок студентів не нівелюється.

Л. Занков стверджує, що під час вивчення програмного матеріалу потрібно рухатися вперед у швидкому темпі. Ненавмисне сповільнення, пов'язане з багатократним й одноманітним повторенням пройденого матеріалу, перешкоджає навчанню на високому рівні складності [289, с. 61–66]. Паралельно над технологією розвивального навчання працювали В. Давидов [217] та Д. Ельконін [868]. Д. Ельконін, урахувавши вікові особливості студентів, обґрунтував доцільність системно-діяльнісного підходу до навчання.

До дидактичних ідей технології розвивального навчання відносять стимулювання рефлексії студентів у різних ситуаціях навчальної діяльності. Під рефлексією розуміють усвідомлення та осмислення власних дій, прийомів і способів навчальної діяльності. Рефлексія тісно пов'язана із самоконтролем і самооцінкою, тому їм у межах технології розвивального навчання також надають великого значення.

Хоча ідеї розвивального навчання в нашій країні набули значного поширення, однак низка положень цієї технології залишається дискусійною. Зокрема, дослідження Інституту АН підтвердили, що молодь із вродженими уповільненими динамічними характеристиками приречена на неминучі труднощі в роботі в єдиному прискореному темпі для всієї групи [245, с. 178]. Звідси випливає, що навчати всіх студентів швидко й на високому рівні складності неможливо.

Із середини 60-х років ХХ століття активно почали розробляти *технологію програмованого навчання*. Згідно з нею головна мета навчання полягає в поліпшенні управління навчальним процесом. У витоків програмованого навчання стояли П. Гальперін [164],

Н. Краудер [901], Д. Крем [399], Т. Кудрявцева [479], Л. Ланда [420], А. Матюшкіна [479], М. Нікадров [521], Л. Регельсон [625], Б. Скіннер [970], Н. Тализіна [750], І. Шварц [843] та інші.

Технологія програмованого навчання – це технологія самостійного індивідуального навчання за заздалегідь розробленою програмою за допомогою спеціальних засобів (програмованого підручника, ЕОМ). Вона дає змогу кожному студенту вчитися відповідно до його індивідуальних особливостей (темпу навчання, рівня знань тощо). Характерними рисами технології програмованого навчання є: 1) розбиття навчального матеріалу на окремі невеликі, легкозасвоювані частини; 2) включення системи приписів з послідовного виконання певних дій, спрямованих на засвоєння кожної частини; 3) перевірка опанування кожної частини; 4) правильно виконавши контрольні завдання, студент отримує нову частину матеріалу і робить наступний крок у навчанні; 5) якщо неправильна відповідь, студент отримує допомогу й додаткові роз'яснення від викладача; 6) результати виконання контрольних завдань фіксуються і стають доступними як студентам (внутрішній зворотний зв'язок), так і педагогові (зовнішній зворотний зв'язок) [322, с. 162–163].

Основний засіб реалізації технології програмованого навчання – навчальна програма. Вона пропонує послідовність дій з оволодіння певною одиницею знань. Навчальні програми можуть бути оформлені як програмований підручник (безмашинне програмоване навчання) або програма, що подається за допомогою електронно-обчислювальної машини (програмоване навчання на ПК) [69, с. 92–96].

Основу навчальних програм становлять два принципи програмування: лінійне та розгалужене. У процесі використання лінійного принципу програмування студент, працюючи над навчальним матеріалом, поступово переходить від одного етапу програми до наступного. При цьому всі студенти послідовно виконують передбачені програмою кроки. Відмінності можуть бути лише в темпі опрацювання матеріалу.

Під час розгалуженого принципу програмування робота студентів, які дали правильні й неправильні відповіді, диференціюється. Якщо студент успішно впорався із завданням, то він отримує підтвердження коректності відповіді і переходить до наступного етапу програми. Якщо ж учасник відповів неправильно,

йому пояснюють суть помилки. і повертається до попереднього етапу програми або до певної підпрограми [362].

Принцип розгалуженого програмування порівняно з лінійним уможлиблює більшу індивідуалізацію навчання. Студент, який дає коректні відповіді, може швидше просуватися вперед, переходячи від одного обсягу інформації до іншого, а хто робить помилки, той працює дещо в іншому темпі, ознайомлюється із додатковими поясненнями, заповнює прогалини в знаннях [521, с. 44–46].

Залежно від реалізованої дидактичної функції електронно-обчислювальної машини технології програмованого навчання ділять на: інформаційні (призначені для передачі студенту нової інформації); машини-екзаменатори (служать для контролю та оцінки знань); машини-репетитори (спрямовані на закріплення знань); тренувальні (використовують для формування необхідних практичних умінь: друкування на машинці, алгоритмізації виявлення ушкоджень в технічних пристроях, обслуговування машин тощо).

Принципової відмінності між структурою програмованих підручників і програм для навчальних машин немає. Головна розбіжність полягає лише в техніці подання інформації завдань, отримання відповіді від студента, повідомлення про ступінь коректності його дій [607, с. 114–119].

Технологія проблемного навчання передбачає організацію самостійної пошукової діяльності студентів під керівництвом педагога. Під час вирішення навчальних проблем у студентів формуються нові знання, уміння й навички, розвиваються здібності, пізнавальна активність, допитливість, ерудиція, творче мислення та інші особистісно-значущі якості.

Фундаментальні праці, присвячені теорії й практиці проблемного навчання, з'явилися в наприкінці 60-х – на початку 70-х років ХХ століття. Значний внесок у розробку цієї педагогічної технології зробили В. Кудрявцев [400], О. Матюшкін [478], М. Махмутов [481; 482], В. Оконь [542], С. Смірнов [702] та ін.

Технологію проблемного навчання в загальних рисах можна зобразити так: викладач не повідомляє знання в готовому вигляді, а ставить перед студентами завдання, зацікавлює їх, пробуджує бажання самостійно його розв'язати. Студенти досліджують шляхи розв'язання проблеми, висувають гіпотезу, обговорюють способи перевірки її істинності, аргументують, здійснюють експерименти, спостереження, аналізують їхні результати, розмірковують, доводять

власну позицію.

Проблемне навчання, як й інші педагогічні технології, має позитивні та негативні сторони. Серед його переваг: сприяє не лише набуттю студентами необхідної системи знань, умінь і навичок, але й досягненню високого рівня розумового розвитку, формуванню здібності до самостійного оволодіння знаннями шляхом власної творчої діяльності, розвиває інтерес до інтелектуальної праці, забезпечує міцні результати навчання. Недоліки: реалізується лише на матеріалі високого рівня значущості, який допускає неоднозначні, альтернативні підходи, оцінки, тлумачення; технологія проблемного навчання виправдана, якщо в студентів є необхідний стартовий рівень знань, умінь, навичок; значні затрати часу на досягнення запланованих результатів, а також слабка керованість пізнавальною діяльністю студентів [232, с. 14–16].

Паралельно з вищеописаною педагогічною технологією виникає й розвивається *технологія модульного навчання*. Суть цієї технології полягає в тому, що студент самостійно або з незначною допомогою досягає конкретних цілей у процесі роботи над модулем. Модуль – це цільовий функціональний вузол, у якому органічно поєднані зміст навчання й технологія оволодіння ним [873].

Змістове наповнення модуля становлять: цільовий план дій, банк інформації, методичне керівництво щодо досягнення дидактичних цілей. Зміст навчання представлений у завершених самостійних інформаційних блоках. Їхнє засвоєння здійснюється відповідно до дидактичної мети, яка вміщує не лише навчальний зміст, але й спосіб і рівень його засвоєння [168].

Під час модульного навчання на самостійну роботу відводиться максимальний час. Студентам прищеплюються вміння до цілепокладання, планування, організації, самоконтролю й самооцінки. Це дає їм змогу повною мірою усвідомити себе в ролі суб'єктів навчальної діяльності, самостійно визначити власний рівень опанування знань або побачити прогалини в знаннях і вміннях. На користь модульної педагогічної технології вказує її універсальність з погляду комбінування з будь-якими іншими організаційними системами навчання задля підвищення їхньої якості та ефективності [326, с. 24–26].

Здійснивши аналіз наявних праць з технології модульного навчання, ми дійшли висновку, що вона, крім переваг, має ще й низку недоліків. До переваг відносять:

- цілі навчання чітко співвідносяться з досягнутими результатами кожного студента;

- розроблення модулів дозволяє ущільнити навчальний матеріал і подати його блоками;

- задається індивідуальний темп навчально-пізнавальної діяльності;

- модульний (поетапний) контроль знань і практичних умінь дає певну гарантію ефективності навчання;

- досягається певна „технологізація“ навчання. Навчання меншою мірою залежить від педагогічної майстерності викладача.

Серед недоліків можна виокремити:

- велика трудомісткість у конструюванні модулів і створенні навчально-методичного комплексу;

- розроблення модульних навчальних програм вимагає високої педагогічної та методичної кваліфікації, а також спеціальних підручників і навчальних посібників;

- часто рівень проблемності модулів незначний, що не сприяє розвитку творчого потенціалу студентів, особливо високообдарованих;

- в умовах модульного навчання часто залишаються нереалізованими діалогові функції навчання, що особливо важливо під час викладання іноземної мови;

- якщо до кожного нового заняття викладач має змогу оновлювати зміст дидактичного матеріалу, то „модуль“ залишається наче „застигла“ форма подання навчальної інформації, а його модернізація вимагає значних зусиль [752, с. 20–25; 830, с. 21–30].

Технологія концентрованого навчання має у своїй основі досить відомий в педагогічній практиці метод „занурення в предмет“. Цю педагогічну технологію, починаючи від П. Блонського [87], активно розробляли й застосовували А. Остапенко [550], О. Тубельський [772], В. Шаталов [841], М. Щетинін [865] та ін.

Прибічники цієї технології вважають, що при традиційній класно-урочній системі організації навчання, коли зміст матеріалу в навчальних програмах і підручниках розбитий на відносно самостійні, логічно завершені розділи, теми, параграфи, у студентів недостатньою мірою формується система знань і вмінь з окремих дисциплін. Зволікання з вивченням проблеми призводить до втрати інтересу студентів до певного матеріалу. Тривалий проміжок часу між заняттями не сприяє ґрунтовному запам'ятовуванню матеріалу,

вивченого на попередньому практичному занятті. На „переключення“ з одного предмета на інший витрачається багато енергії, упродовж дня кожне наступне заняття немов „стирає“ попереднє, знецінюючи його значущість. Кожне заняття – це нова домінанта для студентської молоді, нові вимоги з боку педагогів, новий зміст матеріалу, нові емоційні враження тощо. Потрібно щоразу відповідно налаштовуватися й реалізовувати навчальну діяльність.

Сутність концентрованого навчання полягає в тому, що заняття об'єднують у блоки. Упродовж дня, тижня скорочують кількість навчальних дисциплін, які паралельно викладаються. Така педагогічна технологія максимально зближує дидактичний процес з природними психологічними особливостями людського сприйняття. Щоб запобігти забуванню засвоєного матеріалу, варто проводити роботу з його закріплення в день сприйняття, тобто потрібно на якийсь час глибше „зануритися“ в предмет [550, с. 85–86].

Проаналізувавши науково-методичну літературу з технології концентрованого навчання, ми дійшли висновку, що її головними перевагами є:

- 1) скорочення термінів фахової підготовки (заощадження часу);
- 2) забезпечення кращого сприйняття, глибшого й міцнішого засвоєння студентами цілісних завершених блоків матеріалу, що вивчають;
- 3) формування в студентів розуміння міжпредметного зв'язку дисциплін, що сприяє багатоаспектному розгляду певної проблеми;
- 4) економія енергії студентів;
- 5) інтеграція теорії та практики;
- 6) економія організаційних, фінансових та інших ресурсів;
- 7) подолання калейдоскопічності сприйняття студентами професійної практики;
- 8) детальний опис алгоритму навчального процесу навчання.

Однак, незважаючи на низку позитивних ознак цієї технології, варто вказати й на певні її недоліки, а саме:

- 1) послаблення систематичності навчання інших дисциплін;
- 2) студент втрачає можливість повторного звернення до раніше вивченого матеріалу;
- 3) отримання великого обсягу знань за короткий проміжок часу;
- 4) здійснення обліку психологічних і фізіологічних особливостей студентів;
- 5) необхідність забезпечувати перманентний зв'язок вивчення

цієї дисципліни з іншими дисциплінами;

б) технологія вимагає від педагога й студентів чітких алгоритмів діяльності;

7) упровадження цієї технології вимагає цілковитої реорганізації навчального процесу [550, с. 96; 809, с. 51–52].

Сьогодні набуває популярності *технологія дистанційного навчання*. Для цієї педагогічної технології характерною рисою є отримання освітніх послуг за допомогою сучасних систем телекомунікації (електронної пошти, телебачення, інтернету) без відвідування навчального закладу.

Ураховуючи територіальні особливості України і зростаючі потреби в якісній освіті в регіонах, технологія дистанційного навчання дає змогу опанувати знання тим, хто через певні причини не може здобути освіту на очній формі навчання. Нині технологію дистанційного навчання використовують не лише для навчання студентів, але й для підвищення кваліфікації й перепідготовки фахівців [587]. Вона також відкриває великі можливості для людей із фізичними обмеженнями. Сучасні інформаційні освітні технології дозволяють учитися студентам із порушенням опорного, зорового чи слухового апарату. Отримавши навчальні матеріали в електронному або роздрукованому варіанті, студенти опановують знання вдома, на робочому місці або в спеціальному комп'ютерному класі у будь-якому куточку України чи зарубіжжя [414; 415].

Така технологія дає можливість ураховувати індивідуальні здібності, потреби, темперамент і зайнятість студентів, тому вони можуть проходити навчальні курси в будь-якій послідовності й інтенсивності. У цьому проявляються безперечні переваги технології дистанційного навчання. Ця технологія передбачає також використання традиційних форм навчання (лекції, консультації, лабораторні й контрольні роботи, заліки, іспити та ін.), але вони мають певні особливості. Лекції позбавлені живого спілкування з викладачем. Для їхнього запису використовують дискети, CD та DVD диски. Застосування новітніх інформаційних технологій (гіпертексту, мультимедіа, ГІС, віртуальної реальності) надає лекціям більшої виразності та наочності. Для їхнього створення використовують такі елементи кінематографа, як режисура, сценарій та артистичне виховання. Такі лекції можна слухати або переглядати будь-де і будь-коли. Ще однією з переваг технології дистанційного навчання є необов'язковість конспектувати навчальний матеріал, оскільки він

записаний на диску або іншому електронному носії інформації [592].

Консультації в дистанційному навчанні виступають однією з форм керівництва роботою студентів і надання їм допомоги в самотійному опануванні дисципліною. Активно також використовують електронну пошту та телефон. Під час консультацій у викладача формується уявлення про особистісні якості студентів: увага, пам'ять, уява, інтелект, мислення.

Щодо проведення лабораторних робіт, які покликані забезпечити практичне засвоєння пройденого матеріалу, то тут не вимагається застосовувати спеціальне устаткування, макети, імітатори, тренажери, хімічні реактиви тощо. За допомогою мультимедіа та імітаційного моделювання проведення лабораторного практикуму значно спрощується, оскільки віртуальна реальність дозволяє продемонструвати студентам явища, які в звичних умовах відтворити досить проблематично. Використання сучасної комп'ютерної техніки уможливорює також ефективну перевірку результатів теоретичного й практичного засвоєння навчального матеріалу [812, с. 105].

До інформаційних ресурсів технології дистанційного навчання належить не тільки сукупність відсканованих підручників, які потрібно опрацювати, але й спеціально розроблені мультимедійні посібники, розміщені в інтернеті. Однак головним аспектом залишається інтерактивне спілкування студентів із викладачами (через електронну пошту, у форумі через програму Skype). Не менш вагомим складовим елементом дистанційного навчання є комунікація студентів між собою: виконання завдань у групах, проведення семінарів та дискусій у режимі он-лайн. Без цих інтерактивних форм навчання вивчення курсу на відстані стає статичним і недостатньо ефективним.

Як недолік можна виділити комп'ютерну й психологічну невідповідність викладачів. Це пояснюється їхньою спрямованістю на традиційну методику викладання, що передбачає "живе" спілкування зі студентами, а не віртуальне. Проблемаю також є значні грошові витрати на переоснащення та оновлення матеріально-технічної бази університету, виділення приміщень під комп'ютерну техніку, забезпечення викладачам доступу до інтернету тощо.

До того ж, в Україні ще немає чітких технологічних можливостей для аутентифікації студентів. Вони можуть виконувати тести й завдання для самоконтролю дистанційно, але підсумкові іспити складають очно.

Для успішного навчання “на відстані” студенти повинні мати сильну мотивацію та самоорганізацію, оскільки дистанційне навчання – це передусім самоосвіта, здатність працювати самостійно. Для когось це є перевагою, а для іншого – недоліком, усе залежить від особистості та її характеру.

Аналіз наукових праць (О. Андрєєв [19], В. Кравець [383], В. Кухаренко [414; 415], Г. Молодих [628], М. Мойсеєва [592], Є. Полат [592], О. Рибалко [628], Н. Твердохлебова [758], А. Хуторской [812] та ін.) з технології дистанційного навчання дозволяє виокремити такі його переваги:

1) навчання в індивідуальному темпі – швидкість вивчення навчального матеріалу визначає студент, урахувавши особисті обставини, потреби й життєві обставини;

2) свобода і гнучкість – студент може обирати будь-який із численних курсів навчання, а також самостійно планувати час, місце і тривалість заняття;

3) доступність – можливість особистості здобувати освіту незалежно від її географічного перебування й розташування навчального закладу;

4) мобільність – ефективна реалізація зворотного зв'язку між викладачем і студентами, що виступає однією з основних вимог до забезпечення успішного навчального процесу;

5) технологічність – використання в освітньому процесі новітніх досягнень інформаційних і телекомунікаційних технологій;

6) соціальне рівноправ'я – рівні можливості здобуття освіти незалежно від місця проживання, стану здоров'я, елітарності й матеріальної забезпеченості.

7) творчість – комфортні умови для творчого самовираження студентів.

Водночас варто зауважити про наявність певних недоліків:

1) відсутність очного спілкування між студентом і викладачем. Тобто всі моменти, пов'язані з індивідуальним підходом і вихованням, унеможливлені. А коли поруч немає людини, яка могла б емоційно забарвити знання, це значний недолік;

2) потреба в забезпеченні низки індивідуально-психологічних умов. Дистанційне навчання передбачає жорстку самодисципліну, а його результат безпосередньо залежить від самостійності й самосвідомості студентів;

3) відсутність практичних занять;

4) відсутність постійного контролю;

5) навчальні програми й курси можуть бути недосконалими через нестачу кваліфікованих фахівців, здатних створювати подібні навчальні посібники;

б) у дистанційній освіті переважає письмова форма навчання. Для деяких відсутність можливості викласти свої знання в усній формі може стати проблемою [283, с. 46–49; 284, с. 64–68; 315; 593].

Здійснивши всебічний розгляд наукових праць з традиційної (ілюстративно-пояснювальної) та інноваційних технологій, ми дійшли висновку, що кожна з них має сильні та слабкі сторони. Зокрема, можна відзначити, що, з одного боку, традиційна педагогічна технологія є добре перевіреною на практиці, а з іншого – вона вже не відповідає новітнім викликам сьогодення. Однак її переваги та недоліки йдуть пліч-о-пліч. Демонструючи студентам приклади для наслідування, ознайомлюючи їх з ідеалами, до яких потрібно прагнути, традиційна технологія не сприяє самовираженню особистості, оскільки вона не враховує індивідуальних особливостей студентів і здебільшого заняття реалізуються у форматі лекції, під час якої студенти виступають пасивними слухачами. Превалює суб'єктно-об'єктний стиль взаємодії між викладачем і студентами, тобто фактично між викладачем і студентами немає зворотного зв'язку. Вона дозволяє за короткий проміжок часу „озброїти“ особистість знаннями в готовому вигляді без розкриття шляхів доведення їхньої істинності, але недостатньо розвиває мислення, активність, самостійність, креативність. Традиційна педагогічна технологія дає мало можливостей для творчих проявів особистості. Вона передбачає відтворення знань в аналогічних ситуаціях. Тут велика увага відводиться пам'яті та інтелекту. За такої організації навчально-виховного процесу трапляється шаблонна підготовка майбутніх фахівців, бракує самоконтролю та ініціативності.

Безумовно, традиційну педагогічну технологію в жодному разі не можна вилучати з викладацької практики, оскільки, ураховуючи її переваги та недоліки, науковці розробляють альтернативні системи виховання й навчання. Ми дотримуємося думки, що педагогічну технологію варто обирати відповідно до мети навчання. Наприклад, застосування технології проблемного навчання передбачає формування критичного мислення, однак для її успішної реалізації потрібний певний багаж знань, а цей обсяг знань студенти можуть засвоїти за допомогою традиційного навчання. Часто через брак часу

раціональнішою постає традиційна педагогічна технологія, хоча під час проблемного викладу навчального матеріалу студенти пізнають, крім знань, ще й шлях розв'язання проблеми, залучаються до процесу пошуку істини.

Отже, проведені емпіричні та теоретичні дослідження дозволили виявити такі слабкі сторони традиційної педагогічної технології:

- 1) переважання вербальних методів навчання;
- 2) фронтальні форми роботи викладача не сприяють організації самостійної пошуково-пізнавальної діяльності студентів;
- 3) орієнтування на студентів із середнім рівнем знань призводить до втрати зацікавленості дисципліною студентами з низьким та високим рівнями знань;
- 4) у педагогічному процесі не враховуються індивідуальні особливості студентів;
- 5) шаблонна побудова заняття;
- 6) превалювання на практичних заняттях діяльності репродуктивного характеру, відсутність сприятливих умов для розвитку творчого потенціалу особистості;
- 7) суб'єкт-об'єктний характер взаємодії між викладачем і студентом, за якої студент виступає об'єктом навчальної діяльності;
- 8) домінування монологічної форми навчання, де викладач демонструє активність, а студенти займають пасивну позицію;
- 9) перенесення роботи із засвоєння нового навчального матеріалу на домашню підготовку, наслідком чого є надмірний обсяг домашніх завдань;
- 10) відсутність технологічно організованих механізмів виховання, розвитку й саморозвитку особистості під час навчально-виховного процесу.

Отже, розглянувши основні характеристики наявних педагогічних технологій та ознайомившись із розробленістю питання формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі, ми дійшли висновку, що ця проблема не знайшла належного розв'язання в науково-методичній літературі, а наявні педагогічні технології неповною мірою сприяють формуванню цієї особистісної характеристики. Тому-то виникає потреба в розробленні авторської педагогічної технології формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі.

3.3 Педагогічна технологія формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі

У загальному визначенні під технологією розуміють спосіб реалізації людиною конкретного складного процесу шляхом його поділу на систему послідовних взаємозв'язаних процедур та операцій, які виконують більш або менш однозначно й переслідують за мету досягнення гарантованого результату. Процедуру трактують як комплекс дій, за допомогою яких здійснюється головний процес, що виражає суть конкретної технології, а операція – це безпосереднє практичне розв'язання завдання в межах цієї процедури, тобто однорідна логічно неподільна частина конкретного процесу.

Якщо будь-яка педагогічна дія або процес є затребуваними та претендують на відтворюваність, тоді вони мають бути формалізовані до певної міри, подані у форматі чіткої послідовності операцій. До того ж, наявність методологічної складової розкриває всі підходи і концепції, що лежать в основі розробки та реалізації технології, що дозволяє тому, хто відтворюватиме цю технологію, розібратися в ній детально [582, с. 241].

Згідно з М. Віленським, П. Образцовим, А. Уманом, технологію як процес характеризують три ознаки: поділ процесу на взаємопов'язані етапи; координоване й поетапне виконання дій, спрямованих на досягнення поставленої мети; однозначність виконання передбачених технологією процедур та операцій, що є обов'язковою й вирішальною умовою досягнення результатів, адекватних окресленій меті [134, с. 9].

Термін „педагогічна технологія“ викликає низку питань. Як відомо, педагогіка – це наука, яка вивчає закономірності, принципи, методи, засоби і форми організації педагогічного процесу як чинника й засобу розвитку людини впродовж усього життя. Відповідно, якщо ми говоримо про педагогічні технології, то маємо на увазі технології педагогічного процесу. Однак педагогічний процес передбачає дві складові – навчання й виховання, технології яких неприпустимо зводити до одного виду. Звісно, вони взаємодіятимуть, перетинатимуться, але це принципово різні види технологій, оскільки мають різну кінцеву мету. Отож ми погоджуємося з В. Писаренко, що поняття „педагогічна технологія“ містить вищеназвані складові й відіграє важливе значення в становленні особистості студента [582, с. 242].

Реалізація концепції навчання вимагає певної системи дій. Якщо

ця система є варіативною й гнучкою, її зазвичай називають методичною. Якщо ж система задається у жорсткішій алгоритмічній послідовності, що гарантує досягнення конкретної мети, її називають технологією [703, с. 109].

В. Загв'язинський називає жорстко регламентовану систему приписів, які гарантують досягнення мети, інструментальністю. На його думку, ідеальна технологія та ідеальна методика трапляються рідко, а будь-яка дидактична система залежно від рівня її інструментальності може бути ближче або до технології (високий рівень інструментальності), або до методики (низький рівень інструментальності). Інструментальність означає опрацьованість й алгоритмізацію конкретних дій, починаючи з постановки цілей, визначеності етапів, кроків, операцій, які ведуть до мети [282, с. 95–96]. Отже, ця властивість забезпечує відтворюваність технології та гарантованість результату. Рівень інструментальності служить ознакою, на основі якої в дидактичній системі виявляють ступінь її наближення до технології або методики.

Педагогічна технологія формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі постає як педагогічна діяльність, яка передбачає: спеціально організоване цілепокладання, яке уможлиблює об'єктивний контроль якості полікультурного навчання; попереднє проектування навчально-виховного процесу з подальшим відтворенням цього проекту на практиці; вибір оптимальних форм, методів і засобів формування полікультурної компетентності студентів-аграрників; організація оперативного зворотного зв'язку, що дозволяє своєчасно та швидко коректувати педагогічний процес [618, с. 56].

Г. Селевко виокремлює три аспекти в педагогічній технології: науковий, процесуально-описовий, процесуально-дієвий. У науковому аспекті він розглядає педагогічну технологію як частину педагогічної науки, яка досліджує та розробляє цілі, зміст, методи навчання, проектує педагогічні процеси. Процесуально-описовий аспект полягає в описі (алгоритмі) процесу, сукупності цілей, змісту, методів, засобів для досягнення запланованих результатів навчання. Сутність процесуально-дієвого аспекту розкривається в реалізації технологічного процесу й функціонуванні всіх особистісних інструментальних і методологічних засобів [666, с. 15–16].

Вищезазначене дозволяє детермінувати головні структурні частини педагогічної технології формування полікультурної

компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі: концептуальну, змістову й процесуальну. Концептуальну частину komponує наукова база, тобто психолого-педагогічні ідеї, які становлять її фундамент. Змістова частина вміщує: зміст навчального матеріалу, завдання навчання (загальні, конкретні), спрямовані на формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі. До процесуальної частини відносять організацію педагогічного процесу; методи й форми організації навчально-пізнавальної діяльності, які сприяють формуванню полікультурної компетентності й навичок конструктивного міжкультурного спілкування іноземною мовою; моніторинг розвитку полікультурної компетентності.

Педагогічна технологія – це строго наукове проектування й точне відтворення, що гарантує успіх педагогічних дій [246, с. 85]. Вона слугує інструментарієм досягнення цілей, який уміщує основу для діяльності й безпосередню послідовність її виконання [652, с. 30]. Отже, реалізація педагогічної технології формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі відбувається послідовно. Спочатку здійснюємо попередню діагностику полікультурної обізнаності та рівня засвоєння навчального матеріалу, поділ студентів на групи, ураховуючи їхній рівень знань і досвід міжкультурного спілкування, щоб забезпечити їх відповідним особистісно-орієнтованим навчальним матеріалом. Попередня діагностика і відбір потрібні здебільшого перед тим, як розпочати вивчення курсу чи предмета. Наступний крок – формування мотивації та організація навчально-пізнавальної діяльності студентів. Основну увагу зосереджуємо на підтримці стійкого інтересу майбутніх фахівців аграрної галузі до навчання. Потім майбутні фахівці аграрної галузі опановують полікультурні знання та навички міжкультурного спілкування іноземною мовою у процесі взаємодії з викладачем й одногрупниками при фронтальному, груповому, парному, індивідуальному навчанні. На завершення здійснюють контроль якості засвоєного матеріалу [332, с. 72].

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє зробити висновок, що педагогічна технологія формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі – це проектування навчально-виховного процесу, що передбачає створення сприятливих умов для формування в студентів умінь і навичок конструктивно взаємодіяти з представниками різних культур, сприяє діалогу культур, збереженню власної соціально-культурної ідентичності,

розвитку полікультурної обізнаності, розумінню інших культур, успішному функціонуванню в сучасному полікультурному світі. Метою педагогічної технології формування полікультурної компетентності студентів аграрного ВНЗ є підготовка висококваліфікованих фахівців, готових до активної творчої діяльності в професійній та суспільній діяльності, зберігаючи свою національну ідентичність й демонструючи прагнення жити в мирі та злагоді з представниками різних національностей, рас, вірувань у сучасному полікультурному середовищі.

Ми визначили такі завдання педагогічної технології формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі:

1) усебічне та ґрунтовне оволодіння рідною культурою як обов'язкова умова долучення до інших культур;

2) становлення уявлень про полікультурне розмаїття у світі та нашій країні, розуміння й внутрішнє прийняття рівноцінності культур і рівноправності народів;

3) прищеплення позитивного ставлення до культурного різноманіття як чинника поступального розвитку світової цивілізації, самоствердження та самореалізації особистості [458, с. 6];

4) створення сприятливого мікроклімату для успішної інтеграції студентів у культурний плюралізм;

5) побудова громадянського виховання на основі поліцентричної моделі національної культури, що забезпечує єдність громадянських та етнокультурних інтересів особистості [7, с. 24];

6) виховання в дусі толерантності, поваги, взаєморозуміння, терпимості до іншого культурного буття, готовності до продуктивного діалогу культур, переконання в неприпустимості націоналістичних, шовіністичних, расистських проявів [591, с. 102];

7) забезпечення розвитку вмій і навичок творчої взаємодії з носіями інших культур [458, с. 6];

8) сприяння професійному зростанню майбутніх фахівців аграрної галузі [146, с. 49].

Найістотнішими характеристиками педагогічної технології формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі на заняттях іноземної мови виступають: концептуальність (опора на певну наукову концепцію, яка включає філософське, психологічне, дидактичне й соціально-педагогічне обґрунтування досягнення освітніх цілей), предметність (наявність об'єкта, який піддається зміні), цілеспрямованість (передбачає

об'єктивний контроль за якістю досягнення поставлених дидактичних цілей), процесуальність (завжди має місце рух, зміна станів об'єкта), структурна й змістова цілісність (неможливість унесення змін в один з її компонентів, не порушуючи інших), економічність (засвоєння великого обсягу навчального матеріалу за одиницю часу з найменшою затратою зусиль), ергономічність (навчання проходить в атмосфері співробітництва, позитивного емоційного мікроклімату, за відсутності перевантажень і перевтоми), прогностичність (етапи й кінцевий результат навчального процесу чітко простежуються), керованість (можливість діагностичного цілепокладання, планування, проектування педагогічного процесу, поетапної діагностики, варіювання засобами й методами для корекції результатів; наявність зворотного зв'язку, що дозволяє вносити корективи у навчально-виховний процес), відтворюваність (можливість застосування (відтворення) педагогічної технології іншими суб'єктами в аналогічних освітніх закладах), результативність (високий рівень досягнення поставленої навчальної мети) [225, с. 143; 503, с. 26; 582, с. 244–245; 666, с.14–16].

Нині в педагогічній науці багато уваги приділяють співвідношенню понять „навчання“ та „освіта“. Під змістом навчання розуміють практичні навички й уміння, а під змістом освіти – культуру як частину загальної культури людства, яку студент має опанувати на певному рівні в процесі комунікативної професійної підготовки в університеті [137, с. 137].

Дослідники полікультурної освіти визнають, що перехід до неї потребує певної модернізації системи навчання, її змісту, методів, форм і засобів зі спрямованістю на виховання нового погляду на своє існування та становлення такого Я-образу, які б уможливили досягнення студентами повною мірою свого проміжного становища між рідною й іноземною культурами. Це досягається тоді, коли студенти демонструють уважність до проявів іноземної культури, готовність фіксувати та прийняти наявні культурні розбіжності (у побуті, професійній поведінці, моделях міжособистісних і ділових взаємин), здатність до пошуку спільної мови без намагань щось переробити [50; 81; 156].

Успішному професійному функціонуванню майбутнього фахівця аграрної галузі в сучасному полікультурному світі допомагає своєчасне спокійне та доброзичливе обговорення всього, що може спричинити „культурний шок“. Адже будучи позбавленими

можливості відреагувати на те, що є не з'ясованим, особистість втрачає психологічну ідентичність, а це, зі свого боку, призводить до руйнування таких важливих психологічних утворень, як самооцінка, соціальні потреби, рівень домагань. Значущим постає урахування культурних розбіжностей у сфері бізнесу, де завжди існує загроза особистісній реакції адаптанта на інтеркультурні відмінності. Особливо яскраво це виражено в транснаціональних компаніях та агрохолдингах на кшталт Agrain Holding Limited, AgroGeneration & Harmelia, Grain Alliance, Pfeifer & Langen, де від фахівців аграрної галузі вимагають високу кваліфікацію, володіння іноземною мовою як засобом міжкультурного спілкування, знання чужої культури.

Шляхи суб'єктивного засвоєння іноземної культури особистість обирає самостійно. Вони виступають стадіями її інтеркультурної адаптації, ступенями її занурення в іншу культуру. Тут актуалізується чинник різнопозиційної включеності в культуру: наскільки вимушено або добровільно людина взаємодіє з інокультурою. В об'єктній позиції стимулятором може бути потреба заробити гроші, вижити, особиста криза, відчай тощо. У суб'єктній – освітній вибір, усвідомлене рішення, стиль життя, гуманістичні цінності [137, с. 137–138].

Іноземну мову розглядають не тільки як інструмент соціалізації студентів, але й стрижневий елемент культури народу, що виховує повагу до культури країни, мову якої вивчають, у такий спосіб сприяючи досягненню міжкультурного порозуміння [227, с. 169–168].

Повноцінне спілкування іноземною мовою передбачає, окрім опанування мовним матеріалом, ще й оволодіння фоновими знаннями, пов'язаними зі звичаями та культурою конкретної спільноти. Незнання позамовного (фонового) матеріалу перешкоджає побудові конструктивного діалогу й спричиняє непорозуміння через „часткову розбіжність між комунікативно-мовними спільнотами в наборі знань про світ“ [264, с. 10]. У контексті полікультурної освіти майбутніх фахівців аграрної галузі діалог культур на заняттях іноземної мови є важливим аспектом формування мовної особистості студента. Він передбачає виховання позитивного ставлення до різних етнічних груп і національностей. Для успішного здійснення конструктивного діалогу культур мовна підготовка сучасних фахівців передбачає пізнання культури інших задля адекватного ставлення до чужих звичаїв, традицій, цінностей [261, с. 237].

Конструктивний діалог культур можливий лише тоді, коли

комуніканти володіють мовою міжнародного спілкування на високому рівні й правильно інтерпретують поведінку одне одного. Коректну інтерпретацію поведінки людей іншої культури пов'язують з розумінням їхніх культурних контекстів, активною емпатією, культурним релятивізмом. Саме емпатія (здатність до зміни перспектив) є головною передумовою для набуття міжкультурної компетенції – комплексу соціальних умінь і навичок, завдяки яким особа вільно спілкується з представниками іншої культури в повсякденному житті та професійній діяльності [137, с. 139].

Діалог культур яскраво виражений у міжкультурному компоненті іноземної мови. За його допомогою в майбутніх фахівців аграрної галузі виховують не лише розуміння розбіжностей між рідною й чужою культурами, поважне ставлення до них, але й почуття гордості за рідну країну, культуру, народ. Міжкультурний компонент іноземної мови формує в майбутніх фахівців аграрної галузі чітке уявлення про діалог культур як про єдину можливу філософію існування в сучасному полікультурному світі, яка вирізняється соціальною, етнічною, расовою та релігійною толерантністю, емпатією до етнофорів. Уміло організоване заняття з іноземної мови дозволяє формувати в студентів позитивне ставлення до представників інших культурних груп і налаштовує їх на взаєморозуміння, співпрацю, ненасильницьке розв'язання спірних проблем [759, с. 136].

Важливість опанування іноземною мовою як діалогом культур із урахуванням національної специфіки, менталітету, традицій, звичаїв, побуту, засвоєнням системи понять, створених в окремо взятій культурі, мову якої вивчають, визначено головним завданням мовної політики Ради Європи. Особливий акцент робиться на перетворенні культурного розмаїття з перешкоди в комунікації, особливо фаховій, на джерело взаємного збагачення й розуміння. Тому на заняттях іноземної мови професійного спрямування поряд із лексичними й граматичними знаннями рекомендують опановувати полікультурні (специфіка національного характеру, духовна культура, стереотипи світогляду народу тощо). У „Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти“ задекларовано: „багатий спадок різних мов і культур Європи є цінним спільним джерелом для взаємного розвитку” [280, с. 18].

Домінування проблемних культурознавчих завдань у педагогічній технології формування полікультурної компетентності

на заняттях іноземної мови організують, відштовхуючись від рівня комунікативних навичок та інтелектуального потенціалу суб'єктів навчально-виховного процесу. Це дозволяє майбутнім фахівцям аграрної галузі успішно здобувати полікультурну освіту під час професійної підготовки, а саме: тренуватися в зборі, систематизації, узагальненні та інтерпретації полікультурної інформації; опанувати стратегії культурознавчого пошуку й способи інтерпретації культурних явищ і подій; розвивати полікультурну комунікативну компетентність, яка допомагає їм успішно орієнтуватись у різних міжкультурних ситуаціях; поглиблювати уявлення про специфічні розбіжності в культурах; брати участь у креативних проектах полікультурного й комунікативно-пізнавального характеру [743, с. 136].

Розуміючи, що в сучасних євроінтеграційних реаліях багато майбутніх фахівців аграрної галузі виїжджають за кордон на стажування та обмін передовим досвідом, усе чіткіше усвідомлюється доцільність запровадження полікультурної освіти під час професійної підготовки студентів в аграрному ВНЗ. Досить вдало реалізацію полікультурної освіти можна забезпечити на заняттях іноземної мови професійного спрямування. Вона покликана навчити майбутніх фахівців аграрної галузі запобігати культурним розбіжностям між людьми й будувати конструктивну міжкультурну комунікацію з етнофорами. Отже, педагогічну технологію формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної ми застосовуємо на практичних заняттях іноземної мови, а її ефективності оцінюємо за рівнем оволодіння іноземною мовою професійного спілкування, глибиною засвоєння полікультурних знань, умінь і навичок міжкультурного спілкування, сформованістю особистісних якостей студентів-аграрників, які характеризують різні сторони розвитку інтелекту, духовності, творчих можливостей. Відповідно, оцінка постає як багатогранний процес, у якому найповніше враховуються особливості становлення полікультурної особистості студента-аграрника [815, с. 303–305]. Зокрема, серед базових особистісних показників можна виокремити: особистісні цінності, відповідальність, саморозвиток, толерантність, цілісність. *Особистісні цінності* – смисли, відносно яких особистість самовизначається як суб'єкт полікультурного соціуму; педагогічні технології при цьому мають сприяти розвитку всіх типів особистісних цінностей, що забезпечують максимальну

самореалізацію особистості: діяльності, особистісних стосунків і пізнання. У площині емпіричних досліджень конструктивна роль особистісних цінностей найбільш яскраво виражена в інтерпретаціях моральних рішень і процесах особистісної регуляції прийняття рішень (інтелектуальних, поведінкових) [641, с. 143]. *Відповідальність* має зовнішнє вираження і свідчить про ступінь свободи й автономності людини. *Саморозвиток* постає як самовизначення, саморух у безперервному полікультурному просторі пізнання й розвитку, самоконтроль, прагнення до самореалізації, джерело збагачення культури та її продукт [38, с. 103]. Під *толерантністю* розуміють терпимість до будь-яких проявів іноетнічного менталітету (у поведінці, культурі, способі життя, характері, висловлюваннях тощо), доброзичливе ставлення, готовність до конструктивного діалогу культур, до міжкультурного порозуміння між етнофорами; впливає на комунікативні особливості [771, с. 123]. *Цілісність* являє собою внутрішню єдність емоційно-ціннісного та когнітивного компонентів особистості, які перебувають в гармонії і надають людині певну індивідуальність, унікальність, самодостатність [38, с. 103].

В основу запропонованої педагогічної технології покладено концепцію мовної полікультурної освіти П. Сисоєва, який з опорою на культурну варіативність і культурну рефлексію обґрунтував доцільність навчання культури через мову й навпаки. Згідно з нею розроблення проблемних культурознавчих завдань сприяє формуванню полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі та покликане забезпечити: визнання себе полікультурним суб'єктом у рідному середовищі; розуміння факту існування різних рівнозначних культур; виявлення студентами соціокультурних схожостей і розбіжностей між представниками різних культурних груп; усвідомлення студентом свого місця, ролі та значущості в діалозі культур; ініціація та участь у діях, спрямованих проти культурної агресії, культурної дискримінації, культурного вандалізму [743, с. 239].

Залучення майбутнього фахівця аграрної галузі до опанування культурознавчими знаннями допомагає йому з ідентифікацією себе як носія конкретної національної культури й водночас громадянина світу, здатного до відкритого конструктивного спілкування з представниками інших культур. Проведені Р. Мільрудом емпіричні дослідження довели, що студенти не завжди орієнтуються в питаннях

рідної культури, оскільки інформація про свою культуру майже не вміщена в навчальних посібниках з іноземної мови, а „без знання рідної культури студент не може бути повноцінним суб'єктом діалогу культур“ [487, с. 19]. Аналогічна ситуація склалася в аграрних ВНЗ, коли під час викладання іноземної (англійської) мови професійного спрямування використовують автентичні навчальні посібники, видані у Великобританії або США. Здебільшого в них немає інформації про українську культуру. Вони озброюють студентів інформацією про іноземну країну, культуру, систему освіти, способи життя її жителів, визначні місця, події тощо. Отже, дбаючи про повноцінне формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі на заняттях іноземної мови, доповнюємо автентичні тексти додатковими матеріалами про найкращі здобутки у вітчизняній культурі, освіті, науці.

Зіставляючи подібності між культурами рідної та іноземної мов, студенти розширюють свій міжкультурний простір і сприймають своїх закордонних однолітків не як „чужих” та „інших”, а як співгромадян єдиного полікультурного світу, об'єднаних спільними інтересами, цінностями, професійною діяльністю, проблемами та пошуком шляхів їхнього подолання. Дослідження культури країни, мову якої вивчають, створює сприятливі умови для культурного самовизначення особистості, якщо воно відбувається за принципом розширення кола видів і типів культур, від близьких і знайомих студентів до більш віддалених і невідомих [743, с. 136].

Окрім концепції мовної полікультурної освіти, концептуальне наповнення нашої педагогічної технології становлять концепція взаємозв'язку мови й культури, концепція мультиперспективного навчання, концепція „культурних розбіжностей”, концепція соціального навчання, теорія самодетермінації, теорія розвивального навчання.

Згідно з концепцією взаємозв'язку мови і культури мета полікультурної освіти полягає в прилученні майбутніх фахівців аграрної галузі до різних культур, формуванні загальнопланетарної свідомості за допомогою мови міжнародного спілкування, що дозволяє тісно взаємодіяти з представниками різних країн і народів, інтегруватися у світовий і загальноєвропейський культурно-освітній простір. Іноземна мова слугує способом осягнення світу спеціальних знань, долучення до культури різних народів, діалогу різних культур, сприяє усвідомленню людьми належності не лише до своєї країни,

конкретної цивілізації, але й до загальнопланетарного культурного співтовариства [10, с. 128].

Концепція мультиперспективного навчання переслідує за мету розвиток здатності до міжкультурної комунікації, формування уявлення про процеси різносторонніх культурних обмінів, які відбуваються у світі та багаторівневу структуру кожної культури. Вона сповідує ідею подолання монокультурної орієнтації та ідею переорієнтації процесу навчання від історії подій до соціальної історії.

Автори концепції мультиперспективного навчання Г. Гепферт [914] і У. Шмідт [965] закликають переглянути освітні програми шкіл і ВНЗ з метою подолання монокультурної орієнтації. Науковці зауважують, що про полікультурність освітньої програми недостатньо судити за ступенем відображення в ній відомостей про інші культури. Важливішим є те, як ці культури знають студенти, а також наскільки інтенсивно в змісті університетської освіти реалізується ідея діалогу культур. Г. Гепферт формулює постулати, з опорою на які розробляє освітні програми відповідно до концепції мультиперспективного навчання полікультурної освіти. Він констатує: „Інші народи й культури потрібно розглядати не як об’єкти, а як історичні суб’єкти. Варто показувати представників інших культур у їхній життєвій ситуації, разом з їхнім стилем життя, традиціями, особливостями й життєвими обставинами“ [914, с. 43].

Суголосними є міркування У. Шмідта, який, розглядаючи полікультурну освіту в загальному контексті теорії освіти, додає до концепції мультиперспективного навчання культурно-політичний і соціальний аналіз ситуації. Результатом його досліджень стала освітня програма „Міжкультурне навчання“ („Interkulturelles Lernen“), яка складається з трьох основних навчальних блоків: „Проблема етноцентризму“, „Життя в навколишньому світі“, „Криза індустріального суспільства“. Як і Г. Гепферт, У. Шмідт намагається зробити процес навчання відкритим до різних перспектив. Він обґрунтовує це тим, що „міжкультурна комунікація включає багатство та різноманіття мислення й сприяє загальному розвитку особистості завдяки елементам, що в чужих культурах“ [965, с. 117].

У. Шмідт закликає до „мультиперспективного аналізу системи світу“. На його думку, розвинені суспільства мають усвідомити кризу своїх культур і по-новому визначити своє ставлення до традиції та сучасності. Науковець вказує на необхідність відновлення

миролюбного суспільства, що можливо лише на рівні особистих контактів з етнофорами, на рівні інтеграції та трансформації знань, отриманих з інших культур [965, с. 134].

У контексті концепції мультиперспективного навчання головним завданням полікультурної освіти є розвиток здатності до міжкультурної комунікації. Мету полікультурної освіти Г. Гепферт і У. Шмідт убачають у формуванні в студентів уявлень про те, що відбувається у світі різноманітних культурних процесів обміну та багаторівневій структурі кожної культури. Вони цілеспрямовано обстоюють позицію, згідно з якою інші народи постають не як об'єкти, а як історичні суб'єкти [965, с. 137].

Таке розуміння полікультурної освіти охоплює основи загальної освіти, оскільки йдеться про зміну ставлення майбутніх фахівців аграрної галузі до світу і себе, про розширення поняття ідентичності в змістовному плані. Світова культура виступає синтезом кращих досягнень національних культур різних народів, які населяють нашу планету. Національна культура здобуває популярність у всьому світі тільки тоді, коли цінності, розвинені в ній, стають надбанням усього людства. Культура світу, культура міжнаціонального спілкування – результати багатовікового розвитку загальнолюдської історії [445, с. 19].

Концепція „культурних розбіжностей“ зорієнтована на виховання поваги до зарубіжних культур, іншого стилю мислення, запровадження елементів інших культур у власну систему мислення. Їй властиві ідеї про відмінності в культурному образі людини і їхньому впливі на емоційну сферу особистості. Прибічники цієї концепції формулюють наступні педагогічні цілі полікультурної освіти:

1) становлення терпимості відносно чужого способу життя й стилю поведінки, яка ґрунтується на розумінні відмінностей у культурному образі людини, що можуть призвести до конфліктів між представниками різних соціальних прошарків [893, с. 30];

2) усвідомлення того, що культурні відмінності та чужі культури загалом впливають на емоційну сферу особистості, виступаючи джерелами її переживань і потреб [913, с. 25];

3) розвиток здатності диференціації усередині чужої культури, уміння оцінювати системи цінностей і норм за ступенем їхньої історично-конкретної вагомості для певних видів діяльності [918, с. 93].

4) формування здатності інтегрувати елементи інших культур у власну систему мислення й цінностей [913, с. 26].

У поданих вище формулюваннях цілей та завдань полікультурної освіти чітко простежується тенденція до їхнього ускладнення, підвищення вимог. Отже, звідси випливають певні рівні полікультурної освіти: від знайомства з чужою культурою і виховання терпимості до аналізу власної системи цінностей та пошуку нових зразків поведінки.

Розв'язання завдань полікультурної освіти майбутніх фахівців аграрної галузі вимагає посилення полікультурної складової в підготовці студентів-аграрників. У цьому ракурсі набуває значущості висунене Г. Дмитрієвим теоретичне положення про багатокультурність як важливу складову професіоналізму. Відштовхуючись від цього положення, майбутні фахівці „повинні вміти працювати з людьми, різними щодо їхнього культурного рівня, правильно розуміти людську відмінність, бути толерантними до них, вміти утверджувати своїми словами й особистими справами культурний плюралізм у суспільстві“ [247 с. 116].

