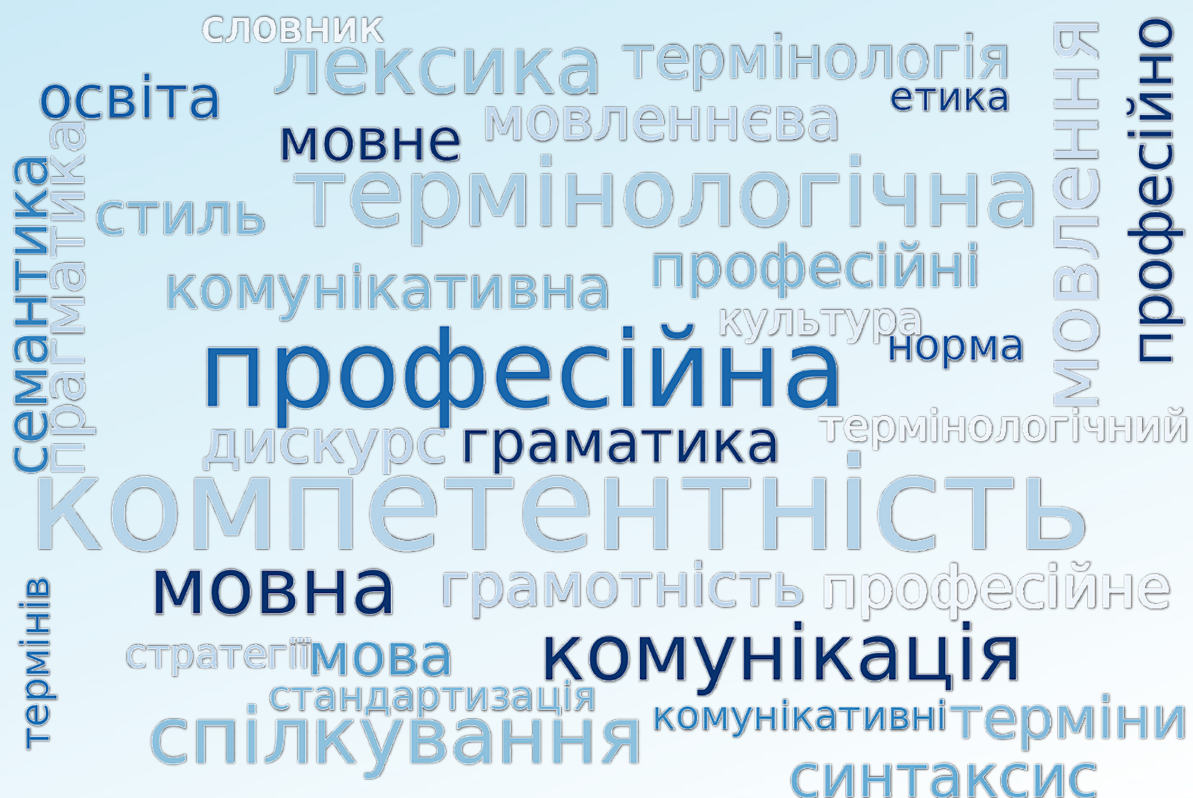


К. В. БАЗИЛІВСЬКА

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО- ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХОВИХ МОЛОДШИХ БАКАЛАВРІВ З АГРОІНЖЕНЕРІЇ

Методичні рекомендації



НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

К. В. БАЗИЛІВСЬКА

**ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-
ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ ФАХОВИХ МОЛОДШИХ
БАКАЛАВРІВ З АГРОІНЖЕНЕРІЇ**

Методичні рекомендації

Київ – 2025

УДК 378.147:811.161.2'276.6:631
Б17

*Рекомендовано до друку вченою радою Інституту професійної освіти
Національної академії педагогічних наук України
(протокол № 13 від 24.11.2025 р.)*

Рецензенти:

- Борак К. В.** доктор технічних наук, професор, заступник директора з навчальної роботи Житомирського агротехнічного фахового коледжу;
- Симоненко С. В.** кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов Таврійського державного агротехнологічного університету імені Дмитра Моторного;
- Пашенко Т. М.** кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник відділу змісту і технологій професійної освіти Інституту професійної освіти НАПН України.

Базилівська К. В.

Б17 Формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх фахових молодших бакалаврів з агроінженерії: методичні рекомендації. Київ : Видавництво Людмила, 2025. 112 с.
ISBN 978-617-555-000-0

У методичних рекомендаціях розглянуто питання сутності та структури професійно-термінологічної компетентності майбутніх фахових молодших бакалаврів з агроінженерії. Обґрунтовано педагогічні умови і модель формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх фахових молодших бакалаврів з агроінженерії. Подано методики та технології формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх фахових молодших бакалаврів з агроінженерії.