Згідно з позицією Т. Менської полікультурна освіта майбутніх фахівців аграрної галузі охоплює такі теми:

1) культура й плюралізм: сутність культури; різноманітність та особливості культур; співвідношення культур; динаміка культури (культурні зміни, збіг культур);

2) комунікація й культурні бар'єри: теорія комунікації; культура та різноманітність форм виховання; основна мова й невербальна комунікація; мови й різноманітність способів мислення, пов'язаних із культурою;

3) психосоціальна ідентифікація й міжнаціональні зв'язки: культурні відмінності та становлення психосоціальної ідентифікації: подолання розбіжностей (асиміляція), закріплення відмінностей (сегрегація); етноцентризм, расизм, дискримінація; стереотипи; взаєморозуміння культур, бюрократія й положення меншин, соціополітичні аспекти [484, с. 29–30].

Цілком слушним у ракурсі концепції „культурних розбіжностей“ виступає зауваження Ф. Коена, що метою полікультурної освіти є розвиток здатності критично сприймати кліше, стереотипи, односторонні образи, які стосуються соціального життя людей інших національностей і їхніх культур у процесі формування в студентів толерантного ставлення до них [899, с. 97].

Особливості соціально-психологічного підходу досить чітко розкриті в концепції соціального навчання. В її основі лежить розвиток емпатії, солідарності, здатності вирішувати конфлікти, знаходять своє віддзеркалення психологічні передумови полікультурного навчання та теорія соціального виховання. Г. Есінгер та Й. Граф зауважують: „Емпатія переслідує за мету розуміння іншої людини, здатність поставити себе на її місце, побачити її проблеми її ж очима й відчувати при цьому до неї симпатію. Виховання емпатії вимагає насамперед стимулювання відкритості індивідуумів, їхньої готовності займатися іншими людьми, їхніми проблемами та визнавати їхню інакшість“ [909, с. 26].

Ретельне дослідження полікультурної освіти як соціального виховання й навчання провів Р. Шмітт. Він розробив освітню програму під девізом „Терпимість, взаємодія, солідарність“, яка ґрунтується на результатах психологічного дослідження процесів зміни світогляду й ставлення до світу. Розглянувши психологічні передумови полікультурної освіти, науковець доходить висновку, що в проблемній рольовій грі як методі полікультурного навчання проявляється невідповідність між усвідомленими й прийнятими на когнітивному рівні знаннями й спонтанними емоційними реакціями. Під час проведених досліджень науковець формулює два основоположні принципи концепції соціального виховання, які водночас стосуються полікультурної освіти в рамках соціального навчання: принцип уникнення нормативних відмінностей (потрібно дуже обережно ставитися до інакшості й чужості іншої культури та її представників) і принцип „соціальної близькості“ (доцільно обговорювати актуальні, реальні проблеми та ситуації, щоб їх легше було співвіднести із власним досвідом).

На нашу думку, Р. Шмітт має рацію, зауважуючи, що соціальні компетенції є необхідною базою для полікультурної освіти, оскільки соціальний клімат університету детермінує ступінь реалізації полікультурної освіти. Якщо соціальний клімат буде недостатньо сприятливим, то й незначними будуть шанси полікультурної освіти. Проблема полягає в тому, чи можливо цілком реалізувати полікультурну освіту лише в рамках соціального навчання [966, с. 173–174].

Під час розроблення педагогічної технології формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі ми керувалися принципами: діалогу культур, культуровідповідності,

єдності національного та загальнолюдського, полікультурності та полікультурної толерантності, домінування проблемних культурознавчих завдань, автентичності, новизни, професійної спрямованості [385].

Педагогічна технологія формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі як один з елементів педагогічного процесу відображає його головні характеристики: сукупність послідовних взаємодій викладача й студентів з метою розвитку їхньої полікультурної обізнаності. Наразі визначено такі її функції:

- організаційно-діяльнісна функція – організація навчально-пізнавальної діяльності, де викладач виступає фасилітатором пізнавального процесу;

- проектувальна функція – моделювання навчально-виховного процесу, передбачення суб'єктами педагогічного процесу його результатів під час педагогічної технології;

- навчальна функція – засвоєння системи понять і уявлень про полікультурне середовище;

- виховна функція – виховання позитивного ставлення до диверсифікованого культурного оточення;

- функція соціалізації – інтеграція в систему суспільних відносин;

- функція міжкультурної комунікації – засвоєння загальнолюдських цінностей, культури представників різних національностей;

- розвивальна функція – розвиток навичок полікультурного спілкування;

- діагностична функція – діагностика інтелектуальних, мотиваційних, ціннісних, творчих проявів полікультурної компетентності;

- рефлексивна функція – усвідомлення викладачем і студентами себе в змодельованій педагогічній ситуації; об'єктивне оцінювання результатів педагогічної взаємодії; розуміння, осмислення й засвоєння досвіду полікультурної взаємодії, фіксування стану сформованості полікультурної компетентності;

- функція самореалізації – корекція недоліків особистого досвіду в міжкультурному та міжнародному аспектах [186, с. 111; 426, с. 197; 666, с. 54].

Спираючись на вищевикладений матеріал і відштовхуючись від

того, що розвиток психічних якостей людини проходить низку послідовних етапів [432, с. 92], а також на основі етапів навчальної діяльності, запропонованих Л. Фрідманом [801], нам вдалося визначити етапи педагогічної технології формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі: мотиваційно-організаційний, операційно-когнітивний, діагностично-орієнтувальний, аналітико-результативний.

Метою *мотиваційно-організаційного етапу* виступає активізація певних фонових знань майбутніх фахівців аграрної галузі, які є необхідні й достатні для сприйняття інших культур, усунення смислових і соціокультурних перешкод, подолання стереотипів, стимулювання критичного мислення, пробудження їхнього інтересу до культурних цінностей, національних звичаїв, традицій тощо.

На цьому етапі до оптимальних методів навчання для пробудження в студентів зацікавленості до навчальної дисципліни й опанування полікультурними знаннями належать імітаційні, сюжетно-рольові, ділові ігри, навчальні дискусії, тренінги. Використання практичних методів навчання уможлиблює формування в майбутніх фахівців аграрної галузі досвіду міжкультурної комунікації в умовах, максимально наближених до реального полікультурного середовища. Організаційними формами полікультурного навчання слугують лекції, практичні заняття і самостійна робота. Спільна робота викладача та студента здійснюється за таким алгоритмом: опора на академічну аудиторну роботу студентів, ознайомлення з наявним навчально-методичним комплексом дисципліни та його аналіз у контексті полікультурної освіти, проведення бесід зі студентами щодо шляхів подолання міжетнічних і міжнаціональних конфліктних ситуацій, які часом трапляються в полікультурному світі, унаслідок чого заохочуємо їх висловлювати власне бачення розв'язання полікультурних проблем. У таких ситуаціях спостерігаємо демонстрацію уникнення непорозумінь з етнофорами на конкретних прикладах, проведення консультативних зустрічей із питань налагодження конструктивного діалогу культур під час проходження майбутніми фахівцями аграрної галузі закордонного стажування. Подаємо приклади невдач полікультурної взаємодії на сільськогосподарській практиці в країнах Європейського Союзу й у США. Студенти розігрують сюжетно-рольові ігри. Використовуємо на заняттях навчальні аудіо- та відеоматеріали полікультурного спрямування. Потім відбувається

обговорення.

Ефективним методом формування мотивації до опанування полікультурної компетентності на мотиваційно-організаційному етапі педагогічної технології виступає проблемний. Серед основних методичних прийомів, які ми використовуємо для моделювання проблемних ситуацій міжкультурного спілкування: підведення майбутніх фахівців аграрної галузі до суперечності та самостійного пошуку шляхів її розв'язання; зіткнення суперечностей практичної діяльності; виклад різних думок на ту саму проблему; спонукання студентів порівнювати, зіставляти, узагальнювати, самостійно робити висновки, відмовитися від стереотипного мислення в міжкультурному спілкуванні іноземною мовою з етнофорами.

Операційно-когнітивний етап становить процес безпосереднього ознайомлення зі специфікою культур інших країн. Його головною метою постає осмислення студентами суті культурних процесів, розуміння культури як складної системи взаємопов'язаних елементів. Він передбачає здобуття майбутніми фахівцями аграрної галузі достатнього рівня сформованості полікультурної компетентності, яка дасть їм змогу успішно виконувати свої професійні обов'язки в умовах культурної інтеграції нашої держави у світове співтовариство. Отже, на цьому етапі студенти опановують знання, уміння й навички функціонування в полікультурному середовищі. Вагоме місце тут належить засвоєнню полікультурної інформації та здатності будувати конструктивний діалог культур за допомогою мови міжнародного спілкування. Заняття мають практичний характер. Поряд із міні-бесідами й міні-лекціями застосовуємо „мозковий штурм“, метод проектів, case-study тощо. Кейс-метод реалізуємо у двох форматах: розв'язання ситуативного завдання на практичному занятті й залучення майбутніх фахівців аграрної галузі до розробки кейсів. Головним завданням операційно-когнітивного етапу є досягнення продуктивного рівня сформованості полікультурної компетентності. Для цього студенти виконують наступні завдання: вивчення особливостей інших культур, складання прогнозу розвитку соціокультурної взаємодії між етнофорами в певній комунікативній ситуації, країні або світі загалом, написання й захист творчих проектів на полікультурну тематику.

На *діагностично-орієнтувальному етапі* відбувається моніторинг та внесення коректив у реалізацію формування полікультурної компетентності студентів під час навчально-пізнавальної й

практичної діяльності, корекція стилю міжкультурної комунікації шляхом співвідношення об'єктивних вимог до професійної підготовки фахівців аграрної галузі з особистим розвитком студентів. Перевіряємо досягнення мети підготовки висококваліфікованої полікультурної особистості. Робимо узагальнення, систематизуємо та коригуємо сформовані професійні знання, уміння, навички. Серед прийомів навчання застосовуємо моделювання ймовірних проблемних ситуацій міжкультурного спілкування, розв'язання завдань полікультурного спрямування з різним рівнем складності, що уможливорює об'єктивну оцінку успішності кожної особистості. Завдання діагностично-орієнтованого етапу зводяться до: виявлення обсягу, глибини і якості сприйняття полікультурного матеріалу; визначення недоліків у знаннях й окреслення шляхів їхнього усунення; діагностування ступеня відповідальності майбутніх фахівців аграрної галузі та їхнього ставлення до роботи, визначивши причини, які перешкоджають їм налагодити діалог культур; з'ясування рівня опанування навиками самостійної роботи тощо.

Отже, діагностично-орієнтувальний етап передбачає контроль теоретичного засвоєння полікультурного матеріалу майбутніми фахівцями аграрної галузі, їхньої готовності й здатності використовувати його на практиці під час проходження закордонного стажування задля налагодження конструктивного діалогу культур. Контроль у навчальний час може здійснюватися у формі: вибіркового усного опитування перед початком вивчення нової соціокультурної теми на практичному занятті з іноземної мови професійного спрямування; фронтального стандартизованого опитування за карточками, тестами впродовж 5–10 хвилин; фронтальної перевірки виконання домашніх завдань; письмової контрольної роботи (до 45 хв.), колоквиуму по самостійних розділах теоретичного курсу (теми, частини, модулі).

Контроль у позанавчальний час може бути реалізований як: перевірка перебігу виконання домашніх завдань, конспектів, рефератів, науково-дослідних і контрольних робіт, які оцінюємо за такими параметрами: якість, акуратність, точність, оригінальність рішень, опрацювання додаткової літератури, наявність наукового пошуку, виконання завдань у визначеному обсязі відповідно до встановленого часового ліміту; проведення конкурсів та олімпіад, індивідуальна співбесіда зі студентами на консультаціях. Консультації допомагають майбутнім фахівцям аграрної галузі

розібратися в суперечливих питаннях, вирішити які самостійно їм не вдалося. Водночас консультації уможливають контроль знань студентів, формування об'єктивних уявлень про перебіг навчальної роботи. Максимальна ефективність досягається, коли вони проходять у форматі бесіди. Орієнтуючись на дані діагностики зрушень у розвитку полікультурної компетентності студентів, можна добирати оптимальні дидактичні заходи для досягнення максимальної результативності цього процесу [874, с. 417–418].

Аналітико-результативний етап – це підбиття підсумків роботи з формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі. Проводимо аналіз результативності розробленого навчально-методичного комплексу і педагогічної технології. Оцінюємо, зокрема, такі параметри педагогічної технології, як: економічність, ергономічність, прогностичність, керованість, відтворюваність, результативність тощо.

На кожного студента створюємо картку успішності. Отримані результати вміщуємо в таблицю, аналізуємо, систематизуємо й узагальнюємо. Формуємо загальну картину динаміки зрушень у розвитку полікультурної компетентності студентів аграрного ВНЗ, яка допомагає орієнтуватися в різноманітних культурах, їхніх ціннісних системах та комунікативних нормах спілкування. На підставі отриманих відомостей й аналізу робимо припущення щодо результативності фахової діяльності студентів у полікультурному середовищі.

Структуру й зміст педагогічної технології формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі подано на рис. 3.2.

Отже, мета полікультурної освіти майбутніх фахівців аграрної галузі на заняттях іноземної мови полягає у формуванні полікультурної компетентності, яка проявляється у формі нової культурної свідомості – здатності встановлювати контакти з етнофорами, розуміти інший спосіб життя, інокультурні цінності, умінні по-новому подивитись на свої цінності, здатності відмовитися від стереотипного мислення та упереджень, тобто досягнути культурні стандарти інокультури, перманентно переосмислюючи набутий культурний багаж й уміло користуватись ним на власний розсуд залежно від соціокультурних ситуацій.

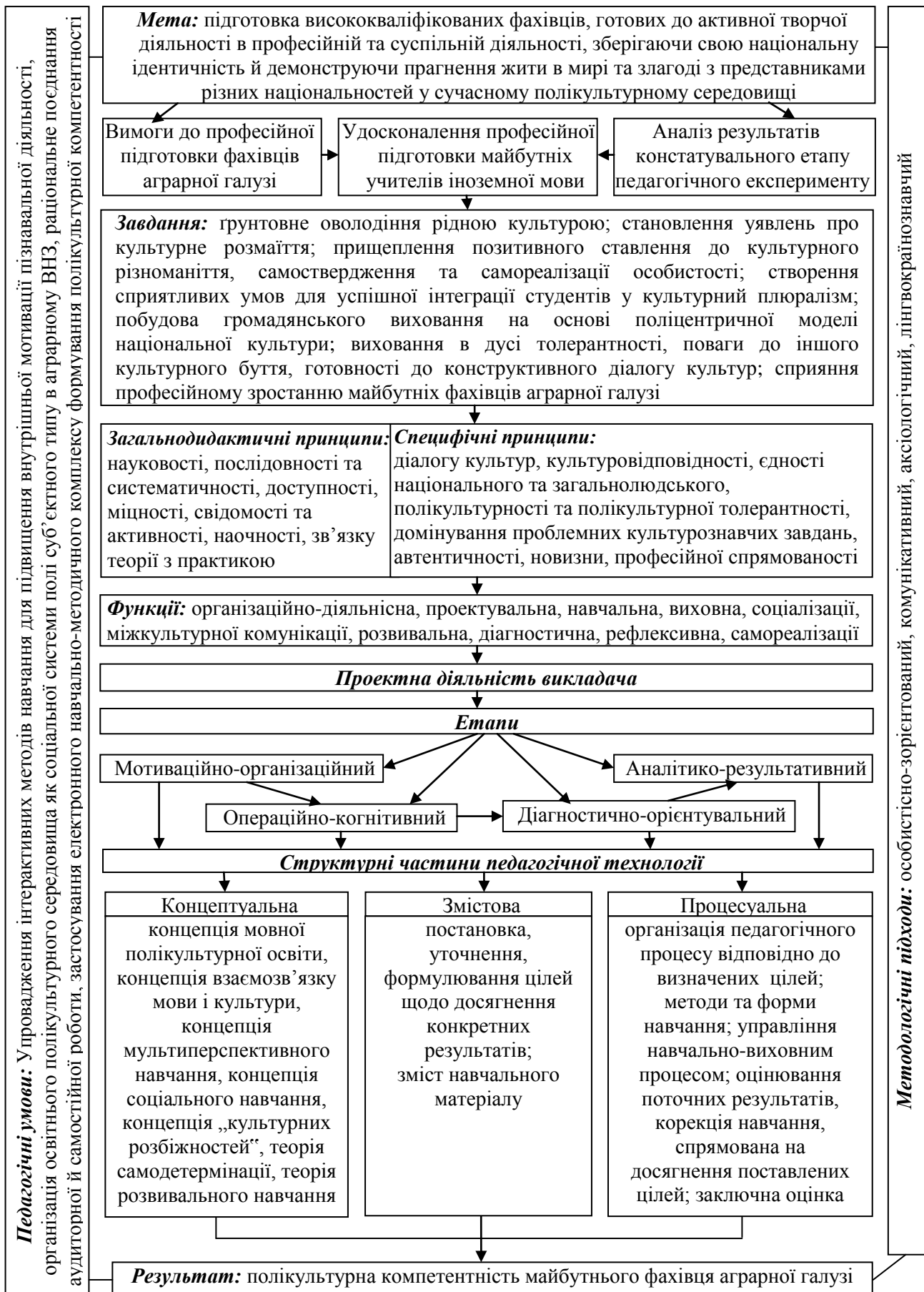


Рис. 3.2. Структура педагогічної технології формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі

Аналіз особливостей педагогічної технології формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі дав змогу визначити педагогічні умови реалізації розробленої педагогічної технології, які сприяють підвищенню ефективності професійної підготовки студентів аграрних ВНЗ.

3.4 Педагогічні умови формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі

У філософській науці „умову“ розглядають як одна з провідних категорій, що виражає відношення предмета до явищ навколишньої дійсності, без яких він не може існувати й розвиватися. Умова виступає обставиною, яка уможливорює здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь. Повний набір необхідних умов, з якого не можна виключити жодного компонента, не порушивши обумовленості, а також не можна додати нічого, що було б зайвим з погляду обумовлення цього явища, називають необхідними й достатніми. Сукупність умов конкретного явища створює середовище його протікання, від якого залежить дія законів природи й суспільства. Умова як одна з категорій детермінізму формує в такий спосіб момент загального діалектичного взаємозв'язку. У логіці об'єктивне відношення між умовою та зумовлюваним відображено у формі відношення між умовою і наслідком в умовних судженнях, у яких, однак, логічна умова може бути умовою не лише існування, але й пізнання [789, с. 707–708].

В. Андреев трактує педагогічні умови як обставини навчального процесу, які є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання й застосування елементів змісту, методів, організаційних форм навчання для досягнення конкретної дидактичної мети [21, с. 124].

О. Нікітіна вбачає в педагогічних умовах сукупність заходів, спрямованих на підвищення ефективності педагогічної діяльності [522, с. 297].

І. Мухров формулює визначення поняття „педагогічні умови“ як комплексу взаємопов'язаних заходів, спрямованих на успішне досягнення окреслених навчальних цілей [509, с. 204].

Як бачимо, у сучасній педагогічній науці немає єдиного підходу до розуміння „педагогічних умов“, незважаючи на широке використання цього поняття в наукових працях. Систематизувавши наявні дефініції, можна виокремити три основні підходи до трактування поняття „педагогічні умови“.

Згідно з першим підходом, педагогічні умови постають як сукупність заходів педагогічного впливу й можливостей матеріально-просторового середовища. У цьому контексті під педагогічними умовами розуміють: комплекс заходів, зміст, методи, прийоми та організаційні форми навчання й виховання [21, с. 125]; сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів, засобів і матеріально-просторового середовища, спрямованих на вирішення поставлених у педагогіці завдань [61, с. 71; 513, с. 46].

У межах другого підходу педагогічні умови пов'язують із проектуванням і конструюванням педагогічної системи, у якій умовам відводиться місце структурного компонента. Зокрема, М. Зверева трактує педагогічні умови як змістовну характеристику одного з компонентів педагогічної системи, наповнення якого становлять зміст, організаційні форми, засоби навчання та характер взаємин між викладачем і студентами [297, с. 30]. Подібної позиції дотримується Н. Іполітова, стверджуючи, що педагогічні умови – це компонент педагогічної системи, який відображає сукупність внутрішніх (які забезпечують розвиток особистісного аспекту суб'єктів освітнього процесу) і зовнішніх (які сприяють реалізації процесуального аспекту системи) елементів, покликаних забезпечувати її ефективне функціонування та подальший розвиток [320, с. 195].

Третій підхід пояснює педагогічні умови як планомірну роботу з уточнення закономірностей у вигляді стійких зв'язків освітнього процесу, яка уможливорює перевірку результатів науково-педагогічного дослідження [412, с. 101–104].

Провівши низку досліджень, Н. Іполітова робить висновок, що педагогічні умови: 1) виступають складовою педагогічної системи; 2) відображають сукупність можливостей освітнього (цілеспрямовані конструкційні заходи впливу й взаємодії суб'єктів освіти: зміст, методи, прийоми та форми навчання і виховання, програмно-методичне забезпечення педагогічного процесу) і матеріально-просторового (навчальне й технічне оснащення, природно-просторове оточення освітнього закладу тощо) середовища, які позитивно або негативно позначаються на його функціонуванні; 3) містять внутрішні (впливають на розвиток особистісної сфери суб'єктів педагогічного процесу) і зовнішні (сприяють формуванню процесуальної складової системи) елементи; 4) при правильному виборі та коректній реалізації забезпечують розвиток й ефективність

функціонування педагогічної системи [319, с. 10–11].

Про важливість створення спеціальних педагогічних умов як визначальних чинників успішності навчально-пізнавальної діяльності зауважував ще Л. Виготський, наголошуючи „заздальгідь створювати умови, необхідні для розвитку відповідних психічних якостей, хоча вони ще „не визріли“ для самостійного функціонування“ [150, с. 55].

На нашу думку, педагогічні умови – це спеціально організовані, необхідні обставини, які сприяють розв’язанню різних педагогічних завдань, а дисципліну „Іноземна мова професійного спрямування“ ми розглядаємо в ролі важливого чинника формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі, що позитивно позначається на їхній конкурентоспроможності в сучасному полікультурному світі. На її базі студенти опановують уміння вести діалог культур. У зв’язку з цим виникає потреба теоретично вивчити й апробувати на практиці педагогічні умови формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі, які допоможуть студентам аграрного ВНЗ досягнути успіху в професійній діяльності в складних умовах конкуренції.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження та експертні оцінки дозволяють детермінувати педагогічні умови формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі: упровадження інтерактивних методів навчання для підвищення внутрішньої мотивації пізнавальної діяльності; організація освітнього полікультурного середовища як соціальної системи полісуб’єктного типу в аграрному ВНЗ; раціональне поєднання аудиторної й самостійної роботи; застосування електронного навчально-методичного комплексу формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі.

3.4.1 Упровадження інтерактивних методів навчання для підвищення внутрішньої мотивації пізнавальної діяльності

Форма організації навчання є цілісною системною характеристикою педагогічного процесу з погляду особливостей взаємодії викладача та студентів, співвідношення управління й самоврядування, часу й місця навчання, кількості студентів, цілей, засобів, змісту, методів, результатів навчання. Зовнішня форма організації полікультурного навчання майбутніх фахівців аграрної

галузі засобами іноземної мови може бути реалізована як практичне заняття, лабораторне заняття, рольова (ділова) гра, лекція, семінар, конференція, самостійна робота, екскурсія. Відштовхуючись від цілей, змісту, методів, засобів, співвідношення педагогічного управління й студентського самоврядування, достатньо модифікувати один лише елемент, як видозмінюється зовнішня форма організації навчання.

Важливе значення для розуміння можливостей ефективного функціонування певної форми організації навчально-виховного процесу відіграє її структура. Вона детермінує специфіку внутрішньої організації, яка відображає способи взаємодії її елементів. У зв'язку з цим виокремлюють внутрішню форму організації – за основу беруть структурну взаємодію компонентів з позиції головної мети навчання. Незважаючи на це, окремі компоненти, наприклад, структуру практичного заняття з іноземної мови, під час формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі можна модифікувати, однак усе ж таки воно залишається практичним заняттям. Удосконаленню форм організації навчання, підвищенню їхньої ефективності значною мірою сприяли дослідження М. Скаткіна, який обґрунтував доцільність гнучкого поєднання індивідуальних і фронтальних форм організації навчання [682, с. 237].

В. Дяченко до загальних форм організації навчання відносить парну, групову, колективну (роботу в парах змінного складу) та індивідуальну роботу. Водночас науковець розглядає фронтальну форму навчання, за якої викладач працює зі студентами всієї групи, стежить за тим, щоб майбутні фахівці в однаковому темпі рухалися до єдиної мети. Така форма навчання урівнює всіх студентів, проте для сильних темп навчання і рівень складності фронтальних завдань часто буває недостатнім [259, с. 65–70]. У традиційній педагогіці в ролі однієї із загальних організаційних форм навчання віддають перевагу фронтальній, оскільки вона одночасно зорієнтована на всіх учасників педагогічного процесу.

На основі проведених досліджень ми дійшли висновку, що для успішного формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі та підтримки позитивної мотивації їхньої пізнавальної діяльності на заняттях іноземної мови перераховані форми організації навчання доцільно застосовувати в гнучкому поєднанні, що дозволяє викладачеві використати достоїнства і деякою мірою компенсувати недоліки кожного з них.

Навчання – це вид діяльності з набуття, засвоєння знань, умінь і навичок, знаходження рішень навчальних завдань практично й теоретично. Успішність формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі на заняттях іноземної мови значною мірою визначається пробудженням мотивації через емоційний інтерес, зацікавленість студентів. У цьому процесі, звісно, ми віддаємо перевагу внутрішній мотивації, тобто майбутні фахівці аграрної галузі мають розуміти те, що, будучи цікавими для інших людей, вони зможуть досягти кращих результатів. Зовнішня мотивація, зі свого боку, лише доповнює внутрішню. Становлення мотивації й пізнавальної активності студентів є найважливішим чинником підвищення їхньої успішності в університеті. Про ефективність навчання судять, відштовхуючись від навчально-пізнавальної успішності студентів [604, с. 159–160].

Навчання є більш ефективним і дає кращі результати, якщо особистість має сильні мотиви, які викликають бажання діяти активно, з цілковитою віддачею сил, долати неминучі труднощі, несприятливі умови й інші обставини, наполегливо рухаючись до наміченої цілі [689, с. 341]. Від того, наскільки сформовані мотиви навчальної діяльності, залежить її успішність [107, с. 186; 867, с. 246]. Між спрямованістю на отримання знань і рівнем академічної успішності існує кореляція [112 с. 368].

Проблема мотивації навчання виступає однією з першочергових у психолого-педагогічній науці, оскільки результат і процес засвоєння знань значно залежить від залучення студентів до педагогічного процесу, рівня зацікавленості викладача студентами. Н. Бордовська [107; 623], Є. Ільїн [317], О. Кочарян [380; 381, с. 6], В. Павленко [380; 381], А. Реан [623], С. Розум [623], О. Фролова [380; 381], Н. Чічіхіна [380] експериментально довели, що позитивна професійна мотивація компенсує недостатність спеціальних здібностей, а наслідки негативної мотивації не можна подолати за рахунок природних задатків. Р. Стернберг тривалий час досліджував можливості прогнозування успіху в навчальній та професійній діяльності за допомогою тестів на інтелект. Він дійшов висновку, що мотивація є більш визначальним предиктором успіху, ніж інтелект. На його думку, люди в межах певного середовища зазвичай демонструють досить малий діапазон здібностей порівняно з діапазоном мотивації [972, с. 57–58]. Аналогічної позиції дотримується О. Леонт'єв, зазначаючи, що мотивація детермінує

цілеспрямованість дії, організованість і стійкість діяльності, спрямованої на досягнення мети [434, с. 246].

Мотивація є важливішою, ніж природні здібності й задатки. Геніями стають завдяки наполегливій праці та самомотивації. Якщо самомотивація ще не достатньо сформована, рекомендують головну увагу приділяти організації творчо-пошукових занять, оскільки саме вони слугують генератором для досягнення успіху в будь-якій діяльності. А успіх щодо реалізації мети, своєю чергою, спрямовує людину до підкорення нових вершин і посилює її мотивацію до самовдосконалення [643, с. 58].

На пізнавальну мотивацію студента значною мірою впливає діяльність педагога, яка передбачає вирішення таких завдань: 1) вивчення особистості та її мотивації, визначення чинників, які впливають на розвиток; 2) виявлення педагогічних умов, сприятливих для становлення мотиваційної сфери особистості; 3) оволодіння прийомами організації навчально-пізнавальної діяльності, спрямованих на підвищення мотивації [176, с. 686].

Мотивація як створення стійкого інтересу майбутніх фахівців аграрної галузі до навчальної та професійної діяльності й перетворення зовнішніх цілей у внутрішні потреби неможлива без опори на індивідуально-особистісні особливості кожного студента [38, с. 100]. Серед чинників, які детермінують успішність формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі, можна виокремити соціологічні, психологічні, педагогічні. До соціологічних належать соціальні та соціально-демографічні чинники: соціальне становище й походження, місце проживання, рівень і якість професійної підготовки, статеві та вікові відмінності. До психологічних відносяться інтелект, навчальна мотивація, загальні та спеціальні здібності, здатність до навчання і виховуваність, індивідуальний стиль діяльності, психологічний склад особистості. Педагогічні чинники (навчальний матеріал, організаційно-педагогічні умови, методи, прийоми, форми навчання) зумовлюють успішність навчально-виховного процесу. Вони дозволяють виявляти слабкі сторони в системі освіти, сприяють усуненню труднощів, з якими зіштовхуються студенти під час навчання. Ознайомившись із психолого-педагогічними працями [291; 317; 381; 443; 461; 808; 877] й провівши низку спостережень, ми дійшли висновку, що незадовільну успішність демонструють ті студенти, у яких мотивація виражена на низькому рівні або є

психологічні проблеми. Що більший розрив між успішністю в школі та університеті, то помітніші ці проблеми. Отже, успішність пізнавальної діяльності в університеті безпосередньо залежить від довузівської підготовки, а на підставі отриманої середньої оцінки успішності можна спрогнозувати її подальший рівень у майбутніх фахівців аграрної галузі.

Організація пізнавальної діяльності майбутніх фахівців аграрної галузі з метою формування полікультурної компетентності має психологічну й педагогічну зумовленість. На думку Л. Герасімчик, у ролі визначальних педагогічних чинників виступають різноманітні аспекти організації навчально-виховного процесу. Як слушно зауважує науковець, розвиток внутрішньої мотивації пізнавальної діяльності майбутніх фахівців аграрної галузі відбувається тоді, коли:

- 1) студент шукає і відкриває нові знання, розв'язує завдання проблемного характеру;
- 2) розуміє важливість, доцільність, потрібність вивчення конкретної дисципліни загалом й окремих її розділів;
- 3) новий матеріал пов'язаний із засвоєними раніше знаннями, уміннями й навичками;
- 4) навчання є посильним для студента;
- 5) систематично перевіряється й оцінюється робота студентів (самоконтроль, викладач або ПК);
- 6) панує комфортна психологічна атмосфера на практичному занятті;
- 7) поєднуються різні методи, форми, засоби навчання;
- 8) навчання поєднується із творчістю;
- 9) студенти вірять в успіх своєї роботи, на занятті створюється ситуація успіху.

Л. Герасімчик робить цілком логічне припущення, що успіх навчання залежить безпосередньо від рівня навчальної самоорганізації й здібностей студентів до самоврядування [176, с. 687]. Під час проведених досліджень ми також виявили певну закономірність: навчальна мотивація студентів з високим рівнем знань спрямована переважно на досягнення кінцевої мети пізнавальної діяльності, що свідчить про їхню високу стійкість; тоді як мотиви слабких студентів спрямовані не на кінцеву мету, а на поточні умови навчальної діяльності та мають більше ситуативний характер, цим пояснюємо неможливість їхнього позитивного впливу ні на підтримку високого рівня пізнавальної активності й самоорганізації, ні на формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі на достатньому рівні, ні на навчальну успішність взагалі. Отже, звідси впливає актуальність підвищення внутрішньої мотивації пізнавальної діяльності майбутніх фахівців аграрної галузі в контексті формування полікультурної

компетентності на заняттях іноземної мови.

Основою мотивації є потреба, тобто фізіологічне або психологічне відчуття нужди, дискомфорту, недоліку в чомусь. Спонування до діяльності може бути внутрішнім і зовнішнім. При зовнішній мотивації майбутній фахівець аграрної галузі береться за роботу під впливом стимулів заради отримання винагороди, заохочення, хорошої оцінки. Зовнішні мотиви не пов'язані безпосередньо із самим процесом діяльності, а сконцентровані на атрибутах цього процесу. Унаслідок такого ставлення до професійної підготовки в майбутніх фахівців аграрної галузі складається враження, що вони відвідують університет головню для того, щоб скласти залік, іспит, курсову, дипломну, магістерську роботи, отримати документ про вищу освіту [962, с. 58–59].

Традиційні методи навчання, строгий контроль, жорстке регламентування навчальної діяльності, стандартизація в університеті сприяють розвитку зовнішньої мотивації. До того ж, таку мотивацію значно підтримують батьки, які заохочують своїх дітей отримувати високі бали не за реальні досягнення в навчанні, а за якісь додаткові доручення, громадську роботу, спортивні досягнення, творчу самодіяльність чи активність у студентському профкомі. У такий спосіб відбувається підміна мотиву навчальної діяльності. У студентів мотив учіння й конкретної професійної діяльності виникає лише на основі педагогіки співробітництва з використанням особистісно-орієнтованого підходу й інтерактивних методів навчання, коли реалізується суб'єктність студента в навчанні [349, с. 40].

Внутрішня мотивація на протигагу зовнішній викликає стійкий інтерес, позитивні емоції, радісне збудження, сприяє одержанню задоволення від роботи, підвищує самоповагу [470, с. 48]. Вона пов'язана із самим процесом пізнавальної діяльності, тобто процедурою набуття знань, а також із психічними процесами, які відбуваються у свідомості людини. Внутрішня мотивація постає як прагнення здійснювати діяльність заради неї самої. Мотивована поведінка – це завжди результат усвідомленого або неусвідомленого вибору, а не механічний наслідок підштовхування до дії зовнішнім стимулом [706].

Дослідженню мотиваційної сфери особистості присвятили низку праць (Б. Ананьєв [15; 16; 17], С. Занюк [290; 291], Є. Ільїн [317], В. Климчук [342; 343], С. Колісник [353], О. Леонтьєв [433; 434; 435],

А. Маркова [470], Т. Матіс [470], В. Мільман [486], О. Орлов [470], С. Рубінштейн [645], О. Сидоренко [675], В. Чірков [829]) та зарубіжні (А. Бандура [49], Т. Вайлд [986], Л. Декерс [260], Е. Дісі [905], М. Енцель [986], А. Маслоу [474], Дж. Нікс [986], Х. Хекхаузен [808]) науковці. Вони наголошують на вагомій ролі мотивації в спрямуванні людської діяльності в певне русло, оскільки лише високомотивовані студенти здатні проявляти помітні вольові зусилля в навчальній діяльності та досягати значних результатів [290, с. 31].

Мотивацію часто розглядають як енергетичний момент, що надає силу, інтенсивність діяльності. У мотиві здебільшого вбачають причину інтенсивності. Однак П. Гальперін доводить, що такий погляд на мотивацію, який започаткував Жан Піаже, не забезпечує розуміння цього поняття, оскільки в мотивації вагомим постає не тільки енергетичний момент, але й орієнтувальний, який спрямовує, виокремлює в предметі дії і в самій дії те, що є важливим для особистості. Саме це, на його думку, значно впливає на вибір засобів для виконання дії, стійкість дії тощо. Науковець цілком слушно наголошує на важливості поділу мотивів на зовнішні та внутрішні. Залежно від того, які мотиви превалюють, змінюється продуктивність та інтенсивність навчального процесу [163, с. 195–197].

Успішність формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі на заняттях іноземної мови також залежить від мотивів. Адже мотив – це те, заради чого виконують діяльність, він надає сенс тому, що робить людина. До пізнавальної діяльності студентів заохочують дві групи мотивів: внутрішні (бурління задумів, інтуїтивних прагнень, жага самореалізації) та зовнішні (особисті обов'язки або зобов'язання перед кимось) [338, с. 69]. Мотивація, відповідно, виступає сукупністю певних мотивів, комплексу чинників, які спрямовують поведінку особистості [352, с. 134]. Класифікація мотивації на зовнішню і внутрішню ґрунтується на концепції дії зовнішніх причин через внутрішні умови С. Рубінштейна [645] і теорії самодетермінації Е. Дісі та Р. Раяна [905].

На думку С. Рубінштейна, зовнішні причини завжди діють через внутрішні умови, а внутрішній стан людини детермінує спосіб впливу зовнішніх причин на суб'єкт діяльності. Система ставлень особистості до конкретної життєвої ситуації визначає успішність виконання діяльності. Ця система виступає опосередкованими

внутрішніми умовами, через які характеристики діяльності впливають на мотивацію [645, с. 443].

Е. Дісі та Р. Раян у своїй теорії мотивації вводять термін „самодетермінація“, зміст якого розкривається в усвідомленні й відчутті особистістю можливості вибору, здатності до високого рівня самостійності та самовираження. Самодетермінація можлива лише тоді, коли виникає внутрішня мотивація. Рівень самодетермінації підвищується й розвивається у разі задоволення головних психологічних потреб у компетентності, автономності й значущих стосунках. Якщо ці потреби не задовольняються, то рівень самодетермінації знижується, мотивація стає зовнішньою, особистість не усвідомлює своєї компетентності, відчуває себе контрольованою, не має значущих стосунків з іншими.

Формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі здійснюється під час навчально-виховної діяльності, зокрема на заняттях іноземної мови. У межах цієї діяльності відбувається перехід від орієнтації на цінності груп вищого рівня до орієнтації на власні. Ключову роль у цьому процесі відіграє внутрішня мотивація. Вона забезпечує потреби особистості в компетентності, самодетермінованості та міжособистісних стосунках. Задовольняючи ці потреби, людина здобуває визнання з боку оточення. Отже, для нас є близькою позиція Е. Дісі та Р. Раян [905, с. 234–237].

У загальнонауковому контексті мотивація виступає складним поєднанням рушійних сил поведінки людини, що актуалізується за допомогою цілей, інтересів, потреб, ідеалів, потягів, які безпосередньо детермінують діяльність особистості [37, с. 124]. Її структура не є статичною. Вона перебуває в постійному розвитку, змінюючись у процесі життєдіяльності людини. Про наявність мотивації свідчать такі ознаки: задоволення від діяльності, значущість для особистості результатів, мотивуюча сила винагороди за діяльність [249, с. 220].

Л. Декерс трактує мотивацію як „спонукання до пізнання, відчуття та дії“ [260, с. 11]. Мотивація відповідає на запитання „чому?“, „чому ми діємо в такий спосіб?“. Джерело мотивації визначає, якою є поведінка, зовнішньо або внутрішньо мотивована. Зовнішня мотивація походить від зовнішнього джерела, наприклад, грошей, хороших оцінок або схвалення інших людей. Внутрішньо мотивована діяльність, навпаки, здійснюється заради насолоди від

самого процесу її виконання [260, с. 409].

Л. Колесніченко розглядає мотивацію як увесь комплекс чинників, які спонукають і спрямовують поведінку особистості. Науковець класифікує цей комплекс на дві групи: індивідуальну систему мотивів людини та систему дій з активізації мотивів інших людей. Виокремлені групи мотивів автор ділить на дві підгрупи: усвідомлені та неусвідомлені мотиви. Вона вказує на те, що інколи досить важко пояснити поведінку не лише студентів, але й власну, адже її може спонукати не один, а група мотивів [352, с. 134–135].

Поняття „мотив“ походить від латинського слова “*movere*” (рухати, штовхати) й означає спонукання до діяльності, спонукальну причину дій і вчинків, тобто те, що примушує людину діяти. До діяльності особистість можуть спонукати різні мотиви: інтерес до змісту та процесу діяльності, прагнення до самореалізації, самоствердження, соціальні мотиви (почуття обов’язку, відповідальності перед суспільством, прагнення принести йому користь), ідентифікація з кумиром. Якщо суб’єкт намагається реалізувати певну діяльність, то це свідчить про наявність у нього мотивації. На думку С. Занюк, мотивація є сукупністю спонукальних чинників, які детермінують активність людини; це всі мотиви, стимули, потреби, ситуації, що спонукають поведінку людини. Мотиви становлять відносно стійкі риси (прояви, атрибути) особистості. Коли говорять про наявність пізнавального мотиву в людини, то мають на увазі демонстрування нею зацікавленості змістом і процесом діяльності [291, с. 6–7].

Л. Божович наголошує, що в ролі мотивів можуть виступати предмети навколишнього світу, ідеї, уявлення, почуття, переживання, тобто все те, у чому потреба знайшла своє втілення [92, с. 52]. Мотив поєднує в собі енергетичну, динамічну та змістовну сторони. Він слугує ядром поняття „мотивація“, яке „виступає тим складним механізмом співвіднесення особистістю зовнішніх і внутрішніх чинників поведінки, який визначає виникнення, напрям, а також способи здійснення конкретних форм діяльності” [239, с. 158].

В інтерпретації С. Гончаренко, мотив – це спонукальна причина дій, учинків людини, покликаних задовольнити її потреби, те, що стимулює діяти. Мотивацію він визначає як систему мотивів або стимулів, чинників, що детермінують діяльність і поведінку особистості [778, с. 47–48].

А. Дербеньова вбачає в мотиві спонукання до діяльності,

пов'язані із задоволенням потреб суб'єкта. Потребою науковець називає необхідність у чомусь, що вимагає задоволення, або те, без чого не можна обійтися, вимоги, які треба задовольнити. Цілком слушно А. Дербеньова зауважує, що кількість і якість потреб, які мають живі істоти, залежить від рівня їхньої організації, способу й умов життя, місця, яке вони посідають на еволюційних сходинках. Під соціальними потребами дослідниця розуміє прагнення людини жити в суспільстві, взаємодіяти з іншими людьми [231, с. 11]. Беручи її визначення за основу, можна схарактеризувати полікультурні потреби майбутніх фахівців аграрної галузі як намагання жити в полікультурному світі, толерантно взаємодіяти з етнофорами. На її думку, мотив є також причиною, яка створює підґрунтя для обрання певних дій та учинків, сукупність зовнішніх і внутрішніх умов, що активізують людину. Щодо мотивації, то вона виступає сукупністю причин психологічного характеру, які пояснюють поведінку особистості, активність і спрямованість цієї поведінки [231, с. 7].

Згідно з позиції Є. Ільїна, мотивація – це процес формування мотиву, а мотив – складне психологічне утворення, яке спонукає до свідомих дій та поступків, слугує для них основою [317, с. 344].

О. Киричук трактує мотив як внутрішнє спонукання особистості до активності, що пов'язане зі задоволенням певних потреб. За його переконанням мотивами виступають ідеали й інтереси особистості, її принципи, ціннісні орієнтації, соціальні настанови, а мотивація – це система мотивів, яка детермінує конкретні форми поведінки або діяльності людини. Що вищий рівень мотивації, то більша результативність діяльності [336, с. 24–28].

На думку Л. Столяренко, мотив – це спонукання до здійснення поведінкового акту, породжена системою потреб людини та з різним ступенем усвідомлювана або неусвідомлювана ним узагалі. У процесі поведінкових актів мотиви, будучи за своєю сутністю динамічними утвореннями, можуть трансформуватися, що можна спостерігати на всіх фазах здійснення вчинку, і в такий спосіб поведінковий акт часто завершується не за початковою, а за „перетвореною“ мотивацією. Щодо терміна „мотивація“, то науковець розглядає її у двох аспектах: сукупність спонук, які пробуджують активність індивіда й визначають його активність, тобто система факторів, що детермінують поведінку; процес формування мотивів, характерною рисою якого постає стимулювання й підтримка поведінкової активності на певному рівні [729, с. 369].

Р. Немов також тлумачить мотивацію у двох значеннях: як мотиваційну сферу особистості – систему внутрішніх факторів, які зумовлюють поведінку і діяльність особистості та підтримують її активність на необхідному рівні; як процес розгортання активності людини у часі, від початку до завершення [518, с. 463].

М. Рябуха під мотивацією розуміє сукупність об'єктивних і суб'єктивних факторів, які спонукають людей виконувати якусь дію або поводитися в певний спосіб. Особистість може працювати: за потреби – щоб мати засоби для життя; за бажанням – задовольняти свої потреби; з примусу. На її думку, сьогодні для більшості громадян праця постає життєвою потребою та меншою мірою задовольняє інші прагнення. Однак, якщо лише матеріальні потреби спонукають людину працювати, тоді вона не зацікавлена у високій ефективності своєї праці, а її робота вимагає додаткового стимулювання. Модель мотивації, яка ґрунтується на теорії підкріплення, потреб і цілей, зображена на рисунку 3.3 [653, с. 101–102].

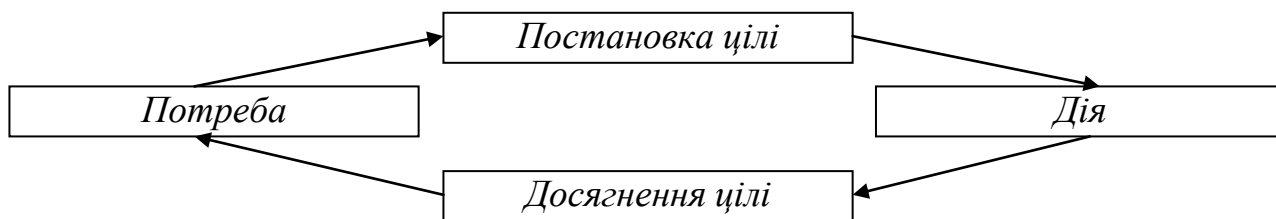


Рис. 3.3. Процес мотивації

Мотивація майбутніх фахівців аграрної галузі проявляється в педагогічному процесі. Вона пов'язана з цілою низкою особистих спонукань: потреб, цілей, мотивів, інтересів, установок, які зумовлюють прояв пізнавальної активності й прагнення студентів брати участь в соціокультурному житті університету. Пізнавальна успішність – це повсякденна праця, щоденна оцінка навчальних досягнень, а також якість і способи розумової роботи (активність, напруженість, темпи, тривалість, систематичність, співвідношення орієнтувальних і виконавських дій). Відомо, що одні швидко і легко досягають високих результатів у пізнавальній діяльності, а інші – повільно, а деякі зовсім не можуть до них наблизитись. Це можна пояснити індивідуальними характеристиками особистості, її психологічним станом під час навчально-пізнавальної діяльності. Здебільшого на першому місці перебувають такі властивості психічного розвитку людини, як її здатність до навчання або виховуваність, під якими розуміють набуту під впливом освіти,

навчання й виховання внутрішню готовність до різних психологічних перебудов і перетворень відповідно до нових програм подальшого навчання й виховання [176, с. 686]. Отже, у контексті нашого дослідження навчання і виховання стають головними факторами становлення полікультурної особистості майбутнього фахівця аграрної галузі і формування його як суб'єкта пізнавальної діяльності на заняттях іноземної мови.

Досліджуючи методи стимулювання та мотивації навчально-пізнавальної діяльності, спрямовані на формування позитивних мотивів учіння, які пробуджують пізнавальну активність і сприяють збагаченню студентів навчальною інформацією, Н. Волкова класифікувала їх на дві групи: методи формування пізнавальних інтересів та методи стимулювання обов'язку й відповідальності в навчанні. Методи формування пізнавальних інтересів викликають у майбутніх фахівців позитивні дії та настрої – здивування, образність, цікавість, моральні переживання. Серед методів цієї групи найпоширенішими є: метод створення ситуації новизни полікультурної інформації, метод опори на життєвий досвід міжкультурного спілкування студентів, метод ділових рольових ігор, метод створення відчуття успіху в навчанні, диспут, діалог Сократа.

Методи стимулювання обов'язку й відповідальності в навчанні передбачають: доведення майбутнім фахівцям аграрної галузі значущості полікультурного навчання для їхньої майбутньої професійної діяльності; привчання їх до дотримання вимог; заохочення до сумлінного виконання професійних обов'язків; оперативний контроль за виконанням вимог і, у разі потреби, – зауваження та вказівки на недоліки [143, с. 291–294].

Відповідно, вони покликані забезпечити три основні функції мотивації: енергетичну – спонукання до навчально-пізнавальної діяльності, установа діалогу культур або зміни поведінки; направляючу – мотивована поведінка на досягнення певних цілей; підтримуючу – мотивована поведінка щодо наполегливості в досягненні конкретних цілей і реалізації власних зусиль [443, с. 35].

Для поліпшення результативності підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі до виконання своїх професійних обов'язків у сучасному полікультурному світі важливо з'ясувати стрижневі мотиви навчально-пізнавальної діяльності у ВНЗ. Таким мотивами часто виступають пізнавальні інтереси, які проходять різні ступені розвитку: від цікавості, зумовленої новою полікультурною

інформацією, до допитливості, а від неї – до розуміння глибини сутності соціокультурних явищ, нарешті, до розв'язання навчальних завдань [336, с. 26].

Внутрішня мотивація пізнавальної діяльності майбутніх фахівців аграрної галузі в контексті формування полікультурної компетентності на заняттях іноземної мови пов'язана з процедурою набуття знань, а також із психічними процесами, які відбуваються у свідомості людини. Внутрішня мотивація постає як прагнення здійснювати діяльність заради неї самої. Мотивована поведінка – це завжди результат усвідомленого або неусвідомленого вибору, а не механічний наслідок підштовхування до дії зовнішнім стимулом.

Сутність внутрішньої мотивації в процесі формування полікультурної компетентності пов'язана з усвідомленням майбутніми аграрниками ціннісних аспектів сільськогосподарської діяльності під час підготовки у ВНЗ і проходження закордонного стажування, значущості професійного розвитку й самовдосконалення, з утвердженням позитивного ставлення до підвищення показників власної фахової майстерності, здобуттям нових знань, формуванням умінь і навичок, самостійністю, непоборним бажанням до самореалізації та самоствердження. Студенти з високим рівнем мотиваційно-ціннісного компонента демонструють відмінну здатність до самоосвіти. Вони захоплюються навчально-виробничим процесом, виражають задоволення роботою, перманентно прагнуть результативності, професійного зростання та ефективної взаємодії з іншими. Внутрішня мотивація сприяє розширенню фонових знань, необхідних для сприйняття інших культур; елімінації смислових та соціокультурних непорозумінь; стимулює роботу критичного мислення студентів; активізує їхній інтерес до національних звичаїв, традицій, обрядів, культурних цінностей [386, с. 83].

Студенти з внутрішньою мотивацією демонструють інтелектуальну ініціативу та бажання вчитися на стійкому рівні. Однак якщо внутрішня мотивація в майбутніх фахівців аграрної галузі на заняттях іноземної мови ще не достатньо сформована або відсутня, тоді викладачеві потрібно організувати педагогічний процес так, щоб викликати інтерес до навчання. Велика роль тут відіграє навчальний матеріал, який має уміщувати такі завдання, які активізують мисленнєву діяльність студентів і спрямують її на пошук нових шляхів розв'язання окреслених завдань. Завдання мають бути не занадто складні, але водночас не надмірно спрощені,

адже це може негативно позначитися на якості опанування навчального матеріалу і спричинити втрату зацікавленості дисципліною. Тобто, для формування внутрішньої мотивації варто добирати завдання й навчальний матеріал із рівнем складності вищим за середній [387, с. 70].

Про важливість внутрішньої мотивації для майбутніх фахівців зауважує також І. Войтанік, виокремлюючи інструментальну, комунікативну й лінгвопізнавальну мотивації. Інструментальна мотивація передбачає позитивне ставлення студентів до роботи. Комунікативна мотивація спричиняє жагу до нових знань, що, зі свого боку, уможлиблює вільне, змістовне, конструктивне спілкування з представниками інших культур. Сутність лінгвопізнавальної мотивації полягає в позитивному ставленні студентів до опанування іноземної мови, до вивчення якостей мовних знаків. Можливі два шляхи формування цього різновиду внутрішньої мотивації: опосередкований (через комунікативну мотивацію) та безпосередній (стимулювання пізнавально-пошукової діяльності студентів у мовному соціокультурному матеріалі). Свідченням сформованості цього різновиду мотивації слугують такі вольові якості особистості, як старанність, наполегливість, сумлінність, уміння докладати зусилля, долати перешкоди [138, с. 100–101].

Для ефективного управління мотивацією полікультурної освіти майбутніх фахівців аграрної галузі ми керуємося рекомендаціями Т. Грабовської, О. Киричук, Л. Петришин: забезпечувати привабливий креативний характер пізнавальної діяльності; чітко формулювати мету та кінцеві результати роботи, способи оцінки її дієвості; залучати майбутніх фахівців аграрної галузі до процесу планування цілей і поточних завдань колективу академічної групи; демонструвати повагу, довіру, відкрите й щире ставлення до вихованців; визнавати результати студентів й виявляти зацікавленість їхніми досягненнями; делегувати відповідальність і надавати право самостійно ухвалювати рішення; виявляти готовність й усувати фактори, які утруднюють опанування полікультурної освіти майбутніми фахівцями аграрної галузі або ж перешкоджають цьому процесу [181, с. 154; 198, с. 13–14; 577, с. 148].

Повноцінне формування внутрішньої мотивації пізнавальної діяльності студентів аграрних ВНЗ здійснюємо завдяки використанню на практичних заняттях особистісно-орієнтованого цікавого матеріалу, підтримці прагнення до саморозвитку та

самовдосконалення; формуванню допитливості й пізнавального інтересу, збагаченню критичного мислення інтелектуальними почуттями, стимулюванню появи емоційного задоволення від навчально-виховного процесу, становлення адекватної оцінки власних досягнень і можливостей, реалізації різних способів педагогічної підтримки, інтерактивних методів навчання [198, с. 14].

Близькою нам є позиція Н. Черняк, згідно з якою, позитивний вплив на становлення внутрішньої мотивації майбутніх фахівців аграрної галузі мають: професіоналізм викладача (бажання та вміння навчити); ставлення до студента як до компетентної особистості; сприяння самовизначенню студента, розвиток позитивних емоцій студента; організація навчання як процесу пізнання; використання методів, які стимулюють навчально-пізнавальну діяльність; усвідомлення найближчих та кінцевих цілей навчання; професійна спрямованість навчальної діяльності; доступність змісту навчального матеріалу, який пропонує викладач на занятті; постійне створення та підкріплення ситуації успіху для невпевнених у своїх силах студентів [826, с. 389].

Водночас вважаємо за доцільне розмежувати поняття „успіх“ і „ситуація успіху“. Ситуація успіху – поєднання умов, які забезпечують успіх, а успіх – це результат подібної ситуації [987, с. 30]. На нашу думку, завдання викладача полягає у створенні ситуації успіху, а завдання майбутнього фахівця аграрної галузі – у тому, щоб вдало скористатися цією ситуацією. Така ситуація успіху змінює негативне ставлення до навчання на позитивне, активне, креативне. Позитивні емоції породжують почуття радості, вдачі, інтелектуального підйому в процесі розв’язання навчальних завдань, приносять задоволення. У студентів виникає бажання (мотив) виконувати складніші завдання, з’являється усвідомлення недостатнього рівня своїх знань та вмінь. Наслідком цих психічних процесів стає формування стійкої потреби у навчанні [826, с. 390].

Підтвердженням важливості розвитку внутрішньої мотивації пізнавальної діяльності майбутніх фахівців аграрної галузі в контексті формування полікультурної компетентності в рамках професійної підготовки на заняттях іноземної мови слугують їхні освітні результати, які, своєю чергою, засвідчують особливості ставлення студентів із високими та незадовільними знаннями до певних предметів. Аналізуючи вищевикладене, підсумовуємо, що пізнавальна діяльність сильних студентів відбувається на більш

високому позитивному мотиваційному тлі, який впливає на особливості навчально-виховної діяльності та її результати. Тому одним із шляхів удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі визначаємо підвищення внутрішньої мотивації пізнавальної діяльності студентів у контексті формування полікультурної компетентності. Коли ми говоримо про формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі на заняттях іноземної мови, то потрібно пам'ятати, що вони перебувають у періоді ранньої дорослості, на „критичній точці“, коли вони здатні самостійно ухвалювати рішення – продовжувати вдосконалювати свій культурно-ціннісний потенціал і переходити на вищі щаблі мотиваційно-ціннісного розвитку чи залишатися на здобутому рівні.

Ми з'ясували, що підвищенню внутрішньої мотивації майбутніх фахівців аграрної галузі на заняттях іноземної мови в процесі формування полікультурної компетентності сприяє таке інтерактивне методичне забезпечення як комунікативна мозкова атака, доведення та переконання, сугестія, метод долання перешкод, делегування, метод закріплення позитивного враження тощо. До того ж, важливу роль тут відіграють: створення навчальних полікультурних ситуацій, які спонукають студентів до усвідомлення свого Я-образу, адекватної самооцінки й культурної ідентифікації; реалізація діалогу культур; технологізація процесу вивчення іноземної мови професійного спілкування для конструктивної міжкультурної комунікації; функціонування викладача як фасилітатора навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців аграрної галузі.

Аналогічного висновку дійшли Ю. Дегтярьова, О. Тарнопольський та Н. Черняк, констатуючи, що методи формування пізнавального інтересу – це насамперед методи інтерактивного навчання, які базуються на роботі студентів у парах і малих групах над завданнями на кшталт рольових та ділових ігор, кейсів, різних навчальних проектів, дискусій та інших видів навчальної діяльності, пов'язаної з пошуком інформації, якої бракує. Таке навчання також забезпечує взаємодопомогу студентів та імпліцитне взаємонавчання завдяки різниці в потенціалах знань, умінь і навичок. Неабиякий вплив роль на емоційний стан студентів становить новизна, актуальність і зв'язок навчального матеріалу із життям [754, с. 37; 826, с. 390].

Метод навчання – це впорядкована діяльність педагога й

студентів, спрямована на досягнення конкретної навчальної мети. Під методами навчання розуміємо сукупність шляхів, способів досягнення цілей, рішення завдань освіти. У структурі методів навчання виділяють також прийоми. Прийом – це елемент методу, його складова, одноразова дія, окремий крок у реалізації методу або модифікація методу тоді, коли він невеликий за обсягом або має примітивну структуру [463, с. 220].

У структурі методів інтерактивного навчання майбутніх фахівців аграрної галузі на заняттях іноземної мови в контексті полікультурної освіти можна виокремити об'єктивну й суб'єктивну складові. Об'єктивна частина методу не залежить від особи педагога. У ній віддзеркалені загальні для всіх дидактичні положення, вимоги законів і закономірностей, принципів і правил, а також постійні компоненти цілей, змісту, форм навчальної діяльності. Суб'єктивна частина методу зумовлена особою педагога, індивідуальними особливостями майбутніх фахівців аграрної галузі, конкретними умовами [589, с. 204].

Проблеми оптимізації педагогічного процесу у вищому навчальному закладі за допомогою інтерактивних методів навчання вивчає багато науковців. Лінгводидактичні засади інтерактивних методів навчання досліджують Л. Варзацька [119], О. Гутиряк [552], Л. Кратасюк [119], О. Павлішак [552], А. Циркаль [818]. Місцю інтерактивних методів навчання в класифікації педагогічних інновацій присвятили низку праць О. Єльнікова [270], Н. Суворова [733], А. Хуторской [811; 815] та інші. Методологічні аспекти використання інтерактивних форм і методів навчання є предметом наукового пошуку І. Гейко [174], А. Гін [180], С. Крамаченко [394], Г. Коберник [600], Л. Пироженко [600], О. Пишко [586], Н. Побірченко [600], О. Пометун [600; 601].

Певне уявлення про інтерактивні методи навчання можна сформулювати, відштовхуючись від семантики слова „інтерактив“, яке має англійське походження (“inter” – між, взаємний, “act” – діяти, “active” – діючий). Звідси випливає, що інтерактивний – це здатний взаємодіяти. Щодо „методу“ (від грецького слова “methodos”, де “metha” – шлях до мети, а “odos” – слідувати), то він виступає способом пізнання, шляхом дослідження. Метод навчання – це впорядковані способи діяльності викладача і студентів, спрямовані на успішне розв'язання навчальних завдань [698]. У контексті полікультурної освіти майбутніх фахівців аграрної галузі на заняттях

іноземної мови метод навчання можна тлумачити у двох аспектах: як інструмент діяльності викладача для виконання навчальної функції, тобто викладання і як спосіб пізнавальної діяльності студентів-аграрників з оволодіння полікультурними й іншомовними знаннями, уміннями, навичками – учіння, опанування полікультурною компетентністю.

Реалізація інтерактивних методів навчання значно підвищує внутрішню мотивацію пізнавальної діяльності й уможлиблює успішне формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі засобами іноземної мови завдяки перманентній активній взаємодії усіх учасників педагогічного процесу. Така взаємодія становить колективне, групове або парне співнавчання, де викладач і студенти – рівнозначні суб'єкти навчання. Використання інтерактивних методів навчання виключає домінування одного учасника над іншими, відповідно кожна висловлена думка з того чи іншого питання має право на існування [599, с. 9].

Під час проведених досліджень ми з'ясували, що застосування інтерактивних методів навчання позитивно впливає на полікультурну освіту майбутніх фахівців аграрної галузі на заняттях іноземної мови, формує в них демократичний світогляд, толерантне ставлення до етнофорів, людей з відмінними культурними цінностями, звичаями, традиціями, поглядами, учить мислити критично й ухвалювати зважені рішення в сучасному багатокультурному соціумі.

Запровадження інтерактивних методів навчання в полікультурній освіті майбутніх фахівців аграрної галузі на заняттях іноземної мови передбачає моделювання різноманітних соціокультурних ситуацій, які відображають багатоманіття сучасного світу, розроблення професійно-орієнтованих рольових ігор, спільний пошук рішень на підставі аналізу обставин і відповідної комунікативної ситуації. Сутність інтерактивного навчання розкривається в постійній активній взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу. Воно постає як співнавчання (взаємонавчання), побудоване на діалогічній основі, де ключову роль відіграють вільний обмін думками й полеміка. Інтерактивним є такий метод, у якому майбутній фахівець аграрної галузі виступає активним учасником полікультурної освіти: говорить, взаємодіє, визначає власний розвиток. Це позитивно позначається на внутрішній мотивації пізнавальної діяльності [47, с. 71]. Залежно від мети заняття та форм організації навчальної діяльності О. Пишко

об'єднує інтерактивні методи навчання в чотири групи: кооперативного навчання (робота в парах або групах, „коло ідей“, „акваріум“, „два – чотири – усі разом“, „ротаційні трійки“), колективно-групового навчання („мікрофон“, „мозковий штурм“, „ажурна пилка“, „навчаючи – учусь“, „незакінчені речення“, „дерево рішень“), технології ситуативного моделювання (імітаційні ігри, рольова гра, „судове слухання“, „громадські слухання“), технології опрацювання дискусійних питань („займи позицію“, „шкала думок“, дискусія, „зміни позицію“, оцінювальна дискусія, дебати) [586].

На підставі аналізу вище зазначених інтерактивних методів навчання ми дійшли висновку, що вони істотно підвищують ефективність занять іноземної мови. Спираючись на них, викладач створює атмосферу співробітництва, у якій майбутній фахівець аграрної галузі відтворює здобуті полікультурні знання й проектує їх на реальні життєві ситуації. Інтерактивні методи навчання в полікультурній освіті студента-аграрника мають на меті: створити комфортне полікультурне середовище, наблизити навчання до умов практичної діяльності, сформувати іншомовну компетентність і полікультурну обізнаність, розвивати комунікативні здібності у процесі конструктивної взаємодії. Відповідно до піраміди засвоєння знань студентами (рисунок 3.4) інтерактивні методи навчання уможливають запам'ятовування близько 90% полікультурного матеріалу шляхом самостійного виконання й одночасного обговорення тематичного матеріалу з одногрупниками [601, с. 18–24], а особистість кожного аграрника розглядається як унікальний неповторний світ культури.

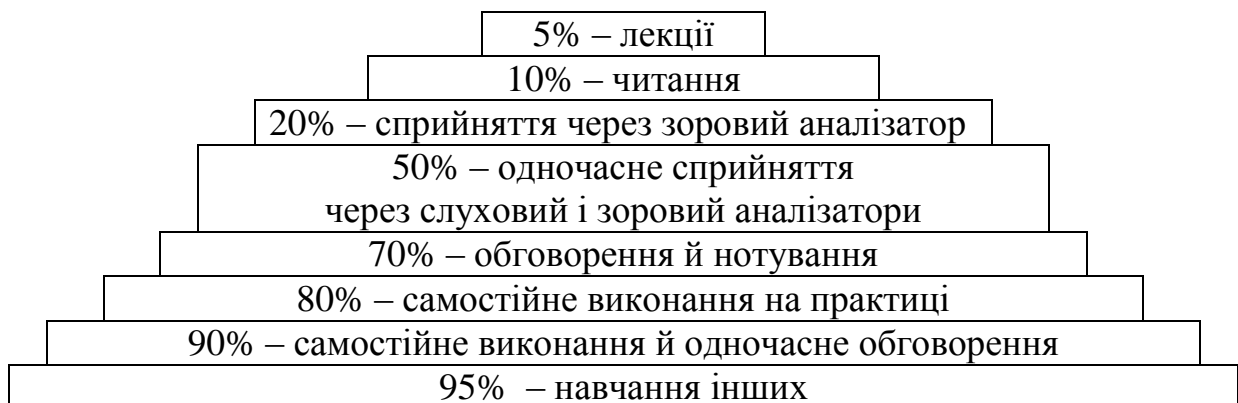


Рис. 3.4. Піраміда засвоєння знань студентами

Забезпечувати активність студента як співтворця на всіх етапах навчально-виховного процесу за допомогою інтерактивних методів навчання закликає А. Хуторской. Згідно з міркуваннями науковця, на

першому етапі майбутній фахівець аграрної галузі досліджує певний об'єкт полікультурної дійсності, збирає наявні знання про нього, формує суб'єктивні образи, конструює власне знання, отримує особистісний освітній продукт. Другий етап передбачає зіставлення власного освітнього продукту з отриманими освітніми результатами одногрупників та історико-культурними продуктами людства у певній галузі. Викладач пропонує студентам-аграрникам на заняттях іноземної мови різні методи інтерактивного навчання: засідання гуртка, огляд-конкурс креативних робіт, уявна екскурсія. Третій етап є підсумковим: він дає змогу на підставі зроблених на попередньому етапі зіставлень, створити цілісний освітній продукт з опрацьованого обсягу навчального матеріалу [815, с. 303–304].

А. Циркаль слушно зауважує, що головним завданням у процесі впровадження інтерактивного навчання на заняттях іноземної мови є забезпечення сприятливих умов у групі для вільного висловлювання кожним студентом власної думки, ознайомлення їх із правилами інтерактивної рольової гри й спрямування в правильне русло. Одним з елементів інтерактивного навчання, за переконанням науковця, може бути створення команди зі студентів та викладача. Потім у створеній команді відбувається об'єднання студентів за інтересами [818, с. 350]. На нашу думку, викладач у ролі члена однієї з груп дещо негативно впливатиме на протікання інтерактивної рольової гри, оскільки його авторитет може позначатися на думках студентів в інших групах і гальмуватиме дискусію. Однак ми погоджуємося з вітчизняним науковцем, що реалізація інтерактивних методів навчання позитивно впливає на командний дух студентів, покращує комунікативні та лідерські навички. Запровадження таких методів створює сприятливі умови для індивідуального самовираження, опанування нових знань і розвитку внутрішньої мотивації іншомовної комунікативної діяльності студентів [818, с. 351].

Інтерактивні методи навчання тісно пов'язані з реалізацією особистісно-зорієнтованого підходу в полікультурній освіті майбутніх фахівців аграрної галузі, оскільки вони сприяють соціалізації особистості студента й усвідомленню ним свого потенціалу й місця в колективі. Їх можна поділити на групові та фронтальні [119, с. 5–7].

Групові методи інтерактивного навчання передбачають взаємодію майбутніх фахівців аграрної галузі в малих групах від 2 до

6 осіб. Здебільшого на обговорення в малих групах відводиться 3–5 хвилин, на виступ – 3 хв. До них належать: „робота в малих групах“, „робота в парах“, „робота в трійках“, „змінювані трійки“, „2+2=4“, „карусель“, „акваріум“.

„Робота в малих групах“ передбачає розподіл ролей на спікера, секретаря, доповідача. Спікер є керівником групи. Він слідкує за дотриманням регламенту під час обговорення, оголошує завдання, визначає доповідача, заохочує групу до активності. Секретар записує результати роботи, допомагає в підбитті й оголошенні підсумків. Доповідач висловлює позицію групи, доповідає про отримані групою результати. Можна також створити експертну групу зі сильніших студентів, які працюватимуть самостійно, а під час оголошення результатів рецензуватимуть і доповнюватимуть інформацію. „Робота в парах“ – це парна робота над спільним завданням. Цей метод допомагає швидко виконувати вправи, обмінюватися міркуваннями, обговорювати події, інформацію, брати інтерв'ю, проводити анкетування тощо, значно заощаджуючи час. На кінцевому етапі один із партнерів доповідає перед групою про результати. „Робота в трійках“ є подібною до „роботи в парах“, однак дещо ускладнена за рахунок збільшення учасників обговорення до трьох. Використання цього методу дає змогу вдосконалити в студентів уміння досягати згоди (консенсусу) під час обговорення питань, робити критичні зауваження, узагальнювати тощо. Щодо „змінюваних трійок“, то він будується так: спочатку всі трійки групи отримують те саме завдання, потім після обговорення один представник трійки переходить у наступну, а інший у попередню й ознайомлюють учасників новостворених трійок із здобутими знаннями [174, с. 230].

„2+2=4“ – дві пари самостійно працюють над певною вправою впродовж 2-5 хвилин, під час дискусії доходять консенсусу й презентують спільне рішення, потім об'єднуються й діляться набутим досвідом. Після цього можна продовжити розгляд певного питання, об'єднавши четвірки у вісімки, або розпочати групове обговорення.

„Карусель“ – студенти розміщуються в аудиторії у два кола: внутрішнє й зовнішнє. Внутрішнє коло залишається нерухомим, а зовнішнє рухається. Учасники внутрішнього кола отримують певні відомості. Ознайомившись із ними, вони формулюють власні судження, а потім наводять неповторювані аргументи, докази на підтвердження своєї думки, дискутуючи зі студентами зовнішнього кола. Студенти із зовнішнього кола збирають інформацію,

перебувати постійно в русі.

Організація полікультурної освіти майбутніх фахівців аграрної галузі в малих групах за допомогою інтерактивних методів навчання на заняттях передбачає дотримання таких правил ведення дискусії: 1) висловлюватися по черзі, а не всі гуртом; 2) не перебивати доповідача; 3) критикувати думки, а не особистість; 4) поважати всі висловлені думки; 5) не висміювати ідеї; 6) не змінювати тему дискусії; 7) заохочувати до дискусії одногрупників [733].

Сутність методу „акваріум“ полягає в у тому, що одна мікрогрупа працює окремо, у центрі аудиторії, ніби в акваріумі, а після обговорення повідомляє отриманий результат. Решта груп, не втручаючись у її роботу, заслуховує аргументи та висновки. Потім групи зовнішнього кола обговорюють виступ внутрішньої групи й власні здобутки.

Серед фронтальних методів інтерактивних методів заслуговують на увагу: „велике коло“, „мікрофон“, „незакінчені речення“, „мозковий штурм“, „аналіз дилеми (проблеми)“, „мозаїка“.

„Велике коло“ – майбутні фахівців аграрної галузі сидять у колі й по черзі за власним бажанням висловлюють міркування з приводу конкретного питання. Після завершення обговорення викладач бере слово й дає оцінку. „Мікрофон“ організовують у форматі „великого кола“, єдина відмінність полягає в тому, що студенти швидко презентують шляхи розв’язання певної проблеми по черзі, передаючи іншому уявний „мікрофон“. „Незакінчені речення“ також є дещо ускладненою модифікацією „великого кола“. Відповідь студента становить продовження незакінченого речення на кшталт: „можна дійти висновку...“, „звідси випливає, що...“ [270, с. 71].

„Мозковий штурм“ характеризується продукуванням великої кількості думок як раціональних, так і алогічних. Висловлені ідеї не піддаються критиці й не обговорюються до завершення виступів.

„Аналіз дилеми“ – студенти обговорюють конкретну дилему. Кожне наступне висловлювання ускладнює можливий вибір. Найефективніше пропонувати завдання вибору з особистісним сенсом (наприклад, „Як Ви вважаєте, євроінтеграція та глобалізація призведуть до втрати Вашої національної ідентифікації з українським народом?“) [180, с. 7–11].

Метод „мозаїка“ поєднує фронтальну й групову види робіт. Майбутні фахівці аграрної галузі працюють над різними завданнями в малих групах, після чого проводять переформування. Його

здійснюють так, щоб до складу кожної новоствореної групи входили експерти з кожного аспекту проблеми. Здебільшого по одному представнику з первинної групи. Після переформування нова група узагальнює всю опрацьовану тематику, друга дає оцінку ідейному навантаженню, третя працює над образами, четверта – над формою [119].

Сьогодні набуває великої популярності рольова гра як один із методів інтерактивного навчання. Її особливістю є зміщення акцентів з драматизації на моделювання полікультурних подій, соціокультурних явищ, виконання певних ролей. Рольова гра покликана реалізувати комплекс цілей: підтримку позитивного емоційного стану, розвиток внутрішньої мотивації пізнавальної діяльності, уможливлення професійного самовизначення, пробудження креативної уяви, удосконалення навиків співробітництва в соціально-культурному аспекті, формування вмінь вільно висловлюватися іноземною мовою на конкретну полікультурну тематику [600, с. 54].

Аналогічної думку дотримуються О. Павлішак та О. Гутиряк, стверджуючи, що спілкування іноземною мовою на заняттях має загалом умовний характер, і це наближує його до сценічної комунікації. Науковці закликають педагогів звертатися до уяви студентів, фантазії, а рольову гру розглядають як органічний компонент ефективного навчання. Вони перманентно прагнуть заохочувати студентів до „перевтілення в типові характери, провадячи їх через різноманітні типові обставини“. На їхню думку, значний резерв внутрішньої мотивації формується завдяки пізнавальному матеріалу, який охоплює наукову, соціально-політичну та культурну сфери. Ми цілком погоджуємося з вітчизняними педагогами щодо провідної ролі в навчальному процесі автентичних текстів для успішного опанування майбутніми фахівцями аграрної галузі новими полікультурними знаннями й професійно-орієнтованою лексикою на заняттях іноземної мови, оперування засобами іноземної мови в межах певних соціокультурних ситуацій [552, с. 123].

Інтерактивна рольова гра є одним із способів переробки отриманої із зовнішнього полікультурного світу інформації. У ній дають про себе знати емоційність та уява. Значно зростає пізнавальна активність майбутніх фахівців аграрної галузі на заняттях з іноземної мови. Однак найбільша ефективність цього методу навчання

досягається у поєднанні з аудіюванням, читанням, бесідою тощо [394, с. 7–8].

Інтерактивна рольова гра виконує такі функції: *розвивальну* – забезпечення під час навчальної діяльності розвитку полікультурної компетентності, самостійного оволодіння полікультурними знаннями; *комунікабельну*, яка реалізується через регулювання міжособистісних взаємин, організацію спілкування, механізм саморегуляції поведінки; *активізуючу* – стимулювання потреб, інтересів, пізнавальних процесів; *інформаційну* – спрямування змісту рольової гри на полікультурні проблеми сучасного світу; *інтегративну* – міжпредметні зв'язки [601, с. 45].

Упровадження інтерактивних методів навчання в полікультурній освіті майбутніх фахівців аграрної галузі на заняттях іноземної мови здійснюється в чотири етапи: 1) підготовка – організація роздаткового матеріалу, окреслення невирішених питань, визначення місця й технічних засобів; 2) вступ – ознайомлення з метою, формулювання завдань, пояснення правил, розбиття на групи, розподіл ролей, установлення часового ліміту; 3) проведення – обговорення окреслених викладачем полікультурних ситуацій іноземною мовою, індивідуальний або груповий пошук рішень, вербальне оформлення відповідей; 4) рефлексія та результати – обговорення результатів рольової гри, оцінка, зворотній зв'язок [180, с. 8–9].

Отже, використання інтерактивних методів навчання в полікультурній освіті майбутніх фахівців аграрної галузі на заняттях іноземної мови змінює роль і функції викладача. Він перестає бути головною фігурою педагогічного процесу, а виступає його „регулювальником“, займаючись в основному загальною організацією полікультурного навчання. Педагог готує до заняття завдання, окреслює коло питань для обговорення в парах або групах, контролює порядок виконання завдань, установлює часовий ліміт, консультує, допомагає у разі виникнення серйозних труднощів. На нашу думку, провідна ідея запровадження інтерактивних методів навчання на заняттях іноземної мови в аграрному ВНЗ в контексті полікультурної освіти полягає в діалогізації навчально-виховного процесу, у якому студент-аграрник виступає активним суб'єктом міжкультурної взаємодії, яка здійснюється під час іншомовного спілкування. Це позитивно впливає на формування в майбутніх фахівців аграрної галузі вмінь вільно висловлювати думку іноземною

мовою, зіставляти, установлювати міжкультурні зв'язки; розв'язання мовленнєвих завдань; здатність до інтелектуальної діяльності та словесної творчості шляхом розширення соціокультурного кругозору, збагачення лексики й граматичної структури мовлення, толерантності до інакодумців, терпимості, полікультурної обізнаності.

3.4.2 Організація освітнього полікультурного середовища як соціальної системи полісуб'єктного типу в аграрному ВНЗ

Соціально-економічні та суспільно-політичні процеси, які відбуваються в Україні, висувають нові вимоги до рівня активності особистості. До того ж, активність особистості на сучасному етапі розвитку соціуму нерозривно пов'язана з полікультурним середовищем, у якому вона функціонує. Труднощі, з якими часто зіштовхується молодь під час реалізації соціокультурної активності, спричинюють суперечності між потребами соціуму у формуванні активної полікультурної особистості та індиферентністю молодих людей, їхнім відстороненням від участі в діяльності інститутів культури й освіти. Уже декілька декад у практиці соціокультурної діяльності спостерігається превалювання суб'єкт-об'єктних концепцій, орієнтованих на формування однобічних раціоналістичних уявлень про людину, унаслідок чого учасника культурних заходів розглядають у ролі об'єкта [207, с. 3]. Тому набуває актуальності питання формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі в освітньому середовищі ВНЗ як у соціальній системі полісуб'єктного типу, що сприяє становленню в студентів різнобічних об'єктивних уявлень про етнофорів та успішному налагодженню діалогу культур.

Розгляд питання організації освітнього полісуб'єктного середовища в аграрному університеті логічно розпочати з визначення поняття „середовище“. У „Великому тлумачному словнику сучасної української мови“ (за редакцією В. Бусла) середовище потрактовано як: сукупність природних умов, у яких відбувається життєдіяльність якого-небудь організму; соціально-побутові умови життя людини; оточення [131, с. 1309].

У сучасній науковій літературі подано декілька визначень середовища:

1) простір діяльності, поведінки та спілкування, яке і створює матеріал для самоосвіти й самотворення особистості. Середовище можна створювати, розвивати, підтримувати, розширювати,

збагачувати, виснажувати, охороняти, відтворювати, але воно не передається в спадок і не модернізується [398; с. 95];

2) місце, яке характеризується індивідуальністю, неповторністю, що складається, устанавлюється, визріває і становить фундамент буденної культури [182];

3) все те, серед чого перебуває суб'єкт, що він наслідує, його опосередковує та узагальнює, тобто „збагачує або обідняє, ушляхетнює або вульгаризує, навчає чомусь і прирікає на незнання, виправдовує або звинувачує, витверезує або одурманює, охороняє або оскверняє“ [466, с. 26];

4) феномен, який пов'язаний із системою формування людської культури, безпосередньо й опосередковано впливає на розвиток людини, її окультурення, процес формування особистості [728, с. 41–42];

5) частина навколишнього світу, з якою суб'єкт взаємодіє безпосередньо або опосередковано, у відкритій або прихованій формі. Середовище виділяється з навколишнього світу завдяки взаємодії, яка існує лише в співвідношеннях „суб'єкт – середовище“, „система – середовище“ [807, с. 78];

б) природно або штучно створене соціокультурне оточення студента, яке вміщує різні види засобів і змісту освіти, здатні забезпечити його продуктивну діяльність [811, с. 54].

Важливими для нашого дослідження є міркування П. Бергера [64], Ю. Губіна [712], С. Розума [636] та Н. Соколової [712], що людина живе у двовимірному середовищі. З одного боку, це зовнішнє середовище – світ фізичних об'єктів, людей, із якими особистість вступає у взаємодію, а з іншого – внутрішнє середовище, світ власного особистісного осмислення соціальних, духовних значень цих об'єктів.

Відштовхуючись від положень діяльнісного підходу про єдність внутрішньої й зовнішньої діяльності, інтеріоризації та екстеріоризації, ми вважаємо, що рівень полікультурної компетентності майбутнього фахівця аграрної галузі зумовлений багатством і різноманітністю його індивідуально-специфічного або внутрішнього середовища. Середовище чинить розвивальний і формувальний вплив на студента, надаючи йому свободу вибору й можливість розвитку індивідуально-специфічного або обмежуючи вибір можливостей соціальними нормами, правилами, установами, формуючи тим самим соціально значущі якості полікультурної

особистості [40, с. 21–23].

Освітнє полікультурне середовище полісуб'єктного типу характеризується як середовище, що вирізняється високою внутрішньою мотивованістю, активністю діяльності, емоційним підйомом, позитивним, оптимістичним настроєм, орієнтацією на розкриття особистісного потенціалу. Таке середовище впливає на активність в освоєнні й перетворенні навколишнього світу, відкритість, свободу суджень і вчинків, орієнтації особи на саморозвиток, самореалізацію в сучасному полікультурному соціумі [712, с. 40].

Полісуб'єктне середовище ми розглядаємо як простір полікультурної діяльності, що організовується в аграрному університеті, основною цінністю якої є спільна соціокультурна творчість студентів і викладачів – суб'єктів цих стосунків. Компонентами полісуб'єктного середовища, на нашу думку, виступають: освітній полікультурний процес, який характеризується варіативністю, ситуацією вибору та успіху, орієнтований на створення індивідуальної освітньої траєкторії; суб'єкт-суб'єктна взаємодія педагога й майбутнього фахівця аграрної галузі; духовно-моральна атмосфера полікультурної освіти; соціальні, полікультурні, матеріальні умови. Функціонування майбутнього фахівця аграрної галузі в полісуб'єктному освітньому середовищі пов'язане зі свободою вибору змісту полікультурної освіти, педагога, освітньої траєкторії.

Варіативність передбачає різноманітність варіантів змісту освіти, тобто диференціацію та диверсифікацію її предметного змісту. Ідеться про наявність в одній науковій дисципліні різних за змістом і рівнем складності освітніх програм, розроблених з урахування інтересів і потреб особистості. Варіативність – це можливість вибору педагогом і студентом організаційних форм, методів, технологій педагогічного процесу [712, с. 41]. Спочатку активність у виборі форм навчання проявляє педагог, але він це здійснює, відштовхуючись від інтересів та індивідуальних особливостей студентів. Однак головний акцент в організації освітнього полікультурного середовища як соціальної системи полісуб'єктного типу в аграрному ВНЗ робиться на практико-орієнтовані, насичені полікультурним змістом заняття. Вони можуть бути реалізовані як ділові й рольові ігри, прес-конференції, круглі столи, змагання, КВН-творчості, віртуальні екскурсії, індивідуальні звіти, аукціони,

диспути, вікторини тощо.

Отож діяльність педагога умовно можна розділити на декілька складових: з'ясування потреб майбутнього фахівця аграрної галузі; проектування способів представлення змісту полікультурної освіти; визначення засобів, форм, методів, технологій навчання, виховання, педагогічної соціокультурної підтримки; організація освітнього полікультурного процесу; самоаналіз, педагогічна рефлексія; корекційні заходи. На кожному етапі педагог здійснює вибір, відштовхуючись від свого творчого потенціалу, індивідуальності студента, його потреб, мотивів, міри самовизначення, самореалізації.

Студент, здійснюючи вибір, має змогу засвоювати полікультурний зміст професійної освіти в такий спосіб і на тому рівні, який більшою мірою відповідає його соціальним, пізнавальним, культурним, духовним, творчим потребам, інтересам, можливостям і здібностям, тобто вибирати власну освітню траєкторію. Він обирає форми навчання, види діяльності, способи роботи з навчальним полікультурним матеріалом, взаємодії з педагогом. Це активізує суб'єктну позицію майбутнього фахівця аграрної галузі, тобто надає йому свободу у виборі освітнього напрямку накопичення соціального досвіду реалізації власних цілей і планів у полікультурній взаємодії з іншими людьми, тобто розвиває його полісуб'єктний потенціал.

Суб'єкт-суб'єктна взаємодія має творчий предметно-перетворювальний характер, незалежно від того, на що вона спрямована – на світ речей, навколишніх явищ, спілкування або керування власними емоціями. Створення духовно-моральної атмосфери детермінує формування полісуб'єктного середовища навчального закладу. Духовно-моральна атмосфера передбачає, що духовні потреби особи (їх витлумачують як спосіб існування духовного багатства) посідають визначальне місце в діяльності навчального закладу загалом і педагога зокрема. Цінності, які лежать в основі організації полісуб'єктного середовища зорієнтовані на пріоритет загальнолюдських цінностей, гармонійну соціальну взаємодію особистості із середовищем, що характеризується взаємодопомогою, підтримкою, максимальним розкриттям потенціалу. Домінантність цих цінностей у створенні полісуб'єктного середовища навчального закладу сприяє формуванню соціокультурної активності особистості (див. табл. 3.4) [712, с. 43].

Цінності освітнього полісуб'єктного середовища

№	Цінність	Результат створення полісуб'єктного середовища
1.	Пріоритет полікультурних цінностей у загальній структурі цінностей	Самовизначення
2.	Гармонійна соціальна взаємодія студента з полікультурним середовищем	Самореалізація, діалог культур
3.	Максимальне розкриття соціокультурного потенціалу особистості	Соціокультурна активність
4.	Усвідомлення власної культурної унікальності, неповторності	Самовизначення, національна ідентифікація

Суб'єктність становить системну якість особистості, яка детермінує специфіку її зовнішньої поведінки. Вагомим чинником становлення суб'єктності є середовище – соціокультурний простір, у який включена людина: культура, система культурних знаків, значень, смислів, які виникають у спільній діяльності студентів і викладача, система взаємодії особистості з однолітками й полікультурним оточенням. Згідно з позицією О. Мурзіної [508, с. 76], важливою умовою розвитку суб'єктності майбутнього фахівця аграрної галузі постає буттєва спільність, яка включає студентів, викладачів, їхніх знайомих, колег, одногрупників, друзів. Науковець пропонує вибудовувати стосунки між її членами в такий спосіб, щоб особистість прагнула реалізовувати свої задуми, діяти самостійно, проявляти ініціативу, не очікуючи, поки їй запропонують зразок. Неабияка роль у взаємодії належить полісуб'єктності педагога. Під час проведених досліджень О. Суворова доходить висновку, що полісуб'єктність – це не тільки суб'єкт-суб'єктне спілкування, але й безперервний діалог зі студентом, відгук у взаємодії, ставлення до студента як до діяча, створення умов для набуття ним суб'єктного досвіду та трансляції своїх суб'єктних якостей.

Ядро суб'єктності становить перетворювальна або суб'єктна (креативна, смислотворча) активність особистості в системі діяльностей і стосунків як єдність саморегуляції, мотивації та самосвідомості, а в ролі периферійних компонентів до її складу входять рефлексія, свобода вибору, унікальність, самоприйняття, прийняття іншого, саморозвиток. Отже, полісуб'єктність майбутнього фахівця аграрної галузі ми розглядаємо як основу для розвитку таких інтеграційних особистісних якостей: емоційної

чутливості; опанування засобами іншомовного спілкування й способами полікультурної взаємодії з етнофорами; здатності управляти поведінкою та планувати свої дії на основі первинних ціннісних уявлень про культурне розмаїття, дотримуючись загальноприйнятих норм і правил поведінки; здатності вирішувати міжкультурні непорозуміння та соціокультурні проблеми в спеціально спроектованому освітньому полікультурному середовищі аграрного університету [736].

Інша людина як носій індивідуальної культури виступає фактором становлення суб'єктності особистості та реалізує її потребу в адекватному об'єктивуванні, посилює своїм ставленням її суть, сигналізує суб'єктові про здійснені ним зміни, встановлює зворотний зв'язок, окреслює межі його впливу на навколишню дійсність, дозволяє налагодити суб'єктні стосунки в цій діаді; реалізує відображення її суб'єктності [508, с. 77].

Головна ідея суб'єктності полягає в тому, що процес формування соціокультурної активності супроводжується перетворенням майбутнього фахівця аграрної галузі з об'єкта освітніх дій у суб'єкта власної діяльності, тобто становленням суб'єктності, сутність якої полягає в самостійному визначенні особою полікультурних цілей, заходів відповідно до своїх можливостей і здібностей. Тільки усвідомлюючи свої мотиви, потреби, можливості в полікультурній взаємодії, здібності, цілі, а також уміючи втілити їх у життя, молодь здатна стати соціально активною. Суб'єктність розглядають як результат інтеріоризації громадського досвіду міжкультурного спілкування, як продукт освіти, тобто те, що набувають у процесі особистісного розвитку з опертям на індивідуальні властивості особистості [712, с. 68].

Над розробленням структурно-змістовної моделі суб'єктності та полісуб'єктності працювала О. Фалунін (див. табл. 3.5). Вона цілком логічно трактує етнічну суб'єктність як сформованість в особистості національної самосвідомості (менталітету), здатності до такої форми міжкультурної взаємодії, як інтеграція, що проявляється в умінні входити у світ іншої культури, зберігаючи при цьому цілісність своєї культурної ідентичності. Ми солядиризуємося з О. Фалунін і розглядаємо полісуб'єктну особистість як особу з високим рівнем розвитку особистісної та етнічної суб'єктності, тобто високим рівнем розуміння, прийняття і розвитку себе, своєї культури й особистості Іншого з позиції його особистісної та етнічної суб'єктності [783, с. 8].

Структурно-змістова модель суб'єктності та полісуб'єктності

Структура / Властивості	Гносеологічна		Аксіологічна		Праксіологічна	
	1. Пізнати	2. Зрозуміти	3. Пережити	4. Прийняти	5. Допомогти	6. Підтримати
Самодетермінація / Самовираження	1. Можу	Можу (здатний) і хочу (бажаю) пізнати й зрозуміти себе й інших за допомогою наукових теорій, діагностичних технологій та практики взаємодії	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 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 (для мене і суспільства) застосувати вольові зусилля, усвідомити свою цільову спрямованість на пізнання й розуміння себе та інших	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		
	4. Буду	Планую робити й уже щось роблю для розширення наявних у мене знань та розуміння себе й іншого, уявлень про фахову працю, свої якості як полікультурної особистості і професіонала	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 гуманістич-них 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						

З вище поданої таблиці можна констатувати, що в освітньому полікультурному середовищі аграрного ВНЗ як соціальної системи полісуб'єктного типу на перший план виходить розвиток суб'єктності й полісуб'єктності особистості майбутнього фахівця аграрної галузі в процесі професійної підготовки на заняттях іноземної мови. При цьому суб'єктність може бути схарактеризована трьома визначальними інтеграційними сутнісними властивостями: самодетермінацією (самопричинністю), самоорганізацією

(самоупорядкованістю); саморозвитком (самомодифікацією); а полісуб'єктність – самовираженням, самореалізацією й самоактуалізацією [783, с. 28].

Полісуб'єкт – це спільність, яка розвивається, у якій розвиток кожного суб'єкта опосередкований спільною творчою діяльністю й спілкуванням з іншими суб'єктами і включений в єдиний цілісний процес. На думку І. Вачкова, „полісуб'єкт як спільність розвивається лише тоді, коли процес саморозвитку стає природним і потрібним для всіх суб'єктів. Основною умовою його розвитку (як і в окремого суб'єкта) виступає підвищення рівня самосвідомості суб'єктів, які входять до нього“ [124, с. 45].

Полісуб'єктна особистість демонструє здатність до такої форми полікультурної взаємодії, як „консолідація культур“, яку детермінує вміння розуміти й поважати полікультурну реальність, інші традиції та ментальність, установлювати зв'язки між різними культурними системами, зберігаючи при цьому цілісність своєї культурної ідентичності та здатність примножувати загальнокультурні цінності за допомогою об'єднання міжкультурних розбіжностей. Оскільки сучасний освітній простір гуманістично-орієнтований і полікультурний за своїм змістом, то процес підготовки майбутнього фахівця має бути спрямований на розвиток його полісуб'єктності, а також на формування його здатності до полікультурної взаємодії з усіма суб'єктами освітнього процесу з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей і міжкультурних різниць [783, с. 9].

Отже, можемо констатувати, що полісуб'єктна особистість демонструє високий рівень розвитку особистісної та етнічної суб'єктності як можливість і здатність людини вибудовувати свою життєдіяльність на принципах свободи й відповідальності, активності та креативності; уміння обстоювати свої думки, інтереси й переконання (не порушуючи й не руйнуючи ні власної цілісності, ні цілісності особистості іншого), ґрунтуючись на ідеях співробітництва, взаємодопомоги, взаємопідтримки, обопільності, взаємної вигоди (це стосується навіть конкуренції: „здорова конкуренція“ сприяє розвитку всіх учасників взаємодії, а значить, є спрямованою на творення й виживання); уміння й можливість допомогти собі в скрутну хвилину й підтримати іншого, виводячи свою життєздатність і життєздатність іншого на якісно новий (вищий) рівень за шкалою виживання й життєздатності (адаптації та соціалізації).

Особистість, для якої властива полісуб'єктність, здатна вибудувати полісуб'єктні полікультурно-орієнтовані взаємини, моделювати особистісно-розвивальну, суб'єкт-фасилітаційну, полікультурно-орієнтовану взаємодію, зберігаючи при цьому власну полісуб'єктність і розвиваючи суб'єктність і полісуб'єктність особистості іншого (Я-суб'єкт + Інший-суб'єкт = Я-полісуб'єкт; особистісна суб'єктність + Етнічна суб'єктність = полісуб'єктність особистості). Розвиток особистісної суб'єктності реалізується виходячи з положень: пізнати, зрозуміти, відчувати, прийняти, допомогти й підтримати себе як особистість і представника своєї етнокультури. Розвиток полісуб'єктної особистості відповідно – пізнати, зрозуміти, пережити, прийняти, допомогти й підтримати іншого як особистість і представника іншої етнокультури [783, с. 29].

Організація освітнього полікультурного середовища в аграрному ВНЗ характеризується низкою особливостей, однією із яких виступає полісуб'єктність, яка передбачає суб'єкт-суб'єктні взаємини, які значно впливають на ефективність полікультурного навчання та повноцінний розвиток усіх учасників педагогічного процесу. Полісуб'єктність освітнього полікультурного середовища ґрунтується на сукупності суб'єктів навчального процесу, кожний із яких відповідно до своєї специфіки ініціює, проектує, організовує та здійснює діалог культур з урахуванням особливостей майбутнього закордонного стажування чи налагодження конструктивної полікультурної взаємодії під час реалізації спільних міжнародних проектів [207, с. 5].

На думку В. Слободчікова, головною характеристикою освітнього середовища є взаємодія частини навколишнього полікультурного світу зі суб'єктом. Психологічну сутність освітнього середовища вона вбачає в сукупності діяльнісних і комунікативних актів та стосунків учасників педагогічного процесу. Освітнє середовище починається тоді, коли відбувається зустріч викладача й студента, де між суб'єктами навчання починають вибудовуватись певні зв'язки й стосунки, тобто освітнє полікультурне середовище виникає там, де відбувається комунікативна полікультурна взаємодія двох суб'єктів [692].

Освітнє полікультурне середовище полісуб'єктного типу реалізується поетапно. На першому етапі відбувається включення педагогічного колективу в процес розроблення програми формування полікультурної компетентності за допомогою проектних семінарів,

круглих столів, педагогічних нарад тощо. Основоположні документи діяльності навчального закладу є результатом колективної педагогічної творчості, вони детермінують участь кожного педагога у виконанні місії навчального закладу – підготовки висококваліфікованого фахівця. На другому етапі викладач виступає як творець комплексу освітніх програм. На третьому етапі педагог і майбутні працівники аграрної галузі спільно будують індивідуальну освітню траєкторію, обираючи цікаві для них напрями й проблеми полікультурної освіти. Четвертий етап – це творчий пошук змісту, методів, форм дослідницької, пізнавально-творчої діяльності в процесі спільної роботи з реалізації освітньої програми. Заключний етап передбачає визначення варіантів подачі, аналізу продуктів спільної й самостійної діяльності з набуття полікультурних знань, умінь і навичок. Ці варіанти не є сталими й постійно модифікуються залежно від продукту діяльності, потреб, можливостей студента, педагога, закладу [712, с. 44]. Отже, істотною ознакою освітнього полікультурного середовища, потрібною для повноцінного формування у випускника аграрного ВНЗ полікультурної компетентності, є такий тип міжкультурної взаємодії в межах педагогічного процесу, який сприяє одночасному розвитку культурної самосвідомості всіх його суб'єктів, коли кожен із учасників демонструє толерантність і здатність змінити власну позицію.

Полісуб'єктна й педагогічна взаємодії не є тотожними поняттями. На думку І. Вачкова, полісуб'єктна взаємодія – це рівень педагогічної взаємодії. Вона виникає унаслідок проходження певних стадій, починаючи від первинного входження кожного суб'єкта в процес спільної діяльності та закінчуючи досягненням загального значущого результату. Її результат науковець вбачає в саморозвитку спільності як цілого й розвитку самосвідомості всіх учасників полікультурної взаємодії. За такого типу взаємодії для суб'єктів, включених у полісуб'єкт, атрибутивною є орієнтація на співпрацю, співтворчість, співбуття [125].

Полісуб'єкт постає як розвивальна спільність, у якій становлення кожного суб'єкта опосередковується спільною творчою діяльністю соціокультурного спрямування і є включеним у єдиний процес розвитку цілісного полісуб'єкта. Характерними ознаками полісуб'єкта визнають здатність до усвідомлення системи взаємин між суб'єктами полікультурної взаємодії, спільну творчу активність,

спрямованість на саморозвиток. Отож освітнє полікультурнє середовище аграрного ВНЗ ґрунтується на полісуб'єктній взаємодії „викладачі – студенти“. Двоєкий характер полісуб'єкта передбачає два типи внутрішніх базових стосунків, які проявляються у полісуб'єктній взаємодії: „від студента“ і „від викладача“

У першому випадку майбутні фахівці аграрної галузі вибудовують стосунки в таких трьох векторах:

1) „Я як суб'єкт – викладач“ (діадні суб'єкт-суб'єктні стосунки). Головну увагу тут зосереджують на типі стосунків у форматі особистісно-зорієнтованої парадигми освіти. Взаємини визначаються індивідуальними особистісними якостями суб'єктів. Для формування полікультурної особистості майбутнього фахівця аграрної галузі з професійного погляду цей тип стосунків найбільш важливий, оскільки переслідує за мету особистісний саморозвиток;

2) „Я як частина студентської групи (курсу) – викладач“ (полісуб'єкт-суб'єктні стосунки). Студенти виступають представниками єдиної спільності, а педагога вважають опонентом, однак сприймають його як „свого“, а не „чужого“. Для майбутніх фахівців аграрної галузі викладач постає в ролі самостійного суб'єкта або представника професійно-педагогічної спілки загалом;

3) „Я як частина всієї спільності „ВНЗ“ (викладачі, студенти) – Вони“ (полісуб'єкт-суб'єктні стосунки). Студент не тільки ідентифікує себе з однокласниками, але й активно взаємодіє із викладачами. Дає про себе знати категорія „Ми“. Майбутні фахівці аграрної галузі демонструють позицію: „Ми“ – це наш ВНЗ, а „Вони“ – це спільності, які можуть розглядатися як дружні, ворожі, конкурентні тощо. Найчастіше до категорії „Вони“ відносять студентів інших навчальних закладів, жителів міста або навіть усієї країни, які чимось відрізняються й пов'язані з „Ми“ цілісністю. Саме у таких стосунках студент усвідомлює та приймає на особистісному рівні місію свого ВНЗ й покликання своєї професії.