Методичні рекомендації призначені для педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти, методистів науково (навчально)-методичних центрів професійної освіти, науковців, аспірантів, докторантів.

ISBN 978-617-555-000-0

УДК 378.147:811.161.2'276.6:631

© Базилівська К. В., 2025

© Інститут професійної освіти
НАПН України, 2025

ЗМІСТ

Вступ	4
1. Суть і структура професійно-термінологічної компетентності майбутніх фахових молодших бакалаврів з агроінженерії	7
2. Педагогічні умови формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх фахових молодших бакалаврів з агроінженерії	27
3. Модель формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх фахових молодших бакалаврів з агроінженерії	47
4. Методика формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх фахових молодших бакалаврів з агроінженерії	71
Літературні джерела	103

ВСТУП

Обраний Україною шлях світової і європейської інтеграції зумовлює необхідність кардинальних змін в усіх галузях економіки країни. Саме цим спричинені реформи в освіті, спрямовані на досягнення цілей, задекларованих у світових стандартах. Значним поступом у перебудові процесу професійної підготовки техніків, технологів, менеджерів, інших молодших спеціалістів стала компетентнісна освітня парадигма, за ідеями якої нині організовується здобуття кваліфікацій студентами у коледжах.

Проблема цілеспрямованого формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх фахівців у закладах фахової передвищої освіти набуває особливої актуальності в контексті історично зумовленої масової двомовності, що тривалий час домінувала на території України до здобуття незалежності. Понад 90% навчальної літератури, що використовувалась у технікумах для підготовки молодших спеціалістів, а також значна частина наукових праць, були видані російською мовою. Наслідком цього стала відсутність усталеної українськомовної технічної термінології, поширення русизмів у навчальних матеріалах та викладання дисциплін російською мовою в закладах вищої та фахової передвищої освіти.

Однак сучасний стан, темпи та глибина змін в освітньому середовищі поки що не відповідають очікуванням суспільства. Аналіз процесу формування термінологічної компетентності студентів аграрних коледжів засвідчує, що найбільш вразливою в цьому контексті є спеціальність 208 «Агроінженерія». Це зумовлено стрімким розвитком аграрної техніки та науково-технічним прогресом, який породжує нові терміни та дисципліни, що потребують адекватного мовного забезпечення. Невирішеною залишається проблема використання русизмів у процесі вивчення професійно-практичних дисциплін, оскільки навіть сучасні підручники та навчальні посібники містять значну кількість термінів, не адаптованих до української мовної норми. Володіння фаховою термінологією є не лише показником якості професійної підготовки аграрного техника, а й свідченням здатності студента ефективно

засвоювати нові знання, критично сприймати інформацію та продуктивно працювати з фаховою літературою.

У контексті викладених проблем стає очевидною необхідність наукового осмислення та педагогічного обґрунтування ефективних шляхів формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх фахових молодших бакалаврів, зокрема за спеціальністю 208 «Агроінженерія».

Результати вивчення наукових праць вітчизняних науковців свідчать, що, незважаючи на певний рівень теоретичної і практичної розробленості проблеми професійної компетентності, залишаються недостатньо вивченими питання формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх фахових молодших бакалаврів з агроінженерії.

Відтак у науці, з одного боку, створені передумови, необхідні для розв'язання вказаної проблеми, а з іншого, осмислення педагогічної практики свідчить про наявність низки суперечностей, що постають між: зростаючими вимогами суспільства до якості професійної підготовки фахівців аграрної галузі та недостатнім рівнем сформованості їхньої професійно-термінологічної компетентності; необхідністю впровадження інноваційних технологій навчання у процес професійної підготовки та переважанню традиційних, репродуктивних методів викладання; потребою інтеграції спеціальної, мовної й комунікативної підготовки та відсутністю системного підходу до формування професійно-термінологічної компетентності у змісті навчальних програм; наявністю теоретичних досліджень із проблеми професійної компетентності та недостатньою розробленістю методичних рекомендацій щодо формування термінологічної компетентності майбутніх фахівців з агроінженерії; потребою студентів у практичному володінні фаховою термінологією та обмеженими можливостями її використання у навчальному середовищі й під час виробничої практики.

Розв'язання цих протиріч дозволяє визначити проблему формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх фахових молодших бакалаврів з агроінженерії як актуальну.