Тип полісуб'єктної взаємодії „від викладача“ також реалізується у трьох площинах:

1) „Я як суб'єкт – студент“ (діадні суб'єкт-суб'єктні стосунки). Йдеться про особистісні взаємини з конкретним студентом, коли міжособистісний простір між ними насичений емоційним, когнітивним, смисловим, ціннісним, культурним та іншим змістами, що становить сутність полікультурної взаємодії. Професійним обов'язком викладача – сприймати всіх студентів незалежно від їхніх

культурних відмінностей і бути готовим вибудовувати суб'єкт-суб'єктні стосунки з кожним;

2) „Я як представник дорослого професійного співтовариства – студенти“ (суб'єкт-полісуб'єктні стосунки). Педагог у стосунках із майбутніми фахівцями аграрної галузі діє не лише як самостійний суб'єкт та індивідуаліст, але і як „делегат“ дорослого професійного співтовариства, „посередник“, „емісар“, головна мета якого – допомогти майбутнім фахівцям пройти шлях до професійно-наукового співтовариства і стати його рівноправним учасником, відчувати себе частиною сучасного полікультурного світу. Важливим у цьому типі стосунків є те, що викладач постає не тільки предметником, але й ідеальним образом, взірцем для наслідування;

3) „Я як частина всієї спільності „ВНЗ (ми, викладачі та студенти) – Вони“ (полісуб'єкт-полісуб'єктні стосунки). За такого типу стосунків викладач розглядає себе такою ж частиною ВНЗ, як і студентів. Він включений у складну систему внутрішньогрупових стосунків як один із центральних компонентів. Особливо яскраво це проявляється в ситуаціях суперницької або конструктивної міжкультурної взаємодії з іншими полісуб'єктами. Сприйняття педагогом себе як частини спільності „ВНЗ (Ми, викладачі і студенти)“, наявність або відсутність у нього почуття причетності до місії ВНЗ, гордості за нього, відповідальності за його розвиток, може бути (залежно від ситуацій та рівня стосунків) продуктивним або деструктивним для становлення полісуб'єктності [608, с. 153–154].

Звідси випливає, що полікультурне освітнє середовище аграрного ВНЗ покликане забезпечити взаємодію полісуб'єктного типу „Викладачі – студенти“, де всі шість видів стосунків чітко усвідомлюються й гармонійно поєднуються. На рівні діадних суб'єкт-суб'єктних стосунків – через включення в навчально-пізнавальну діяльність значного обсягу соціокультурних завдань, спрямованих на: розвиток полікультурних знань, умінь, навичок ведення діалогу культур у процесі опанування іноземної мови професійного спрямування; становлення освітньої рефлексії; усвідомлення „Я ідеального“ та „Я реального“ студента й викладача; побудову індивідуальної перспективи професійного зростання; наявність в освітньому середовищі умов і можливостей для підтримки активності кожного суб'єкта навчання та його особистої свободи, тобто таких якостей особи, як ініціативність, незалежність поглядів і вчинків, свобода вибору, наполегливість в обстоюванні своїх інтересів тощо.

Важливу роль у цьому процесі відіграє виховна робота зі студентами та психологічний супровід студентів і викладачів у кризові періоди професійного становлення [436, с. 107].

Освітнє полікультурне середовище як соціальну систему полісуб'єктного типу організуємо через залучення майбутніх фахівців аграрної галузі й педагогів до спільної науково-дослідницької роботи, створення творчих груп, проведення спільного культурного дозвілля, самоврядування ВНЗ тощо. Удосконалення полісуб'єкт-суб'єктних стосунків викладачів і студентів забезпечується завдяки програмам підвищення їхньої полікультурної компетентності, спрямованих на пошук шляхів установлення конструктивної полікультурної взаємодії та подолання міжкультурних непорозумінь.

Полісуб'єктне комунікативно-соціокультурне середовище, яке організуємо в системі вищої освіти під час формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі на заняттях іноземної мови, включає всіх учасників навчально-виховного процесу: викладачів, кураторів, студентів. Модель становлення особистості в умовах освітнього полікультурного середовища як соціальної системи полісуб'єктного типу в аграрному ВНЗ схематично зображено на рисунку 3.5.

На розвиток полісуб'єктності майбутніх фахівців аграрної галузі позитивно впливає їхня активність під час опанування соціокультурних знань і моделювання ситуацій міжкультурного спілкування на практичних заняттях іноземної мови. Вільне спілкування іноземною мовою з одногрупниками й викладачем допомагає опанувати конструктивні способи й засоби взаємодії з носіями інших культурних цінностей. Моніторинг, проведений наприкінці навчального семестру, засвідчив, що стосунки між студентами в групі оптимізувалися: зменшилася конфліктність у колективі, вони стали краще розуміти одне одного й урахувувати емоційні стани та переживання оточення та правильно на них реагувати.

Кожен компонент освітнього середовища вищого навчального закладу має сприяти формуванню визначальних ознак полісуб'єктності – здатності до усвідомлення системи стосунків між суб'єктами, спільної творчої діяльності, спрямованих на саморозвиток [31].



Рис.3.5. Модель становлення полікультурної особистості в умовах освітнього полісуб'єктного середовища

Структуру полікультурного освітнього середовища полісуб'єктного типу в аграрному ВНЗ становлять: суб'єкти навчально-виховного процесу (студенти, педагоги, батьки); просторово-предметний (варіативне, збагачене предметно-соціокультурне розвивальне середовище) і соціальний (партнерська взаємодія та співпраця, суб'єктно-орієнтовані способи взаємодії всіх учасників педагогічного процесу) компоненти [735, с. 129].

Організація освітнього полікультурного середовища як соціальної системи полісуб'єктного типу здійснювалась у чотирьох основних напрямках:

1) створення освітнього предметно-полікультурного середовища, яке вміщує предметне забезпечення та соціокультурні, лінгвокраїнознавчі навчальні автентичні матеріали для набуття майбутніми фахівцями аграрної галузі полікультурних знань і збагачення досвіду міжкультурної комунікації, ведення конструктивного діалогу культур;

2) психолого-педагогічний супровід актуалізації суб'єктного досвіду полікультурної взаємодії студента в процесі пізнавальної діяльності;

3) психолого-педагогічна просвітницька робота з викладачами, кураторами й батьками щодо проблеми вікових та індивідуальних особливостей студентів у період ранньої юності, що позитивно позначається на їхньому усвідомленню й рефлексії власної суб'єктної

особистісної та професійної позиції;

4) реалізація роботи науково-практичного гуртка з дослідження актуальних питань полікультурної освіти й опанування мовою міжнародного спілкування як засобу міжкультурного порозуміння й установа діалогу культур.

Суб'єктно-орієнтована взаємодія покликана забезпечити: максимальну активність майбутнього фахівця аграрної галузі; посилення внутрішньої мотивації пізнавальної діяльності з набуття полікультурних знань; позитивне й усвідомлене ставлення до себе як до діяча, співтворця; автономно-пошукову саморегуляцію; свободу вибору індивідуальної траєкторії саморозвитку; почуття власної унікальності. Суб'єктно-орієнтоване спілкування реалізується тоді, коли дотримуються такі директиви: прийняття, розуміння та підтримка усвідомленої активності особистості; повага до індивідуальності вихованця, його особистісних якостей, досягнень і можливостей; процесуальність; співучасть і співпраця; саморозвиток [734, с. 37].

На підставі проведених досліджень ми дійшли висновку, що створення освітнього полікультурного середовища як соціальної системи полісуб'єктного типу дозволяє досягнути помітних якісних зрушень у навчанні, а саме: змінити змагальну мотивацію (кооперативно-змагальний тип взаємодії) на партнерську. Майбутні фахівці аграрної галузі частіше демонструють бажання допомогти, навчити партнера, показати йому більш ефективні рішення, відчувають задоволення від процесу спільної пізнавальної діяльності, співпереживають одногрупникові в разі невдачі, співчувають іншим людям у біді (ситуативна співпраця й партнерство). Принципових змін також зазнало спілкування з етнофорами. Поліпилися навички іншомовного спілкування майбутніх фахівців аграрної галузі в ситуаціях побутової, фахової, міжкультурної комунікації. Вони проявляють толерантність до інакодумців, пропонують способи примирення, демонструють здатність до порозуміння та вирішення конфліктних ситуацій, які часом виникають у сучасному полікультурному соціумі. Студенти з переважанням пізнавальної полісуб'єктності залюбки виконували спільні дидактичні завдання, допомагали одногрупникам, що позитивно позначилося не лише на формуванні полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі, але й на навчанні загалом. Отже, ми можемо констатувати, що вагому роль у становленні полікультурної

особистості студентів аграрного ВНЗ відіграє виділена нами педагогічна умова, яка реалізується під час аудиторної і самостійної роботи.

3.4.3 Раціональне поєднання аудиторної і самостійної роботи

Відповідно до державних освітніх стандартів, які окреслені в „Стратегії реформування вищої освіти в Україні до 2020 року (проект)” [614], „Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки” [517], „Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років” [368], указі президента „Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року” [777], Освітньо-кваліфікаційній характеристиці: галузь знань 0901 „Сільське господарство і лісництво”, напрям підготовки 6.090101 „Агрономія” [546], Освітньо-професійній програмі підготовки: галузь знань 0901 „Сільське господарство і лісництво”, 6.090101 „Агрономія” [548], передбачено близько 50% від усіх годин на самостійну роботу студентів. Зокрема, у календарно-тематичному плані вивчення дисципліни для студентів ОКР „Бакалавр” агрономічного факультету, галузі знань 6.090101 „Агрономія” з дисципліни „Іноземна мова”, яку ми взяли за основу формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі студентів, на аудиторну роботу відводиться 110 годин (61%), а на самостійну – 70 годин (39%). Щодо ОКР „Магістр”, то вивчення дисципліни „Ділова іноземна мова” передбачає 30 годин (27%) аудиторної роботи і 80 годин (73%) самостійної роботи. Збільшення обсягу самостійної роботи з кожним наступним роком підготовки в університеті є цілком закономірним, оскільки сучасне суспільство висуває перед нинішньою системою вищої освіти завдання підготовки не лише обізнаного, але й здатного незалежно, неупереджено мислити, самостійно здобувати потрібні для практичної діяльності знання та вміння випускника.

Зазвичай під навчально-пізнавальною діяльністю студентів розуміють їхню роботу на заняттях. Організація навчальної діяльності передбачає аудиторну роботу, домашню, позааудиторну й власне самостійну роботу студентів із різних навчальних предметів. Самостійна робота студента є найменш вивченою і водночас становить найбільший інтерес щодо підвищення ефективності навчальної діяльності [304, с. 150]. Саме в ній часто можуть проявлятися мотивація, цілеспрямованість, а також

самоорганізованість, самостійність, самоконтроль та інші особистісні якості людини. Раціональне поєднання аудиторної й самостійної роботи слугує основою перебудови її особистісної позиції в педагогічному процесі [305, с. 61].

С. Зінов'єв, визначаючи самостійну роботу через шляхи керівництва нею, зауважує, що у ВНЗ поняття „самостійна робота“ пов'язане з уявленням про незалежність у виборі шляхів і засобів рішення завдань, що постають перед студентом, тому можна її вважати навчанням без керівництва й допомоги з боку викладачів. Науковець стверджує: „Індивідуальний пошук знань – найхарактерніша риса роботи студента ВНЗ. У цьому й полягає самоосвіта – самостійна робота студентів, яка йде паралельно з навчальним процесом, в органічному зв'язку з ним“ [307, с. 92]. З такими міркуваннями категорично не погоджується М. Нікандров, констатує: „Неспроможність такої думки очевидна вже тому, що відособлення самостійної роботи, надання їй надмірно самостійного характеру як навчання без керівництва й допомоги з боку педагогів призводить до послаблення благодетельного впливу останніх на розумову й практичну активність студентів, розвиток їхньої творчості, виховання в них розумових здібностей, самостійності як однієї з важливих рис у системі інших якостей майбутнього фахівця“ [520, с. 176].

Якщо самостійну пізнавальну діяльність майбутніх фахівців аграрної галузі розглядають як цілеспрямований процес, який організовують та реалізують у структурі навчання, то способом залучення студентів до самостійної пізнавальної діяльності вважають самостійну роботу. При цьому студента спонукають брати участь у різнорівневих процесах навчального пізнання, які охоплюють увесь спектр відтворювальних і творчих дій. Характер завдань самостійної роботи та рівень їхньої складності на різних етапах формування полікультурної компетентності змінюються. Зміна складності завдань зумовлена потребою такої організації самостійної роботи, за якої студенти не лише засвоюють передбачену програмою систему знань, умінь і навичок, але й розвивають свої творчі можливості налагодження конструктивного діалогу культур [273, с. 1265].

І. Зимня потрактовує самостійну роботу як вищу форму навчальної діяльності, як діяльність „суб'єкта з оволодіння узагальненими способами навчальних дій і саморозвитку в процесі розв'язання ним за допомогою навчальних дій спеціально висунутих

викладачем навчальних завдань на основі зовнішнього контролю та оцінки, що переходять у самоконтроль і самооцінку". На її думку, самостійна робота має бути усвідомлена як вільна за вибором, внутрішньо мотивована діяльність і передбачати виконання студентом низки дій: усвідомлення мети своєї діяльності, прийняття навчального завдання, надання їй особистісного сенсу, підпорядкування виконанню цього завдання інших інтересів і форм своєї зайнятості, самоорганізація в розподілі навчальних дій у часі, самоконтроль у їхньому виконанні [304, с. 93].

Нам імпонують міркування Т. Жданової, що самостійна робота у ВНЗ виступає засобом навчання теоретичних знань та вмінь планувати власну пізнавальну діяльність, контролювати її хід, а засвоєння певного полікультурного матеріалу та проблемні ситуації відповідають конкретній дидактичній меті та завданню; формує в студентів необхідний обсяг і рівень знань, навичок і вмінь для вирішення певного класу пізнавальних завдань й успішного професійного функціонування в сучасному полікультурному світі, відповідного просування від нижчих до вищих рівнів розумової діяльності; виробляє в майбутніх фахівців аграрної галузі психологічну установку на самостійне систематичне розширення знань і вироблення вмінь орієнтуватися в потоці наукової та соціокультурної інформації під час вирішення навчальних, наукових і виробничих завдань. Ми також вважаємо, що самостійна робота є важливою умовою самоорганізації та самодисципліни студента в оволодінні методами професійної діяльності, пізнання й поведінки. Як дидактична категорія вона є знаряддям педагогічного керівництва самостійною пізнавальною й науково-виробничою діяльністю студентів у процесі навчання й професійного самовизначення. [273, с. 1266].

Основними трьома відмінностями самостійної роботи від аудиторної є добровільна участь студентів у ній, позааудиторне проведення, високий рівень самостійності. Вимоги, які до неї висувають, передбачають зв'язок аудиторної й позааудиторної роботи, обов'язковість у виконанні добровільно взятих на себе позааудиторних доручень, цілеспрямованість і регулярність позааудиторного заняття, „масове охоплення студентів“ тощо [303, с. 328; 701, с. 77].

Самостійна робота виступає логічним продовженням аудиторних занять й організовується паралельно з ними. Вона допомагає

майбутнім фахівцям аграрної галузі успішно навчатися, розвивати ініціативу, сприяє фізичному, розумовому, естетичному вихованню, задовольняє їхні культурні запити та спрямовує їхню активність на творчу корисну діяльність [701, с. 76].

Нині самостійна робота набуває вагомого значення серед форм і методів формування полікультурної компетентності, оскільки лише соціокультурні знання, здобуті самостійною працею, формують у майбутніх фахівців аграрної галузі продуктивне мислення, здатність творчо вирішувати професійні завдання, упевнено обстоювати свої міркування в сучасному полікультурному світі [528 с. 22]. Досягнення достатнього рівня полікультурної обізнаності, реалізація особистого соціокультурного потенціалу, успішне виконання професійних обов'язків у полікультурному соціумі повністю залежать від індивідуальної залученості студентів аграрного ВНЗ в самостійний процес освоєння нових знань. Тому однією із цілей професійної підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі постає навчання фундаментальних полікультурних знань і мови міжнародного спілкування, на основі яких вони змогли б самостійно зростати в потрібному їм професійному напрямі.

Самостійна робота є одним з ефективних засобів розвитку й активізації творчої діяльності. Її можна розглядати як основний резерв підвищення якості підготовки фахівців. Методологічну основу самостійної роботи студентів аграрного університету становить діяльнісний підхід, який полягає в тому, що цілі навчання зорієнтовані на формування полікультурних комунікативних умінь і знань, вирішення типових й неординарних реальних міжкультурних ситуацій, у яких студенти демонструють знання іноземної мови професійного спрямування та навички вести конструктивний діалог культур. М. Нікадров характеризує її як специфічний вид навчально-пізнавальної діяльності, стверджуючи: „Коли ми говоримо про зростання ролі самостійної роботи на сучасному етапі розвитку вищої освіти, ми маємо на увазі діяльність студентів, яка організовується без прямого керівництва викладача, хоча спрямовується й організовується ним“ [521, с. 163].

З дидактичного погляду сутність самостійного навчання визначають як здатність людини без допомоги здобувати інформацію з різних джерел, оскільки жоден образ не формується без самостійних пізнавальних дій. Найбільшого успіху студент досягає тоді, коли самостійно виконує заздалегідь відібрані інтелектуальні операції.

Наприклад, О. Лушніков убачає головне призначення самостійної роботи в тому, щоб за допомогою індивідуального пошуку поглибити й конкретизувати свої знання, проявити творчий підхід до проблеми, яка вивчається, навички роботи з книгою, уміння аналізувати прочитане, систематизувати матеріал, вести записи, пропонувати й обстоювати в дискусії власну думку. За переконанням науковця, самостійна робота є хорошим способом підготувати себе до наукових досліджень, творчого розв'язання завдань педагогічного процесу та професійного становлення [452, с. 35].

У педагогічному словнику за редакцією М. Ярмаченка позааудиторна робота трактується як спеціально організовані й цілеспрямовані позааудиторні заняття та система пізнавальних і виховних заходів, метою яких є поглиблення та розширення знань, отриманих в умовах навчального процесу, формування творчих здібностей, наукових інтересів, різноманітних умінь і навичок [568, с. 167].

Наукові дослідження й накопичений у ВНЗ досвід переконують, що без систематичної та цілеспрямованої самостійної роботи неможливо стати високопрофесійним фахівцем і самовдосконалюватися після завершення навчання в університеті. Саме тому самостійну роботу студентів часто розглядають як найважливішу складову їхньої пізнавальної діяльності, потужний резерв підвищення якості освіти, удосконалення ефективності навчально-виховного процесу. Нам імponує позиція В. Коваль, яка вбачає в позааудиторній роботі систему взаємопов'язаної діяльності суб'єктів освітнього процесу, що є невід'ємною частиною професійної підготовки та реалізується поза розкладом навчальних занять з метою створення умов для особистісного розвитку й самореалізації студентів [347, с. 20].

У педагогічній теорії та практиці існують різні підходи до розуміння сутності й змісту самостійної роботи: одні науковці вважають, що самостійна робота – це такий вид пізнавальної діяльності, яку студент виконує сам, а отже, і під час аудиторного заняття (Ю. Коноводова [360, с. 173], Р. Міньяр-Белоручев [490], Г. Сорокових [272]). Науковці акцентують на самостійному мисленні студентів, їхньому орієнтуванні в навчальному матеріалі. Інші вважають, що самостійна робота є позааудиторним вивченням навчального матеріалу власними силами без чужої допомоги (І. Зимня [303], С. Татарченкова [755], С. Ожегов [767, с. 695]); під

самостійною роботою також розуміють вид навчальної діяльності, одну з організаційних форм навчання, яку студенти виконують за опосередкованого (дистанційного) керівництва викладача у форматі порад і рекомендацій (М. Гарунов [169], О. Леонтьєв [432], П. Підкасістий [581], Л. Пічкова [585], А. Щукін [537, с. 268]).

Заслуговує на увагу трактування самостійної роботи Т. Жаркової: „Самостійна робота – це робота, яка організована самим студентом, що сприяє розвитку його пізнавальних здібностей, його готовності до участі в діалозі культур із представниками різних соціумів і подальшій самоосвіті“ [272, с. 266].

Аналіз монографій І. Зимньої [303], О. Леонтьєва [432] та П. Підкасістого, присвячених проблемі організації самостійної роботи, ще раз підтвердив неоднозначність трактування поняття „самостійної роботи“. Зокрема, на думку І. Зимньої, самостійна робота становить цілеспрямовану, внутрішньо мотивовану структуровану сукупність дій, виконуваних суб'єктом, успішність виконання яких потребує високого рівня самосвідомості, рефлексивності, самодисципліни, особистої відповідальності [303, с. 335].

О. Леонтьєв розглядає самостійну роботу як виконання студентами низки дій: усвідомлення мети своєї діяльності, вибір її предмета, прийняття навчального завдання, надання йому особистого смислу, підпорядкування виконанню цього завдання інших інтересів і форм зайнятості, самореалізація в розподіленні навчальних дій у часі, самоконтроль у процесі виконання [432].

За визначенням П. Підкасістого, самостійна робота – це така робота, яка виконується без прямого втручання викладача, але за його дорученням, у спеціально відведений для цього час, при цьому студенти свідомо прагнуть досягнути окресленої мети, докладаючи зусилля й виражаючи в тій або іншій формі результат розумових або фізичних дій [581, с. 152].

У широкому значенні самостійна робота – це діяльність, яку здійснюють студенти паралельно з аудиторною й позааудиторною роботою за запропонованою їм або розробленою самостійно програмою, що поглиблює та доповнює аудиторну форму. Самостійна робота студентів становить усебічне, багатфункційне явище, яке має навчальне, професійне й особистісне значення. Відштовхуючись від умінь, які в ній опановують майбутні фахівці, можна виокремити два визначальні аспекти: відтворення і творчість.

Відтворювальна діяльність виступає підготовчим етапом до творчої діяльності [272, с. 266].

Л. Пічкова виокремлює два аспекти поняття самостійної роботи студентів: планована індивідуальна або колективна навчальна й наукова робота, яку виконують у межах освітнього процесу під науково-методичним керівництвом і контролем з боку викладача; вища форма навчальної діяльності, яка має інтегральний характер і по суті є форма самоосвіти [585].

Зі свого боку Р. Міньяр-Белоручев слушно зауважує, що самостійну роботу можна розглядати як важливий атрибут диференційованого навчання. У його інтерпретації це форма навчання, яка передбачає індивідуальну роботу студентів відповідно до настанов викладача або посібника. Оскільки ми формуємо полікультурну компетентність майбутніх фахівців аграрної галузі засобами іноземної мови, то нас зацікавила запропонована автором класифікація самостійної роботи під час викладання іноземної мови залежно від величини навчального „кроку“ (обсягу знань, навичок та умінь, які формуємо), місця виконання й свободи вибору матеріалу, а саме: лабораторна робота (величина навчального „кроку“ й матеріалу регламентовані, місце її виконання – кабінет, обладнаний технічними засобами навчання), самостійна робота в аудиторії (регламентовано місце виконання, а величина навчального „кроку“ і матеріалу можуть бути не регламентованими), домашнє завдання (регламентовано матеріал і величину навчального „кроку“), домашнє читання (регламентований лише матеріал), індивідуальне читання (регламентація відсутня) [490, с. 93].

Дещо іншу систематизацію самостійної роботи презентує Н. Ковальова, розрізняючи її:

- 1) за рівнем самостійної діяльності: відтворювальну, реконструктивно-варіативну, евристичну, творчу;
- 2) відповідно до завдання: навчальну, контролюючу;
- 3) за формою проведення: усну, письмову;
- 4) залежно від місця проведення: аудиторну, позааудиторну;
- 5) за способом організації студентів: колективну, індивідуальну, групову;
- 6) за способом контролю: взаємоконтроль, контроль викладача;
- 7) за видом діяльності: роботу з підручником і довідковою літературою, розв'язання вправ, диктанти, твори, практичні і лабораторні роботи, тестове опитування, опитування-естафету,

опитування-гру, „експрес-диктант“, спостереження, моделювання і проектування, підготовку доповідей та рефератів тощо [346, с. 46; 313, с. 18–19].

Такої ж класифікації дотримуються А. Іванова та Л. Шаяхметова, пропонуючи застосовувати ці види самостійної роботи для організації індивідуальної, групової та фронтальної роботи студентів. У самостійній роботі вони вбачають засіб формування глибоких і міцних знань, засіб становлення самостійності та активності особистості [313, с. 20].

На підставі аналізу наукових праць з окресленого питання, ми дійшли висновку, що в контексті нашого дослідження самостійна робота – це робота, яку організовує майбутній фахівець аграрної галузі в найбільш зручний для нього час, виконання якої контролює сам або викладач за отриманим результатом діяльності, а її інтенсивність детермінують його внутрішні пізнавальні мотиви.

За допомогою самостійної роботи викладач поглиблює полікультурні знання студентів і формує в них інтерес до навчально-пізнавальної діяльності; навчає їх нових прийомів процесу пізнання; розвиває самостійність, активність, відповідальність; пізнавальні здібності. Основною метою самостійної роботи є підвищення якості фахової підготовки студентів, розширення системи фундаментальних професійних полікультурних знань, умінь і навичок, які б вони могли вільно й самостійно застосовувати в практичній діяльності.

Найпоширенішими є два види самостійної роботи: керована викладачем самостійна робота студентів і власне самостійна робота. Перший вид становить неабияку значущість, оскільки він припускає наявність спеціальних методичних вказівок, наслідуючи які, студент здобуває нові та вдосконалює наявні знання, уміння й навички, накопичує досвід практичної діяльності. Відповідно розрізняють три рівні самостійної роботи: репродуктивний (тренувальний); реконструктивний; творчий [497, с. 107–108].

Самостійні тренувальні роботи виконують за зразком: розв'язання завдань, заповнення таблиць, схем тощо. Навчальна діяльність студента-аграрника розкривається у впізнаванні, осмисленні, запам'ятовуванні соціокультурних знань. Метою такого виду роботи є закріплення полікультурних знань, формування вмій і навичок міжкультурного спілкування іноземною мовою.

Виконання самостійних реконструктивних робіт передбачає переструктурування рішень, складання плану, тез, розробку проекту

тощо. На цьому рівні вивчають першоджерела, виконують реферати з метою опанування майбутніми фахівцями аграрної галузі основами самостійного планування.

Самостійна творча робота передбачає аналіз проблемної соціокультурної ситуації, отримання нової полікультурної інформації. У такому разі майбутній фахівець аграрної галузі самостійно ухвалює рішення щодо вибору засобів і методів розв'язання навчально-дослідного завдання, курсової або дипломної роботи. Мета такого виду робіт полягає в навчанні основ творчості, перспективного планування відповідно до логіки організації наукового дослідження.

У процесі керівництва самостійною діяльністю викладач бере безпосередню (а потім опосередковану) участь в організації навчання, здійснюючи: диференційований підхід до студентів з урахуванням їхніх навчальних можливостей; планомірне збільшення інтелектуальних навантажень і послідовний перехід до виконання самостійної роботи; плавне переміщення педагога в позицію пасивного спостерігача за процесом; перехід від контролю викладача до самоконтролю [704, с. 175].

Успішна самостійна робота студентів передбачає: комплексний підхід до її організації (поєднання різноманітних форм роботи); забезпечення контролю над якістю виконання самостійної роботи (вимоги, консультації); використання різних форм контролю. Високу ефективність самостійної роботи забезпечує також дотримання етапності в її організації та проведенні. Як ми вже зазначали, (§ 3.3, с. 293) авторська педагогічна технологія формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі передбачає чотири етапи: мотиваційно-організаційний, операційно-когнітивний, діагностично-орієнтувальний, аналітико-результативний.

На першому етапі складаємо робочу програму з виокремленням тем і завдань для самостійної роботи; наскрізним плануванням її на семестр; підготовкою навчально-методичних матеріалів; діагностуємо рівень підготовки студентів; визначаємо цілі індивідуальної та групової роботи; проводимо вступну лекцію, забезпечуємо позитивну мотивацію індивідуальної й групової діяльності. Другий етап – це озброєння майбутніх фахівців аграрної галузі знаннями про ефективні шляхи самостійного набуття нових полікультурних знань, умінь і навичок. Проводимо індивідуально-групові настановні консультації, на яких роз'яснюємо форми

самостійної роботи і її контролю, встановлюємо терміни та форми подання проміжних результатів. На діагностично-орієнтувальному етапі перевіряємо та зіставляємо отримані проміжні результати з метою внесення відповідних коректив в організацію роботи. Важливим постає самоконтроль, взаємообмін досвідом і взаємоконтроль. Основу підсумкового етапу – аналітико-результативного – становлять індивідуальні та групові звіти, їхня оцінка. Результати можуть бути представлені у вигляді творчих проектів, курсової роботи, рефератів, тез доповідей на щорічній всеукраїнській конференції „Мова, культура та освіта“, яка проходить на базі кафедри української та іноземних мов ВНАУ, подання статей до збірника наукових праць, виступу на пленарному або секційних засіданнях конференції, презентації власного доробку (авторських схем, таблиць, усних повідомлень, звітів) на засіданнях наукового гуртка тощо. Отож контроль самостійної роботи може здійснюватися за допомогою проміжного й підсумкового тестування, написання в аудиторії письмових контрольних робіт, захисту звітів, складання заліків, іспитів. Ця етапність має універсальний характер. Ми її дотримуємося під час організації аудиторної й самостійної роботи майбутніх фахівців аграрної галузі.

Д. Маматов має рацію, розглядаючи самостійну роботу як найважливішу складову навчання й виховання студентів. Її метою постає оволодіння методами отримання нових знань, набуття навичок самостійного аналізу соціальних явищ і процесів, посилення наукових основ практичної діяльності. Викладач у такому разі з транслятора знань перетворюється на менеджера освітнього процесу, організовуючи й спрямовуючи пізнавальну діяльність майбутніх фахівців аграрної галузі в правильне русло. Головне завдання самостійної роботи студентів – це розвиток уміння опанувати наукові знання шляхом особистого пошуку інформації, формування активного інтересу до творчого підходу в навчально-пізнавальній діяльності [467, с. 20].

Організація самостійної роботи становить єдність позааудиторної роботи, аудиторної самостійної роботи та науково-дослідної (творчої) роботи. Форми позааудиторної самостійної роботи варіюють залежно від мети, характеру, дисципліни, обсягу годин, визначених навчальним планом: підготовка до лекцій, семінарського, практичного й лабораторного зайняття; реферування статей, окремих розділів монографій; вивчення навчальних посібників; виконання

контрольних робіт; написання тематичних доповідей, рефератів та есе на проблемні теми; участь студентів у складанні тестів; виконання дослідницьких і творчих завдань; написання курсових і дипломних робіт; створення наочних посібників [676, с. 5–8].

Аудиторна самотійна робота здійснюється під безпосереднім керівництвом викладача. Вона може реалізовуватися на практичних заняттях, семінарах, лабораторних практикумах і лекціях. Під час читання лекційного курсу безпосередньо в аудиторії доцільно контролювати засвоєння матеріалу майбутніми фахівцями аграрної галузі шляхом проведення тестового контролю знань, опитування.

Науково-дослідна (творча) робота може виконуватися у форматі захисту творчих проєктів, підготовки презентацій, виступів на засіданнях науково-практичного гуртка, написання тез доповідей та участі в конференції.

Ефективність самотійної роботи визначає: раціональне поєднання аудиторної й самотійної роботи, правильна методична організація роботи студента в аудиторії та поза нею; забезпечення студента необхідними методичними матеріалами з метою перетворення самотійної роботи на творчий процес; контроль самотійної роботи викладачем на основі певних методичних рекомендацій.

Визначаючи обсяг і зміст домашнього завдання, ураховуємо те, що успішність і якість виконання домашнього завдання студентами перебувають у безпосередній залежності від якості проведеного заняття, від рівня засвоєння навчального матеріалу. Тому бажано домашні завдання урізноманітнювати за видами діяльності, дидактичними цілями, характером виконання й рівнем прояву пізнавальної активності студентів. Вони можуть бути логічним продовженням роботи, виконаної на занятті [251, с. 64–65].

Позитивний результат отримуємо завдяки нестандартним формам організації домашньої роботи (позааудиторній діяльності студентів на кшталт: проведення тематичних екскурсій, конференцій, олімпіад, конкурсів, виготовлення навчально-наочних посібників, робота гуртка).

Важливу роль також відіграє зміна видів діяльності (слухове сприйняття на зорове, практичні дії на записи, конспектування, вивчення особистого досвіду) студентів під час практичного заняття через кожні 15–20 хвилин. Вона забезпечує збереження уваги й працездатності майбутніх фахівців аграрної галузі. Під час

підготовки заняття варіанти послідовності елементів структури і їхній набір можна модифікувати. Окремі компоненти плану заняття можуть бути багатоваріантними, оскільки в різних групах навчальний план реалізується по-різному, тим самим забезпечується індивідуальний підхід до студентів.

Непідкріплені самотійною діяльністю знання не можуть стати справжнім надбанням людини. До того ж, самотійна робота має виховне значення: вона формує самотійність не лише як сукупність умінь і навичок, але і як рису характеру, що відіграє істотну роль у структурі особистості сучасного компетентного фахівця аграрної галузі. Унаслідок збільшення обсягу й розширення організаційних форм самотійної роботи студентів зменшується навантаження викладача. Самотійна робота забезпечує практичну спрямованість навчання студентів. Її суть полягає не в тому, що студент виконує завдання без допомоги викладача, а в тому, що він самотійно керує власною академічною діяльністю [779, с. 52–53].

Л. Виготський констатував: „Навчання тільки тоді є хорошим, коли воно є творцем розвитку. Воно спонукає й викликає до життя цілу низку функцій, які перебувають у стадії дозрівання й лежать у зоні найближчого розвитку“ [149, с. 155].

Самотійна робота не є самоціллю. Вона виступає засобом формування ґрунтовних і міцних знань студентів, засобом підтримки в них активності й самотійності, розвитку їхніх розумових здібностей. Здебільшого студент, який уперше переступає поріг навчального закладу, ще не в змозі самотійно висувати мету своєї діяльності, планувати свої дії, коригувати їхнє здійснення, співвідносити отриманий результат із поставленою метою. У процесі навчання він досягає певного рівня самотійності, що уможливлює успішне розв'язання навчальних завдань, знаходить нові рішення. У такий спосіб зростає роль самотійної діяльності студентів для оволодіння професійними знаннями, вміннями й навичками [27, с. 7].

Складовими компонентами самотійної роботи виступають: самотійність (якісна характеристика будь-якої сфери діяльності та особистості, яка проявляється на сталому рівні як здатність досягати мети діяльності без допомоги інших), самодіяльність (суб'єктивна, власне індивідуальна самотійна діяльність, з особистісно-зумовленими метою, керованою потребою, мотивацією й способами її реалізації), самоактивація (суб'єктивно співвіднесена внутрішня мотивація діяльності), самоорганізація (властивість особистості

мобілізувати себе, цілеспрямовано, активно реалізовувати всі свої можливості для досягнення проміжних і кінцевих цілей, раціонально використовуючи при цьому час, сили, засоби), саморегуляція (здатність студента адекватно представити умови діяльності, обсяг своїх знань, умінь, навичок, а також об'єктивно оцінити свій емоційний стан, що проявляється у свідомій зміні способів, прийомів і методів діяльності), самоконтроль (компонент діяльності, який забезпечує її виконання на особистісному рівні) [413, с. 119–120].

Самостійна робота формує готовність людини до самонавчання, створює основу безперервної освіти, дає змогу постійно підвищувати свою кваліфікацію або здобувати додаткову освіту. Для ефективної організації самостійної роботи викладачеві потрібно вирішити декілька взаємозв'язаних завдань. По-перше, у самостійній роботі повною мірою розкриваються сильні індивідуальні риси студента, тому авторитарний підхід до організації самостійної роботи студентів є неконструктивним. Характерними для такого підходу є жорстка регламентація діяльності студентів і її поетапний контроль, що, на думку Н. Бордовської, А. Реана та С. Розума, свідчить про недовіру викладача до самостійності й відповідальності своїх студентів. Подібна практика призводить до зниження мотивації діяльності, оскільки студент не має уявлення про кінцеву мету власної діяльності [623, с. 20]. Отож першочергове завдання викладача полягає у визначенні засобів організації та стимулювання процесу виконання самостійної роботи у вивченні дисципліни так, щоб студенти могли проявити себе з нового для себе боку, професійно самовизначитися й оптимально використати свої сильні якості.

Окрім високого рівня кваліфікації, акцентують на ініціативності фахівця в пошуку нових рішень, умінні нестандартно мислити, обстоювати свою думку й швидко адаптуватися в полікультурному соціумі, що динамічно змінюється. Отже, другим основним завданням викладача в організації самостійної роботи – допомогти студентам зрозуміти й вивчити вимоги до них як компетентних фахівців у професійному середовищі [41, с. 20–21].

Під час аудиторної роботи переважно застосовують такі методи навчання, як лекція-бесіда (уможливлює встановлення лектором безпосереднього контакту зі слухачем); лекція-диспут (упродовж якої мають місце не лише відповіді на окремі запитання теми, але й вільний обмін думками між лектором та аудиторією в інтервалах між логічним розбиттям лекційного матеріалу на частини); проблемна

лекція (пошук рішень певних проблем, які формулює лектор на занятті); лекція-вікторина (грунтується на перманентному зверненні до практичного досвіду слухачів); лекція-консультація (слугую для роз'яснення найбільш складних або важливих питань із теми, які слухачі безпосередньо задають лекторові; також можливий вільний обмін думками); лекція-прес-конференція (на неї запрошують консультантів; фахівців, експертів; вона застосовується під час розгляду складних і широкоформатних тем, коли рівня компетентності конкретного викладача недостатньо; такий вид занять іноді ще називають „круглим столом“) та інші [52, с. 52]. Широкої популярності набувають також інтерактивні методи навчання на кшталт: дискусій у стилі телевізійного ток-шоу, дискусій у формі симпозіумів, дебатів, сократівських діалогів, моделювання ситуацій міжкультурного спілкування, методу можливих варіантів („мозкова атака“, „дерево рішень“, метод кейсів, метод проектів, тренінги тощо) [701, с. 78].

Навчальна діяльність – це „соціокультурно оформлений, організований процес самозмінення, який забезпечує адекватне успішне входження й перебування людини в соціумі й соціокультурній галузі. Це процес реалізації функціональних вимог до змінення (самозмінення) у межах набуття здібностей до фіксованої діяльності, типу діяльності, простору діяльності. Це особливий специфічний вид діяльності, пов'язаний з освоєнням предметних і надпредметних або метаяпредметних знань, умінь, навичок, культурних цінностей суспільства... з формуванням здібностей до самозмінення та рефлексії, які забезпечують адекватне самовизначення й успішну самореалізацію людини в житті“ [576, с. 39].

Серед ключових вимог, які висуваються до самостійної роботи майбутніх фахівців аграрної галузі виокремлюють:

1) забезпечення оптимального поєднання аудиторної (у контакті з викладачем) та самостійної роботи (виконується в довільному режимі);

2) педагогічно й методично грамотна організація всіх взаємопов'язаних етапів самостійної роботи студентів у різноманітних ситуаціях;

3) озброєння майбутніх фахівців аграрної галузі необхідними навчально-методичними матеріалами для більш ефективного виконання самостійної роботи з метою надання процесу формування

полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі творчої спрямованості;

4) реалізація контролю самостійної роботи й заходи, які заохочують студентів до якісного її виконання [549, с. 69–70].

Важливу роль також відіграє усвідомлення майбутніми фахівцями аграрної галузі самостійної роботи як вільного вибору за власним бажанням, внутрішньо мотивованої діяльності. Основними компонентами самостійної роботи виступають мотивація, визначення й усвідомлення мети, вибір індивідуальних способів здійснення діяльності, контроль, критерії оцінки її виконання. У ВНЗ основними видами самостійної роботи є: підготовка до лекцій, семінарів, заліків, екзаменів, написання рефератів, курсових робіт, проектів, випускної кваліфікаційної роботи [549, с. 70].

Оптимальне поєднання аудиторної та самостійної роботи позитивно позначається на полікультурному особистісному самовдосконаленню майбутнього фахівця аграрної галузі. Під особистісним самовдосконаленням розуміємо процес усвідомленого, цілеспрямованого досягнення якісних змін у процесі вдосконалення особистісних і професійних якостей, що уможлиблює реалізацію особистісних потенцій та ефективний особистісно-професійний розвиток [776, с. 149].

На нашу думку, самостійна робота є логічним продовженням аудиторної роботи. Аналогічної думки дотримується Н. Уйсімбаєва, стверджуючи, що повноцінний процес особистісного самовдосконалення майбутнього фахівця неможливий без оптимального поєднання аудиторної та самостійної роботи. Самостійна робота, за переконанням науковця, – це спеціально організовані позааудиторні заняття й система пізнавально-виховних заходів, метою яких є розширення та поглиблення знань, отриманих у педагогічному процесі, формування творчих здібностей, наукових інтересів, різноманітних умінь і навичок [775, с. 69].

З урахуванням предмета дослідження самостійну позааудиторну роботу майбутніх фахівців аграрної галузі розглядаємо як невід’ємну складову педагогічного процесу аграрного ВНЗ, яка передбачає навчальну (самоосвітню) і виховну (самовиховну) діяльність у самостійній позааудиторній роботі та спрямована на реалізацію особистісних потенцій та особистісно-професійного розвитку студентів-аграрників.

Згідно з О. Гаврилюк головними функціями самостійної

позааудиторної роботи є: інформативно-освітня (сприяє засвоєнню, розширенню та поглибленню полікультурних знань, умінь і навичок студентів, їхнього інтелекту); мобілізаційно-регулятивна (мобілізація та подальший розвиток емоційних і вольових якостей особистості); аксіологічна (формування в майбутніх фахівців аграрної галузі особистісно значущих цілей, ціннісних орієнтацій, соціокультурних ціннісних якостей, способів поведінки); функція корекції (внесення коректив у регулювання впливу зовнішнього оточення завдяки ціннісним нормам, виробленим і прийнятим усіма учасниками студентської групи); творча функція (реалізація та подальший розвиток творчих можливостей студентів); комунікативна (компенсаторна функція, яка вселяє віру у власні сили, задовольнити потребу студентів у досягненні успіху в професійній галузі, творчості та спілкування) [153, с. 83].

Здійснивши аналіз педагогічної літератури, ми дійшли висновку, що в сучасній методиці викладання не існує єдиного підходу науковців щодо визначення структури самостійної позааудиторної роботи студентів у вищому навчальному закладі. Зокрема, О. Стоян у структурі позааудиторної роботи виокремлює: самостійну роботу з підвищення професійного рівня, участь у створенні культурних цінностей, засвоєння культурних цінностей, відпочинок і розваги [730, с. 10]. На думку Н. Скрипник, її структура містить: самостійну навчальну роботу студентів; навчально-дослідну й науково-дослідну роботу; культурно-дозвіллеву діяльність; студентське самоврядування [683, с. 568]. Подібне змістове наповнення самостійної позааудиторної роботи запропонував Ю. Коваль: самостійна навчальна робота, діяльність із студентського самоврядування, культурно-дозвіллева діяльність за інтересами, удосконалення професійної майстерності [347, с. 21].

Отже, у процесі детермінування структури самостійної позааудиторної роботи як складової особистісного самовдосконалення полікультурної особистості майбутнього фахівця аграрної галузі ми враховували, що основними формами самовдосконалення виступає самоосвіта й самовиховання, а також той факт, що в університеті наявні три напрями роботи: навчальна, виховна, наукова. Складовими самостійної позааудиторної роботи, які забезпечують включення майбутніх фахівців аграрної галузі до самоосвітньої діяльності та підготовку до спілкування іноземною мовою професійного спрямування у діалозі культур, ми визначили

самостійну навчальну роботу й науково-дослідницьку діяльність.

Самостійна навчальна робота має вагомий важелі впливу на особистісне самовдосконалення й розвиток полікультурної компетентності майбутнього фахівця аграрної галузі, оскільки пов'язана з поглибленим вивченням навчального матеріалу, розвитком світогляду, мислення, соціокультурних цінностей. Нам імпонує позиція А. Болотової, що запровадження самостійної роботи позитивно позначається на формуванні філософії вільної особистості, яка перманентно перебуває у творчому пошуку, допомагає виховувати в молодих фахівців прагнення до самореалізації на сталому рівні, навичок постійного оновлення здобутих у ВНЗ наукових знань, умінь коригувати професійну діяльність і швидко адаптуватися до змін у сучасному полікультурному світі, [97, с. 118–119].

Самостійна робота посідає особливе місце в системі професійної підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі. Вона не виникає сама по собі, а організовується й управляється викладачем. Неабияку роль відіграють усвідомлення її студентами як добровільної роботи вільна за власним вибором, внутрішньо мотивованої пізнавальної діяльності. Без продуктивно організованої самостійної роботи неможлива ефективна підготовка сучасного фахівця [136, с. 142]. Самостійна робота виступає запорукою професійної компетентності майбутнього фахівця аграрної галузі, не лише забезпечуючи разом з аудиторною роботою освоєння основ спеціальності, але й формуючи здатність дипломованого фахівця самостійно освоювати нові пласти знань у полікультурному суспільстві, де володіння соціокультурною інформацією та діалогом культур стають ключем до успіху [314, с. 1296].

Отже, на підставі аналізу педагогічної літератури ми дійшли висновку, що самостійна робота майбутніх фахівців аграрної галузі – це запланована індивідуальна або колективна навчально-пізнавальна та наукова діяльність різного рівня складності, яка виконується у форматі освітнього процесу в аграрному ВНЗ при методичній підтримці викладача і без його безпосередньої участі. Наші дослідження підтверджують вагомість раціонального поєднання аудиторної й самостійної роботи як однієї з основних педагогічних умов формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі.

3.4.4 Застосування електронного навчально-методичного комплексу формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі

Розробка й застосування електронного навчально-методичного комплексу формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі на заняттях іноземної зумовлено сучасним етапом розвитку вищої освіти в Україні, який характеризується реформуванням її концептуальних, структурних та організаційних засад. Наша держава, як і Європейський Союз, перебуває в постійному пошуку нових ідей, цінностей, які тісно пов'язані зі співробітництвом і взаєморозумінням, що спонукає до полікультурності, поліетичності, полілінгвістичності. Це є загальною потребою суспільства, яке працює над розбудовою єдиного загальноєвропейського освітнього простору, й відображено в постановах Болонської концепції [524, с. 127].

У загальноєвропейському контексті освітня політика, яку активно підтримують Рада Європейського Співтовариства та Парламентська Асамблея Ради Європи, ґрунтується на п'яти положеннях щодо реформування освіти:

1) багатокультурна Європа – розвиток Європейського виміру в навчанні; сприяння опануванню іноземних мов; урахування розмаїття національних підходів до освітньої та фахової підготовки;

2) мобільна Європа – взаємовизнання дипломів; підтримка обмінів студентами, викладачами й адміністративними кадрами; надання можливості викладачам тимчасово працювати в різних державах ЄС;

3) Європа професійної підготовки для всіх – рівний доступ студентів до якісної освіти; запровадження заходів щодо протидії відрахуванню студентів;

4) Європа навичок – удосконалення базової освіти, системи підготовки майбутніх фахівців відповідно до економічних, технологічних й соціокультурних потреб розвитку соціуму; підвищення якості всіх секторів освіти, зокрема, технічної, професійної, вищої; модернізація базової підготовки та перепідготовки педагогів;

5) Європа, яка відкрита для світу, – зміцнення зв'язків з іншими країнами, співробітництво з міжнародними організаціями; нові взаємовигідні контакти з державами, які розвиваються [280, с. 32–33].

Налагодження конструктивної взаємодії між державами

неможливе без знання іноземної мови міжнародного спілкування, а навчання іноземних мов з урахуванням Загальноєвропейських Рекомендацій – без засвоєння студентами певного обсягу полікультурної інформації, без вивчення культурою народу, мову якого вони опановують. У зв'язку із цим складовою змісту навчання виступає насамперед полікультурна компетентність, до якої входять соціокультурна та лінгвокраїнознавча компетенції. Соціокультурна компетенція – це знання студентів про культуру країни, мову якої вивчають, а саме: знання географії, історії, державного устрою, економіки, особливостей побуту, звичаїв, традицій. Щодо лінгвокраїнознавчої компетенції, то вона передбачає оволодіння студентами особливостями мовленнєвої та немовленнєвої поведінки: мімікою, жестами, які супроводжують висловлювання носіїв мови в конкретних комунікативних ситуаціях, тобто сформованість у майбутніх фахівців цілісної системи уявлень про національно-культурну специфіку країни [524, с. 128]. Усе це слугує досягненню головної мети Ради Європи, детермінованій у Рекомендаціях “досягти більшої єдності членів Європейської спільноти та йти до цієї мети шляхом об'єднання спільних зусиль у навчанні іноземних мов і вивченні іншої культури” [280, с. 2].

В. Дем'янова цілком слушно зауважує, що в практиці викладання іноземних мов в університетах України існує проблема методичного обґрунтування та створення ефективних навчальних комплексів з іноземної мови. Це пояснюється реаліями та змінами, що є в сучасному полікультурному світі, технології подання інформації, прагматиці вивчення іноземної мови, психологічних особливостях молоді. На думку науковця, активізація пізнавальної діяльності студентів і підвищення ефективності навчання значною мірою залежить від розробки нових, сучасних навчально-методичних комплексів, які становлять поєднання елементів інформаційно-комунікаційних технологій та традиційних форм навчання, спрямованих на створення інтерактивного дидактичного середовища. Ідеться про створення навчально-методичних комплексів нового зразка, коли друкований підручник доповнюється електронними версіями дидактичних матеріалів, аудіовізуальними посібниками, навчальними фільмами, інтерактивними робочими зошитами, комп'ютерними посібниками з навчання письма, тренажерами тощо [228, с. 31].

Використання різноманітних соціокультурних автентичних

навчальних матеріалів під час формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі на заняттях іноземної мови сприяють ефективному засвоєнню полікультурної інформації та становленню вмінь вести діалог культур. Зазвичай, навчальні матеріали поділяють на основні (об'єднані в навчально-методичний комплекс) і додаткові (допоміжні) [769, с. 174]. Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах України визначають такі елементи науково-методичного забезпечення: державні стандарти освіти; навчальні плани; навчальні програми з усіх нормативних і вибіркових навчальних дисциплін; програми навчальної, виробничої та інших практик; підручники й навчальні посібники; інструктивно-методичні матеріали до семінарських, практичних і лабораторних занять; індивідуальні семестрові завдання для самостійної роботи студентів із навчальних дисциплін; контрольні завдання до семінарських, практичних і лабораторних занять; контрольні роботи з навчальних дисциплін для перевірки рівня засвоєння студентами навчального матеріалу; методичні матеріали для студентів із питань самостійного опрацювання фахової літератури, написання курсових робіт і дипломних проектів (робіт). У положенні також зазначено, що інші характеристики навчального процесу детермінує викладач, кафедра, ВНЗ [596, с. 130–131]. Щодо комплексу викладання окремого навчального предмета, то його в педагогічній літературі та нормативних документах здебільшого ідентифікують як „комплекс навчальної дисципліни“ або „навчально-методичний комплекс (НМК)“ [135, с. 248].

Ю. Бабанський трактує навчально-методичний комплекс як відкриту систему дидактичних засобів, яка вміщує навчальні посібники, роздатковий матеріал, надруковані типографським способом тексти завдань і самостійних робіт, індивідуальні картки з різним ступенем складності для проведення опитування [42, с. 18; 43].

Н. Бориско у визначенні та побудові НМК як моделі змісту навчальної дисципліни керується такими загальними принципами: системності й модельності, необхідності та достатності, уживаності, посильності й доступності, відповідності потребам студентів, їхнім інтересам та інтелектуальному рівню, відносна відкритість і професіоналізм. На її думку, у НМК, під час моделювання змісту навчального процесу, провідним аспектом є методичний, який

покликаний інтегрувати всі інші аспекти. За переконанням науковця, сучасні НМК мають забезпечувати виконання основних функцій (моделюючої, навчальної, корегуючої), додаткових функцій (інформаційної, компенсаційної, мотивуючої, індивідуалізуючої, професіоналізуючої, контролюючої, організаційно-планувальної) та метафункцій (адаптивно-оптимізуючої, діагностичної) [108, с. 26].

Д. Зуєв під навчально-методичним комплексом розуміє систему дидактичних засобів навчання з певної дисципліни (за провідної ролі підручника), розроблених для повнішої реалізації освітніх завдань, окреслених навчальною програмою з цього предмета, яка сприяє усебічного розвитку особистості [310, с. 5].

В „Енциклопедії освіти“ за редакцією В. Кременя подано дефініцію навчально-методичного комплексу як педагогічного об'єднання, системи організації навчально-виховної діяльності, в основі якої органічна єдність і взаємозв'язок викладання, учіння й виховання спрямовані на досягнення освітніх цілей [265, с. 539].

У трактуванні Я. Чепуренко, навчально-методичний комплекс – „це система дидактичних засобів навчання з конкретної дисципліни, метою якої є повна реалізація освітніх і виховних завдань, сформульованих навчальною програмою дисципліни“. Водночас науковець указує на можливість визначення НМК як сукупності нормативних та навчально-методичних матеріалів у паперовій або електронній формах, необхідних і достатніх для ефективного виконання студентами робочої програми навчальної дисципліни, передбаченої навчальним планом підготовки студентів відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня за певним напрямом підготовки (спеціальністю) [822, с. 8].

Нині засоби навчання у форматі навчально-методичних комплексів вважаються моделлю освітньої системи, яка реконструює образ реального педагогічного процесу. Розробляючи електронний навчально-методичний комплекс формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі, ми відштовхувались від положення, сформульованого С. Гончаренком, що навчальні посібники можна розглядати як навчальні моделі, які виступають умовним образом певного об'єкта (або системи об'єктів), що зберігає зовнішню подібність і пропорції частин, за певної схематизації та умовності засобів зображення; наочність як характерний атрибут моделі зумовлює її дидактичну цінність – бути засобом навчання. Основними властивостями моделі є її здатність

відобразити й відтворити предмети і явища об'єктивного полікультурного світу, їхню структуру, закономірний порядок [189, с. 213].

Викладене слугує підставою для створення електронного навчально-методичного комплексу формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі як до розробки науково-інформаційної моделі. Такий підхід уможливив складання електронного НМК як низки взаємозв'язаних інформаційних систем, які в сукупності забезпечують вищий загальноосвітній ефект, ніж кожна система порізно. Згалом такий комплекс забезпечує успішне становлення полікультурної особистості майбутнього фахівця аграрної галузі: організацію продуктивного навчального процесу, формування знань, умінь і навичок спілкування іноземною мовою професійного спілкування студента в контексті діалогу культур, посилення мотивації навчально-пізнавальної діяльності, економію часу викладачів і студентів.

Розроблений електронний навчально-методичний комплекс формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі спрямований на забезпечення:

1) полікультурної освіти майбутніх фахівців аграрної галузі засобами іноземної мови професійного спрямування за умов переходу аграрного ВНЗ вищого навчального закладу на КМСОНП в умовах реалізації сучасної парадигми вищої освіти;

2) профільної підготовки майбутнього фахівця аграрної галузі;

3) практичного спрямування іншомовного навчання майбутніх фахівців аграрної галузі для успішного проходження ними закордонного стажування та конструктивної полікультурної взаємодії з етнофорами;

4) рубіжного й підсумкового контролю якості полікультурної підготовки майбутнього фахівця аграрної галузі для налагодження діалогу культур.

Кожний компонент НМК містить: дидактичні цілі, які виступають магістральною програмою дій для майбутніх фахівців (має чітко означені орієнтири: якими знаннями та практичними вміннями оволодівають студенти в процесі вивчення змісту конкретного модуля; якими інструментами вони послуговуються, щоб це досягти); структурований навчальний матеріал; інформацію про способи засвоєння навчального матеріалу, методи контролю й самоконтролю, пояснення щодо шкали оцінювання результатів

засвоєння матеріалу [822, с. 8–9].

На підставі теоретичного узагальнення педагогічних джерел ми дійшли висновку, що досягнення окресленої мети в процесі укладання навчальної програми дисципліни „Іноземна мова“ для спеціальності „Агрономія“ та її апробації уможливить розв’язання таких завдань:

1) визначення принципів і критеріїв відбору дидактичних матеріалів із урахуванням їхнього професійного потенціалу та розподілу їх у НМК;

2) розробка змісту навчальних матеріалів спеціального навчально-методичного комплексу для підготовки полікультурної особистості майбутнього фахівця аграрної галузі;

3) вивчення проблем структури й складу основних компонентів НМК;

4) укладання системи завдань для поетапного формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі;

5) обґрунтування й розроблення завдань для самостійної роботи студентів;

б) визначення системи контролю та самоконтролю сформованості полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі.

Під час реалізації окреслених завдань, спрямованих насамперед на формування іншомовної комунікативної компетенції та соціокультурної компетенції майбутніх фахівців аграрної галузі, ми керувалися вихідними положеннями теорії управління й педагогічної психології, які для таких цілей передбачають наявність специфічних моделей: мети навчання, змісту навчання, процесу засвоєння, контролю [854, с. 255].

Моделюючи електронний навчально-методичний комплекс для підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі до конструктивного міжкультурного спілкування іноземною мовою в сучасному полікультурному світі під час виконання ними своїх професійних обов’язків, ми враховували такі дидактико-методичні критерії:

1) відповідність цілей підготовки аграрія соціальному замовленню, відображеному в сучасній парадигмі вищої освіти;

2) дотримання обґрунтованих у дослідженні психолого-педагогічних та методичних концепцій забезпечення підготовки фахівців аграрної галузі в умовах кредитно-модульної організації навчання;

3) віддзеркалення повноти відбору, наступності й логічності

викладу змісту предмета в комплексі навчальної дисципліни;

4) функціональне дотримання обґрунтованої концепції полікультурної підготовки майбутнього фахівця аграрної галузі;

5) чітка, поетапна реалізація розробленої педагогічної технології;

6) інформаційна достатність для самостійної пізнавальної діяльності студентів;

7) оптимальність обсягу та структури;

8) належне поліграфічне й мультимедійне оформлення, технічне виконання компонентів із урахуванням профілізації фахівця аграрної галузі та парадигми полікультурної освіти;

9) забезпечення розвивального полікультурного середовища підготовки фахівців аграрної галузі.

До електронного навчально-методичного комплексу формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі входять наступні компоненти: Закон України „Про вищу освіту“ [286]; галузевий стандарт вищої освіти України [161], „Стратегія реформування вищої освіти в Україні до 2020 року (проект)“ [614], „Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки“ [517], „Концепція розвитку освіти України на період 2015-2025 років“ [368], Указ президента „Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року“ [777], Освітньо-кваліфікаційна характеристика [546], Освітньо-професійна програма підготовки [548], Програма з англійської мови для університетів / інститутів [611], книга для викладача, технічні засоби навчання. Навчально-методичний комплекс студента вміщує книгу для студентів, робочий зошит, аудіо- та відеоматеріали, роздатковий матеріал, комп'ютерні програми [769, с. 174].

Структуру електронного навчально-методичного комплексу формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі схематично зображено на рисунку 3.6.

Важливе місце в електронному навчально-методичному комплексі формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі належить автентичним соціокультурним аудіо- та відеоматеріалам, оскільки вони дозволяють на реальних прикладах вивчити, проаналізувати й засвоїти особливості іноземного побуту етнофорів й озброюють майбутніх фахівців аграрної галузі зразками культурної поведінки, потрібними для налагодження конструктивного діалогу культур у сучасному полікультурному світі під час виконання ними своїх професійних обов'язків.



Рис. 3.6. Електронний навчально-методичний комплекс формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі

Однією з провідних діалогічних форм полікультурного навчання майбутніх фахівців аграрної галузі в розробленому електронному навчально-методичному комплексі виступає моделювання соціокультурних ситуацій із життя етнофорів, тобто ділові імітаційні ігри. У такий спосіб відбувається збагачення досвіду міжкультурного спілкування студентів. Вони вчаться імітувати поведінку етнофорів, переймаючи лінгвокультурні особливості, кліше, сталі вирази, реакції на репліки в процесі полікультурної взаємодії за допомогою засобів іноземної мови. Отже, полікультурна компетентність майбутніх фахівців аграрної галузі формуємо переважно на заняттях іноземної мови в процесі демонстрування зразків іншомовного спілкування, шляхів міжкультурної взаємодії, аналізу інтонаційних, лексичних і граматичних зразків, стилів спілкування залежно від місця та мети комунікації. Вони аналізують, порівнюють, запам'ятовують, відтворюють, моделюють нові ситуації міжкультурного спілкування. Водночас вчаться бути відкритими для інокультури, демонструючи

витримку, упевненість, сміливість, толерантність, бажання вести діалог культур, уміння працювати не лише індивідуально, але й у групі.

Аудіо- та відеоматеріали виступають доповненням до навчального посібника, у якому в доступній формі викладено зміст навчального курсу. У навчальному посібнику визначено види й способи діяльності студентів, які спрямовані на досягнення мети та завдань навчання, відповідають вимогам програми для студентів конкретного курсу. Як складова навчально-методичного комплексу посібник у разі правильної методичної побудови змісту в співвідношенні його компонентів – текстів, завдань, ілюстрацій, методичного апарату тощо, набуває нової системної властивості, створюючи систему. Посібник як засіб управління навчальною діяльністю студентів та інструмент організації роботи педагога найповніше відображає головні концептуальні положення прийнятої системи освіти, ґрунтуючись на апробованих методологічних засадах, забезпечує цілеспрямоване й водночас гнучке управління педагогічним процесом [344, с. 46].

Навчальний посібник характеризується певними особливостями:

- 1) відповідністю вимогам держстандарту;
- 2) опорою на сучасні методичні концепції;
- 3) орієнтацією на особистість студента;
- 4) урахування адресата, вікових особливостей, типу навчального закладу;

3) комунікативною метою навчання, яка забезпечує оволодіння всіма формами іншомовного спілкування (пізнавально-інформаційної, регулятивної, емоційної, етикетної, ціннісно-орієнтовної, соціокультурної) [35, с. 154].

Розроблений нами навчальний посібник “English in the Context of Multicultural Education of Future Agrarians” („Англійська мова у контексті полікультурної освіти майбутніх фахівців аграрної галузі“) носить інтегративний характер. Він містить систематично викладені основи полікультурних знань іноземною мовою як засобом міжнародного спілкування відповідно до сучасних досягнень культури і науки з урахуванням зв'язків його змісту з іншими навчальними дисциплінами на основі інтегративного підходу до навчання. Варто зазначити, що інтегративний посібник визначають як інформаційну, полімодальну й полікультурну модель заданої освітньої системи [806, с. 30]. Призначення інтегративного посібника

полягає в систематизації знань суміжних наук, а також у кореляції досягнень наук та явищ культури. Посібник з іноземної мови має певні особливості й виконує специфічні функції, основною з яких є формування в студентів навичок і вмінь у різних видах мовленнєвої діяльності: читанні, перекладі, письмі, аудіюванні, говорінні. Посібник передбачає формування лексичних, граматичних, лінгвістичних, країнознавчих і соціокультурних знань, які студенти мають одержати за допомогою іноземної мови як основного об'єкта вивчення, тобто становлення полікультурної компетентності. Центральним компонентом посібника з іноземної є способи діяльності, які забезпечують формування в студентів практичних навичок і вмінь у різних сферах мовлення насамперед засобами системи вправ, які є основним інструментом досягнення висунутої мети [344, с. 46].

Завдання навчального посібника класифікують на три типи:

1) завдання, які передбачають перевірку правильності розуміння прочитаного тексту;

2) завдання, які розширюють межі тексту й узагальнюють його проблемний матеріал;

3) завдання, які стимулюють непідготовлені монологічні висловлювання студентів іноземною мовою з пропонуванних питань [716, с. 140].

Виконання комунікативних завдань сприяє соціокультурній адаптації майбутніх фахівців аграрної галузі та формує в них толерантне ставлення до етнофорів і позитивну мотивацію до діалогу культур у процесі опанування іноземної мови. До складу електронного навчально-методичного комплексу також входить практикум для самостійної роботи. Практикум є робочим зошитом для студента – збірником вправ для автоматизації навичок вживання лексико-граматичного матеріалу в певній ситуації міжкультурного спілкування [228, с. 35].

Робочий зошит нашого електронного навчально-методичного комплексу призначений для самостійної роботи майбутніх фахівців аграрної галузі за комп'ютером в інтерактивному режимі, тобто за допомогою низки систем меню функціональних клавіш, багатовіконного інтерфейсу студент може ознайомитися з полікультурною аудіовізуальною інформацією у тій формі, послідовності, темпі, які йому підходять. Укладаючи електронний зошит ми переслідували мету максимально використати такі

можливості комп'ютера: інтерактивність, зворотній зв'язок і діалог (спілкування) з користувачем; варіативність застосування; презентація ілюстрацій (малюнків); звук, який уможлиблює активізацію навичок аудіювання; пошуку за словом, що перетворює електронний навчальний посібник у довідник; перманентне оновлення вправ залежно від побажань користувачів.

Тренувальна частина забезпечує виконання вправ різнопланового характеру, наприклад: складання тексту з різних компонентів; реконструкція тексту; перестановки, синонімічні заміни в тексті; перевірка розуміння змісту за допомогою вправ на реконструкцію тексту або множинний вибір; компресія тексту за формальними та семантичними показниками; заповнення карток, анкет тощо [228, с. 36].

Освітні цілі, навчальна програма з дисципліни, дидактична теорія висувають такі вимоги до навчального посібника: точність, доступність, яскравість викладення змісту навчального матеріалу, його науковість, практична спрямованість, міжпредметні зв'язки. На передній план виходять стабільність (забезпечення рівноваги між компонентами змісту, відносна сталість основних наукових теорій) і мобільність (можливість введення нових знань без порушення основи) [512, с. 17].

Посібник виконує навчальну, виховну, розвивальну, управлінську й дослідницьку функції. Навчальна функція полягає в забезпеченні процесу засвоєння майбутніми фахівцями аграрної галузі певного обсягу систематизованих соціокультурних знань відповідно до сучасного рівня розвитку науки, формуванні вмінь і навичок полікультурної взаємодії. Виховну функцію вбаємо в здатності навчального посібника впливати на світогляд студентів, їхні моральні, естетичні почуття, ставлення до праці, навчання, суспільства, світу, формувати й удосконалювати полікультурні риси особистості, які б сприяли конструктивному діалогу культур, вихованню толерантного ставлення до етнофорів. Розвивальна функція реалізується ефективно при спеціальній спрямованості взаємодії суб'єктів педагогічного процесу й передбачає розумовий, мовний, перцептивний та духовний розвиток полікультурної особистості. Сутність управлінської функції вбачають у програмуванні певного типу навчання, його методів, форм, засобів, способів застосування знань у різноманітних ситуаціях. Дослідницька дає про себе знати як спонукання майбутнього фахівця аграрної

галузі до самостійного розв'язання певної проблеми.

Для авторського інтегративного посібника „Англійська мова у контексті полікультурної освіти майбутніх фахівців аграрної галузі“ як складової електронного навчально-методичного комплексу характерним є керівний тип. Він поєднує функції різних видів навчальної літератури (посібник, популярна навчальна література, навчальний словник, збірник завдань і вправ, інші засоби навчання), які органічно пов'язані між собою та спрямовуються на виконання загальних і спеціальних завдань освіти. Отож електронний навчально-методичний комплекс виступає системою дидактичних засобів навчання з конкретного предмета (зокрема, іноземної мови), яка створюється для найповнішої реалізації сформульованих програмою з цього предмета виховних та освітніх завдань і містить, окрім навчального компонента, комплекс посібників для викладача й студентів з конкретного предмета [172, с. 51]. Інтегративний посібник виступає стрижневим компонентом електронного навчально-методичного комплексу, а його варіативність передбачає урахування реальної нерівності первинної підготовки, інтелектуальних можливостей, здібностей та пізнавальних інтересів студентів. Він передбачає цілісність п'яти базових навичок й умінь з іноземної мови (читання, переклад, говоріння, аудіювання, письма), узгодженість між фонетичним матеріалом та орфографією, словниковим запасом (лексикою), граматиною й тематичним планом. Оновлення цілей та змісту навчання відбувається через розширення диференціації та інтеграції знань, особистісно-орієнтованого розвитку та індивідуалізації навчання, активізації процесу формування творчих здібностей студентів, умінь і навичок застосування набутих знань для налагодження діалогу культур, уникнення невдач у спілкуванні з етнофорами, які призводять часто до непорозуміння між носіями різних культур, становлення полікультурного світогляду, подолання стереотипності мислення, виховання толерантного ставлення до інокультури [344, с. 48–49].

Електронний інтегративний навчальний посібник з іноземної мови виступає достатнім джерелом інформації з іноземної мови професійного спрямування і містить весь програмовий матеріал, сприяючи опануванню професійно-орієнтованої лексики і формуванню вмій вести діалог культур мовою міжнародного спілкування. Серед його концептуальних засад можна виокремити:

- інтеграцію країнознавчих, культурологічних та мовних

дисциплін, історичних надбань і сучасних світових стандартів освіти;

- перманентне оновлення змісту освіти шляхом диференціації та інтеграції знань із метою забезпечення особистісно-зорієнтованого навчання, розвитку творчих здібностей студентів, умінь і навичок застосування набутих знань для вирішення нестандартних професійних завдань у полікультурному світі;

- цілісність базових навичок й умінь з іноземної мови: читання, переклад, говоріння, аудіювання, письмо; узгодженість між орфографією та фонетичним матеріалом, словниковим запасом, граматиною і тематичним планом;

- варіативність інтегративного посібника, яка передбачає урахування реальної нерівності первинної підготовки, здібностей, інтелектуальних можливостей та пізнавальних інтересів студентів;

- ідею про „ядро“ й „оболонку“ посібника, коли його побудовано з двох нерівних за обсягом, значенням і технічним виконанням частин (ядра – основної, стабільної та „оболонки“ – меншої, рухомої частини, яку можна вилучати з посібника й замінювати);

- принцип наступності на різних етапах навчання, зокрема між загальноосвітньою школою та вищою;

- реалізацію основних функцій інтегративного посібника: інформаційної, розвивальної, комунікативної, мотиваційної, орієнтаційної, систематизуючої, формувальної, трансформаційної, виховної, управлінської, організаційної, самонавчання, контролю, інструктивної;

- опору на такі базові підходи до розробки посібника, як особистісно-зорієнтований, гуманістичний, інтегративний, системний, структурний, діяльнісний, інформаційний, проблемний;

- запровадження посібника як основної частини електронного навчально-методичного комплексу формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі [344, с. 47–48].

Проблема створення електронного навчально-методичного комплексу формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі ускладнювалася тим, що в Україні та за кордоном відсутні посібники й вітчизняні НМК для реалізації полікультурної освіти в аграрних ВНЗ. Електронний навчально-методичний комплекс формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі містить спеціальні комунікативні завдання для розвитку окремих умінь. Усі вправи типологізовані за рівнем підготовки до полікультурної взаємодії.

Розроблені нами матеріали навчальний посібник “English in the Context of Multicultural Education of Future Agrarians”, презентації, роздаткові матеріали, підібраний аудіо- та відеосупровід, навчальна програма з іноземної мови професійного спрямування стали головними складовими цілісного комплексу полікультурної підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі до діалогу культур засобами іноземної мови в умовах культурного розмаїття. Установлено, що оптимальним варіантом організації навчально-виховного процесу підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі до полікультурної взаємодії під час виконання ними своїх професійних обов’язків є електронний навчально-методичний комплекс, який укладено відповідно до нормативних навчальних програм підготовки фахівців аграрної галузі, галузевих стандартів вищої освіти, рекомендацій Ради Європи з вивчення іноземних мов у ВНЗ, загальнодидактичних і методичних вимог до конструювання НМК.

ВИСНОВКИ

Вибір і професійна реалізація педагогічних технологій, які традиційно називають організаційними формами й методами навчання детермінують ефективність дидактичного процесу. Орієнтація на технологічний підхід у застосуванні арсеналу педагогіки передбачає певну технологічність форм і методів навчання з погляду їхньої структури, моделювання та практичного застосування і проектування навчального процесу – окреслення педагогічної мети.

Вивчивши основні характеристики наявних педагогічних технологій та ознайомившись із розробленістю питання формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі, ми можемо констатувати, що ця проблема не знайшла належного розв'язання в науково-методичній літературі, а наявні педагогічні технології неповною мірою сприяють формуванню цієї особистісної характеристики. Отож виникла потреба в розробленні авторської педагогічної технології формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі.

Педагогічна технологія формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі – це строго наукове проектування й точне відтворення, що гарантує успіх педагогічних дій. Вона постає як педагогічна діяльність, яка передбачає: спеціально організоване цілепокладання, що уможлиблює об'єктивний контроль якості полікультурного навчання; попереднє проектування навчально-виховного процесу з подальшим відтворенням цього проекту на практиці; вибір оптимальних форм, методів і засобів формування полікультурної компетентності студентів-аграрників; організація оперативного зворотного зв'язку, що дозволяє своєчасно та швидко коректувати педагогічний процес.

Головними структурними частинами педагогічної технології формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі є: концептуальна, змістова й процесуальна. Концептуальну частину становить наукова база, тобто психолого-педагогічні ідеї, які є її фундаментом. Змістова частина містить у собі завдання навчання (загальні, конкретні), зміст навчального матеріалу, спрямовані на формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі. До процесуальної частини відносимо організацію педагогічного процесу; методи й форми організації навчально-пізнавальної діяльності, які сприяють формуванню

полікультурної компетентності й навичок конструктивного міжкультурного спілкування іноземною мовою; моніторинг розвитку полікультурної компетентності.

Відштовхуючись від основних етапів навчальної діяльності й того, що розвиток психічних якостей людини проходить низку послідовних етапів, визначили етапи педагогічної технології формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі: мотиваційно-організаційний, операційно-когнітивний, діагностично-орієнтувальний, аналітико-результативний.

Метою мотиваційно-організаційного етапу виступає активізація певних фонових знань майбутніх фахівців аграрної галузі, які є потрібні й достатні для сприйняття інших культур, усунення смислових і соціокультурних перешкод, подолання стереотипів, стимулювання критичного мислення, пробудження їхнього інтересу до культурних цінностей, національних звичаїв, традицій тощо.

Операційно-когнітивний етап становить процес безпосереднього ознайомлення зі специфікою культур інших країн. Його головною метою постає осмислення студентами сутності культурних процесів, розуміння культури як складної системи взаємопов'язаних елементів. Він передбачає здобуття майбутніми фахівцями аграрної галузі достатнього рівня сформованості полікультурної компетентності, яка надасть їм можливість успішно виконувати свої професійні обов'язки в умовах культурної інтеграції нашої держави у світове співтовариство.

На діагностично-орієнтувальному етапі відбувається моніторинг та внесення коректив у реалізацію формування полікультурної компетентності студентів під час навчально-пізнавальної і практичної діяльності, корекція стилю міжкультурної комунікації шляхом співвідношення об'єктивних вимог до професійної підготовки фахівців аграрної галузі з особистим розвитком студентів. Перевіряється досягнення мети підготовки висококваліфікованої полікультурної особистості. Тут має місце узагальнення, систематизація та корекція сформованих професійних знань, умінь, навичок. Завдання діагностично-орієнтованого етапу зводяться до: виявлення обсягу, глибини і якості сприйняття полікультурного матеріалу; визначення недоліків у знаннях й окреслення шляхів їхнього усунення; діагностування ступеня відповідальності майбутніх фахівців аграрної галузі та їхнього ставлення до роботи, з'ясувавши

причини, які перешкоджають їм налагодити діалог культур; визначення рівня сформованості навичок самостійної роботи тощо.

На підставі проведеного дослідження вдалося визначити педагогічні умови формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі: упровадження інтерактивних методів навчання з метою підвищення внутрішньої мотивації пізнавальної діяльності, організація освітнього полікультурного середовища як соціальної системи полісуб'єктного типу в аграрному ВНЗ, раціональне поєднання аудиторної і самостійної роботи, застосування електронного навчально-методичного комплексу формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі. Відповідно під педагогічними умовами розуміємо спеціально організовані, необхідні обставини, які сприяють розв'язанню різних педагогічних завдань, а дисципліну „Іноземна мова професійного спрямування“ розглядаємо в ролі важливого чинника формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі, що позитивно позначається на їхній конкурентоспроможності в сучасному полікультурному світі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абакумова И.В. Новодидактика. Методология и технологии обучения: в поисках развивающего ресурса / И.В. Абакумова, П.Н. Ермаков, В.Т. Фоменко. – М.: КРЕДО, 2013. – 162 с.
2. Абдулкаримов Г.Г. Об опыте работы по формированию у детей этнической толерантности / Г.Г. Абдулкаримов // Дайджест. – 2002. – № 2. – С. 36–37.
3. Абібуллаєва Г.С. Деякі аспекти полікультурної освіти / Г.С. Абібуллаєва // Педагогіка і психологія. – 2006. – № 1. – С. 75–84.
4. Абрамова М.А. Мировоззренческие предпосылки формирования в России мультикультурного сообщества / М.А. Абрамова // Философия образования. – 2008. – № 2. – С. 44–50.
5. Абульханова К.А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): Избранные психологические труды / К.А. Абульханова. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО „МОДЭК“, 1999. – 224 с.
6. Авхутська С.О. До питання формування полікультурної компетентності майбутнього вчителя / С.О. Авхутська // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – № 2(12). – 2011. – С. 233–241.
7. Агадуллін Р.Р. Полікультурна освіта методолого-теоретичний аспект / Р.Р. Агадуллін // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 3(44). – С. 18–29.
8. Акредитаційна справа 040106 „Екологія, охорона навколишнього середовища та збалансоване природокористування“ Чернівецького національного ім. Юрія Федьковича, 2008 // Режим доступу: http://geo.chnu.edu.ua/res/geo/abit/infrpack/as_geo_ekologija_b.pdf
9. Алексашенкова И.В. Билингвальная образовательная программа (курикулум) как средство поликультурного образования студентов: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Алексашенкова Ирина Валентиновна. – Великий Новгород, 2000. – 148 с.
10. Алексашенкова И.В. Поликультурное образование: диалог культур и билингвальное обучение / И.В. Алексашенкова // Педагогика открытости и диалога культур. – 2000. – №1. – С. 102–147.
11. Алексеев П.В. Теория познания и диалектика / П.В. Алексеев, А.В. Панин. – М.: Высш. шк., 1991. – 383 с.
12. Алмазова Н.И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе: дисс. ... док. пед. наук: 13.00.02 / Алмазова Надежда Ивановна. – Санкт-Петербург, 2003. – 446 с.
13. Алькушин О.В. Дискурс-анализ как лингвосинергетический психосоциальный феномен / О.В. Алькушин // Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. – Серия: Филология. Социальные коммуникации. – 2012. – Т.25 (64). – № 1. – Часть 1. – С. 23–32.
14. Амонашвили Ш.А. Как живете, дети? / Ш.А. Амонашвили. – М.: Просвещение, 2006. – 174с.
15. Ананьев Б.Г. К психофизиологии студенческого возраста /

Б.Г. Ананьев // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1974. – С. 5-8.

16. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – М.: Наука, 1977. – 380 с.

17. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. – 339 с.

18. Ананьян Е.Л. Генезис становлення і розвитку ідеї полікультурної освіти / Е.Л. Ананьян // Рідна школа. – 2006. – № 2. – С. 12–14.

19. Андреев А.А. Введение в дистанционное обучение / А.А. Андреев. – М.: МЭСИ, 1997. – 50 с.

20. Ананьян Е.Л. Полікультурне виховання учнів у гімназіях України (друга половина ХІХ – початок ХХ століття): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ананьян Еліна Львівна. – Полтава, 2008. – 22 с.

21. Андреев В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.

22. Андрианова Г.А. Рефлексия и целеполагание в творчестве / Г.А. Андрианова // Школа творчества: Сборник ученических работ. – Ногинск: Изд-во ИЧП «Школа свободного развития», 1996. – С.14–18.

23. Андрущенко В.П. Світоглядна культура сучасного вчителя: проблеми формування / В.П. Андрущенко, С.О. Дорогань // Вища освіта України. – 2002. – № 3. – С. 5–13.

24. Андрущенко В.П. Умови та напрями інноваційного розвитку освіти / В.П. Андрущенко // Вища освіта України. – 2009. – № 3. – С. 5–13.

25. Анисимов С.Ф. Духовные ценности: производство и потребление / С.Ф.Анисимов. – М.: Мысль, 1988. – 253 с.

26. Аносов І.П. Сучасний освітній процес: антропологічний аспект / І.П. Аносов. – К.: Твім інтер, 2003. – 391 с.

27. Антонова М.В. Организация самостоятельной работы учащихся как средство активизации учебной деятельности / М.В. Антонова // Инновации в системе высшего образования: материалы I Всерос. науч.-метод. конф. / [отв. ред.: А.Л. Худобородов, Г.И. Ладошина; редкол.: И.А. Фатеева, С.Б. Синецкий, Л.В. Львов]. – Челябинск: НОУ ВПО «Челяб. ин-т экономики и права им. М.В. Ладошина», 2010. – С. 7–8.

28. Антонюк Р.І. Полікультурне виховання, полікультурна свідомість та відповідальність / Антонюк Р.І. // Проблеми освіти. – 2001. – Вип. 24. – С. 29–37.

29. Аракелян О.В. Поликультурное образование: сущность и содержание / О.В. Аракелян. – М.: Издательский дом „Грааль“, 2001. – 220 с.

30. Аракелян О.В. Поликультурное образование в многонациональной школе в условиях мегаполиса: дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук.: 13.00.01 – Общая педагогика / Аракелян Офелия Вазгеновна М.: МГПУ, 1997. – 135 с.

31. Арендачук И.В. Образовательная среда вуза как фактор психолого-педагогических рисков / И.В. Арендачук // Материалы VII Интернет-конференции. – Саратов: Нац. исслед. гос. ун-т, 2012. – [Электрон. ресурс]. –

<http://www.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2013/07/15/arendachuk.pdf>

32. Арнольдов А.И. Введение в культурологию / А.И. Арнольдов. – М.: НАКиОЦ, 1993. – 350 с.
33. Арнольдов А.И. Наука постижения культуры / А.И. Арнольдов // Наодное образование. – 1998. – № 5. – С. 184–190.
34. Арнольдов А.И. Человек и мир культуры / А.И. Арнольдов. – М.: Изд-во МГИК, 1992. – 237 с.
35. Арутюнов А.Р. Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев / А.Р. Арутюнов. – М.: Рус. яз., 1990. – 168 с.
36. Арцишевський Р.А. Громадянська освіта / Р.А. Арцишевський. – Львів: ТЕКА, 2002. – 158 с.
37. Асеев В.Г. Проблема мотивації та особистості / В.Г. Асеев // Теоретичні проблеми психології особистості. – 1974. – №23. – С.122–125.
38. Асманова Ю.И. Личностно ориентированный подход как основа педагогических технологий / Ю.И. Асманова, М.В. Горячова // Интеграция образования. – 2009. – №2. – С. 99–104.
39. Астафурова Т.Н. Профессиональная межкультурная коммуникация: английский язык / Т.Н. Астафурова. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2011. – 104 с.
40. Атанов Г.О. Теорія діяльнісного навчання / Г.О. Атанов. – К.: Кондор, 2007. – 186 с.
41. Афанасьева И.Б. Организация самостоятельной работы студентов / И.Б. Афанасьева, Е.В. Князева // Современное машиностроение. Наука и образование. – 2014. – № 4. – С. 20–29.
42. Бабанский Ю.К. Дидактические проблемы совершенствования учебных комплексов / Ю.К. Бабанский // Проблемы школьного учебника. – 1980. – № 8. – С. 17–33.
43. Бабанский Ю.К. Рациональная организация учебной деятельности / Ю.К. Бабанский. – М.: Знание, 1981. – 96 с.
44. Бабинцев В.П. Идея толерантности в российском социокультурном контексте / В.П. Бабинцев // Толерантность – мировоззрение современного общества: сб. науч. тр. / под ред. И.Ф. Исаева. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2002. – 276 с.
45. Багатокультурність і становлення сучасного демократичного суспільства / [Ред. колегія Т.Н. Денисова, Г.М. Сиваченко, Н.О. Висоцька, Я.М. Пилинський]. – К.: Стилос, 2003. – 55 с.
46. Байкова Л.А. Педагогическое мастерство и педагогические технологии / Л.А. Байкова, Л.К. Гребенкина. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 256 с.
47. Балдич Н. Використання інтерактивних технологій навчання в початковій школі / Н. Балдич // Використання сучасних педагогічних технологій у навчально-виховному процесі. – Кіровоград: Центр методичної та соціально-психологічної служби. – 2016. – № 33. – С. 71–74.
48. Балл Г. Идеал вченого у контексті інтелектуальної культури професіонала / Г. Балл // Безперервна професійна освіта в контексті європейської інтеграції: теорія, досвід, прогноз: Зб. наук. ст. методологічного

семінару, 17 березня 2010 р.: у 2 ч. / [за ред. В.І. Лугового, Н.Г. Ничкало]. – Ч. 1. – К.: Педагогічна думка, 2010. – С. 4–10.

49. Бандура А. Теория социального научения / А. Бандура. – СПб.: Евразия, 2000. – 320 с.

50. Бардиер Г.Л. Жизненные конфронтации личности как пространство интеркультурного обучения / Г.Л. Бардиер // Соц. адаптация детей и молодежи: сб. науч.-практ. и метод. материалов: Ч. 1. / под ред. С.А. Расчетиной. – СПб.: VERBA MAGISTRI, 1998. – С. 69–74.

51. Барліт О.О. Аксиологічний підхід в управлінні сучасними знаннями про природу / О.О. Барліт // Педагогіка і психологія формування творчої особистості. – Запоріжжя, 2007. – Вип. 45. – С. 23–28.

52. Бартків О.С. Система виховної роботи у Педагогічному інституті / О.С. Бартків, Є.А. Дурманенко // Наук. вісн. Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки. – 2011. – № 17. – С. 49–52.

53. Баскакова Н.П. Язык и музыка в поликультурном образовании / Н.П. Баскакова, Н.В. Ефремова // Россия и Запад: диалог культур. – М.: МГУ, 1998. – С. 112–120.

54. Батышев С.Я. Профессиональная педагогика / С.Я. Батышев, А.М. Новиков. – М.: Из-во ЭГВЕС, 2009. – 456 с.

55. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1986. – 444 с.

56. Бацевич Ф. Лінгвокультурні аспекти комунікативної толерантності / Ф. Бацевич // Соціогуманітарні проблеми людини. – 2010. – №5. – С. 108–119.

57. Башарин В.Ф. Педагогическая технология: что это такое? / В.Ф. Башарин // Специалист. – 1993. – № 9. – С. 25–27.

58. Башлуева Н.Н. Внедрение современных педагогических технологий в процесс обучения / Н.Н. Башлуева // Пробелы в российском законодательстве. – 2012. – №5. – С. 196–200.

59. Бевз В.Г. Реалізація аксіологічного підходу у навчанні майбутніх учителів математики / В.Г. Бевз // Дидактика математики: проблеми і дослідження. – 2013. – № 39. – С. 7–10.

60. Бедь В. Компетентнісний підхід в процесі модернізації ВНЗ / В. Бедь, М. Артьонова // Освіта регіону. – 2011. – № 5. – С. 43–51.

61. Беликов В.А. Педагогические условия как цель педагогических исследований / В.А. Беликов // Проблемы образования и развития личности учащихся. – Магнитогорск: МаГУ, 2001. – С. 69–73.

62. Беликов В.А. Философия образования личности: Деятельностный аспект / В.А. Беликов. – М.: Владос, 2004. – 357 с.

63. Белогуров А.Ю. Поликультурный аспект национально-регионального компонента содержания общего образования / А.Ю. Белогуров, Л.Л. Супрунова // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. – Пятигорск: ПГЛУ. – 2000. – № 3. – С. 59–65.

64. Бергер П.А. Социология: биографический подход. Личностно ориентированная социология / П.А. Бергер. – М.: Акад. проект, 2004. – 608 с.

65. Бергсон А. Собрание сочинений: В 4 Т. / А. Бергсон. – Т. 1: Опыт о

непосредственных данных сознания. Материя и память. – М.: Библиотека Московского клуба, 1992. – 336 с.

66. Бердяев Н.А. Смысл истории: Опыт философии человеческой судьбы / Н.А. Бердяев. – М.: Мысль, 1990. – 174 с.

67. Бердяев Н.А. Философия творчества, культуры и искусства: в 2 т. / Н.А. Бердяев. – Т. 1. – М.: Искусство, 1994. – 512 с.

68. Березяк О. Проблема толерантності у комунікативній філософії / О. Березяк // Вісник Львівського університету. – Серія філософські науки. – Львів, 2009. – Вип. 12. – С. 67–73.

69. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 336 с.

70. Беспалько В.П. Системно-педагогическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов: учебно-методическое пособие / В.П. Беспалько, Ю.Г. Татур. – М.: Высшая школа, 1989. – 144 с.

71. Беспалько В.П. Слагаемые педагогические технологии / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.

72. Бех І.Д. Біля витоків сутності особистості / І.Д. Бех // Шлях освіти. – 1999. – № 2. – С. 10–14.

73. Бех І.Д. Духовні цінності в розвитку особистості / І.Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 124–129.

74. Бех І.Д. Наукові принципи особистісно-зорієнтованого виховання школярів / І.Д. Бех // В.О. Сухомлинський і сучасні проблеми особистісно-зорієнтованого виховання: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – 2000. – 26 травня. – Уманський держ. педагог. ун-т імені Павла Тичини. – [відп. ред. В. Г. Кузь]. – К.: Наук. світ, 2000. – С. 7–10.

75. Бех І.Д. Особистісно-зорієнтоване виховання / І.Д. Бех. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.

76. Бех І.Д. Особистісно-зорієнтоване виховання: шляхи реалізації / І.Д. Бех // Рідна школа. – 1999. – № 12. – С. 13–16.

77. Білоцерківська Н.Г. Реформування вищої освіти в Україні: правові аспекти / Н.Г. Білоцерківська // Форум права. – 2014. – № 4. – С. 13–17.

78. Библер В.С. Михаил Михайлович Бахтин, или Поэтика и культура / В.С. Библер. – М.: Прогресс, 1991. – 176 с.

79. Библер В.С. На гранях логики культуры: Книга избранных очерков / В.С. Библер. – М.: Русск. феноменологич. общ-во, 1997. – 440 с.

80. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век / В.С. Библер. – М.: Владос, 1991. – 413 с.

81. Библер В.С. Школа диалога культур: идеи, опыт, проблемы / В.С. Библер. – Кемерово: Алеф, 1993. – 416 с.

82. Библер В.С. Школа диалога культур: основы программы / В.С. Библер. – Кемерово: Алеф, 1992. – 96 с.

83. Бидни Д. Понятие ценности в современной антропологии / Д. Бидни // Культурология XX век: Антология. Аксиология, или философское исследование природы ценностей / Отв. ред. И.Л. Галинская, сост. С.Я. Левит. – М.: ИНИОН, 1996. – 144 с.

84. Бим И.Л. Немецкий язык. Базовый курс. Концепция, программа / И.Л. Бим. – М.: Новая школа, 2001. – 176 с.
85. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н.М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: К.І.С., 2004. – С. 45–50.
86. Блауберг И.В. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Е.Г. Юдин. – М.: Наука, 1973. – 272 с.
87. Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения / П.П. Блонский. – Том 2. – Москва: Педагогика, 1979. – 400 с.
88. Блох М.Я. Коммуникативное воздействие высказывания / М.Я. Блох, З.Д. Асратян // Мост. – Набережные Челны; Нижний Новгород. – 1996. – № 1. – С. 12–18.
89. Боброва С.П. Основы теории коммуникации / С.П. Боброва, Е.Л. Смирнова. – Иваново: Иван. гос. энерг. ун-т, 2005. – 124 с.
90. Богдан Н.Н. Организационная культура вуза в условиях реформ / Н.Н. Богдан, И.Ю. Парфенова // Университетское управление: практика и анализ. № 6. – 2009. – С. 24–31.
91. Божко Г.П. Речевые тактики в репертуаре русской языковой личности (на материале коммуникативной ситуации „примирение“): дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.02 / Божко Галина Павловна. – К., 2003. – 164 с.
92. Божович Л.И. Избранные психологические труды / Л.И. Божович. – М.: Рос. акад. образования, 1995. – 212 с.
93. Бойченко В.В. Полікультурне виховання в контексті формування культури миру / В.В. Бойченко // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 1(46). – С. 24–31.
94. Бойчук Ю.Д. Культурологічний і аксіологічний підходи до формування еколого-валеологічної культури студентів вищих педагогічних навчальних закладів / Ю.Д. Бойчук // Вісник НТУУ „КПІ“. Філософія. – 2009. – № 3(27). – Ч. 1. – С. 121–124.
95. Болгаріна В. Культура і полікультурна освіта / В. Болгаріна, І. Лощенова // Шлях освіти. – 2002. – № 1. – С. 2–6.
96. Болотов В.А. Компетентносная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 10–16.
97. Болотова А.К. Развитие самосознания личности: временный аспект / А.К. Болотова // Вопросы психологии. – 2006. – № 2. – С. 116–125.
98. Большой словарь иноязычных слов: 35 тыс. слов / [Составитель А.Н. Булыко]. – М.: Мартин, 2004. – 704 с.
99. Большой энциклопедический словарь / [Гл. ред. А.М. Прохоров]. – М.: Большая российская энциклопедия, 2002. – 1632 с.
100. Большой энциклопедический словарь / [Гл. ред. В.Н. Ярцева]. – Москва: Большая Российская энциклопедия, 1998. – 687 с.
101. Бондаревская Е.В. Введение в педагогическую культуру / Е.В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону.: Изд-во РГПУ, 1995. – 216 с.

102. Бондаревская Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – Ростов на Дону: Творческий центр „Учитель“, 1999. – 560 с.
103. Бондаревская Е.В. Подготовка учителя к осуществлению педагогической поддержки детей-мигрантов в поликультурном образовательном пространстве / Е.В. Бондаревская, О.В. Гукаленко. – Тирасполь: РИО ПГУ, 2000. – 89 с.
104. Бондаревская Е.В. Смыслы и стратегия личностно-ориентированого воспитания / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 2001. – № 1. – С. 17–25.
105. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская. – Ростов н/Д.: Изд-во Рост. ун-та, 2000. – 352 с.
106. Бондаренко С.В. Культура мобильных телекоммуникаций / С.В. Бондаренко. – Ростов н/Д: ЗАО «Книга», 2007. – 352 с.
107. Бордовская Н.В. Педагогика / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб.: Питер, 2001. – 304 с.
108. Бориско Н.Ф. Теоретичні основи створення навчально-методичних комплексів для мовної міжкультурної підготовки вчителів іноземних мов (на матеріалі інтенсивного навчання німецької мови): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: 13.00.02. / Бориско Наталя Федорівна. – К.: КНЛУ, 2000. – 36 с.
109. Борисова И.Н. Русский разговорный диалог: проблема интегративности: дисс. на соискание ученой степ. доктора филол. наук: 10.02.01 / Ирина Николаевна Борисова. – Екатеринбург, 2001. – 430 с.
110. Брагина Н.Г. Фрагмент лингвокультурологического лексикона (базовые понятия) / Н.Г. Брагина // Фразеология в контексте культуры. – М.: Языки русской культуры, 1999. – С. 131–138.
111. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение: Избрание психологические труды / А.В. Брушлинский. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 408 с.
112. Буланова-Топоркова М.Б. Педагогика / М.Б. Буланова-Топоркова. – Ростов н/Д.: Феникс, 2002. – 544 с.
113. Буланова-Топоркова М.В. Педагогические технологии / М.В. Буланова-Топоркова, А.В. Духавнева, В.С. Кукушин, Г.В. Сучков. – Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2004. – 336 с.
114. Бушев А.Б. Эффективная коммуникация: лингво-культурологический аспект / А.Б. Бушев // Инновационные компетенции и креативность в исследовании и преподавании языков и культур: материалы 1-й всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции. – М., 2009. – Вып. 1. – С. 305–311.
115. Бушкова В. Креативність нелінійного мислення у багатомовному та полікультурному навчальному просторі / В. Бушкова // Вища освіта України. – 2003. – № 2. – С. 120–125.
116. Вакарчук І. Сучасна фізико-математична освіта і наука: тенденції та

перспективи / І. Вакарчук // Вища школа. – 2009. – № 1. – С. 3–22.

117. Валеева Р.А. Гуманізація навчання іноземній мові: зарубіжний досвід / Р.А. Валеева, А.А. Шакірова // Освіта і розвиток особистості. – 2014. – № 2 (40). – С. 72–75.

118. Ван Дейк Т.А. Язык. Познание. Коммуникация / Т.А. Ван Дейк. – Б.: БГК ім. І.А. Бодуэна де Куртенэ, 2000. – 308 с.

119. Варзацька Л. Інтерактивні методи навчання: лінгводидактичні засади / Л. Варзацька, Л. Кратасюк // Дивослово: Українська мова й література в навчальних закладах. – Щомісячний науково-методичний журнал Міністерства освіти і науки України. – 2005. – № 2. – С. 5–19.

120. Василенко Н.В. Комунікативна стратегія заохочення у російському мовному спілкуванні: автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.02 / Василенко Наталія Володимирівна. – К.: Київський нац. ун-т ім. Т.Шевченка, Ін-т філології, 2010. – 20 с.

121. Василенко В.В. П.А. Сорокин: опыт интеллектуальной биографии (1889-1968) / В.В. Василенко. – СПб.: Колос, 2005. – 216 с.

122. Васютенкова И.В. Развитие поликультурной компетентности учителя в условиях последипломного педагогического образования: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Васютенкова Инна Викторовна. – СПб, 2006. – 27 с.

123. Васютенкова И.В. Развитие поликультурной компетентности учителя в условиях последипломного педагогического образования: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Васютенкова Инна Викторовна. – Санкт-Петербург, 2006. – 160 с.

124. Вачков И.В. Полисубъектное взаимодействие в образовательной среде / И.В. Вачков // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2014. – Т.11. – № 2. – С. 36–50.