Структурно дана методична робота складається зі вступу, чотирьох розділів, списку рекомендованої літератури. У першому

розділі проаналізовано суть і структуру професійно-термінологічної компетентності майбутніх фахових молодших бакалаврів з агроінженерії. Другий розділ присвячено педагогічним умовам формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх фахових молодших бакалаврів з агроінженерії. У третьому розділі представлено модель процесу формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх фахових молодших бакалаврів з агроінженерії. Четвертий розділ презентує методику формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх фахових молодших бакалаврів з агроінженерії.

Мета методичних рекомендацій: ознайомити читача з теоретичними засадами професійно-термінологічної компетентності, сприяти покращанню процесів формування означеної компетентності майбутніх фахових молодших бакалаврів з агроінженерії, оволодіти знаннями і вміннями моделювати та розв'язувати професійні ситуації у педагогічній практиці.

Автор сподівається, що ознайомлення науково-педагогічних працівників, аспірантів, магістрантів з даними методичними рекомендаціями буде сприяти покращанню процесів формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх фахових молодших бакалаврів з агроінженерії.

1. Зміст та структура професійно-термінологічної компетентності майбутніх фахових молодших бакалаврів з агроінженерії

Нині в Україні, як і в США, Великій Британії, країнах Європейського Союзу панівною концепцією професійної підготовки фахівців закладами професійної освіти і навчання, зокрема фахових молодших бакалаврів із агроінженерії, є концепція компетентнісної освіти. Ця новітня освітня теорія, що отримала назву «компетентнісний підхід», прийшла на зміну усталеній роками застарілій класичній «знаннєвій» парадигмі, яка була спрямована на системно-послідовне накопичення знань, умінь та навичок з кожної дисципліни навчального плану; іншими словами, центрування освітнього процесу спрямовувалося не на цінності і вартості тих, хто навчається, а на освітні результати – знання, уміння та навички.

Наразі на українському науково-педагогічному полі маємо значну кількість праць, присвячених вивченню положень компетентнісного підходу, від змісту цієї освітньої теорії до напрямів і технологій її реалізації. Насамперед варто згадати про колективну монографію «Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика» (Н. М. Авшенюк, Т. М. Десятов, Л. М. Дяченко, Н. О. Постригач, Л. П. Пуховська, О. В. Сулима), у якій автори ґрунтовно висвітлили досвід реалізації компетентнісного підходу у країнах Європейського союзу, написали конкретні рекомендації педагогічній громадськості щодо компетентнісно орієнтованої підготовки, які з успіхом можуть застосовуватися в освітньому процесі і непедагогічних закладів освіти.

Суттєвий внесок у розбудову теорії компетентнісного підходу, розроблення методологічних і методичних основ організації компетентнісно орієнтованої освіти внесли такі вчені, як: Н. Авшенюк, С. Амеліна, І. Андросук, О. Антонова, В. Бадер, І. Бех, Н. Бібик, О. Головань, О. Дубасенюк, М. Житник, О. Красильникова, В. Кремінь, В. Луговий, Н. Ничкало, О. Овчарук,

В. Онищенко, Н. Побірченко, О. Пометун, В. Пугач, І. Романова, А. Семенова, І. Шевченко, Л. Шевчук, В. Ягупов та інші.

Після десятирічних дискусій науковці визначилися з сутністю основних понять компетентнісної концепції («компетентність», «компетенція», «ключові компетентності», «професійна компетентність» та ін. Результати досліджень вченими проблем компетентнісної освіти ввійшли до доповненого та переробленого другого довідкового видання «Енциклопедія освіти» (2021 р., головний редактор В. Кремень). Вже не доцільно, на нашу думку, вести дискусію про сутність та зміст, наприклад, професійної компетентності, так як цей термін досить ґрунтовно витлумачено таким порядком: це «... складне інтегративне особистісне утворення, що формується у процесі здобуття професійної освіти, безперервно розвивається у професійній діяльності і визначає здатність особи застосовувати спеціальні знання, уміння, навички, виявляти певні суб'єктні та професійно важливі якості для виконання комплексу складних виробничих завдань, обов'язків, навчання, професійного та особистісного розвитку» (Енциклопедія освіти, 2021, с. 811).

Результати аналізу нормативно-правової бази переконують, що питанням створення системи безперервної мовної освіти, розширення україномовного освітнього простору держава приділяє значну увагу. Означені аспекти регламентовано положеннями Законів України «Про освіту» (2017), «Про фахову передвищу освіту» (2019), «Про забезпечення функціонування української мови як державної» (2019), Національної доктрини розвитку освіти у ХХІ ст. (2002), Концепції державної мовної політики (2010), Указу Президента України «Про розвиток національної словникової бази» (1999). Особливої ваги для розширення сфер функціонування української мови, регіональних мов слугують моделі кращого досвіду міжкультурного діалогу і багатомовності, виписані в матеріалах «Європейської хартії регіональних мов або мов меншин» (1992), «Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» та ін.