125. Вачков И.В. Развитие самосознания учителей и учащихся в полисубъектном взаимодействии / Вачков Игорь Викторович: дисс. ... д-ра психол. наук : 19.00.13. – М., 2002. – 374 с.

126. Ващенко Г. Виховний ідеал / Г. Ващенко. – Полтава: Полтавський вісник, 1994. – 191 с.

127. Введенский В.Н. Высшее профессиональное образование в условиях необратимой глобализации / В. Н. Введенский // Alma mater. – 2013. – № 2. – С. 35–38.

128. Ведель Г.Е. Методические принципы и их методическая обусловленность / Г.Е. Ведель // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 6. – С. 17–21.

129. Ведель Г.Е. Методы обучения иностранным языкам и их методологическая основа / Г.Е. Ведель // Вестник ВГУ. – Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2001. – № 1. – С. 85–91.

130. Веклич Ю.І. Лінгвокраїнознавчий аспект навчання іноземної мови у підготовці майбутніх учителів початкової школи / Ю.І. Веклич // Вісник психології і педагогіки: збірник наукових праць Київського університету імені Бориса Грінченка. – 2011. – Випуск 6. – С. 37–42.

131. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і

голов. ред. В.Т. Бусел]. – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2009. – 1736 с.

132. Величко Н.М. Полікультурна компетентність як складова професійної компетентності педагога / Н.М. Величко // Вісник Житомирського державного університету. Серія: Педагогічні науки. – 2010. – № 54. – С. 162–165.

133. Верещагин Е.М. Язык и культура / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М.: Индрик, 2005. – 1038 с.

134. Виленский В.Я. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе / В.Я. Виленский, П.И. Образцов, А.И. Уман. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 192 с.

135. Вища освіта України і Болонський процес / [М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш. В.Д. Шинкарук та ін.]; за ред. В.Г. Кременя. – Тернопіль: Навч. книга. – Богдан, 2004. – 384 с.

136. Влазнев А.И. Самостоятельная работа как фактор формирования и развития компетенций студента / А.И. Влазнев // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2015. – № 3(35). – С. 140–148.

137. Войлошникова В.Е. Міжкультурна освіта – складова успішної соціокультурної адаптації майбутнього фахівця / В.Е. Войлошникова, А.О. Величко // Вісник Донецького національного університету економіки і торгівлі ім. Туган-Барановського. – Серія: Гуманітарні науки. – 2009. – № 2. – С. 137–141.

138. Войтанік І.В. Роль мотивації у формуванні англомовної дискурсивної компетентності / І.В. Войтанік // Актуальні проблеми міжнародних відносин. – 2015. – Випуск 125. – С. 98–105.

139. Войтишек Е. Игровые традиции в духовной культуре стран Восточной Азии. Китай, Корея, Япония / Е. Войтишек. – Новосибирск: Новосибирский государственный университет, 2009. – 296 с.

140. Войтова С.А. Социальная культура и роль образования в ее формировании: диссертация ... доктора философских наук: 22.00.06 / Войтова Светлана Алексеевна. – Санкт-Петербург, 1997. – 311 с.

141. Волков И.П. Учим творчеству / И.П. Волков. – М.: Педагогика, 1988. – 94 с.

142. Волков И.П. Цель одна – дорог много: Проектирование процессов обучения / И.П. Волков. – М.: Просвещение, 1990. – 208 с.

143. Волкова Н.П. Педагогіка: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів освіти / Н.П. Волкова. – К.: Академія. – 2001. – 605 с.

144. Воробьев В.В. Лингвокультурология: теория и методы / В.В. Воробьев. – М.: РУДН, 1997. – 331 с.

145. Воробьева В.Л. Основы социально-бытовых знаний / В.Л. Воробьева. – М.: Колледж сферы услуг, 2005. – 156 с.

146. Воротняк Л.І. Особливості педагогічної технології формування полікультурної компетенції магістрів у вищих педагогічних навчальних закладах / Л. І. Воротняк // Педагогічний дискурс. – 2008. – № 3. – С. 48–53.

147. Воротняк Л.І. Особливості формування полікультурної компетенції магістрів у вищих педагогічних навчальних закладах / Л.І. Воротняк // Вісник

Житомирського державного університету. – Серія: Педагогічні науки. – 2008. – № 39. – С. 105–109.

148. Воротняк Л.І. Педагогічна технологія формування полікультурної компетенції магістрів у вищих педагогічних навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Воротняк Людмила Іванівна. – Хмельницький, 2009. – 252 с.

149. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.

150. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 488 с.

151. Вылегжанина А.О. Управление ресурсами социально-экономического развития: монография / А.О. Вылегжанина. – Москва-Берлин: Директ-Медиа, 2015. – 372 с.

152. Гаврилова Т.П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии. Исторический обзор и современное состояние проблемы / Т.П. Гаврилова // Вопросы психологии. – 1974. – № 2. – С. 107–114.

153. Гаврилюк О. Організація позааудиторної виховної роботи з формування комунікативної культури майбутніх учителів (на матеріалі курсу «іноземна мова, професійно спрямована») / О. Гаврилюк // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2013. – № 2. – С. 82–87.

154. Гавров С.Н. Национальная культура и межкультурное взаимодействие (теоретические аспекты): дисс. ... канд. филос. наук: 24.00.01 / Гавров Сергей Назипович. – М.: МГУКИ, 2001. – 130 с.

155. Гавязь А.В. Аксіологічний підхід до формування педагогічної майстерності менеджера освіти / Гавязь А.В. // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. – Серія: Педагогіка. – 2011. – № 7. – С. 20–24.

156. Газман О.С. Базовая культура и самоопределение личности / О.С. Газман // Базовая культура личности: теоретические и методические проблемы / под ред. О.С. Газмана, Л.И. Романова. – М.: Высшая школа, 1989. – С. 4–15.

157. Газман О.С. Воспитание: цели, средства, перспективы / О.С. Газман // Новое педагогическое мышление / под ред. А.В. Петровского. – М.: Высшая школа, 1989. – С. 224–232.

158. Галашова О.Г. Формування навичок міжкультурної ділової комунікації в сфері менеджменту / О.Г. Галашова // Наукові записки Національного університету „Острозька академія“. – 2013. – № 33. – С. 264–267.

159. Галицька М.М. Формування у студентів вищих навчальних закладів сфери туризму готовності до іншомовного спілкування: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Галицька Майя Михайлівна. – К., 2007. – 20 с.

160. Галузевий стандарт вищої освіти України. – Київ: Видавництво МОН України, 2010. – 26 с.

161. Галузевий стандарт вищої освіти України: освітньо-кваліфікаційна характеристика спеціаліста за спец. 8.130104 „Агрономія“ напряму підготовки

1301 „Агрономія“ кваліфікація 2213.1 „Агроном“ / Міністерство освіти і науки України; Розробн. станд.: М.Я. Дмитришак, Р.Т. Івановська та ін. – Вид. офіційне. – К.: МОН, 2006. – 82 с.

162. Галузяк В.М. Педагогіка / В.М. Галузяк, М.І. Сметанський, В.І. Шахов. – Вінниця: Держ. картограф. ф-ка, 2006. – 416 с.

163. Гальперин П.Я. Лекции по психологии / П.Я. Гальперин. – М.: Книжный дом „Университет“; Высшая школа, 2002. – 400 с.

164. Гальперин П.Я. Программированное обучение и задачи коренного усовершенствования методов обучения / П.Я. Гальперин. – М.: Высшая школа, 1967. – 276 с.

165. Гальскова Н.Д. Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова // Иностранный язык в школе. – 2004. – № 1. – С. 3–8.

166. Гальскова Н.Д. Современная методика обучению иностранным языкам / Н.Д. Гальскова. – М.: АРКТИ, 2003. – 153 с.

167. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак-в ин. яз. высш. пед. уч. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр „Академия“, 2005. – 336 с.

168. Гараев В.М. Принципы модульного обучения / В.М. Гараев, С.И. Куликов, Е.М. Дурко // Вестник высшей школы. – 1997. – № 8. – С. 30–33.

169. Гарунов М.Г. Самостоятельная работа студентов / М.Г. Гарунов, П.И. Пидкасистый. – М.: Знание, 1978. – 27 с.

170. Гегель Г.В.Ф. Наука логики: в 3-х т. / Г. В. Ф. Гегель. – Том 1. – М.: Мысль, 1970. – 501 с.

171. Гегель Г.В.Ф. Феноменология духу / Г. В. Ф. Гегель; [з нім. пер. П. Таращук; наук. ред. пер. Ю. Кушаков]. – К.: Вид-во Соломії Павличко „Основи“, 2004. – 548 с.

172. Гез Н.И. Учебник немецкого языка для 10 класса / Н.И. Гез // Иностранные языки. – 1973. – №2. – С. 49–62.

173. Гез Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований / Н.И. Гез // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 2. – С. 17–24.

174. Гейко І. Використання інтерактивних форм і методів навчання: з досвіду роботи / І. Гейко // Тема. – 2004. – № 3/4. – С. 229–232.

175. Геня Б.О. Аксиологічний підхід як основа деонтологічних досліджень / Б.О. Геня // Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. – Серія: Юриспруденція. – 2013. – № 61. – С. 9–11.

176. Герасимчик Л.В. Формирование мотивации и познавательной активности школьников – один из факторов повышения учебной успешности / Л.В. Герасимчик // Молодой учёный. – 2014. – № 6 (65). – С. 686–687.

177. Геращенко Н.В. Общая педагогика / Н.В. Геращенко. – Волгоград: Волгоградская государственная академия физической культуры, 2012. – 76 с.

178. Гершунский Б.С. Толерантность в системе ценностно-целевых приоритетов образования / Б.С. Гершунский // Педагогика. – 2002. – № 7. –

С. 3–12.

179. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века / Б.С. Гершунский. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 512 с.

180. Гін А. Безкровна атака: Технологія проведення навчального мозкового штурму: цікава і проста форма навчальної діяльності / А. Гін // Завуч (Перше вересня). – 2000. – № 8. – С.7–11.

181. Гладиш Т. Формування мотивів і мотивації навчально-пізнавальної діяльності як психолого-педагогічна проблема / Т. Гладиш // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2012. – № 6. – Ч.1. – С. 150–155.

182. Глазычев В.Л. Сотворение городской среды / В.Л. Глазычев // Муниципальная власть. – 2010. – № 3. – С. 72–75.

183. Гнатенко П.И. Национальный характер: мифы и реальность / П.И. Гнатенко. – Киев: Высшая школа, 1984. – 152 с.

184. Гозман Л.Я. Психология эмоциональных отношений / Л.Я. Гозман. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – 176 с.

185. Голік Л.О. Полікультурна освіта в Україні / Л.О. Голік, Т.В. Клищенко, М.Ю. Красовицький, Г.І. Левченко // Завуч. – 1999. – № 29 (жовтень). – С. 3–4.

186. Гончаренко Л.А. Підготовка вчителів до формування в учнів полікультурної картини світу / Л.А. Гончаренко, А.М. Зубко, В.В. Кузьменко. – Херсон: РПО, 2009. – 196 с.

187. Гончаренко Л.А. Розвиток полікультурної компетентності педагогів загальноосвітніх навчальних закладів / Л.А. Гончаренко, А.М. Зубенко, В.В. Кузьменко. – Херсон: РПО, 2007. – 176 с.

188. Гончаренко Л.А. Формування полікультурної компетентності вчителів загальноосвітньої школи / Л.А. Гончаренко, В.В. Кузьменко. – Херсон: РПО, 2006. – 92 с.

189. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 374 с.

190. Гончарова О.Н. Теоретико-методические основы личностно-ориентированной системы формирования информатических компетентностей студентов экономических специальностей: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Гончарова Оксана Николаевна. – Симферополь, 2007. – 471 с.

191. Гончарова Т.В. Универсальные ценности и цивилизационная специфика Латинской Америки: Кн.1: Роль европейского начала в цивилизационном процессе в Латинской Америке: проблема соотношения универсального и локального / Т.В. Гончарова, А.К. Стеценко, Я.Г. Шемякин. – Москва: ИЛА РАН, 1995. – 145 с.

192. Гончарук Н.М. Методологічна схема психологічного аналізу комунікативної ситуації / Н.М. Гончарук // Проблеми сучасної психології. – 2014. – № 24. – С.131–146.

193. Горбунова Л. Освіта в умовах поліетнічного суспільства / Л. Горбунова // Вища освіта України: теоретичний та науково-методичний часопис. – 2002. – № 4. – С. 8–15.

194. Горкун І.В. Діалог і спілкування: до проблем людино творчості /

І.В. Горкун // Філософія і соціологія в контексті сучасної культури. – Дніпропетровськ: ДНУ, 2008. – С. 137–141.

195. Городецкая Л.А. Лингвокультурная компетентность личности как культурологическая проблема: автореф. дис. ... док. культурол. наук: 24.00.01 / Городецкая Людмила Александровна. – М., 2007. – 42 с.

196. Горох Г.В. Комунікативна лінгвістика / Г.В. Горох, В.С. Карпалюк. – Кам'янець-Подільський: Видавець Зволейко В.Г., 2009. – 284 с.

197. Готлиб Р.А. Социальная востребованность знания иностранного языка / Р.А. Готлиб // Социологические исследования. – 2009. – № 2. – С. 122–127.

198. Грабовська Т. Формування позитивної мотивації діяльності особистості / Т. Грабовська, О. Киричук // Рідна школа. – 2002. – № 4(867). – С. 12–14.

199. Грайс Г.П. Логика и речевое общение / Г.П. Прайс // Новое в зарубежной лингвистике. – 1985. – № 21. – С. 217–237.

200. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти): автореф. дис. ... док. пед. наук: 13.00.01 / Гриньова Вікторія Михайлівна. – К., 2001. – 45 с.

201. Гритчук Г. Лінгвокраїнознавчий підхід у викладанні іноземної мови як умова формування іншомовної комунікативної компетенції фахівців сфери туризму / Г. Гритчук, Н. Чаграк // Нова педагогічна думка: науково-методичний журнал. – Рівне, 2012. – № 1. – Ч. 2. – С. 17–19.

202. Гриценко Т.Б. Етика ділового спілкування / Т.Б. Гриценко. – К.: Центр учбової літератури, 2007. – 344 с.

203. Грицик Н.В. Принципи формування культурологічної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови / Н.В. Грицик // *Perspektywrozwojunauki: Zbiórraportównaukowych*. – Gdańsk: Wydawca: Sp. zo.o. "Diamondtradingtour", 2012. – S. 121–126.

204. Гришкова Р.О. Педагогічні засади формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей у процесі фахової підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктор. пед. наук: спец. 13.00.04 – «Теорія та методика професійної освіти» / Гришкова Раїса Олександрівна. – Київ, 2007. – 38 с.

205. Гришкова Р.О. Формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей: Монографія / Р.О. Гришкова. – Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2007. – 424 с.

206. Грушевицкая Т.Г. Основы межкультурной коммуникации / Т.Г. Грушевицкая, В.Д. Попков, А.П. Садохин. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 352 с.

207. Губин Ю.Н. Формирование социально-культурной активности подростков в полисубъектной среде дополнительного образования: автореферат дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Губин Юрий Николаевич. – Челябинск, 2012. – 24 с.

208. Гукаленко О.В. Теоретико-методологические основы педагогической поддержки и защиты учащихся-мигрантов в поликультурном образовательном пространстве: диссертация на соискание ученой степени доктора

педагогических наук: 13.00.01 – Общая педагогика / Гукаленко Ольга Владимировна. – Ростов-на-Дону, 2000. – 404 с.

209. Гулецька Я.Г. Полікультурна освіта студентської молоді в університетах США: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Гулецька Яна Гаврилівна. – Київ, 2008. – 20 с.

210. Гульчевская В.Г. Современные педагогические технологии / В.Г. Гульчевская, Н.Е. Гульчевская. – Ростов н/Д: Изд-во РИПКиПРО, 1999. – 144 с.

211. Гурвич П.Б. О четырех общеметодических принципах обучения иностранным языкам / П.Б. Гурвич // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 6. – с. 32–37.

212. Гурьянова Т. Формирование поликультурной компетентности студентов вузов (на материале обучения иностранному языку): дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Т.Гурьянова. – Чебоксары, 2008. – 221 с.

213. Гуссерль Э. Избранные работы / Сост. В. А. Куренной. – Серия „Университетская библиотека Александра Погорельского“. – М.: Издательский дом „Территория будущего“, 2005. – 464 с.

214. Гушлевська І. Поняття компетентності у вітчизняній та зарубіжній педагогіці / І. Гушлевська // Шлях освіта. – 2004. – № 3. – С. 22–24.

215. Давыдов В.В. О понятии развивающего обучения / В.В. Давыдов // Педагогика. – 1995. – № 1. – С. 25–39.

216. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1996. – 544 с.

217. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.:ИНТОР, 1986. – 240 с.

218. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка / [под ред. Л.В. Беловинского]. – М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2004. – 700 с.

219. Данилевський М.Я. Росія і Європа: Погляд на культурні і політичні відносини Слов'янського світу до Германно-романського / М.Я. Данилевський. – СПб.: Вища школа, 1995. – 192 с.

220. Даниленко Л.І. Теоретичні аспекти освітньої інноватики / Л.І. Даниленко // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи. – К.: Логос, 2001. – С. 3–11.

221. Данилова Г.С. Управління процесом становлення професійної компетентності методиста / Г.С. Данилова. – К.: УПКККО, 1995. – 80 с.

222. Данилова Л.Ю. Формирование поликультурной компетентности студентов: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Данилова Лариса Юрьевна. – Волгоград, 2007. – 27 с.

223. Данилова Л.Ю. Формирование поликультурной компетентности студентов / Л.Ю. Данилова // Учитель. – 2007. – № 3. – С.12–15.

224. Дворникова К.В. Полікультурна освіта (виховання) і її важливість для суспільства / К.В. Дворникова // Витоки педагогічної майстерності: збірник наукових праць. – 2011. – Випуск 8. – Частина 2. – С. 99–102.

225. Девтерова З.Р. Современные технологии обучения иностранному языку в вузе / З.Р. Девтерова // Вестник Адыгейского государственного

университета. – 2006. – № 4. – С. 142–148.

226. Декарт Р. Рассуждение о методе, чтобы верно направлять свой разум и отыскать истину в науках. Метафизические размышления. Начала философии / Р. Декарт. – М.: Вежа, 1998. – 632 с.

227. Дем'яненко О. Формування кроскультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови / О. Дем'яненко // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2012. – № 6. – С. 167–172.

228. Дем'янова В.Г. Навчально-методичний комплекс як ефективний засіб мовної підготовки іноземних студентів / В.Г. Дем'янова // Педагогіка та психологія. – 2015. – № 51. – С. 29–37.

229. Денисенко М.В. Формування в учнів старшої школи полікультурної комунікативної компетенції в читанні на матеріалі англomовних культурно-країнознавчих текстів / М.В. Денисенко // Іноземні мови. – 2007. – № 2. – С. 16–22.

230. Денисенко М.В. Формування культурно-країнознавчої компетенції студентів-орієнталістів засобами англійської мови / М.В. Денисенко // Наука і сучасність. – Серія: Педагогічні та філологічні науки. – НПУ імені М.П. Драгоманова. – 2007. – Т. 58. – С. 34–43.

231. Дербеньова А.Г. Усе про мотивацію / А.Г. Дербеньова. – Харків: Основа, 2012. – 207 с.

232. Дереклеева Н.И. Мастер-класс по развитию творческих способностей учащихся / Н.И. Дереклеева. – М.: 5 за знания, 2008. – 224 с.

233. Державний освітній стандарт з іноземної мови / [під редакцією С.Ю. Ніколаєвої]. – К.: Ленвіт, 1998. – С. 5–7.

234. Державний стандарт базової і повної середньої освіти // Освіта України. – 2004. – № 5. – С. 1–13.

235. Деркач А.А. Акмеологическая оценка профессиональной компетентности государственных служащих / Под общ. ред. А.А. Деркача. – М.: Изд-во „Рагс“, 2007. – 108 с.

236. Деркач А.А. Толерантность личности: характеристики, закономерности, механизмы формирования / А.А. Деркач, В.Г. Зызыкин, Е.В. Селезнева. – М.: Изд-во РАГС, 2003. – 197 с.

237. Деррида Ж. Глобализация, мир, космополитизм / Ж. Деррида // Космополис. – 2004. – № 2(8). – С. 125–140.

238. Джеджула О.М. Професійна мобільність майбутніх інженерів-механіків аграрного профілю в умовах глобалізації суспільства / О.М. Джеджула, Ю.Л. Хом'яківський // Наукові записки Вінницького національного аграрного університету. – Серія: Педагогічні науки. – 2012. – Вип. 2. – С. 33–40.

239. Джідарьян І.А. Про місце потреб, емоцій і почуттів у мотивації особистості // Теоретичні проблеми психології особистості. / Під ред. О.В. Шорохової. – К.: Наука, 1974. – С. 145–169.

240. Джури́нский А.Н. Поликультурное воспитание как ответ на этнокультурное многообразие / А.Н. Джури́нский // Международные Лихачевские научные чтения (International Likhachov Scientific Conference) /

Диалог культур и партнерство цивилизаций. – СПб., 2008. – С. 477–478.

241. Джури́нский А.Н. Поликультурное воспитание: сущность и перспективы развития / А.Н. Джури́нский // Педагогика. – 2002. – № 10. – С. 93–96.

242. Дианова Е.М. Ролевая игра в обучении иностранному языку / Е.М. Дианова, Л.Т. Костина // Иностранные языки в школе. – 1988. – № 3. – С. 90–92.

243. Дистервег А. О природосообразности и культуросообразности в обучении / А. Дистервег // Народное образование. – 1998. – № 7. – С. 193–197.

244. Дистервег А. Три заметки о педагогике и о стремлениях учителей / А. Дистервег // Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. – М.: Учпедгиз, 1956. – С. 235–246.

245. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник / І.М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.

246. Дмитриев В.А. Технология инновационного проектирования / В.А. Дмитриев, Л.С. Рюмина, С.А. Привалихин // Школьные технологии. – 2006. – № 1. – С. 84–87.

247. Дмитриев Г.Д. Многокультурное образование / Г.Д. Дмитриев. – М.: Народное образование, 1999. – 208 с.

248. Дмитриев Г.Д. Многокультурность как дидактический принцип / Г.Д. Дмитриев // Педагогика. – 2000. – № 10. – С. 3–12.

249. Додонов Б.И. Эмоция как ценность / Б.И. Додонов. – М.: Политиздат, 1978. – 272 с.

250. Довідник учителя англійської мови в запитаннях та відповідях / Авт. упор. О.С.Любченко. – Харків: Веста, 2006. – 608 с.

251. Дойникова Н.В. Организация внеаудиторной самостоятельной работы как необходимое условие активизации деятельности студентов в профессионально-ориентированном обучении иностранному языку в неязыковом колледже / Н.В. Дойникова, Л.Ю. Москалева // Профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам: сборник материалов VI научно-практической конференции. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2012. – С. 62–67.

252. Долженко В.О. Виховання духовних цінностей у студентської молоді в полікультурному просторі: автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 „Теорія і методика виховання” / В.О. Довженко. – Луганськ: Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля, 2006. – 20 с.

253. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология: Учебное пособие / В.Н. Дружинин. – М.: ИНФРА-М, 1997. – 256 с.

254. Дубасенюк О.А. Педагогічна технологія організації продуктивної міжкультурної взаємодії суб'єктів освітнього процесу / О.А. Дубасенюк, Н.В. Якса // Розвиток педагогічної освіти викладача в умовах неприливної освіти: монографія / За ред. М.М. Солдатенков, О.М. Семенов. – Глухів.: РВВ ГДПУ, 2008. – С. 108–121.

255. Дубасенюк О.А. Підготовка майбутніх учителів до толерантної взаємодії в умовах полікультурного середовища / О.А. Дубасенюк // Вісник

Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2007. – № 35. – С. 62–65.

256. Дубовик О.В. Поликультурна освіта: сучасні теорії та концепції / О.В. Дубовик // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2001. – № 4. – С. 40–50.

257. Дьяченко В.К. Дидактика: учебное пособие для системы повышения квалификации работников образования: в 2-х томах / В.К. Дьяченко. – М.: Народное образование, 2006. – Т. 1. – 400 с.

258. Дьяченко В. К. Дидактика: учебное пособие для системы повышения квалификации работников образования: в 2-х томах / В.К. Дьяченко. – М.: Народное образование, 2006. – Т.2. – 384 с.

259. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении: О коллективном способе учебной работы / В.К. Дьяченко. – М.: Просвещение, 1991. – 192 с.

260. Дэкерс Л. Мотивация: теория и практика / Л. Дэкерс. – М.: Гросс Медиа, 2007. – 640 с.

261. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам / Г.В. Елизарова. – СПб.: КАРО, 2005. – 352 с.

262. Елизарова Г.В. О природе социокультурной компетенции / Г.В. Елизарова // Studia Linguistica: Слово, предложение и текст как интерпретирующие системы. – СПб.: Тригон, 1999. – С. 274–281.

263. Елизарова Г.В. Формирование поликультурной личности как требование новой глобальной ситуации / Г.В. Елизарова, Л.П. Халяпина // Языковое образование в вузе: Методическое пособие для преподавателей высшей школы, аспирантов и студентов. – СПб.: КАРО, 2005. – С. 8–20.

264. Емельянов Ю.Н. Основы культуральной антропологии / Ю.Н. Емельянов. – СПб.: СПбГУ, 1994. – 270 с.

265. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

266. Ершов В.А. Поликультурное образование в системе образовательной подготовки учащихся средней школы: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ершов Василий Александрович. – М., 2000. – 194 с.

267. Ершов В.А. Поликультурное образование в системе общеобразовательной подготовки учащихся средней школы: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ершов Василий Александрович. – Тверь, 2000. – 22 с.

268. Євтушенко Н.В. Аксиологічний підхід до розвитку загальнокультурної компетентності вчителів природничо-математичного циклу / Н. В. Євтушенко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. – Серія: Педагогічні науки. – 2014. – Вип. 120. – С. 7–8.

269. Євшан М. Національне виховання / М. Євшан // Україна. – 1991. – № 9. – С. 9–12.

270. Єльнікова О.В. Інтерактивні методи навчання, їх місце у класифікації педагогічних інновацій / О.В. Єльнікова // Імідж сучасного педагога. – 2001. – № 3–4 (14–15). – С. 71–74.

271. Єрмоленко В.Г. Комунікативна практична філософія. Підручник / В.Г.Єрмоленко. – К.: Лібра, 1999. – 488 с.

272. Жаркова Т.И. Тематический словарь методических терминов по иностранному языку / Т.И. Жаркова, Г.В. Сороковых. – М.: Флинта, 2014. – 320 с.
273. Жданова Т.А. Самостоятельная работа как категория дидактики высшей школы / Т.А. Жданова // Ученые заметки ТОГУ. – 2013. – № 4. – Том 4. – С. 1263–1267.
274. Жигаль З. Особистісно-орієнтований підхід в процесі навчання музичного мистецтва / З. Жигаль // Молодь і ринок. – 2012. – № 9 (92). – С. 111–114.
275. Жижина М.В. Медиакультура: Культурно-психологические аспекты / М.В. Жижина. – М.: Вузовская книга, 2009. – 188 с.
276. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации / Н.И. Жинкин. – М.: Наука, 1982. – 157 с.
277. Жорняк Н.Є. Полікультурна компетентність у професійній підготовці / Н.Є. Жорняк // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі України. – 2011. – № 7. – С. 41–46.
278. Журавлев В.И. Педагогика в системе наук о человеке / В.И. Журавлев. – М.: Педагогика, 1990. – 164 с.
279. Завражина Г.В. Мовленнєва агресія та засоби її вираження в масмедійному політичному дискурсі України (на матеріалі російськомовної газетної комунікації) дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: 10.02.02 / Завражина Ганна Вікторівна. – К.: 2008. – 20 с.
280. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. видання С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
281. Загвязинский В. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений / В. Загвязинский, Р. Атаханов. – М.: Академия, 2005. – 208 с.
282. Загвязинский В.И. Теория обучения. Современная интерпретация / В.И. Загвязинский. – М.: Академия, 2001. – 192 с.
283. Зайченко Т.П. Инвариантная организационно-дидактическая система дистанционного обучения: монография / Т.П. Зайченко. – СПб.: Астерион, 2004. – 188 с.
284. Зайченко Т.П. Основы дистанционного обучения: теоретико-практический базис: учебное пособие / Т.П. Зайченко. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. – 167 с.
285. Закон України „Про вищу освіту“ // Відомості Верховної Ради. – 2014. – № 37–38. – С. 151–152.
286. Закон України „Про вищу освіту“ // Голос України. – 2014. – № 148 (серпень). – 64 с.
287. Закон України „Про інноваційну діяльність“ // Урядовий кур’єр від 07.08.2002.– № 143. – С. 64–70.
288. Закон України „Про професійний розвиток працівників“ із змінами, внесеними згідно із Законом № 5067-VI від 05.07.2012 // ВВР. – 2013. – № 24. – С. 243–248.

289. Занков Л.В. Избранные педагогические труды / Л.В. Занков. – М.: Дом педагогики, 1999. – 608 с.
290. Занюк С.С. Мотиваційний тренінг формування мотивації учбової діяльності у студентів та старшокласників / С.С. Занюк // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – № 8. – С. 31–42.
291. Занюк С.С. Психологія мотивації: навч. посіб. / С.С. Занюк. – К.: Либідь, 2002. – 304 с.
292. Запрудский Н.И. Современные школьные технологии / Н.И. Запрудский. – Минск: Сэр-Вит, 2003. – 288 с.
293. Заскалета С.Г. Система професійної підготовки фахівців аграрної галузі: напрями модернізації / С.Г. Заскалета // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2012. – Випуск 3–4. – С. 30–35.
294. Заслюженюк В.С. Формування в школярів культури міжнаціонального спілкування / В.С. Заслюженюк, В.В. Присакар // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 2. – С.22–28.
295. Захарова О.А. Информационно-коммуникативная компетентность государственных служащих в условиях современных социокультурных изменений: дисс. ... канд. культурологических наук: 24.00.01 / Захарова Оксана Александровна. – Москва, 2007. – 154 с.
296. Захарчук Н.В. Проблема культури та міжкультурної комунікації у філософо-соціологічному аспекті / Н.В. Захарчук // Вісник НТУУ „КПІ“. – Серія: Філософія, психологія, педагогіка. – 2008. – № 3. – С. 174–177.
297. Зверева М.В. О понятии «дидактические условия» // Новые исследования в педагогических науках / М.В. Зверева. – М.: Педагогика, 1987. – № 1. – С. 29–32.
298. Здравомыслов А.Г. Потребности. Интересы. Ценности / А.Г. Здравомыслов. – М.: Политиздат, 1986. – 221 с.
299. Зеер Э.Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23–29.
300. Зеер Э.Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф. пед. ун-та, 1998. – 126 с.
301. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 40 с.
302. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 36–42.
303. Зимняя И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – М.: Логос, 2004. – 480 с.
304. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 224 с.
305. Зимняя И.А. Элементарный курс педагогической психологии: учебное

пособие для слушателей курсов повышения педагогической квалификации / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1992. – 111 с.

306. Зиновьев Д.В. Повышение педагогического мастерства будущего педагога на основе формирования социокультурной толерантности: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Зиновьев Дмитрий Владимирович. – Новосибирск, 2000. – 20 с.

307. Зиновьев С.И. Учебный процесс в высшей школе / С.И. Зиновьев. – М.: Высшая школа, 1988. – 291 с.

308. Змістові частини галузевих стандартів вищої освіти підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційних рівнів молодшого спеціаліста та бакалавра щодо гуманітарної, соціально-економічної та екологічної освіти та освіти з безпеки життя і діяльності людини й охорони праці // Інформаційний вісник. – К.: НМЦ ВО МОН України, 2003. – № 11. – 60 с.

309. Зозуля І.Є. Педагогічні умови полікультурного виховання іноземних студентів вищих технічних навчальних закладів / І.Є. Зозуля, О.В. Діденко // Педагогічні науки. – 2011. – № 57. – С. 23–25.

310. Зуев Д.Д. Учебная книга – источник становления личности школьника / Д.Д. Зуев // Педагогика, 1995. – № 1. – С. 3–10.

311. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії / І.А. Зязюн. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.

312. Иванов Е.М. О природе научного знания / Е.М. Иванов // Квантовая магия. – 2006. – Том 3. – Вып. 3. – С. 201–209.

313. Иванова А.В. Виды самостоятельной работы в обучении математике в условиях реализации ФГОС / А.В. Иванова, Л.И. Шаяхметова // Образовательная среда сегодня: стратегии развития: материалы V Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 17 апр. 2016 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС „Интерактив плюс“, 2016. – № 1 (5). – С. 17–20.

314. Иванова С.В. Применение инновационных образовательных технологий в аудиторной и самостоятельной работе студентов-гуманитариев / С.В. Иванова, С.Е. Родионова // Вестник Башкирского университета. – 2013. – Выпуск 4. – Том 18. – С. 1296–1304.

315. Иванченко Д.А. Системный анализ дистанционного обучения: монография / Д.А. Иванченко. – М.: Союз, 2005. – 192 с.

316. Ильин Е.Н. Искусство общения: Из опыта работы учителя лит-ры 516-й школы Ленинграда / Е.Н. Ильин. – М.: Педагогика, 1982. – 110 с.

317. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.

318. Ильин Е.П. Психология для педагогов / Е.П. Ильин. – СПб.: Издательский дом „Питер“, 2012. – 638 с.

319. Ипполитова Н.В. Анализ понятия „педагогические условия“: сущность, классификация / Н.В. Ипполитова // General and Professional Education. – 2012. – № 1. – С. 8–14.

320. Ипполитова Н.В. Теория и практика подготовки будущих учителей к патриотическому воспитанию учащихся: дисс. ... д-ра пед. наук. / Ипполитова

Наталья Викторовна. – Челябинск, 2000. – 383 с.

321. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи / О.С. Иссерс. – М.: Едиториал УРССб 2002. – 284 с.

322. Кавера В.А. Современные педагогические технологии в системе дополнительного образования детей / В.А. Кавера // Труды Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств. – 2013. – №195. – С. 159–170.

323. Каган М.С. Философская теория ценности / М.С. Каган. – СПб.: ТОО ТК „Петрополис“, 1997. – 205 с.

324. Каган М.С. Человеческая деятельность / М.С. Каган. – М.: Политиздат, 1974. – 328 с.

325. Каган Ю.М. Латинский язык / Ю.М. Каган. – М.: Канон+, 2001. – 400 с.

326. Казакова А.Г. Модульное обучение / А.Г. Казакова. – М.: ИПК СК, 1997. – 40 с.

327. Калінін В.О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур: дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.04 / Калінін Вадим Олександрович. – Житомир, 2005. – 311с.

328. Камю А. Бунтующий человек. Философия. Политика. Искусство / А. Камю. – М.: Политиздат, 1990. – 415 с.

329. Камю А. Изнанка и лицо. Сочинения / А. Камю. – М.: ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс; Харьков: Изд-во «Фолио», 1998. – 864 с.

330. Кант И. Критика чистого разума / Иммануїл Кант; [пер. з нім. та приміт. І. Бурковського]. – К.: Юніверс, 2000. – 504 с.

331. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения / П.Ф. Каптерев. – М.: Академия педагогических наук СССР, 1982. – 494 с.

332. Касаткина Н.Э. Сущность педагогической технологии и педагогического проектирования / Н.Э. Касаткина, Ю.А. Лях // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2011. – № 1. – С.71–75.

333. Кассирер Э. Рассуждение о человеке: Попытка создания философии человеческой культуры / Э. Кассирер. — Тбилиси: Ганатлеба, 1983. – 246 с.

334. Кашкин В.Б. Введение в теорию коммуникации / В.Б. Кашкин. – Воронеж: Изд-во ВГТУ, 2000. – 175 с.

335. Квасова О.Г. Использование проблемных коммуникативных ситуаций в обучении иностранному общению студентов 2-4 курсов языкового ВУЗа / О.Г. Квасова // Иноземні мови. – 1999. – № 1. – С. 32–33.

336. Киричук О.В. Педагогічна система освітнього закладу як об'єкт психології управління / О.В. Киричук // Психологія на перетині тисячоліть. – 1999. – № 2. – С. 24–28.

337. Кирсанова С.С. Поликультурное воспитание молодежи в высшем учебном заведении / С.С. Кирсанова // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. – 2010. – № 5. – С. 7–13.

338. Китаев-Смык Л.А. Факторы напряженности творческого процесса / Л.А. Китаев-Смык // Вопросы психологии. – 2007. – № 3. – С. 69–82.

339. Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам.

Теория и практика / Г.А. Китайгородская. – М.: Изд-во „Высшая школа“, 2009. – 277 с.

340. Кияшко Л.А. Формирование толерантных взаимоотношений подростков разных национальностей и беженцев, проживающих в Украине: метод. пособ. / Л.А. Кияшко. – К.: Либідь, 2002. – 94 с.

341. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе: Анализ зарубежного опыта / М.В. Кларин. – М.: Знание, 1989. – 90 с.

342. Климчук В.О. Творча особистість: дослідження ціннісного рівня внутрішньої мотивації навчання / В. О. Климчук // Психологія. Зб. наукових праць НПУ ім. М. П. Драгомонова. – 2002. – Вип. 18. – С. 236–240.

343. Климчук В.А. Тренинг внутренней мотивации / В.А. Климчук. – СПб.: Речь, 2005. – 76 с.

344. Ключковська І. Основи концепції інтегративного підручника з української мови як іноземної / І. Ключковська // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – 2009. – № 4. – С. 46–50.

345. Кобзар О. Комунікативний підхід у навчанні іноземних мов фахівців туристичної галузі / О.Кобзар // Філологічні науки. – 2014. – № 17. – С. 104–111.

346. Ковалёва Н.Ф. Самостоятельная работа на уроках математики как одна из форм развития познавательной активности учащихся / Н.Ф. Ковалёва // Математика в школе. – 2010. – № 4. – С. 45–49.

347. Коваль В.Ю. Система позааудиторної діяльності студентів вищих навчальних закладів / В. Ю. Коваль // Наукові праці Донецького національного технічного університету. – Серія: Педагогіка, психологія, соціологія. – 2009. – № 6. – С. 19–23.

348. Ковальчук В. Особистісно-орієнтований підхід у навчанні дорослих / В. Ковальчук // Інформаційний вісник проекту „Деталізація управління професійним навчанням в Україні“. – 2008. – № 10 (березень). – С. 1–8.

349. Ковальчук Г.О. Активізація навчання в економічній освіті / Г.О. Ковальчук. – К.: КНЕУ, 1999. – 128 с.

350. Ковальчук Е.С. Поликультурное воспитание в современном школьном образовании России: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ковальчук Елена Сергеевна. – К., 2004. – 189 с.

351. Ковальчук О.С. Полікультурний підхід у сучасній шкільній освіті Росії: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 / О.С. Ковальчук. – К., 2004. – 21 с.

352. Колесніченко Л.А. Мотивація навчання / Л.А. Колесніченко // Психолого-педагогічні аспекти реалізації сучасних методів навчання у вищій школі / За ред. М.В. Артюшиної, О.М. Котикової, Г.М. Романової. – К.: КНЕУ, 2007. – С. 134–153.

353. Колісник С.А. Психосоціальні передумови творчого саморозвитку студентів СНАУ / С.А. Колісник // Формування духовного світу студента / За заг. ред. Л.В. Гнатюка. – Суми: ВТД „Університетська книга“, 2006. – С. 70–121.

354. Колобова Л.В. Некоторые аспекты поликультурного образования /

Л.В. Колобова // Вестник ОГУ. – 2011. – № 2 (121). – С. 188–191.

355. Колшанский Г.В. Лингвокоммуникативные аспекты речевого общения / Г.В. Колшанский // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 1. – С. 24–27.

356. Коменский Я.А. Великая дидактика / Я.А. Коменский. – М.: Педагогика, 1989. – 416 с.

357. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения / Я.А. Коменский. – М.: Высшая школа, 1982. – 384 с.

358. Коменский Я.А. Лабиринт света и рай сердца / Я.А. Коменский; пер. Н.П. Степанова. – М.: Наука, 1997. – 476 с.

359. Кондаков А.М. Модели образовательного выбора и ведущие компетентности как образовательные ресурсы для развития личности, общества и государства / А.М. Кондаков // Мир психологии. – 2004. – № 2. – С. 230–235.

360. Коноводова Ю.А. Отличие самостоятельной деятельности учащихся от самостоятельной работы учащихся / Ю.А. Коноводова // Проблемы и перспективы развития образования: Материалы междунар. науч. конф., апрель 2011, Пермь. – Пермь: Меркурий, 2011. – С. 173–176.

361. Кононенко Б.И. Культурология в терминах, понятиях, именах: справочное учебное пособие / Б.И. Кононенко. – М.: Изд-во „Щит-М“, 1999. – 406 с.

362. Константиновский М.А. Программированное обучение с разных сторон / М.А. Константиновский. – Москва: Знание, 1974. – 64 с.

363. Конституція України. – Київ: Видавництво „Велес“, 2010. – 64 с.

364. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Джерело педагогічної майстерності. Громадянська освіта школярів: науково-методичний журнал. – Харків: ХОНМІБО, 2005. – Випуск 1 (33). – Ч. 1–2. – С. 35–45.

365. Концепція державної інноваційної політики // Вісник Національної Академії України. – 1997. – С. 6–8.

366. Концепція національного виховання (Схвалена Всеукраїнською педагогічною радою працівників освіти від 30 червня 1994 року) // Рідна школа. – 1995. – № 6. – С. 18–25.

367. Концепція розвитку національної інноваційної системи // Урядовий кур'єр. – 2002. – № 143. – С. 1–7.

368. Концепція розвитку освіти України на період 2015-2025 років / розроблено Стратегічною дорадчою групою „Освіта“, створено в рамках спільного проекту Міжнародного фонду „Відродження“ та БФ „Інститут розвитку освіти“ в липні 2014 року для надання консультативної й експертної підтримки Міністерству освіти і науки в розробці Дорожньої карти освітньої реформи. – Режим доступу: http://www.tnpu.edu.ua/EKTS/proekt_koncers.pdf

369. Копілевич В.А. Навчальний план підготовки фахівця: об'єкт перманентного педагогічного експерименту чи виважена послідовність технології професійної освіти? / В.А. Копілевич // Науковий вісник НУБіП України. – 2010. – № 155. – С. 104–112.

370. Корінний М.М. Короткий енциклопедичний словник з культури / М.М. Корінний, В.Ф. Шевченко. – К.: „Україна“, 2003. – 384 с.

371. Король С.В. Комунікативний підхід у навчанні іноземних мов / С.В. Король // Педагогічний дискурс. – 2012. – № 11. – С. 133–136.

372. Корольов І.Р. Комунікативна ситуація „виправдання“: прагматичний та лінгвокультурний виміри: монографія / І.Р. Корольов. – К.: ВПЦ „Київський університет“, 2009. – 223 с.

373. Корольов І.Р. Різномовні кооперативні комунікативні ситуації як об'єкт лінгвістичних досліджень // Різномовні кооперативні комунікативні ситуації як об'єкт лінгвістичних досліджень / І.Р. Корольов // Сучасні дослідження з іноземної філології. – 2010. – Вип. 8. – С. 285–291.

374. Коростелёв В.С. Коммуникативность и псевдокоммуникативность / В.С. Коростелёв // Иностранные языки в школе. – 1991. – №5. – С. 17-22.

375. Коростелёв В.С. Принципы создания системы коммуникативного обучения иноязычной культуре / В.С. Коростелёв, Е.И. Пассов, В.П. Кузовлев // Иностранные языки в школе. – 1988. – № 2. – С. 40–46.

376. Корсакова О. Диференційований підхід до учнів у навчальному процесі / О. Корсакова // Біологія і хімія в школі. – 2001. – № 4. – С. 17–20.

377. Косолапов Н.А. Социальная психология и международные отношения / Н.А. Косолапов. – М.: Наука, 1983. – 272 с.

378. Костомаров В.Г. Методическое руководство для преподавания русского языка иностранцам / В.Г. Костомаров, О.Д. Митрофанова. – М.: Русский язык, 1984. – 165 с.

379. Костиця Н.М. Екологічний підхід до культурологічної підготовки майбутніх фахівців-аграрників / Н.М. Костиця // Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. Педагогические науки. – 2012. – Выпуск 34. – С. 67–73.

380. Кочарян А.С. Эффективность учебной деятельности студентов: проблема выбора факторов успешности и мишеней педагогического воздействия / А.С. Кочарян, Е.В. Фролова, В.Н. Павленко, Н.А. Чичихина // Проблемы эмпирических исследований у психологии. – 2009. – Вип. 2. – С. 379–387.

381. Кочарян О.С. Структура мотивації навчальної діяльності студентів / О.С. Кочарян, Є.В. Фролова, В.М. Павленко. – Х.: Нац. аерокосм. ун-т ім. М.Є. Жуковського Харк. авіац. ін.-т, 2011. – 40 с.

382. Кочетков В.В. Психология межкультурных различий / В.В. Кочетков. – М: ПЕР СЭ, 2002. – 416 с.

383. Кравец В.А. Формирование информационной культуры. Дистанционное образование / В.А. Кравец, В.Н. Кухаренко. – 2000. – № 4. – С. 35–37.

384. Кравец Н.Б. Розвиток рефлексії майбутніх психологів у процесі вивчення самовиховання і саморозвитку особистості / Н.Б. Кравец // Педагогічна освіта: теорія і практика. – 2012. – Випуск 12. – С. 79–84.

385. Кравец Р.А. Практична реалізація специфічних принципів полікультурної освіти майбутніх фахівців аграрної галузі на заняттях з іноземної мови / Р.А. Кравец // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2015. – № 4–5. – С. 26–38.

386. Кравец Р.А. Структурні компоненти полікультурної компетентності

майбутніх фахівців аграрної галузі / Р.А. Кравець // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2013. – Випуск 1–2. – С. 80–86.

387. Кравець Р.А. Теоретико-методичні засади формування творчого мислення майбутніх фахівців аграрної галузі на заняттях з іноземної мови: монографія / Р.А. Кравець. – Вінниця: ФОП Рогальська І.О., 2012. – 288 с.

388. Краевский В.В. Качество подготовки и методологическая культура педагога / В.В. Краевский // Магистр. – 1991. – № 1. – С. 4–16.

389. Краевский В.В. Методология для педагога: теория и практика / В.В. Краевский, В.М. Полонский; Под ред. П. И. Пидкасистого. – М.: Перемена, 2001. – 323 с.

390. Краевский В.В. Методология научного исследования: пособие для студентов и аспирантов гуманитарных ун-тов / В.В. Краевский. – СПб.: СПб. ГУП, 2001. – 145 с.

391. Краевский В.В. Методология педагогики: Новый этап / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – М.: Академия ИЦ, 2006. – 394 с.

392. Краевский В.В. Методология педагогического исследования / В.В. Краевский. – Самара: Изд-во СамГПИ, 1994. – 165 с.

393. Крайг Г. Психология развития / Г.Крайг, Д.Бокум. – СПб.: Питер, 2005. – 940 с.

394. Крамаченко С.Г. Інтерактивні техніки навчання як засіб розвитку творчого потенціалу / С.Г. Крамаченко // Відкритий урок. – 2002. – № 5–6. – С. 7–10.

395. Красных В.В. Этнопсихолінгвістика і лінгвокультурологія: курс лекцій / В.В. Красных. – М.: ИТДГК „Гнозис“, 2002. – 284 с.

396. Кремень В.Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації / В.Г. Кремень. – К.: Грамота, 2003. – 216 с.

397. Крижко В.В. Аксіологічний потенціал державного управління освітою / В.В.Крижко, І.О.Мамаєва. – Освіта України, 2005. – 224 с.

398. Крылова Н.Б. Социокультурный контекст образования / Н.Б. Крылова // Новые ценности образования. – М.: Инноватор. – 1996. – № 6. – С. 67–103.

399. Крэм Д. Программированное обучение и обучающие машины / Д. Крэм. – М.: Мир, 1965. – 274 с.

400. Кудрявцев В.Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы / В.Т. Кудрявцев. М.: Знание, 1991. – 80 с.

401. Кузнецов С.А. Большой толковый словарь русского языка / С.А. Кузнецов. – СПб.: Норинт, 2000. – 1536 с.

402. Кузовлев В.П. Индивидуализация иноязычной речевой деятельности как средство создания коммуникативной мотивации: автореф. дисс. ... канд. пед. наук.: 13.00.08 / Кузовлев Валерий Петрович. – М. –1982. – 16 с.

403. Кузьменко В.В. Формування полікультурної компетентності вчителів загальноосвітньої школи / В.В. Кузьменко, Л.А. Гончаренко. – Херсон: РПО, 2006. – 92 с.

404. Кузьмина Л.Г. Современные культурологические подходы к обучению иностранным языкам / Л.Г. Кузьмина, Е.В. Кавнатская // Вестник ВГУ. – Серия:

Лингвистика и межкультурная коммуникация. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 2001. – № 2. – С. 86–93.

405. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища / Н.В. Кузьмина. – М.: Высш. шк., 1989. – С. 13–14.

406. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М.: Высшая школа, 1990. – 120 с.

407. Кузьмів Я. Виховання й культура / Я. Кузьмів // Шлях виховання й навчання. – 1930. – № 4. – С. 100–112.

408. Кузьмів Я. Напрямні національного виховання / Я. Кузьмів // Перший Укр. Пед. Конгрес. – 1935. – 2-3 листопада. – Львів: „Рідна школа“, 1938. – С. 191–194.