Відтак, стратегічним напрямом розвитку сучасної фахової передвищої освіти є розвиток ключових компетентностей та

цілеспрямоване формування професійної компетентності майбутніх фахівців, зокрема аграрників. Нагадаємо, що Законом України «Про освіту» до ключових компетентностей, необхідних кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності, віднесено: вільне володіння державною мовою; здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами; математичну компетентність; компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій; інноваційність; екологічну компетентність; інформаційно-комунікаційну компетентність; навчання впродовж життя. Отже, розвиток здатностей студентів вільного володіння українською мовою, умінь конструктивно спілкуватися, навичок володіння поняттєво-термінологічним апаратом агротехнічної галузі і має складати основу професійно-мовної підготовки майбутніх фахових молодших бакалаврів із агроінженерії.

Зважаючи на зазначене, виникає необхідність розглянути та переосмислити зміст таких понять, як *«комунікативна компетентність»*, *«мовленнєва компетентність»*, *«мовна компетентність»*, *«професійне мовлення»*, *«термінологічна компетентність»*, з'ясувати зв'язок між цими поняттями та змістом професійної діяльності техніків-аграрників.

Учені стверджують, що вперше компетентнісний підхід до розуміння процесів вивчення мов людиною застосував відомий американський лінгвіст, професор Масачутетського технологічного інституту Н. Чомскі (Avram Noam Chomsky). У праці *«Аспекти теорії синтаксиса»* (підрозділ *«Компетентність і успішність: описова адекватність»*) він заклав основи сучасної лінгвістики, а при обґрунтуванні оригінальної концепції вивчення мов застосував такі поняття, як *«мовна компетентність»* (linguistic competente), *«мовна активність»* (linguistic performance), і (grammatical competence).

Аналіз психолого-педагогічних робіт, присвячених вивченню комунікативної компетентності людини, свідчить про відсутність єдності думок учених щодо сутності та структури цього наукового феномена. Насамперед зазначимо, що частина дослідників пов'язують комунікативну компетентність з мовленнєвою

діяльністю особистості. Автори стверджують, і з цим варто погодитися, що комунікативна компетентність є складником життєвої компетентності, її формування спрямоване на виховання національно-мовної особистості, яка характеризується розвиненим інтелектом, дивергентним мисленням, свідомим ставленням до оволодіння рідною та іноземними мовами, комплексом знань про правила і норми здійснення природної комунікації, уміннями комунікативно доцільно застосовувати у спілкуванні всі види мовленнєвої діяльності – говоріння, аудіювання, читання, письмо. Опертям такої концепції тлумачення змісту феномену, що розглядається, є переклад іншомовних слів «*communicative*» (з англійської *комунікативний*) та «*competentia*» (з латинської *компетентність*), що і характеризує здатність спілкуватися.

Узагальнюючи цей аспект наведемо характеристики-складники цієї властивості особистості, обґрунтовані у докторській дисертації О. Павленко: лінгвістичні компоненти – говоріння, розуміння на слух, письмо, читання тощо; прагматичні компоненти – уміння кодувати і декодувати повідомлення за вербальними і невербальними каналами, знання і вміння вступити в мовленнєвий контакт у конкретних ситуаціях (знати як будується діалог, дискусія, як використовувати невербальні засоби спілкування); соціокультурні компоненти – дотримання правил соціальних умовностей (правила ввічливого спілкування; норми у відносинах між поколіннями, людьми різної статі, соціальними групами).

Як навичку, здатність доносити до співрозмовників свої думки і відстоювати свою позицію розглядає комунікативну компетентність В. Крикун. Зацікавлює позиція дослідника щодо аспектів формування комунікативної компетентності особистості. Автор доводить, і ми з ним погоджуємося, що для розвитку такої здатності людина має оволодіти певними базовими навичками, до яких слід віднести такі: «1) логіки (критичне мислення) – вміння будувати доведення і спростування, вміння висувати гіпотези, проводити аналогії, вміння знаходити і усувати помилки у своїх та чужих міркуваннях; 2) риторики – вміння переконливо і красномовно доносити до співрозмовників свої думки; 3) еристики – навички участі у суперечках: основні прийоми для ефективного

захисту своєї позиції і руйнування позицій опонентів; 4) психології – урахування психологічних факторів».