409. Куклин В.Ж. Системный анализ, моделирование и управление в системе высшего профессионального образования: дисс. ... док. тех. наук: 05.13.14 / Куклин Владимир Жданович. – Йокшар-Ола. – 329 с.

410. Кукушин В.С. Воспитание толерантной личности в поликультурном социуме / В.С. Кукушин. – Ростов н/Д: ГинГО, 2002. – 406 с.

411. Куписевич Ч. Технология обучения и ее влияние на модернизацию высшего образования в Польше / Ч. Куписевич, Ф. Янушкевич // Современная высшая школа. – 1977. – № 1. – С. 236–240.

412. Куприянов Б.В. Современные подходы к определению сущности категории «педагогические условия» / Б.В. Куприянов // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. – 2001. – № 2. – С. 101–104.

413. Курпешева А.И. Самостоятельная работа студентов в системе категорий теории учебной деятельности / А.И. Курпешева // Вестник АГТУ. – 2010. – № 2 (50). – С. 118–122.

414. Кухаренко В.М. Дистанційне навчання / В.М. Кухаренко. – Харків: ХДПУ, 1999. – 182 с.

415. Кухаренко В.М. Методологічні аспекти дистанційного навчання / В.М. Кухаренко, Н.Г. Сиротенко // Вісник Академії дистанційної освіти. – 2003. – № 1. – Київ: Вид-во „Міленіум“. – С. 16–21.

416. Кухта М.І. Комунікативний підхід до формування іншомовної культури майбутніх фахівців туристської сфери / М.І. Кухта, І.В. Чейпеш // Науковий вісник Ужгородського національного університету. – Серія: Педагогіка, соціальна робота. – 2010. – Випуск 23. – С. 64–66.

417. Кушнір І.М. Компоненти полікультурної компетентності іноземних студентів / І.М. Кушнір // Вісник ХНУ. – 2008. – № 13. – С. 73–78.

418. Кушнір Н.О. Вербалізація чуттєвих інтенцій у російському діалогічному мовленні (на матеріалі комунікативної ситуації „освідчення в коханні“): автореферат дисертації на здобуття вченого ступеня канд. філол. наук: 10.02.02 / Кушнір Наталія Олександрівна. – К.: Київський нац. ун-т ім. Т. Шевченка, Ін-т філології, 2005. – 15 с.

419. Кярст М. Рассмотрение компетентности в психологической

концепции совершенствования управления производственной организацией / М. Кязрст // Актуальные проблемы психологии труда. – Тарту, 1980. – С. 45–67.

420. Ланда Л. Вопросы алгоритмизации и программированного обучения / Л. Ланда. – М.: Просвещение, 1969. – 232 с.

421. Ланских А.В. Речевое поведение участников реалити-шоу: коммуникативные стратегии и тактики: диссертация ... кандидата филологических наук: 10.02.01 / Ланских Анна Владимировна. – Екатеринбург, 2008. – 183 с.

422. Ларионова А.С. Формирование коммуникативной компетентности студентов в процессе обучения иностранному языку в вузе / А.С. Ларионова / Наукові праці Донецького національного технічного університету. – Серія: Педагогіка, психологія і соціологія. – 2012. – № 11. – С. 239–243.

423. Лебедев В.Б. Знакомьтесь: Германия! / В.Б. Лебедев. – М.: Высш. шк., 1999. – 287 с.

424. Левина М.М. Технологии профессионального педагогического образования / М.М. Левина. – М.: Академия, 2001. – 272 с.

425. Левченко Т.І. Мотивація суб'єкта в різних видах діяльності / Т.І. Левченко. – К.: Нова книга. – 448 с.

426. Лейхтлинг О.С. К вопросу о педагогической технологии языковой интеграции / О.С. Лейхтлинг // Вестник Брянского государственного университета. – 2014. – № 1. – С. 189–198.

427. Лекторский В.А. О толерантности, плюрализме и критицизме / В.А. Лекторский // Вопросы философии. – 1997. – № 11. – С. 12–18.

428. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, Издательский центр «Академия», 2005. – 288 с.

429. Леонтьев А.А. Принцип коммуникативности сегодня / А.А. Леонтьев // Иностранные языки в школе. – 1986. – № 2. – С. 22–24.

430. Леонтьев А.А. Психология общения / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1997. – 365 с.

431. Леонтьев А.А. Речь и общение / А.А. Леонтьев // Иностранные языки в школе. – 1974. – № 6. – С. 81–86.

432. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл, Академия, 2005. – 352 с.

433. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: и 2 т. / А.Н. Леонтьев. – Т.1. – М.: Педагогика, 1983. – 392 с.

434. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции / А.Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1971. – 279 с.

435. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 584 с.

436. Лепский В.Е. Трансдисциплинарные основания становления „средовой парадигмы“ / В.Е. Лепский // Философия науки. 2011. – Вып. 16. – С. 87–122.

437. Лернер И.Я. Прогностическая концепция целей и содержания образования / И.Я. Лернер, И.К. Журавлева. – М.: ИТПИМИО, 1994. – 132 с.

438. Лессинг Г.Э. Воспитание человеческого рода / Готхольд Эфраим

Лессинг // Лики культуры. – 1995. – Т. 1. – С. 479–499.

439. Лешер О.В. Развитие аксиологического потенциала студентов университета в процессе профессиональной подготовки: праксеологический аспект / Ольга Вениаминовна Лешер, Элина Сергеевна Аришина. – М.: МГТУ, 2009. – 102 с.

440. Лещенко Н. Українська культура. Свята. Традиції. Обряди / Н. Лещенко, Р. Павлюк. – Х.: Книжний клуб „Клуб семейного досуга“, 2015. – 192 с.

441. Лиотар Ж.Ф. Состояние постмодерна / Жан-Франсуа Лиотар; [перев. с франц. Н.А. Шматко]. – Санкт-Петербург: Институт экспериментальной социологии; Москва: Издательство „АЛЕТЕЙЯ“, 1998. – 160 с.

442. Лихачев Б.Т. Педагогика: курс лекций / Б.Т. Лихачев. – М.: Юрайт, 1998. – 464 с.

443. Лозовецька В.Т. Мотивація як основа успішної діяльності сучасної особистості / В.Т. Лозовецька // Науково-методичне забезпечення професійної освіти і навчання: матеріали Звітної науково-практичної конференції за 2015 рік. – Київ: ІПТО НАПН України, 2016. – 19 квітня. – С. 35–37.

444. Лосєва Н.М. Педагогічна компетентність викладача / Н.М. Лосєва // Дидактика математики: проблеми і дослідження. – 2006. – № 25. – С. 209–213.

445. Лосский Н.О. История русской философии / Н.О. Лосский. – М.: Советский писатель, 1991. – 482 с.

446. Лотман Ю.М. Семиосфера / Ю.М. Лотман. – СПб.: „Искусство-СПб“, 2004. – 740 с.

447. Лощенова І.Ф. Полікультурне виховання майбутніх учителів у процесі вивчення іноземних мов: дис. ... канд. пед. наук. 13.00.07 / Лощенова Ірина Феліксівна. – К.: Інститут проблем виховання АПН України, 2004. – 224 с.

448. Лощенова І.Ф. Розвиток ідеї полікультурного виховання у світовій педагогічній думці / І.Ф.Лощенова // Педагогіка і психологія. – 2002. – № 1–2. – С. 68–77.

449. Лощенова І.Ф. Позанавчальні форми як чинники полікультурного виховання майбутніх учителів іноземних мов / І.Ф. Лощенова // Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. – Серія 16. – Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. – К.: НПУ, 2004. – Вип. 2 (12). – С. 85–88.

450. Лузик Э.В. Современные информационные технологии личностно-ориентированного образования / Э.В. Лузик, Д.В. Чернилевский, А.П. Шаповалов. – М.: Среднее профессиональное образование, 2003. – 163 с.

451. Лучкевич В. Комунікативний підхід до навчання іноземної мови: історико-педагогічний дискурс / В. Лучкевич // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2014. – № 10. – С. 239–243.

452. Лушников А.М. История педагогики / А.М. Лушников. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т., 1994. – 368 с.

453. Львова Э.С. Культуры народов тропической Африки вчера и сегодня: взаимодействие культур и тенденции развития / Э.С. Львова. – М.: Логос, 1996. – 232 с.

454. Магомедова Е.В. Формирование толерантности молодежи в современных условиях: автореф. дисс. ... канд. филос. наук: 19.00.07 / Магомедова Елена Владимировна. – СПб., 1998. – 20 с.
455. Маджаров А. Педагогика и технология / А. Маджаров // Народная просвета. – 1987. – № 5. – С. 12–19.
456. Майер А.А. Модель профессиональной компетентности педагога дошкольного образования / А.А. Майер // Управление Дошкольным Образовательным Учреждением. – 2007. – № 1(35). – С.4–8.
457. Майсурадзе Ю.Ф. Роль образования в повышении компетентности руководящих кадров промышленности / Ю.Ф. Майсурадзе. // Научное управление обществом. – Вып. 10. – М.: Мысль, 1976. – С. 277–311.
458. Макаев В.В. Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы / В.В. Макаев, З.А. Малькова, Л.А. Супрунова // Педагогика. – 1999. – № 4. – С. 3–10.
459. Макаренко И.А. Интернет как способ поликультуры в условиях глобального образования / И.А. Макаренко. – Ростов-на-Дону: Издательский дом “Первое сентября”, 2004. – 40 с.
460. Макаров М.Л. Основы теории дискурса / М.Л. Макаров. – М.: ИТДГК „Гнозис“, 2003. – 280 с.
461. Макклеланд Д. Мотивация человека / Д. Макклеланд. – СПб.: Питер, 2007. – 672 с.
462. Малаканова Л. Інтегровані якісні оцінки професійної підготовки вчителя / Л. Малаканова // Вісник Львівського університету. – Серія: Педагогіка. – 2005. – Вип. 19. – Ч. 1. – С. 229–233.
463. Малафійк І.В. Дидактика / І.В. Малафійк. – К.: Кондор, 2005. – 397 с.
464. Малхозова Ф.М. Социально-психологические особенности этнической толерантности в поликультурном регионе: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Малхозова Фатима Муссовна. – М., 1999. – 166 с.
465. Манакін В.М. Мова і міжкультурна комунікація / В.М. Манакін. – Київ: ЦУЛ, 2012. – 288 с.
466. Мануйлов Ю.С. Средовой подход к воспитанию / Ю.С. Мануйлов // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 25–39.
467. Маматов Д.К. Самостоятельная работа как фактор активизации учебного процесса / Д.К. Маматов // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. – 2014. – № 2. – С. 19–31.
468. Марк Тулій Цицерон: Про державу, Про закони, Про природу богів / Пер. з лат. В. Литвинова. – Київ: Основи, 1998. – 476 с.
469. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Знание, 1996. – 258 с.
470. Маркова А.К. Формирование мотивации учения / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
471. Маркс К. Сочинения / К. Маркс, Ф. Энгельс. – Том 26. – Часть 1. – Москва: Государственное издательство политической литературы, 1962. – 510 с.
472. Маслов С.И. Аксиологический подход в педагогике / С.И. Маслов,

Т.А. Маслова // Известия Тульского государственного университета. – Серия: Гуманитарные науки. – Тула: ТулГУ. – 2013. – № 2–3. – С. 202–212.

473. Маслова В.А. Лингвокультурология / В.А. Маслова. – М.: Академия, 2001. – 208 с.

474. Маслоу А.Г. Мотивация и личность / А.Г. Маслоу. – СПб.: Евразия, 1999. – 478 с.

475. Масюкова, Н.А. Проектирование в образовании / Н.А. Масюкова; Под ред. проф. Б.В. Пальчевского. – Минск: Технопринт, 1999. – 354 с.

476. Матвієнко О.В. Створення моделі спеціаліста на засадах теорії освітньої інноватики / О.В. Матвієнко // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 3(44). – С. 44–52.

477. Матис В.И. Проблема национальной школы в поликультурном обществе / В.И. Матис. – Барнаул: Диалог-Сибирь, 1997. – 336 с.

478. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М. Матюшкин. – М.: Директмедиа Паблшинг, 2008. – 392 с.

479. Матюшкин А.М. Проблемное и программированное обучение / А.М. Матюшкин, Т.В. Кудряцева. – Москва: Академия Педагогических Наук СССР, 1973. – 220 с.

480. Махмутов М.И. Педагогические технологии развития мышления учащихся / М. И. Махмутов, Г. И. Ибрагимов. – Казань: ТГЖИ, 1993. – 88 с.

481. Махмутов М.И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории / М.И. Махмутов. – М.: Педагогика, 1975. – 368 с.

482. Махмутов М.И. Теория и практика проблемного обучения / М.И. Махмутов. – Казань: Из-во Казанского ун-та, 1972. – 365 с.

483. Меерович М.И. Технология творческого мышления / М.И. Меерович, Л.И. Шрагина. – Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2000. – 432 с.

484. Менская Т.Б. Поликультурное образование: программы и методы / Т.Б. Менская. – М.: Дрофа, 1993. – 201 с.

485. Методология: вчера, сегодня, завтра / [редакторы Г.Г. Крылов, М.С. Хромченко]. – Том 3. – М.: Изд-во Школы культурной политики, 2005. – 487 с.

486. Мильман В.Э. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности / В.Э. Мильман // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 129–139.

487. Мильруд Р.П. Порог ментальности российских и английских студентов при соприкосновении культур / Р.П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 1997. – № 4. – С. 17–22.

488. Мильруд Р.П. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам / Р.П. Мильруд, И.Р. Максимова // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 4–5. – С. 35–38.

489. Мингазов Р.Х. Проектирование педагогических технологий как результат творческой деятельности учителя физики / Р.Х. Мингазов, Р.Р. Гайфуллин, Р.Г. Даутов, Ф.А. Сабирова // Казанский педагогический журнал. – 2012. – № 5–6. – С. 47–50.

490. Миньяр-Белоручев Р.К. Методический словарь: Толковый словарь

терминов методики обучения языку / Р.К. Миньяр-Белоручев. – М.: Стелла, 1996. – 143 с.

491. Мирзоева Е.Ю. Реализация принципа коммуникативности в обучении английскому произношению на языковых факультетах педагогических вузов: на примере вокализма: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Мирзоева Елена Юрьевна. – Москва, 2009. – 210 с.

492. Миролобов А.А. История отечественной методики обучения иностранным языкам / А.А. Миролобов. – М.: Наука, 2002. – 448 с.

493. Миролобов А.А. Культуроведческая направленность в обучении иностранным языкам / А.А. Миролобов // ИЯШ. – 2001. – № 5. – С. 11–14.

494. Миролобов А.А. Сознательно-сопоставительный метод обучения иностранным языкам / А.А. Миролобов. – М.: Просвещение, 1998. – 54 с.

495. Мирось В. Про шляхи реорганізації ВНЗ України аграрного профілю / В. Мирось // Інформаційний вісник АН ВШ України. – 2006. – № 2. – С. 43–49.

496. Миттер В. Многокультурное образование и междисциплинарный подход / В. Миттер // Перспективы: Вопросы образования. – 1993. – № 1. – С. 37–41.

497. Михалкина Е.А. Роль самостоятельной работы в формировании креативной компетенции бакалавров педагогического образования / Е.А. Михалкина, И.С. Егорова // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. – 2015. – Вып. 5. – С. 104–112.

498. Мишин В.М. Исследование систем управления / В.М. Мишин. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2015. – 527 с.

499. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка / Н.Є. Мойсеюк. – Київ: ВАТ „Білоцерківська книжкова фабрика“, 2003. – 615 с.

500. Молибог А.Г. Вопросы научной организации педагогического труда в высшей школе / А.Г. Молибог. – М.: Просвещение, 1971. – 276 с.

501. Молодиченко В. Глобалізація цінностей у контексті освітніх практик / В. Молодиченко // Вища освіта України. – 2009. – № 3. – С. 78–82.

502. Молчанов С.Г. Теория и практика аттестации педагогических и руководящих работников образовательных учреждений / С.Г. Молчанов. – Челябинск: Челябинский государственный университет, 1998. – 256 с.

503. Монахов В.М. Теория педагогических технологий: методологический аспект / В.М. Монахов // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2006. – № 1. – С. 22–28.

504. Монахов В.М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса. – Волгоград: Перемена, 1995. – 152 с.

505. Морева Н.А. Технологии профессионального образования / Н.А. Морева. – М.: Академия, 2005. – 432 с.

506. Морозов А.В. Креативная педагогика и психология: учебное пособие / А.В. Морозов, Д.В. Чернилевский. – М.: Академический проект, 2004. – 560 с.

507. Мурачковский Н.И. Психологические аспекты организации дифференцированных форм работы на уроке / Н.И. Мурачковский // Советская педагогика. – 1983. – № 10. – С. 35–40.

508. Мурзина Е.Б. Полисубъектная коммуникативно-познавательная среда и ее роль в развитии личности детей старшего дошкольного возраста / Е.Б. Мурзина // Вестник Московского университета имени С.Ю. Витте. – Серия: Педагогика. Образовательные ресурсы и технологии. – 2013. – № 1. – С. 75–82.

509. Мухров И.С. Условия формирования профессиональной компетентности молодых квалифицированных рабочих в системе начального профессионального образования / И.С. Мухров // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 3. – С. 202–209.

510. Мясищев В.Н. Психология отношений / В.Н. Мясищев. – М.: Изд-во института практической психологии; Воронеж: НПО МОДЭК, 1995. – 356 с.

511. Назаретян А.П. Компетентность руководителя как условие оптимизации управления кадрами / А.П. Назаретян, И.Н. Дроздов // Материалы межкафедральной научно-практической конференции. М.: РАГС, 1998. – С. 32–34.

512. Назарова Т.С. Стратегия развития учебной книги / Т.С. Назарова, Ю.П. Господарик // Педагогика, № 3. – 2005. – С. 10–19.

513. Найн А.Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований / А.Я. Найн // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 44–49.

514. Народы России: энциклопедия / Гл. ред. В.А. Тишков. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1994. – 479 с.

515. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті. – К.: Шкільний світ, 2001. – 24 с.

516. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті: затверджено указом президента України від 17 квітня 2002 р. №347/2002 // Дошкільне виховання. – 2002. – № 7. – С. 4–9.

517. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки. – Київ: КМУ, 2012. – 38 с.

518. Немов Р.С. Психология / Р.С. Немов. – М.: Просвещение, Владос, 1994. – 576 с.

519. Нечаев Н.Н. Формирование коммуникативной компетенции как условие становления профессионального сознания специалиста / Н.Н. Нечаев, Г.И. Резницкая // Вестник УРАО. – 2002. – № 1. – С. 3–21.

520. Никандров Н.Д. Педагогика высшей школы / Н.Д. Никандров. – Л.: Педагогика, 1990. – 437 с.

521. Никандров Н.Д. Программированное обучение и идеи кибернетики / Н.Д. Никандров. – М.: Наука, 1970. – 206 с.

522. Никитина Е.Ю. Теория и практика подготовки будущего учителя к управлению дифференциацией образования: дисс. ... д-ра. пед. наук / Никитина Елена Юрьевна. – Челябинск, 2001. – 427 с.

523. Николаева Н.Ю. Коммуникативный подход в обучении иностранным языкам как средство развития «чувства языка» / Н.Ю. Николаева // Language of time. – 2016. – №6. – [Электронный ресурс] – URL: <http://www.lotime.ru/kompod.html>

524. Ніколаєва Ж.В. Навчання іноземних мов у ВНЗ у контексті

Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти / Ж.В. Ніколаєва // Наукові праці. Педагогіка. – 2005. – Т. 42. – Вип. 29. – С. 127–130.

525. Ніколаєва С.Ю. Концепція підготовки вчителя іноземної мови / С.Ю. Ніколаєва // Іноземні мови. – 1995. – № 3. – 4. – С. 5–10.

526. Ніколаєва С.Ю. Методика викладання іноземних мов / С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.

527. Ніколаєва С.Ю. Ступенева система освіти в Україні та система навчання іноземних мов / С.Ю. Ніколаєва, О.П. Петрашук, Н.О.Бражник. – К.: Ленвіт, 1996. – 89 с.

528. Ніколаєнко Л.М. Поняття позааудиторної діяльності у соціально-педагогічному аспекті / Л.М. Ніколаєнко // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. – Серія: Педагогіка і психологія. – 2013. – № 1(5). – С. 21–25.

529. Новая философская энциклопедия / гл. ред. В.С. Степин. – Том 2. – М.: Мысль, 2010. – 640 с.

530. Новая философская энциклопедия в четырех томах: том 2 / гл. ред. Л.Н. Алисова. – М.: Мысль, 2010. – 638 с.

531. Новейший психолого-педагогический словарь / сост. Е.С. Рапацевич; под общ. ред. А.П. Астахова. – Минск: Современная школа, 2010. – 928 с.

532. Новейший философский словарь / гл. ред. А.А. Грицанов. – Мн.: Книжный Дом, 2003. – 1782 с.

533. Новиков А.М. Методология / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – М.: СИНТЕГ, 2007. – 668 с.

534. Новиков А.М. Методология: словарь системы основных понятий / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – М.: Либроком, 2013. – 208 с.

535. Новиков А.М. Образовательный проект (методология образовательной деятельности) / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – М.: „Эгвес“, 2004. – 120 с.

536. Новикова Л.А. Развитие межкультурной компетентности студентов педагогического университета на основе использования телекоммуникационных технологий: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Людмила Анатольевна Новикова. – Омск, 2007. – 226 с.

537. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Сост. Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Икар, 2009. – 448 с.

538. Овчарук О.В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти / О.В. Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / [під заг. ред. О.В. Овчарук]. – К.: К.І.С., 2004. – С. 5–14.

539. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов. – М.: Оникс, 2008. – 736 с.

540. Околелов О.П. Современные технологии обучения в вузе. Сущность, принципы проектирование, тенденции развития / О.П. Околелов // Высшее образование в России. – 1994. – № 2. – С. 45–50.

541. Оконь Б.К. К вопросу интенсификации обучения и воспитания / Б.К. Оконь // Педагогіка. – 1967. – № 12. – С. 41–45.

542. Оконь В. Основы проблемного обучения / В. Оконь. – М.: Просвещение, 1968. – 208 с.
543. Окса М.М. Стратегічний менеджмент в освіті / М.М.Окса. – Мелітополь: МДПУ, 2007. – 178 с.
544. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія / Л.Е. Орбан-Лембрик. – К.: Академвидав, 2005. – 448 с.
545. Ортинський В.Л. Педагогіка вищої школи / В.Л. Ортинський. – К.: Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.
546. Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра (ОКХ): галузь знань 0901 „Сільське господарство і лісництво“, напрям підготовки 6.090101 „Агрономія“. – К.: Міністерство освіти і науки України, 2011. – 290 с.
547. Освітньо-кваліфікаційна характеристика, освітньо-професійна програма підготовки бакалавра напряму „Агрономія“ за спеціальністю „Агрономія“. – К.: НМЦ аграрної освіти МАП, 2006. – 183 с.
548. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра: галузь знань 0901 „Сільське господарство і лісництво“, 6.090101 „Агрономія“. – Київ: МОН України, 2011. – 214 с.
549. Останина С.А. Организация самостоятельной работы студентов творческих вузов в условиях реализации ФГОС ВПО третьего поколения / С.А. Останина // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2014. – № 6(91). – С. 68–73.
550. Остапенко А.А. Концентрированное обучение как педагогическая технология: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Остапенко Андрей Александрович. – Краснодар, 1998. – 200 с.
551. Отич О.М. Розвиток творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів засобами мистецтва / О.М. Отич. – Чернівці: Зелена Буковина, 2011. – 248 с.
552. Павлішак О. Мотивованість як невід’ємна частина формування іншомовної комунікації у студентів педагогічних спеціальностей в Австрії / О. Павлішак, О. Гутиряк // Людинознавчі студії. – Серія: Педагогіка. – 2015. – Випуск 1/33. – С. 121–129.
553. Павлов И.П. Рефлекс цели / Павлов И.П. Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных. – М.: „Медгиз“, 1951. – С. 199–201.
554. Павлов Н.В. Германия на пути в третье тысячелетие / Н.В. Павлов. – М.: Высш. шк., 2001. – 367 с.
555. Павлова Л.В. Профессионально-методическая компетентность будущего учителя математики / Павлова Л.В. // Вестник Псковского государственного университета. – Серія: Естественные и физико-математические науки. – 2008. – № 4. – С. 121–125.
556. Палаткина Г.В. Мультикультурное образование: современный подход к воспитанию на народных традициях / Г.В. Палаткина // Педагогіка. – 2002. – № 5. – С. 41–47.
557. Пальчевский Б.В. Компоненты технологии подготовки авторов учебно-методических комплексов / Б.В. Пальчевский // Образование и

педагогическая наука: тр. Нац. Ин-та образования. – Вып. 2. – Технологии управленческой деятельности. – Серия 7: Методология управления и развития образования. – Минск: НИО, 2008. – С. 207–217.

558. Панасюк Х.Г. Германия: страна и люди / Х.Г. Панасюк. – Минск: Вышэйшая школа, 2004. – 335 с.

559. Паращенко Л.І. Технологія формування ключових компетентностей у старшокласників: практичні підходи / Л.І. Паращенко // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: К.І.С., 2004. – С. 71–84.

560. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 1998. – 160 с.

561. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.

562. Пассов Е.И. Культуросообразная модель профессиональной подготовки учителя: философия, содержание, реализация: материалы к докладу на конференции „Языковое образование в национально-культурном наследии России: исторические традиции, современность, взгляд в будущее” / Е.И. Пассов. – М.: АПК и ПРО, 2001. – 40 с.

563. Пассов Е.И. Основы коммуникационной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. – М.: Русский язык, 1989. – 162 с.

564. Пассов Е.И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. – М.: Русский язык, 2010. – 626 с.

565. Пассов Е.И. Программа-концепция иноязычного коммуникативного образования / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 2000. – 173 с.

566. Пассов Е.И. Урок иностранного языка в средней школе / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 1988. – 223 с.

567. Певзнер М.Н. Интернационализация высшего образования: от международных контактов к стратегическому партнерству / М.Н. Певзнер, А.Г. Ширин // Педагогическое образование и наука: Научно-методический журнал. – 2004. – № 4. – С. 47–49.

568. Педагогічний словник / за ред. М.Д. Ярмаченка. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 516 с.

569. Перетяга Л.Є. Дидактичні умови формування полікультурної компетентності молодших школярів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / Перетяга Людмила Євгенівна. – Харків, 2008. – 247 с.

570. Перетяга Л.Є. Зміст і показники полікультурної компетентності молодших школярів / Л.Є. Перетяга // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальній школі. – 2009. – № 2. – С. 262–266.

571. Переходько И.В. Аксиологические основания формирования поликультурного сознания студента университета / И.В. Переходько // Вестник ОГУ. – 2011. – № 2 (121). – С. 282–288.

572. Персикова Т.Н. Межкультурная коммуникация и корпоративная

культура / Т.Н. персикова. – М.: Логос, 2002. – 224 с.

573. Песков И.В. Формирование поликультурных компетенций учащихся старших классов общеобразовательной школы: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образование / Песков Иван Васильевич. – Тверь, 2009. – 22 с.

574. Песталоцці І.Г. Вибрані педагогічні твори: у 2-х т. / [під ред. В.А. Ротенберг, В.М. Кларін]. – Т.1. – М.: Педагогіка, 1981. – 336 с.

575. Песталоцці І.Г. Вибрані педагогічні твори: у 2-х т. / [під ред. В.А. Ротенберг, В.М. Кларін]. – Т.2. – М.: Педагогіка, 1981. – 416 с.

576. Петерсон Л.Г. Система и структура учебной деятельности в контексте современной методологии / Л.Г. Петерсон, Ю.В. Агапов, М.А. Кубышева, В.А. Петерсон. – М.: АПКИППРО, 2000. – 92 с.

577. Петришин Л.Й. Мотивація як провідний чинник формування креативності майбутніх соціальних педагогів у ВНЗ / Л.Й. Петришин // Науковий вісник Ужгородського національного університету. – Серія: Педагогіка. Соціальна робота. – 2013. – Вип. 29. – С. 146–151.

578. Петровская Л.А. Компетентность в общении: соц.-психолог. тренинг / Петровская Л.А. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.

579. Петухов В.В. Природа и культура / В.В. Петухов. – М.: Тривола, 1996. – 134 с.

580. Пидкасистый П.И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов / П.И. Пидкасистый. – М.: Педагогическое общество России, 2005. – 144 с.

581. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: Теоретико-экспериментальное исследование / П.И. Пидкасистый. – М.: Педагогика, 1980. – 240 с.

582. Писаренко В.И. Технологический подход в современной педагогике / В.И. Писаренко // Известия Южного федерального университета. – 2012. – Выпуск 7. – Том 132. – С. 240–247.

583. Пискунов А.И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / А.И. Пискунов. – М.: Просвещение, 1981. – 528 с.

584. Письменна Н. Особистісно-орієнтований підхід у контексті гуманізації навчально-виховного процесу / Н. Письменна // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2013. – № 8. – Ч. 1. – С. 250–254.

585. Пичкова Л.С. Организация самостоятельной работы студентов как фактор формирования профессионально значимых компетенций / Л.С. Пичкова // Пути повышения конкурентоспособности экономики России в условиях глобализации: материалы конференции. – М.: МГИМО-Университет, 2008. – С. 164–170.

586. Пишко О.Л. Інтерактивні методи навчання як спосіб розвитку творчих здібностей учнів на уроках історії та правознавства / О.Л. Пишко // Народна освіта. – 2014. – № 1(22). – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2257.

587. Підвищення кваліфікації керівників освіти за дистанційною формою навчання / Олійник В.В., Биков В.Ю., Гравіт В.О., Кухаренко В.М., Жук Ю.О.,

Антощук С.В., Кліменко А.Л., Сябрук Т.І. / за заг. ред. В.В. Олійника. – К.: Логос, 2006. – 408 с.

588. Плужник И.Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Ирина Леонаровна Плужник. – Тюмень, 2003. – 335 с.

589. Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов / И.П. Подласый. – М.: ВЛАДОС-пресс, 2004. – 365 с.

590. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс : в 2 кн. / И. П. Подласый. – Кн.1: Общие основы. Процесс обучения. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 576 с.

591. Подобед В.И. Образование взрослых на рубеже веков / В.И. Подобед // Вопросы методологии, теории и практики. – 2000. – № 2. – С. 93–127.

592. Полат Е.С. Дистанционное обучение / Е.С.Полат, М.В. Моисеева. – М.: Владос, 1998. – 192 с.

593. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.С.Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под ред. Е.С. Полат. – 4-е изд.. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 272 с.

594. Полный русско-латинский словарь / [автор-составитель А.И. Орлов]. – М.: Либроком, 2011. – 683 с.

595. Поліна В. С. Нові методичні підходи до викладання іноземної мови в умовах навчального комплексу неперервної освіти / В.С. Поліна // Педагогіка і психологія: науково-теоретичний та інформаційний журнал АПН України. – К.: Педагогічна преса, 2004. – № 4 (45). – С. 36–46.

596. Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах: затверджено наказом Міністерства освіти України від 2 червня 1993 р. № 162 // Збірник законодавчих та нормативних актів про освіту. – 1994. – Вип. 1. – С. 111–136.

597. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – М.: Высшая школа, 2004. – 512 с.

598. Пометун О.І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О.І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: К.І.С., 2004. – С. 64–70.

599. Пометун О. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід / О. Пометун, Л. Пироженко. – К.: АПН, 2002. – 136 с.

600. Пометун О.І. Інтерактивні технології: теорія та методика / О.І. Пометун, Н.С. Побірченко, Г.І. Коберник. – К.: АПН, 2008. – 94 с.

601. Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко. – К.: Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.

602. Пометун О.І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О.І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під загал. ред. О.В. Овчарук. –

К.: К.І.С., 2004. – С.16–33.

603. Пономарев Н.Ф. Информационная политика органа власти: пропаганда, антипропаганда, контрпропаганда / Н.Ф. Пономарев. – Пермь: Изд-во Пермского гос. техн. ун-та, 2007. – 185 с.

604. Попенко Т.В. Проблеми мотивації до навчання в умовах сучасного стану ринку праці / Т.В. Попенко, Ю.О. Васеньова // Інформаційні технології в освіті, науці та виробництві. – 2015. – № 4 (11). – С. 158–163.

605. Попова И.В. Технология обучения диалогу-обсуждению в неязыковом вузе (на материале английского языка): дисс. на соискание ученой степ. канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / Попова Ирина Владимировна. – СПб., 2001. – 195 с.

606. Попроцька О.В. Лінгвокраїнознавчий підхід до вивчення іноземної мови у вітчизняній школі / О.В. Поприцька // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2011. – № 9 (220). – Ч. III. – С. 111–115.

607. Поснов Н.Н. Математические машины и программированное обучение / Н.Н. Поснов, А.М. Оранский. – Минск: Беларуски дзяржаўны ўніверсітэт імя Ул. І. Леніна: Изд. Б.Г.У., 1969. – 206 с.

608. Постникова Н.И. Полисубъектная образовательная среда вуза как фактор формирования профессиональной позиции будущих педагогов Н.И. Постникова // Вестник Шадринского государственного педагогического института. – 2013. – № 2 (18). – С. 152–156.

609. Почепцов Г.Г. Теорія комунікації / Г.Г. Почепцов. – К.: Видавничий центр „Київський університет“, 1999. – 308 с.

610. Про затвердження Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах. – Наказ, Положення від 02.06.1993. – № 161. – К: Міносвіти, 1993. – 22 с.

611. Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання): Проект / колектив авторів: С.Ю. Ніколаєва, М.І. Соловей (керівники), Ю.В. Головач та ін.: Київський державний лінгвістичний університет та ін. – Британська Рада, МОН України, 2001. – 246 с.

612. Пропорядок здійснення інноваційної діяльності у системі освіти. – К: Міносвіти, 1999. – 36 с.

613. Програма з англійської мови для професійного спілкування – National ESP Curriculum / [Г.Є. Бакаєва, О.А. Борисенко, І.І. Зуєнок, В.О. Іваніщева, Л.Й. Клименко, Т.І. Козимирська, С.І. Кострицька, Т.І. Скрипник, Н.Ю. Тодорова, А.О. Ходцева]. – К.: Ленвіт, 2005 – 119 с.

614. Проект Стратегії реформування вищої освіти в Україні до 2020 року / розроблено Робочою групою під керівництвом Міністерства освіти і науки України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://old.mon.gov.ua/ua/pr-viddil/1312/1390288033/1415795124/>

615. Прохоров Ю.Е. Русские: коммуникативное поведение / Ю.Е. Прохоров, И.А. Стернин. – Москва: Наука, 2006. – 238 с.

616. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів / під керівництвом Віктора Борисовича Шапаря. – К.: Прапор, 2009. – 672 с.

617. Психолого-педагогічні аспекти реалізації сучасних методів навчання у вищій школі / За ред.. М.В. Артюшиної, О.М. Котикової, Г.М. Романової. – К.:

КНЕУ, 2007. – 528 с.

618. Пугач О.И. Интерактивные технологии обучения: вопросы внедрения / О.И. Пугач, Т.В. Добудько // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2012. – Т.14. – С. 56–59.

619. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М. Издательский центр «Академия», 2002. – 320 с.

620. Радкович Л.А. Полікультурні можливості клубної роботи в системі вищої освіти / Л.А. Радкович // Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології: збірник наукових праць ХНТУ. – 2010. – № 2. – С. 215–218.

621. Радченко Т.А. Актуальність проблеми полікультурної освіти у сучасному суспільстві / Т.А. Радченко // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. – Серія: Психолого-педагогічні науки. – 2011. – № 1. – С. 40–42.

622. Разанова Е.Л. Значение различий между британским и американским вариантами английского языка в переводческой практике / Е.Л. Разанова // Молодежь и наука: Сборник материалов VI-й Всероссийской научно-технической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых / [отв. ред. О.А. Краев]. – Красноярск: Сибирский федеральный университет. – 2010. – 20–25 апреля. – [Электронный ресурс] // <http://conf.sfu-kras.ru/sites/mn2010/pdf/14/2901.pdf>

623. Реан А.А. Психология и педагогика / А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розум. – СПб.: Питер, 2002. – 432 с.

624. Реан А.А. Социальная педагогическая психология / А.А. Реан, Я.Л. Колминский. – СПб.: Издательство „Питер“, 2000. – 416 с.

625. Регельсон Л.М. Высшая школа и программированное обучение / Л.М. Регельсон. – Изд-во Московского университета, 1966. – 52 с.

626. Репкин В.В. Развивающее обучение: теория и практика / В.В. Репкин, Н.В. Репкина. – Томск: „Пеленг“, 1997. – 288 с.

627. Реформы образования в современном мире: глобальные и региональные тенденции / [Ред. коллегия Б.Л. Бульфсон, Н.М. Воскресенская, З.А. Малькова, В.Я. Пилиповский]. – М.: Владос, 1995. – 336 с.

628. Рибалко О.В. Щодо питання про педагогічні принципи дистанційного навчання / О.В. Рибалко, Г.С. Молодих // Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: Зб. наук. праць. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2001. – Випуск 4. – С. 45–48.

629. Риккерт Г. Границы естественнонаучного образования понятий. Логическое введение в исторические науки / Г. Риккерт. – СПб.: Наука, 1997. – 533 с.

630. Риккерт Г. Науки о природе и науки о культуре / Г. Риккерт; [пер. под ред. С. И. Гессена]. – М.: Республика, 1995. – 128 с.

631. Рогова Г.В. Повышение эффективности обучения иностранным языкам за счет улучшения психологического климата на уроке / Г.В. Рогова // Иностранные языки в школе, 1976.– № 2.– С. 74–80.

632. Родінова Н.Л. Етнографічна діяльність Бориса Грінченка: дис. ... канд.

історичних наук: 07.00.05 – етнологія / Родінова Наталія Леонідівна. – К.: Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 2007. – 231 с.

633. Розанов В.В. Сумерки просвещения / В.В. Розанов. – М.: Педагогика, 1990. – 624 с.

634. Розанова М.С. Проблема межкультурной коммуникации в контексте философско-художественного освоения современной реальности / М.С. Розанова // Рабочие тетради по компаративистике. – Серия: Гуманитарные науки, философия и компаративистика. – СПбГУ, 2004. – № 18. – С. 99–103.

635. Розлуцька Г.М. Зміст шкільних підручників як фактор полікультурного виховання молодших школярів у Закарпатті (1919-1939 рр.): дис. на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.01 / Розлуцька Галина Миколаївна. – Дрогобич: Дрогоб. держ. пед. ун-т ім. І. Франка, 2005. – 278 с.

636. Розум С.И. Психология социализации и социальной адаптации человека / С.И. Розум. – СПб.: Речь, 2006. – 365 с.

637. Рой Н. Сутність та принципи виховання студентської молоді / Н. Рой // XVIII Міжнародна науково-практична інтернет-конференція „Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах СНД“. – 29-30 грудня. – Переяслав-Хмельницький, 2013. – С. 171–173.

638. Романенко Т.Л. Моделювання комунікативних ситуацій для формування вмінь іноземного ділового спілкування / Т.Л. Романенко // Українська наука в мережі інтернет: Матеріали всеукр. наук.-практ. інтернет-конференція. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу до статті: <http://intkonf.org/romanenko-tl-modelyuvannya-komunikativnih-situatsiy-dlya-formuvannya-vmin-inozemnogo-dilovogo-spilkuvannya/>

639. Романишина Л.М. Диференційований підхід до розробки дидактичних матеріалів з хімії для учнів / Л.М. Романишина, І.М. Хмельяр // Природничо-наукова освіта школярів: реалії та перспективи: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції. – 2003. – 17–19 вересня. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2003. – С. 63–64.

640. Романишина Л.М. Система контролю знань студентів при роботі за модульно-рейтинговою технологією / Л.М. Романишина // Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку. – К., 1996. – № 4. – С. 41–44.

641. Романюк Л. Становлення цінностей особистості: концептуальна модель та її методологічний потенціал / Л. Романюк // Психологія особистості. – 2013. – № 4. – С. 138–148.

642. Рорти Р. Постмодерністський буржуазний лібералізм / Р. Рорти; [пер. и примеч. И. Джохадзе] // Логос. – 1999. – № 9. – С. 96–104.

643. Росс Ф. Как воспитать гения? / Ф. Росс // В мире науки – 2007. – №2. – С. 58–65.

644. Рот Ю. Межкультурная коммуникация: теория и тренинг / Ю. Рот, Г. Коптельцева. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2006. – 350 с.

645. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.

646. Рудь М.В. Формування громадянських якостей старшокласників у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи (в умовах

полікультурного регіону) / Рудь Марія Валентинівна: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05. – Луганськ: Луганський держ. педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка, 2002. – 248 с.

647. Рузавин Г.И. Методология научного познания: Учеб. пособие для вузов / Г. И. Рузавин. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 1999. – 287 с.

648. Русова С. Новая школа социального воспитания // Избранные педагогические сочинения в 2-х кн. / С. Русова. – Т. 2. – К.: Либідь, 1997. – С. 16–104.

649. Русова С. Суспільні питання виховання / С. Русова // Життя і знання. – Львів. – 1936. – Ч. 6. – С. 161–163.

650. Руссо Ж.-Ж. Об общественном договоре: Трактаты / Ж.-Ж. Руссо. – М.: „КАНОН-пресс“, „Кучково поле“, 1998. – 416 с.

651. Руссо Ж.-Ж. Рассуждение о происхождении и основаниях неравенства между людьми. Об общественном договоре, или Принципы политического права / Ж.-Ж. Руссо. – М.: Высшая школа, 1969. – 684 с.

652. Рыбников В.Ю. Теоретические проблемы проектирования педагогических технологий в системе профессионального образования / В.Ю. Рыбников, С.В. Марихин, Д.М. Уманец // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2013. – № 4. – С. 28–33.

653. Рябуха М.С. Теоретичний ґрунт формування мотивації праці / М.С. Рябуха // Фінансово-кредитний механізм аграрного комплексу: матеріали Всеукр. наук. практ. конф. ХНАУ.– Х.: ХНАУ, 2007. – С. 101–105.

654. Савельев А.Я. Новые информационные технологии в обучения / А.Я. Савельев // Современная высшая школа. – 1990. – № 3–4. – С. 5–15.

655. Савинкин О.В. Вьетнам / О.В. Савинкин, Е.В. Савинкина. – М.: Вокруг света, 2011. – 310 с.

656. Савченко Л.Л. Народність виховання як основа національного виховання у спадщині педагогів минулого / Л.Л. Савченко // Молодий вчений. – 2014. – № 1 (3). – С. 162–166.

657. Савченко О.Я. Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти / О.Я. Савченко // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: К.І.С., 2004. – С. 33–44.

658. Садохин А.П. Межкультурная компетентность: сущность и механизмы формирования: автореферат дисс. ... д-ра культурологи: 24.00.01 / Александр Петрович Садохин. – М., 2008. – 44 с.

659. Саланович Н.А. Лингвистический подход как средство повышения мотивации при обучении иностранным языкам в старших классах средней школы: автореф. дисс. канд. пед. наук: 06.00.01 / Саланович Николай Андреевич. – Москва, 1995. – 18 с.

660. Сартр Ж.П. Бытие и ничто: Опыт феноменол. онтологии / Ж.П. Сартр; [пер. с фр., предисл., прим. В.И. Колядко]. – М.: Республика, 2000. – 639 с.

661. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В.В. Сафонова. – Тверь: Истоки,

1996. – 238 с.

662. Сафонова В.В. Культуроведение в системе современного языкового образования / В.В. Сафонова // Иностранный язык в школе. – 2001. – № 3. – С. 17–23.

663. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Сафонова Виктория Викторовна. – М., 1992. – 528 с.

664. Сафонова И.А. Межкультурная коммуникация в аксиологическом аспекте / И.А. Сафонова // Духовність особистості: методологія, теорія і практика. – 2011. – № 2(43). – С. 62–67.

665. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе информационно-коммуникационных средств / Г.К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 208 с.

666. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 2008. – 256 с.

667. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. / Г.К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1. – 816 с.

668. Семенов В.С. Культура и развитие человека / В.С. Семенов // Вопросы философии. – 1982. – № 4. – С. 13–16.

669. Семенова М. Мы – славяне! / М. Семенова. – СПб.: Азбука-классика, 2010. – 560 с.

670. Семенов Ю.Н. Социальная философия А. Тойнби: критический очерк / Юрий Николаевич Семенов. – М.: Издательство „Наука“, 1980. – 200 с.

671. Семенюк І.С. Типологія комунікативних ситуацій / І.С.Семенюк // Наукові записки Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Серія: Філологія. – 2008. – № 10. – С. 190–194.

672. Сериков В.В. Образование и личность (теория и практика проектирования образовательных систем) / В.В. Сериков. – М.: Логос, 1999. – 272 с.

673. Сибирская М.П. Педагогические технологии: теоретические основы и проектирование: монография / М.П. Сибирская. – СПб: ЦИПК ПО, УНМО ВУЗ, 1998. – 356 с.

674. Сибирская М.П. Теоретические основы проектирования педагогических технологий в процессе повышения квалификации специалистов профессионального образования: дис. ... докт. пед. наук / М.П. Сибирская. – СПб., 1998. – 357 с.

675. Сидоренко Е.В. Мотивационный тренинг / Е.В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2000. – 234 с.

676. Силласте Г.Г. Самостоятельная работа студентов / Г.Г. Силласте, Е.Е. Письменная, Н.М. Белгарокова. – М: Финансовый университет, 2013. – 36 с.

677. Симоненко М.В. Поликультурная компетентность как ключевой компонент профессиональной подготовки учителя иностранного языка / М.В. Симоненко // Проблеми сучасної педагогічної освіти. – 2012. – № 36. – С. 73–78.

678. Сиротенко Г.О. Шляхи оновлення освіти: науково-методичний аспект / Г.О. Сиротенко. – Х.: Основа, 2003. – 96 с.

679. Сіваєва Н.П. Навчання іншомовного міжкультурного спілкування учнів старшої школи за допомогою проблемних завдань / Н.П. Сіваєва, Л.В. Темченко // Вісник Житомирського державного університету. – 2004. – № 19. – С. 218–222.

680. Сімоненко М.В. Полікультурна компетентність майбутніх вчителів-філологів у контексті культурологічної парадигми освіти / М.В. Сімоненко // Проблемы подготовки специалистов. – Серия: Педагогические науки. – Севастопольский городской гуманитарный ун-тет. – № 2. – 2010. – С. 58–62.

681. Скалкин В.Л. Учебное пособие по английскому языку для слушателей курсов иностранных языков / В.Л. Скалкин. – М.: Просвещение, 1967. – 503 с.

682. Скаткин М.Н. Дидактика средней школы: некоторые проблемы современной дидактики / М.Н. Скаткин. – М.: Просвещение, 1982. – 319 с.

683. Скрипник Н.С. Позааудиторна діяльність студентів вищих навчальних закладів: сутність, структура й особливості / Н.С. Скрипник // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2012. – №27 (80). – С. 566–571.

684. Скубашевська О. Необхідність і реалії інноваційного розвитку освіти / О. Скубашевська // Вища освіта України. – 2007. – № 3. – С. 30–37.

685. Скубішевська Т.С. Роль мовних стратегій у міжкультурній комунікації / Т.С. Скубішевська // Мультиверсум: Філософський альманах. – 2004. – № 43. – С. 57–64.

686. Слостенин В.А. Введение в педагогическую аксиологию / В.А. Слостенин, Г.М. Чижакова. – М.: Академия, 2003. – 192 с.

687. Слостенин В.А. Личностно ориентированные технологии профессионально-педагогического образования / В.А. Слостенин // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 49–74.

688. Слостенин В.А. О современных подходах к подготовке учителя / В.А. Слостенин, Н.Г. Руденко // Педагог. – 1996. – № 1. – С. 17–28.

689. Слостенин В.А. Педагогика / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – М.: Академия, 2002. – 576 с.

690. Слостенин В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Слостенин, Л.С. Подымова. – М.: ИЧП Магистр, 1997. – 224 с.

691. Слостенин В.А. Профессионализм педагога / В.А. Слостенин // Педагогическое образование и наука. – 2002. – № 4. – С. 4–9.

692. Слободчиков В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры / В.И. Слободчиков // Новые ценности образования: культурные модели школ. – 1997. – Вып. 7. – С. 177–184.

693. Словарь практического психолога / [сост. С.Ю. Головин]. – Минск: Харвест, 1998. – 800 с.

694. Словарь украинского языка: в 4-х т. / [Редактировал, с добавлением собственных материалов, Б. Гринченко]. – К.: Киевская старина, 1907. – Т. 1: А–Ж. – 494 с.

695. Словарь украинского языка: в 4-х т. / [Редактировал, с добавлением

собственных материалов, Б. Гринченко]. – К.: Киевская старина, 1908. – Т. 2: З–Н. – 573 с.

696. Словарь украинского языка: в 4-х т. / [Редактировал, с добавлением собственных материалов, Б. Гринченко. – К.: Киевская старина, 1909. – Т. 3: О–П. – 506 с.

697. Словарь украинского языка: в 4-х т. / [Редактировал, с добавлением собственных материалов, Б. Гринченко]. – К.: Киевская старина, 1909. – Т. 4: Р–Я. – 563 с.

698. Словник іншомовних слів / Уклад.: С.М. Морозов, Л.М. Шкарапута. – К.: Наук. думка, 2000. – 680 с.

699. Слоновьовська О.Б. Полікультурна освіта майбутніх учителів гуманітарних дисциплін у вищих навчальних закладах Канади: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Слоновьовська Оксана Богданівна. – Житомир, 2011. – 21 с.

700. Слюсаренко Н.В. Опанування національної культури як обов'язкова умова формування полікультурної особистості / Н.В. Слюсаренко // Педагогічний альманах. – 2011. – Випуск 12. – Частина 1. – С. 18–22.

701. Смалько О. Позааудиторна виховна робота як чинник професійно-особистісного становлення майбутніх фахівців / О. Смалько // Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. – Педагогічні науки. – 2014. – № 8. – С. 76–80.

702. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: От деятельности к личности / С.Д. Дмитриевич. – М.: Академия, 2005. – 400 с.

703. Смирнов С.И. Технологии в образовании / С.И. Смирнов // Высшее образование в России. – 1999. – № 1. – С. 109–112.

704. Смирнова Ю.А. Отличие самостоятельной деятельности учащихся от самостоятельной работы учащихся / Ю.А. Смирнова // Проблемы и перспективы развития образования: материалы междунар. науч. конф. – 2011. – апрель. – Т. 1. – Пермь: Меркурий, 2011. – С. 173–176.

705. Советский энциклопедический словарь / [под ред. А.М. Прохорова]. – М.: Советская энциклопедия, 1982. – 1600 с.

706. Соколенко О.І. Педагогічні умови формування ціннісного ставлення студентів вищих педагогічних навчальних закладів до свого здоров'я / О.І. Соколенко // Науковий вісник Донбасу. – [Електронний ресурс]. – 2014. – №428. – Режим доступу: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN28/index.html>

707. Соколов Е.А. Проблемы поликультур и полиязычий в гуманитарном образовании / Е.А. Соколов, Н.Е. Буланкина. – М.: Университетская книга; Логос, 2008. – 208 с.

708. Соколов В.І. Освітні інновації у вищих навчальних закладах України / В.І. Соколов, В.В. Висоцька, К.М. Левківський. – К.: Стилос, 2003. – 336 с.

709. Соколова І.В. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями: монографія / І.В. Соколова; за ред. С.О. Сисиєвої. – МОН України. АПН України. Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. – Маріуполь: АРТ-ПРЕС, 2008. – 400 с.

710. Соколова І.В. Полікультурна компетенція вчителя-філолога:

структура, зміст, умови формування / І.В. Соколова // Проблеми сучасності: культура, мистецтво, педагогіка. Компетенція вчителя в полікультурному просторі: зб. наук. пр. / за заг. ред. Г.Є. Гребенюка; Мін-во мистецтва і туризму України; Луганськ. держ. інст. культури і мистецтв; Обл. метод. кабінет учб. закладів мистецтва та культури. – Харків, 2007. – С. 153–163.

711. Соколова І.В. Формування полікультурної компетентності у майбутніх учителів-філологів / І.В. Соколова, О.А. Івашко // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. – Серія: Педагогічні науки. – 2009. – № 1. – С. 162–167.

712. Соколова Н.А. Формирование социальной активности подростков в полисубъектной среде дополнительного образования / Н.А. Соколова, Ю.Н. Губин. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2014. – 179 с.

713. Солдатова Г.У. Жить в мире с собой и другими / Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова, О.Д. Шарова. – М.: Генезис, 2000. – 112 с.

714. Сохань Л.В. Життєва компетентність особистості / Л.В. Сохань, І.Г. Єрмакова, Г.М. Несен. – К.: Богдана, 2003. – 520 с.

715. Соціологічна енциклопедія / [укладач В.Г. Городяненко]. – К.: Академвидав, 2008. – 456 с.

716. Стадник О.Г. Поняття про навчально-методичний комплекс зі шкільної дисципліни / О.Г. Стадник // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи. – 2012. – № 39. – С. 139–143.

717. Старков А.П. Книга для учителя / А.П. Старков. – М.: Изд-во АСТ, 2004. – 208 с.

718. Степанов Є.П. Досвід формування культури міжетнічної взаємодії в майбутніх викладачів іноземної мови / Є.П. Степанов // Освіта Донбасу. – 2010. – № 6 (143). – С. 72–76.

719. Степанов Є.П. Проблема формування культури міжетнічних відносин у сучасній педагогічній науці / Є.П. Степанов // Освіта Донбасу. – 2010. – № 3. – С. 10–14.

720. Степанов П.В. Педагогические условия формирования толерантности у школьников-подростков: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 – Общая педагогика / Степанов Павел Валентинович. – Москва, 2002. – 178 с.

721. Стернин И.А. Лексическое значение слова в речи / И.А. Стернин. – М: Директ-Медиа, 2015. – 239 с.

722. Стернин И.А. Модели описания коммуникативного поведения / И.А. Стернин. – Воронеж: Гарант, 2015. – 52 с.

723. Стернин И.А. О национальном коммуникативном сознании / И.А. Стернин // Лингвистический вестник. – 2002. – Вып. 4. – С. 87–94.

724. Стернин И.А. Очерк английского коммуникативного поведения / И.А. Стернин, Ларина Т.В., Стернина М.А. – Воронеж: Истоки, 2003. – 185 с.

725. Стернин И.А. Понятие коммуникативного поведения и методы его исследования / И.А. Стернин // Русское и финское коммуникативное поведение. – Вып. 1. – Воронеж: Изд-во ВГТУ, 2000. – С. 4–20.

726. Стернин И.А. Толерантность и коммуникация / И.А. Стернин // Философские и лингвокультурологические проблемы толерантности. – Москва:

ОЛМА-ПРЕСС, 2005. – С. 324–337.

727. Стефаненко Т.Г. Адаптация к новой культурной среде и пути ее оптимизации / Т.Г. Стефаненко // Введение в практическую социальную психологию: учеб. пособие / [Под ред. Ю.М. Жукова, Л.А. Петровской, О.В. Соловьевой]. – М.: Смысл, 1996. – С. 167–184.

728. Столбова Е.А. Формирование основ ценностных ориентаций старших подростков в условиях полисубъектной среды дополнительного образования: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Столбова Елена Александровна. – Москва, 2015. – 176 с.

729. Столяренко Л.Д. Основы психологии / Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д.: Феникс, 2006. – 672 с.

730. Стоян А.Н. Организация досуга студенческой молодежи / А.Н. Стоян. – К.: Вища школа, 1984. – 41 с.

731. Стрыковский В. Дидактическая технология и мультимодельное обучение / В. Стрыковский // Современная высшая школа. – 1998. – № 3. – С. 74–78.

732. Субота Л.А. Комунікативний підхід до навчання професійно-орієнтованому читанню іноземних студентів у немовному ВНЗ / Л.А. Субота // Одеський лінгвістичний вісник. – 2015. – № 5. – Том 2. – С. 149–153.

733. Суворова Н. Интерактивное обучение: новые подходы / Н. Суворова // Инновации в образовании. – 2001. – № 5. – С. 106–107.

734. Суворова О.В. Изучение субъектно-ориентированного общения педагогов с детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста / О.В. Суворова, В.А. Аристова. // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 2. – С. 37–40.

735. Суворова О.В. Модель полисубъектной коммуникативно-познавательной среды образовательного учреждения / О.В. Суворова // Вестник Государственного университета управления. – 2011. – № 14. – С. 127–131.

736. Суворова О.В. Теоретико-концептуальные основы модели полисубъектной коммуникативно-познавательной среды в дошкольном образовательном учреждении / О.В. Суворова // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 4 (29). – С. 127–131.

737. Суткевич Г.О. Принципи формування полікультурної компетентності майбутніх політологів у процесі вивчення іноземної мови / Г.О. суткевич // Наукові праці. – 2009. – № 6. – С. 167–170.

738. Сухомлинська О.В. Цінності у вихованні дітей та молоді / О.В. Сухомлинська // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 105–111.

739. Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка / В.О. Сухомлинський. – К.: Рад. шк., 1978. – 263 с.

740. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям / В.О. Сухомлинський. – К.: Рад. шк., 1974. – 288 с.

741. Сухомлинський В.О. Сто порад учителям / В.О. Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1984. – 254 с.

742. Сухомлинская О.В. Этнопедагогика – средство поликультурного воспитания / О.В. Сухомлинская // Украинский обозреватель. – 1994. – № 8. –

С. 1–6.

743. Сысоев П.В. Концепция языкового поликультурного образования (на примере культурологии США): дисс. ... докт. пед. наук: 13.00.02 / Сысоев Павел Викторович. – М., 2004. – 546 с.

744. Сысоев П.В. Концепция языкового поликультурного образования (на материале культуроведения США): монография / П.В. Сысоев. – М.: Еврошкола, 2003. – 406 с.

745. Сысоев П.В. Культурное самоопределение обучающихся в условиях языкового поликультурного образования / П.В. Сысоев // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 4. – С. 14–20.

746. Сысоев П.В. Язык и культура: в поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка / П.В. Сысоев // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 4. – С. 12–18.

747. Сысоев П.В. Языковое поликультурное образование / П.В. Сысоев // Иностранные языки в школе. – 2006. – № 4. – С. 2–14.

748. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология / Н.Ф. Талызина. – М.: Издательский центр „Академия“, 1998. – 288 с.

749. Талызина Н.Ф. Пути разработки профиля специалиста / Н.Ф. Талызина, Н.Г. Печенюк, Л.Б. Хихловский. – Саратов: изд-во Сарат. ун-та, 1987. – 176 с.

750. Талызина Н.Ф. Теоретические проблемы программированного обучения / Н.Ф. Талызина. – М.: МГУ, 1969. – 134 с.

751. Талызина Н.Ф. Технология обучения и ее место в педагогической теории / Н.Ф. Талызина // Современная высшая школа. 1997. – № 1. – С.55–60.

752. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н.Ф. Талызина. – М.: Издательство Московского университета, 1984. – 346 с.

753. Тарнопольський Б. Методика викладання англійської мови / Б.Тарнопольський. – К.: Вища школа, 1993. – 167 с.

754. Тарнопольський О. Студент у функції викладача англійської мови як іноземної: вплив на ставлення до навчання та навчальну мотивацію (мовний ВНЗ) / О. Тарнопольський, Ю. Дегтярьова // Сучасні проблеми лінгвістичних досліджень і методика викладання іноземних мов професійного спілкування у вищій школі: зб. наук. пр.: в 2 ч. / за ред. В.Т. Сулими, С.Н. Денисенко. – Л.: ЛНУ ім. І. Франка, 2007. – Ч. 2. – С. 37–40.

755. Татарченкова С.С. Организация методической работы в современной школе / С.С. Татарченкова. – Санкт-Петербург: Каро, 2008. – 126 с.

756. Татенко В.А. Психология в субъектном измерении: Монография / В.А. Татенко. – К.: Видавничий центр „Просвіта“, 1996. – 404 с.

757. Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования / Ю.Г. Татур. – Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 20 с.

758. Твердохлебова Н.Є. Стратегії ресурсного наповнення інформації викладачами для дистанційних курсів / Н.Є. Твердохлебова // Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: Зб. наук праць. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова,

2001. – Випуск 4. – С. 49–54.

759. Тверезовська Н.Т. Метод діалогу культур у процесі викладання іноземних мов / Н.Т. Тверезовська, Г.А. Чередніченко // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. – 2010. – Вип. 17. – С. 133–139.

760. Тен Ю.П. Символ в межкультурной коммуникации: дис. ... док. философских наук: 09.00.13 / Юлия Павловна Тен. – Ростов-на-Дону, 2008. – 334 с.

761. Терехов П.П. Формирование педагогической компетентности специалиста в системе непрерывного профессионального социокультурного образования: автореферат дисс. ... док. пед. наук: 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования / Терехов Павел Петрович. – Казань, 2004. – 32 с.

762. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / Тер-Минасова С.Г. – М.: Слово, 2000. – 264 с.

763. Тиг Дж. США: путеводитель по обычаям и этикету / Джина Тиг; пер. с англ. И. Алчеева. – М.: Астрель, 2007. – 159 с.

764. Тимкова В.А. Мовний аспект фахової підготовки студента у вищому аграрному навчальному закладі / В.А. Тимкова // Наукові записки ВНАУ. – Серія: Педагогічні науки. – 2012. – Вип. 1. – С. 195–199.

765. Тишкова В.А. Основы религиозных культур и светской этики / В.А. Тишкова, Т.Д. Шапошниковой. – М.: Просвещение, 2010. – 239 с.

766. Ткачова Н.О. Аксиологічні засади педагогічного процесу в сучасних загальноосвітніх навчальних закладах: автореф. дис. ... док. пед. наук.: 13.00.01 / Ткачова Наталія Олександрівна. – Луганськ, 2007. – 44 с.

767. Толковый словарь русского языка / Сост. С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – 4-е изд. – М.: ИТИ Технологии, 2006. – 944 с.

768. Томалин Б. Франция: путеводитель по обычаям и этикету / Б. Томалин. – М.: АСТ; Астрель, 2007. – 159 с.

769. Тонконог Л.М. Навчально-методичне забезпечення та організація дошкільної іншомовної освіти в Україні / Л.М. Тонконог // Навчально-методичне забезпечення та організація дошкільної іншомовної освіти в Україні / Л.М. Тонконог // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць / [ред. кол., головн. ред. В.М. Мадзігон; наук. ред. О.М. Топузов]. – К. : Пед. думка, 2011. – Вип. 11. – С. 469–476.

770. Трубачева С.Е. Умови реалізації компетентнісного підходу в начальному процесі / С.Е. Трубачева // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: К.І.С., 2004. – С. 51–56.

771. Труш О.О. Толерантність як механізм саморегуляції полі етнічного суспільства / О.О. Труш, А.О. Червняк // Держава і суспільство. – 2011. – № 4 – С. 122–126.

772. Тубельский А. Н. Школа самоопределения / А. Н. Тубельский. – М.: АО “Политекст”, 1994. – 480 с.

773. Тур О. Аксиологічний підхід до формування комунікативної

компетентності майбутніх фахівців із документознавства та інформаційної діяльності / О. Тур // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2015. – № 11. – С. 117–121.

774. Тюкаева С.П. Рефлексия как этап современного урока С.П. Тюкаева // Молодой ученый. – 2015. – № 2. – С. 30–31.

775. Уйсімбаєва Н.В. Зміст, структура та особливості організації позааудиторної роботи майбутнього вчителя як складова його особистісного самовдосконалення / Н.В.Уйсімбаєва // Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology. – 2015. – Issue 74. – P. 69–71.

776. Уйсімбаєва Н.В. Особистісне самовдосконалення майбутнього вчителя: аналіз категорій та понять / Н.В.Уйсімбаєва // Наукові записки КДПУ ім. В. Винниченка. – Серія: Педагогічні науки. – 2015. – № 140. – С. 148–151.

777. Указ президента України від 25.06.2013 р. №344/2013 „Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року”. – 20 с. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>

778. Український педагогічний словник / уклад. С.У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 375 с.

779. Уфимцева О.В. Самостоятельная работа студента в процессе обучения профессиональной иноязычной лексике будущих специалистов по связям с общественностью / О.В. Уфимцева // Педагогическое образование в России. – 2011. – № 4. – С. 49–53.

780. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения в шести томах / К.Д. Ушинский / сост. С.Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 2. – 494 с.

781. Ушинский К.Д. Педагогические статьи 1857-1861 гг. / К.Д. Ушинский. – М., Л.: Изд-во Академии Педагогических наук РСФСР, 1948. – 650 с.

782. Ушинский К.Д. Собр. соч. в 2 т. / К.Д. Ушинский. – Т. 2. – М.: Академия, 1948. – 359 с.

783. Фалунин Е.В. Психолого-педагогическая модель системы подготовки будущих учителей к работе в пространстве современного образования: автореф. дисс. ... док. психол. наук: 19.00.07 / Фалунина Елена Васильевна. – Москва, 2012. – 64 с.

784. Фальковський А.О. Різноманітність аксіологічних підходів у методології права / А.О. Фальковський // Актуальні проблеми держави і права. – 2009. – Вип. 50. – С. 73–79.

785. Федоров А.В. Медиакомпетентность личности: от терминологии к показателям / А.В. Федоров // Инновации в образовании. – 2007. – № 10. – С. 75–108.

786. Федотова Г.А. Профессионально-ориентированные технологии обучения в высшей школе / Г.А. Федотова, Е.Ю. Игнатьева. – Великий Новгород: НовГУ имени Ярослава Мудрого, 2010. – 104 с.

787. Федулова Л.І. Інтеграція науки та освіти / Л.І. Федулова // Економіка знань та її перспективи для України. – К.: Інститут економічного прогнозування, 2005. – С. 83–84.

788. Философский словарь / авт.-сост. С.Я. Подопрігора,

А.С. Подопригора. – Ростов н/Д.: Феникс, 2010. – 562 с.

789. Философский энциклопедический словарь / Л.Ф. Ильичёв, П.Н. Федосеев, С.Н. Ковалёв, В.Г. Панов. – М.: Советская энциклопедия, 1989. – 840 с.

790. Фишер Р. Путь к согласию. Или переговоры без поражения / Р. Фишер. – М.: Наука, 1992. – 158 с.

791. Філософський енциклопедичний словник / [під ред. В.І. Шинкарук]. – Київ: Абрис, 2002. – 742 с.

792. Фіхте Й.Г. Про оживлення та підвищення чистого інтересу до істини / Фіхте Йоганн Готліб; [переклав з німецької Володимир Абашнік] // Культура у філософії ХХ століття: Матеріали ІV Харківських міжнародних Сквородинівських читань (30 вересня – 1 жовтня). – Харків: Університет внутрішніх справ, 1997. – С. 414–421.

793. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи / М.М. Фіцула. – К.: Академвидав, 2006. – 352 с.

794. Флегонтова Н. Воспитание толерантности у детей в многонациональной группе детского сада / Н. Флегонтова // Детский сад от А до Я. – 2005. – № 5. – С. 19–25.

795. Флиер А.Я. Культура как фактор национальной безопасности / А.Я. Флиер // Общественные науки и современность. – 1998. – № 3. – С. 181–187.

796. Флиер А.Я. Культурная компетентность личности: между проблемами образования и национальной политики / А.Я. Флиер // Общественные науки и современность. – 2000. – № 2. – С. 151–165.

797. Фомин Н.Е. Педагогические технологии: Теория и практика применения в высшей школе / Н.Е. Фомин, М.К. Рункова // Интеграция образования. – 2006. – № 2. – С. 15–19.

798. Формановская Н.И. Речевой этикет и культура речи / Н.И. Формановская. – М.: Высшая школа, 1989. – 159 с.

799. Формановская Н.И. Ритуалы вежливости и толерантность / Н.И. Формановская // Философские и лингвокультурологические проблемы толерантности. – Москва: ОЛМА-ПРЕСС, 2005. – С. 337–354.

800. Фридман Л.Н. Урок? Нет тема (технология педагогического труда) / Л.Н. Фридман // Народное образование. – 1990. – № 1. – С. 48–52.

801. Фридман Л.М. Психологическая наука – учителю / Л.М. Фридман, К.Н. Волков. – М.: Просвещение, 1985. – 224 с.

802. Фридрих Шеллинг: pro et contra. Антология: творчество Фридриха Шеллинга в оценке русских мыслителей и исследователей / [под ред. Д.К. Бурлака, В.Ф. Пустарнакова]. – М.: Русский Христианский гуманитарный институт, 2001. – 684 с.

803. Хайдеггер М. Разговор на проселочной дороге. Избранные статьи позднего периода творчества / Мартин Хайдеггер. – Серия: Библиотека философа. – М.: Высшая школа, 1991. – 192 с.

804. Халеева И.И. Интеркультура – третье измерение межкультурного взаимодействия? (Из опыта подготовки переводчиков) / И.И. Халеева // Актуальные проблемы межкультурной коммуникации: сб. науч. тр. – М.:

МГЛУ, 1999. – Вып. 444. – С. 5–15.

805. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи / И.И. Халеева. – М.: Высшая школа, 1989. – 236 с.

806. Харитонов В.А. Интегральный підручник / В.А. Харитонов // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 1. – С. 29–38.

807. Хейдметс М. Человеческое начало в средообразовании / М. Хейдметс // Социально-психологические основы средообразования: тез. науч.-практ. конф. – Таллин, 1985. – С. 77–79.

808. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2003. – 860 с.

809. Хлыбова М.А. Концентрированное обучение иностранному языку в неязыковом вузе как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Хлыбова Марина Анатольевна. – Краснодар, 2011. – 189 с.

810. Хмеляр І. Методичні підходи диференціації та індивідуалізації навчання на заняттях хімії та біології / І. Хмеляр, М. Лукашук // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка. – 2009. – № 1. – С. 121–125.

811. Хуторской А.В. Деятельностное содержание образования / А.В. Хуторской // Школьные перемены. Научные подходы к обновлению общего среднего образования: сб. науч. трудов. – М., 2001. – С. 48–66.

812. Хуторской А.В. Интернет в школе. Практикум по дистанционному обучению / А.В. Хуторской. – М.: ИОСО РАО, 2000. – 304 с.

813. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? / А.В. Хуторской. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.

814. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика / А.В. Хуторской. – М.: Изд-во УНЦ ДО, 2005. – 222 с.

815. Хуторской А.В. Современная дидактика / А.В. Хуторской. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.

816. Царева Г.И. Все о Китае: культура, религия, традиции. – М.: Профит-Стайл, 2014. – 608 с.

817. Цветков В.Я. Мобильные образовательные технологии / В.Я. Цветков // Современные наукоемкие технологии. – 2008. – № 12. – С. 32–34.

818. Циркаль А.Ю. Огляд найбільш цікавих інтерактивних методів на заняттях з англійської мови / А.Ю. Циркаль // Сучасні методи викладання іноземної мови професійного спрямування у вищій школі: Збірник наукових статей. – К.: НТУУ „КПІ”, 2013. – С. 350–360.

819. Ціко І.Г. Методичні принципи формування етнокультурних знань учнів 5-7 класів у процесі вивчення світової літератури / І.Г. Ціко // Султанівські читання. – 2014. – № 3. – С. 353–359.

820. Цой А.Б. Самооценки интеллекта и их влияние на социально-психологическую адаптацию учащихся / А.Б. Цой // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2012. – № 5. – С. 14–25.

821. Чаграк Н. Міжкультурна комунікація як соціально-педагогічна умова формування соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців у галузі туризму / Н. Чаграк, Г. Гритчук // Обрії: науково-педагогічний журнал. – 2009. – № 1. – С. 154–161.

822. Чепуренко Я.О. Навчально-методичний комплекс як вид навчального видання / Я.О. Чепуренко // Актуальні проблеми теорії соціальних комунікацій: Матеріали науково-звітної конференції викладачів кафедри журналістики Інституту української філології НПУ ім. М.П. Драгоманова: збірник наукових доповідей. – Випуск III. – К.: Ореол-сервіс, 2013. – С. 7–14.

823. Чередніченко Г. Особливості підготовки студентів економічних спеціальностей / Г. Чередніченко, О. Зеліковська, Ю. Бондаренко // Теорія і методика управління освітою. – 2011. – № 6. – С. 168–182.

824. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе / Д.В. Чернилевский. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.

825. Чернилевский Д.В. Слагаемые современной педагогической технологии подготовки специалистов / Чернилевский Д.В. // Специалист. – 1996. – № 12. – С. 33–37.

826. Черняк Н.О. Формування мотивації студентів до навчання у ВНЗ / Н.О. Черняк // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. – 2013. – № 38–39. – С. 388–393.

827. Черняхович О.С. Роль ситуативності в навчанні професійно-орієнтованого діалогічного мовлення / О.С. Черняхович // Вісник Вінницького політехнічного інституту. – 2010. – № 2. – С. 115–121.

828. Чижевський Б. Науково-педагогічні основи інновацій у сфері освіти / Б. Чижевський // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи. – К.: Логос, 2001. – С. 18–26.

829. Чирков В. И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека / В. И. Чирков // Вопросы психологии. – 1996. – № 3. – С. 116–132.

830. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения / М.А. Чошанов. – М.: Народное образование, 1996. – 160 с.

831. Чумак Л.В. Полікультурне виховання учнів середніх класів в освітньому просторі / Л.В. Чумак // Педагогічний альманах. – 2011. – Випуск 11. – С. 45–50.

832. Чуприкова Н.И. Умственное развитие и обучение: Психологические основы развивающего обучения / Н.И. Чуприкова. – М.: АО „Столетие“, 1995. – 189 с.

833. Шабат-Савка С. Толерантне спілкування як спосіб вираження комунікативних інтенцій / С. Шабат-Савка // Наукові виклади. – 2010. – № 6. – С. 59–63.

834. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В.Д. Шадриков // Вестник высшего образования сегодня. – 2004. – № 8. – С. 26–31.

835. Шакуров Р.Х. Эмоция. Личность. Деятельность (механизмы психодинамики) / Р.Х. Шакуров. – Казань: Центр инновационных технологий, 2001. – 180 с.

836. Шалин В.В. Толерантность: культурная норма и политическая необходимость: социально-философский анализ: дисс. ... д-ра филос. наук: 09.00.11 – Социальная философия / Шалин Виктор Викторович. – Ростов-на-Дону, 2000 – 360 с.

837. Шамова Т.И. Управление образовательным процессом в адаптивной школе / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко. – М.: Центр „Педагогический поиск“, 2001. – 384 с.

838. Шангина И.И. Русский народ. Будни и праздники: энциклопедия / И.И. Шангина. – СПб.: Азбука – классика, 2003. – 560 с.

839. Шарапа С. Аксіологічні аспекти підготовки вчителя у вищих педагогічних навчальних закладах України (кінець ХХ – початок ХХІ ст.) / С. Шарапа // Людинознавчі студії. Педагогіка. – 2014. – Вип. 29(1). – С. 222–228.

840. Шарова Н.А. Принципы активности и коммуникативности в современных технологиях обучения иностранным языкам: Обзор зарубежной методической литературы / Н.А. Шарова // Вестн. Воронеж. гос. ун-та. Сер. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2001. – № 2. – С. 109–111.

841. Шаталов В.Ф. Точка опоры. Об экспериментальной точке преподавания / В.Ф. Шаталов. – М.: Педагогика, 1987. – 158 с.

842. Шафрикова А.В. Мультикультурный подход в обучении и воспитании школьников: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Шафрикова Анастасия Викторовна. – Казань, 1998. – 192 с.

843. Шварц И.Е. Программированное обучение / И.Е. Шварц. – Пермь: Перм. пед. ин-т., 1968. – 281 с.

844. Шацкий С.Т. Избранные педагогические сочинения в 2-х томах / С.Т. Шацкий. – Т. 1. – М.: Педагогика, 1980. – 304 с.

845. Шацкий С.Т. Избранные педагогические сочинения в 2-х томах / С.Т. Шацкий. – Т. 2. – М.: Педагогика, 1980. – 416 с.

846. Швець Т. Лінгвокраїнознавчий підхід до формування навичок невідготовленого мовлення студентів вищих мовних закладів у процесі занять з домашнього читання / Т. Швець // Теоретична і дидактична філологія. – 2010. – № 8. – С. 433–440.

847. Шейман В.М. Технология работы учителя: из опыта работы / В.М. Шейман. – М.: Новая школа, 1992. – 120 с.

848. Шепель В.М. Человековедческая компетентность менеджера / В.М. Шепель. – М.: Народное образование, 1999. – 432 с.

849. Шерстнёва Н.А. Педагогическая технология: понятие, сущность / Н.А. Шерстнёва // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2014. – № 10. – С. 114–117.

850. Шехавцова С.О. Міжкультурна комунікація як соціально-педагогічна умова формування соціокультурної толерантності в майбутніх учителів іноземних мов / С.О. Шехавцова // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2007. – № 36. – С. 16–19.

851. Шиллер Ф. Философия культуры Становление и развитие / Фридрих Шиллер. – СПб.: Лань, 1998. – 162 с.

852. Ширяєва Т.М. Використання комунікативних ситуацій у розвитку міжетнічної толерантності / Т.М. Ширяєва // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2011. – 155–161.

853. Шишов С.Е. Мониторинг качества образования в школе / С.Е. Шишов, В.А. Кальней. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 318 с.

854. Шкваріна Т.М. Дидактичні основи створення засобів підготовки вчителів до здійснення іншомовної освіти дошкільників / Т.М. Шкваріна // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. – 2009. – Вип. 14. – С. 250–258.

855. Школа і підготовка учнівської молоді до життя та діяльності в умовах ринку / [за ред. І.Ф. Прокопенка (голов. ред), Н.Г. Ничкало, Н.А. Побірченко та ін.] – Х.: Наукова думка, 1996. – 172 с.

856. Штофф В.А. Моделирование и ситуация / В.А.Штофф. – М.: Логос, 1996. – 191 с.

857. Шуст Н. Освітня інноватика – новий напрям фундаментальних досліджень // Соціокультурні чинники розвитку інтелектуального потенціалу українського суспільства і молодь. – К.: Знання, 2001. – С. 678–682.

858. Щеглова Е.М. Развитие поликультурной компетентности будущих специалистов: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. – Е.М. Щеглова. – Омск: УОП Омской академии МВД России, 2005. – 23 с.

859. Щеглова Е.М. Развитие поликультурной компетентности будущих специалистов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Е.М. Щеглова. – Омск, 2005. – 164 с.

860. Щедровицкий Г.П. Избранные труды / Г.П. Щедровицкий. – М.: Школа культ. политики, 1995. – 759 с.

861. Щедровицкий Г.П. Путеводитель по методологии организации, руководства и управления / Г.П. Щедровицкий. – Москва: Дело, 2003. – 216 с.

862. Щедровицкий Г.П. Философия. Наука. Методология / Г.П. Щедровицкий. – М.: Шк. Культ. Политики, 1997. – 656 с.

863. Щерба Л.В. Избранные работы по русскому языку / Л.В. Щерба. – М.: Учпедгиз, 1957. – 187 с.

864. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность / Л.В. Щерба. – М.: Едиториал, УРСС, 2004. – 432 с.

865. Щетинин М.П. Объять необъятное / М.П. Щетинин. – М.: Педагогика, 1986. – 173 с.

866. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика / А.Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2004. – С. 139–140.

867. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 554 с.

868. Эльконин Д.Б. Психология развития: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д.Б. Эльконин. – М.: Академия, 2001. – 144 с.

869. Эрли К. Культурная компетентность / К. Эрли, Э. Мосаковски // Harvard Business Review. – Россия. – 2004. – № 2. – С. 15–19.

870. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. Методологические проблемы современной науки / Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1978. – 391 с.
871. Юсупова Г.В. Состав и измерение эмоциональной компетентности: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Юсупова Гузель Валимухаметовна. – Казань, 2006. – 166 с.
872. Юсуфбекова Н.Р. педагогическая инноватика как теория инновационных процессов в системе образования / Н.Р. Юсуфбекова // Научные достижения и передовой опыт в области педагогики и народного образования. – М.: АПН СССР, НИИ общей педагогики. – 1980. – Вып. 3. – С. 1–19.
873. Юцявичене П.А. Теория и практика модульного обучения / П.А. Юцявичене // Сов. Педагогика. – 1990. – № 1. – С. 55–60.
874. Ягупов В.В. Педагогіка / В.В. Ягупов. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.
875. Ядов В.А. Социальная идентичность личности / В.А. Ядов. – М.: Высш. шк., 1994. – 428 с.
876. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 2000. – 176 с.
877. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека / П.М. Якобсон. – М.: А.С.К., 2001. – 64 с.
878. Ямбург Е.А. Школа на пути к свободе: культурно-историческая педагогика / Е.А. Ямбург. – М.: „ПЕР СЭ“, 2000. – 351 с.
879. Янушкевич Ф. Технология обучения в системе высшего образования / Ф. Янушкевич. – М.: Просвещение, 1986. – 320 с.
880. Яншина Т. Деякі аспекти освіти обдарованої дитини в полікультурному суспільстві / Т. Яншина // Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія та практика. – 2010. – № 4. – С. 217–223.
881. Яшенкова О.В. Основы теорії мовної комунікації / О.В. Яшенкова. – К.: ВЦ „Академія“, 2010. – 312 с.
882. American – British English / [Electronic resource] // <http://www.english-hilfen.de/en/words/ae-be2.htm?page=/en/words/ae-be4.htm>
883. American vs British English: Essential Differences / [Electronic resource] // <http://greenforest.com.ua/articles/post/246>
884. Baijin Y. Cultural Context of Learning: East Meets West / Yang Baijin. – Hamburb: Adelaide Press, 2002. – 296 p.
885. Baker G.C. Multicultural Imperatives for Curriculum Development in Teacher Education / G.C. Baker // Journal of Research and Development in Education. – 1977. – № 2. – P. 70–83.
886. Banks J.A. Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum and Teaching / J.A. Banks. – Boston: Pearson, Allyn & Bacon, 2006. – 384 p.
887. Banks J.A. Multicultural Education Characteristics and Goals // J.A. Banks, A.M. Banks Multicultural Education: Issues and Perspectives. – Boston: Allyn and Bacon, 1993. – P. 25–28.
888. Baudrillard J. The Consumer Society: Myths and Structures / Jean Baudrillard. – Paris: Editions Denoël, 1998. – 208 p.

889. Baxter J. ESL for intercultural competence: an approach to intercultural communication training / J. Baxter; in D. Landis & R. Brislin (Eds.) // Handbook of intercultural training: Issues in training methodology. – Volume II. – New York: Pergamon Press. – P. 290–324.
890. Bennett M. Basic concepts of intercultural communication: selected readings / Milton J. Bennett. – Yarmouth: Intercultural Press, 1998. – 272 p.
891. Biggs J. Teaching for Quality Learning at University / John Biggs and Catherine Tang. – Buckingham: The Society for Research into Higher Education, 2003. – 358 p.
892. Bochner S. The social psychology of cross-cultural relations / In S. Bochner (Ed.) // Cultures in contact: studies in cross-cultural interaction. – Oxford: Pergamon Press, 1982. – P. 5–44.
893. Bourdieu P. Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft / P. Bourdieu. – Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag, 2013. – 288 s.
894. British and American terms / [Electronic resource] // <http://oxforddictionaries.com/words/british-and-american-terms>
895. Bruner J. The Culture of Education / Jerome Bruner. – Cambridge: Harvard College, 1996. – 226 p.
896. Byram M. Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching / Michael Byram, Bella Gribkova and Hugh Starkey. – Strasbourg, 2002. – 42 p.
897. Byram M. Investigating Cultural Studies in Foreign Language Teaching / M. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 1991. – 163 p.
898. Clary-Lemon J. Critical Multiculturalism, Pedagogy and Rhetorical Theory: A Negotiation of Recognition / Jennifer Clary-Lemon. – N.Y.: Parlor Press, 2009. – 228 p.
899. Cohen Ph. The Perversions of Inheritance: Studies in the Making of Multi-Racist Britain / Ph. Cohen. – London: MacMillan Education, 1988. – 342 p.
900. Colarusso D. Teaching English in the Global Age: Cultural Conversations / Dana Colarusso. – Toronto: University of Toronto, 2009. – 245 p.
901. Crowder N. Automatic Tutoring by Intrinsic Programming / Norman Crowder / Teaching Machines and Programmed Learning / A.A. Lumsdaine and Robert Glaser. – Washington: National Education Assn., 1969. – 452 p.
902. Curriculum for English language development in universities and institutes / [Nikolayeva S.Y., Solovey M.I., Petrashchuk O.P. and others]; ed. Y.V. Golovach. – Kyiv: Kyiv State Linguistic University & the British Council, 2001. – 246 p.
903. Deardorff D.K. Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization / Darla K. Deardorff // Journal of Studies in International Education. – 2006. – № 10. – P. 241–266.
904. Deardorff D.K. The Sage Handbook of Intercultural Competence / Darla K. Deardorff. – California: SAGE Publications Ltd., 2009. – 546 p.
905. Deci E.L. The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior / E.L. Deci, R.M. Ryan // Psychological Inquiry. – 2000. – V. 11. – № 4. – P. 227–268.
906. Dewey J. Democracy and Education / J. Dewey. – New York: The

Macmillan Company, 1916. – 460 p.

907. Dobson J.M. Effective Techniques for English Conversation Groups / J.M. Dobson. – Washington: United States Information Agency, 1996. – 137 p.

908. Encyclopedia of Educational Research / Marvin C. Alkin (Editor). – 6th edition. – London: MacMillan Reference Books, 1992. – 1200 p.

909. Essinger H. Interkulturelle Erziehung als Friedenserziehung / H. Essinger, J. Graf // Erziehung in der multikulturellen Gesellschaft. – Baltmannsweiler, 1984. – S. 15–35.

910. Ferdig R.E. Assessing Technologies for teaching and learning: understanding the importance of technological pedagogical content knowledge / Richard E. Ferdig // British Journal of Educational Technology. – 2006. – Vol. 37. – № 5. – P. 749–760.

911. Fichte J.G. Versuch einer Kritik aller Offenbarung / Johann Gottlieb Fichte. – Leipzig: Meiner, 1983. – 142 s.

912. Fischer E. Peoples and Cultures of the World / Edward Fischer. – Washington: The Teaching Company, 2009. – 148 p.

913. Gaitanides S. Interkulturelles Lernen in einer multikulturellen Gesellschaft / S. Gaitanides // Informationsdienst z. Ausländerarbeit. – 1994. – № 2. – S. 24–35.

914. Göpfert H. Ausländerfeindlichkeit durch Unterricht. Konzeptionen und Alternativen für Geschichte, Sozialkunde und Religion / H. Göpfert. – Düsseldorf: Schwann-Bagel, 1985. – 254 s.

915. Grant C.A. Global Constructions of Multicultural Education: Theories and Realities / Carl A. Grant, Joy L. Lei. – New Jersey: Routledge, 2001. – 398 p.

916. Grant C.A. The literature on multicultural education: review and analysis / C.A. Grant // Educational Studies. – 1986. – Vol. 12. – № 1. – P. 47–71.

917. Guy R. Lefrancois Psychology for Education / R. Guy. – 7th edition. – N.Y.: Wadsworth Publishing Co Inc, 1991. – 144 p.

918. Hackl B. Miteinander lernen: Interkulturelle Unterrichtsprojekte in der Schulpraxis / B. Hackl. – Innsbruck: Österr. Studienverlag, 1993. – 228 s.

919. Handbook of Research on Educational Communications and Technology / Chief Editor David H. Jonassen. – New Jersey: Taylor & Francis, 2004. – 1210 p.

920. Hall E.T. The Silent Language / E.T. Hall. – N.Y.: Doubleday, 1959. – 208 p.

921. Hall E.T. Understanding Cultural Differences: Germans, French and Americans / E.T. Hall. – Boston: Nicholas Brealey Publishing, 1991. – 196 p.

922. Hammerly H. An Integrated Theory of Language Teaching / H. Hammerly. – New York: Gordon & Breach, 1985. – 140 p.

923. Hatzer B. Interkulturelle Handlungskompetenz / B. Hatzer, G. Layes // Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation / A. Thomas, E. Kinast, S. Schroll-Marchi. – GmbH: Vandenhoeck & Ruprecht, 2005. – S.138–148.

924. Herder J.G. On Social and Political Culture / Johann Gottfried Herder. – Cambridge: Cambridge University Press, 1969. – 342 p.

925. Hoopes D.S. Intercultural Communication Concepts and the Psychology of Intercultural Experience / in M.D. Pusch (Ed.) // Multicultural Education: A Cross-

- cultural Training Approach. – Chicago, IL: Intercultural Network Inc., 1979. – 472 p.
926. Hughes H.S. Oswald Spengler / H. Stuart Hughes. – New Brunswick: Transaction Publishers, 1991. – 192 p.
927. Hutmacher W. Key competencies for Europe Report of the Symposium / W. Hutmacher // European Journal of Education. – Berne, 1996. – 27 March. – Volume 32. – № 1. – P. 45–58.
928. International Dictionary of Education / [G. Terry Page, John Bernard Thomas, Alan R. Marshall]. – London: MIT Press, 1980. – 386 p.
929. International Encyclopedia of Education / [edited by Torsten Husen and T. N. Postlethwaite]. – Vol. 7. – Oxford: Pergamon, 1985. – 4236 p.
930. International Encyclopedia of Education: 8-Volume Set / Editors-in-Chief: Penelope Peterson, Eva Baker and Barry McGaw. – Third Edition. – Illinois: Elsevier Science & Technology Books, 2010. – 6962 p.
931. Johnson K., Morrow K. Communication in the Classroom / K. Johnson, K. Morrow. – London: Longman Group, 1992. – 140 p.
932. Jung C.G. Psychology and Religion: West and East. Collected Works / Carl Gustav Jung // Psychological Commentaries. – 1991. – Vol. 11. – P. 759–787.
933. Key Competences for Lifelong Learning: European Reference Framework. – Luxemburg: Education and Training, 2007. – 16 p.
934. Kim Y.Y. Intercultural communicative competence / Y.Y. Kim; S. Ting-Toomey & F. Korzeny // Cross-cultural interpersonal communication. – California: Sage Publications, 1991. – P. 259–275.
935. Koch A. Johann Heinrich Pestalozzi – ein bedeutender Pädagoge / Alexandra Koch. – Zürich: Otto-Friedrich-Universität Bamberg, 2002. – 18 s.
936. Kramsch C. Context and Culture in Languages Teaching / Clair Kramsch. – Oxford: Oxford University Press, 1994. – 295 p.
937. Larsen-Freeman D. Techniques and Principles in Language Teaching / D. Larsen-Freeman. – Oxford: Oxford University Press, 2000. – 252 p.
938. Lewis A.C. Commentary: the multicultural education model and minorities / A.C. Lewis // Anthropology and Education Quarterly. – 1976. – Vol. 7. – № 1. – P. 32–37.
939. Lompscher J. Erfassung von Lernstrategien mittels Fragebogen / J. Lompscher // Lern- und Lehrforschung, LLF-Berichte. – Potsdam: Universität Potsdam. – 1995. – № 10 (5). – S. 80–150.
940. Lompscher J. Unterschiedliche Lehrstrategien und ihre Konsequenzen / J. Lompscher // Lehrtheorie. Tätigkeitstheorie. Fremdsprachenunterricht. – München, 1995. – S. 43–44.
941. Lustig M. Intercultural competence: interpersonal communication across cultures / Myron Lustig, Jolene Koester. – New York: Longman, 1999. – 416 p.
942. Lynch J. Multicultural Education: Principles and Practices / J. Lynch. – London: Routledge and Kegan Paul, 1986. – 230 p.
943. Maley A. Drama Techniques in Language Learning / A. Maley, A. Duff. – Moscow: Prosveshchenie, 1981. – 96 p.
944. Malkos A.M. Bright Ideas. A Teacher's Resource Manual / A.M. Malkos, R.Y. Motalvan. – Washington: Office of English Language Programs, 1992. – 64 c.

945. Martin J. *The Relationship between Student Perception of Intercultural Competencies and Previous Sojourn Experience* / Judith Martin. – Philadelphia: Temple University Press, 1991. – 132 p.
946. McClelland D.C. *Testing for Competence Rather Than for Intelligence* / D.C. McClelland // *American Psychologist*. – 1973. – № 28 (1). – P. 1–14.
947. McKay S.L. *Teaching English as an International Language* / S.L. McKay. – Oxford: Oxford University Press, 2002. – 381 p.
948. Menon M.B. *Pedagogical Technology: A two-dimensional model for teachers' ICT integration* / Mohandas B. Menon / UNESCO IITE International Conference on “Teacher Competencies in Knowledge Society: Policy, Pedagogy, Social Skills” // *British Journal of Educational Technology*. – 2011. – December 1–2. – № 43(1). – P. 97–108.
949. Miller R. *What Are Schools For? Holistic Education in American Culture* / R. Miller. – Vermont: Holistic Education Press, 1992. – 234 p.
950. Montessori M. *From Childhood to Adolescence* / M. Montessori. – Oxford: ABC-Clío, 1994. – 286 p.
951. Neuner G. *The role of sociocultural competence in foreign language learning and teaching: a common European framework for language teaching and learning* / G. Neuner. – Strasbourg: CC-LANG, 1994. – 88 p.
952. Nieto S. *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education* / S. Nieto. – NY.: Longman, 1992. – 496 p.
953. Nieto S. *Culture and Education* / Sonia Nieto // *Year Book of the National Society for Study of Education*. – University of Massachusetts. – Volume 107. – Issue 1. – P. 127–142.
954. Nietzsche F.W. *Collection of Works* / Friedrich Wilhelm Nietzsche. – Hamburg: Mobile Reference, 2008. – 1067 p.
955. Palmer H.E. *The Principles of Language Study* / H.E. Palmer. – Yonkers-on-Hudson, New York: World Book Company, 1921. – 196 p.
956. Philips D. *Language in Schools* / D. Philips // *From Complacency to Conviction* // *CILT*. – 1988. – 12 p.
957. Pollard J.W. *Evolutionary Theory: Paths into the Future* / Jeffrey W. Pollard. – New York: Wiley, 1984. – 271 p.
958. *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning* // *Official Journal of the European Union*. – 2006. – December. – P. 10–18.
959. Richards J.C. *Communicative Language Teaching Today* / J.C. Richards. – Cambridge: Cambridge University Press, 2006. – 52 p.
960. Robinson-Stuart G. *Second Culture Acquisition: Ethnography in the Foreign Languages Classroom* / G. Robinson-Stuart, H. Nocon // *The Modern Language Journal*. – 1996. – Volume 80. – № 4. – P. 431–449.
961. Rousseau J.J. *Emile: Or On Education* / Jean-Jacques Rousseau. – Washington: Basic Books, 1979. – 498 p.
962. Ryan R.M. *Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions* / R.M. Ryan, E.L. Deci // *Contemporary educational psychology*. – 2000. – V. 25. – № 1. – P. 54–67.

963. Samovar L.A. Intercultural communication / Larry A. Samovar; Richard E. Porter; Edwin R. McDaniel. – Boston: Wadsworth Cengage Learning, 2012. – 518 p.
964. Schlegel F. The Philosophy of History / Friedrich von Schlegel. – London: George Bell & Sons, 1971. – 498 p.
965. Schmidt U. Interkulturelle Kommunikation und interkulturelles Lernen / U. Schmidt. – Frankfurt / Main: Kulturelle Identität und Universalität, 1987. – 296 s.
966. Schmitt R. Kinder und Ausländer. Einstellungsänderung durch Rollenspiel. Eine empirische Untersuchung / Schmitt R. – Braunschweig: Westermann, 1979. – 304 s.
967. Seelye N. Culture clash: managing in a multicultural world / Ned Seelye, Alan Seelye-James. – Lincolnwood: NTC Business Books, 1995. – 198 p.
968. Seelye N. Teaching culture: strategies for intercultural communication / Ned Seelye. – Lincolnwood: National Textbook Co., 1984. – 303 p.
969. Seydel R. Schopenhauers philosophisches System: Gekrönte Preisschrift / Rudolf Seydel. – Leipzig: Drud und Berlag von Breitlopf und Pärtel, 1857. – 120 s.
970. Skinner B.F. Why we need teaching machines / B.F. Skinner // Harvard Educational Review. – 1961. – № 31. – P. 377–398.
971. Sleeter Ch.E. An analysis of multicultural education in the United States / Ch. E. Sleeter // Harvard Educational Review. – 1987. – Vol. 57. – № 4. – P. 421–444.
972. Sternberg R.J. Component processes in analogical reasoning / R.J. Sternberg // Psychological Review. – 1977. – № 84. – P. 353–373.
973. Taylor O.L. Cross-cultural Communication: An essential dimension of effective education / O.L. Taylor. – Wisconsin: The Mid-Atlantic Equity Center, 1990. – 58 p.
974. The Educational Technology Reviews Series / [Editor Ch.W. Slack]. – Number 1. – N.Y.: Library of Congress Cataloging, 1973. – 172 p.
975. The Key Competences for Lifelong Learning – A European Framework // Official Journal of the European Union. – 2006. – 30 December. – P. 10–18.
976. Thomas A. Kulturstandards in der internationalen Begegnung / A. Thomas. – Saarbrücken: Breitenbach, 1991. – 250 s.
977. Ting-Toomey S. Communicating Across Cultures / Stella Ting-Toomey. – N.Y.: Guilford Press, 1999. – 319 p.
978. Tomalin B. Cultural Awareness / Barry Tomalin and Susan Stempleski. – Oxford: Oxford University Press, 2001. – 168 p.
979. Triandis H.C. Culture and Social Behaviour / H.C. Triandis. – N.Y.: McGraw-Hill, 1994. – 328 p.
980. UNESCO: Advocacy Kit for Promoting Multilingual Education. – Bangkok: UNESCO Asian and Pacific Regional Bureau for Education, 2007. – 110 p.
981. Usher A. Ten Years Back and Ten Years Forward: Development and Trends in Higher Education in Europe / A. Usher // The UNESCO Forum on Higher Education in the Europe Region: Access, Values, Quality and Competitiveness. – 2009. – May 21–24. – Bucharest: European Centre for Higher Education. – 44 p.
982. Vargas C. Lifelong Learning principles and higher education policies / C. Vargas / Policy and implementation: actions for curriculum reform // Tuning

Journal for Higher Education. – 2014. – Vol. 2. – № 1. – P. 91–105.

983. Watson G. Social Psychology: Issues and Insights / G. Watson. – N.Y.: Lippincott, 1966. – 626 p.

984. Weber M. Collected Methodological Writings / Max Weber; Edited by Hans Henrik Bruun, Sam Whimster. – Oxon: Routledge, 2012. – 568 p.

985. Webster M. Third New International Dictionary of the English Language / Merriam Webster; Ed. Philip Babcock Gove. – New York: Harvard University, 1981. – 2764 p.

986. Wild T.C. Perceiving others as intrinsically or extrinsically motivated: Effects on expectancy formation and task engagement / T. C. Wild, M. E. Enzle, G. Nix, E.L. Deci // Personality and Social Psychology Bulletin. – 1997. – № 23. – P. 837–848.

987. Zins J.E. Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What Does the Research Say? / J.E. Zins. – New York: Teachers College Press, 2004. – 244 p.

988. Zoccolillo A.M. An Exploration of the Attitudes toward Multicultural Competence among Master Psychology Teachers / Anthony M. Zoccolillo. – Cappella: ProQuest, 2008. – 212 p.