Принагідно додамо, що подібне тлумачення змісту комунікативної компетентності людини виголошує і низка зарубіжних учених. Зокрема С. Савіньон (*Sandra J. Savignon*), професорка Пенсільванського університету (США), визначає комунікативну компетентність як здатність людини належно діяти в конкретних комунікативних ситуаціях, що передбачає «...адаптацію лінгвістичної компетенції до базової інформації лінгвістичного і паралінгвістичного характеру відносно одного або декількох співрозмовників». Для розуміння структури комунікативної компетентності учений створює схематичну модель цієї властивості особистості у вигляді перевернутої чотиригранної піраміди, в основі якої знаходяться комунікативні контексти (здатності, уміння), зростання яких завдяки досвіду комунікативної діяльності поступово розвиває цей вид ключової компетентності людини. До «граней» такої піраміди учений відносить такі складники цієї компетентності: знання особливостей соціально-мовної поведінки носіїв мови і способів користуватися ними в процесі спілкування (*соціокультурна компетентність*); використання й інтерпретація форми слів і значення для створення текстів, ідентифікація ізольованих звуків або слів задля інтерпретації загального змісту виголошеного; (*дискурсивна компетентність*); застосування вербальної і невербальної комунікативних стратегій задля компенсації браку знань щодо правил застосування мовних засобів (стратегічна компетентність); 4) знання і дотримання лінгвістичних приписів і норм, уміння і навички виявляти фонетичні, лексичні, морфологічні, синтаксичні знання мови для проєктування власних слів і висловлювань (граматична компетентність). Важливим у концепції ученої вбачаємо те, що її модель показує: ті, хто вивчає мову можуть розвинути свої комунікативні здатності лише системно, вмотивовано оволодіваючи комплексом мовних знань (лексичних, граматичних, фонетичних, орфографічних), опановуючи уміннями аудіювання, діалогічного і монологічного мовлення, читання, письма у постійній мовленнєвій діяльності, у сприятливому соціальному середовищі.

Подібний підхід до розуміння сутності та змісту комунікативної компетентності знаходимо у працях М. Канейла (Michael Canale, Університет Меріленда, США) і М. Свейн (Merrill Swain, Університет Торонто, США), які виокремлюють три складники комунікативної компетентності: знання лексики, правил морфології, фонетики, синтаксису, граматики, семантики (граматична компетентність); дотримання соціально-культурних правил, норм мовної, комунікативної та соціальної ситуації (соціолінгвістична компетентність); вербальні і невербальні стратегії комунікації, що можуть бути використані за умов незрозумілості соціальних контекстів спілкування; уміння перефразувати незрозумілі граматичні форми (стратегічна компетентність). Важливим і цінним у концепції комунікативної компетентності М. Канейла і М. Свейн є, на нашу думку, ідея розподілу комунікативного знання на три частини, зокрема: знання граматичних принципів, знання використання мови в соціальному контексті задля виконання комунікативних функцій і знання поєднання висловлювань і комунікативних функцій з урахуванням принципів дискурсу. Зазначені положення, ідеї та принципи розглянутої теорії будемо враховувати у нашому дослідженні.

Відтак, у щойно проаналізованих роботах учених комунікативна компетентність розглядається як складова ключових компетентностей людини, вона вкрай потрібна людині для соціальної інтеграції, активного громадянства, взагалі задля цілеспрямованого особистісного розвитку. Інша група учених переконує, що комунікативну компетентність особи не можна розглядати у «чистому вигляді», тільки в межах мовленнєвої діяльності, вона завжди знаходить свій вияв і розвиток у певних видах діяльності. Природно, більшість прибічників такого бачення смислу ситуацій спілкування розглядають комунікативну компетентність як складову і базисну характеристику професійної компетентності «... в залежності від функцій, які реалізуються у професійній діяльності».

Дещо інше бачення сутності та взаємозв'язків досліджуваних компетентностей людини зустрічаємо у К. Клімової, яка обстоює думку про необхідність формування мовно-комунікативної

компетентності, яка передбачає: володіння людиною систематизованими знаннями про мову правила мовного спілкування, норми сучасної літературної мови; сформованість умінь застосовувати систему цих знань у професійному спілкуванні; навички правильного конструювання зв'язних текстів при здійсненні професійної комунікації; вміле користування довідковою літературою при організації україномовної самоосвіти; сформоване «чуття мови», розвинуті рефлексивні якості. Суголосні думки висловлює Т. Симоненко у монографії «Теорія і практика формування професійної мовно-комунікативної компетенції студентів філологічних факультетів». Учена переконана, що означена компетентність передбачає сформованість професійно-комунікативних умінь і навичок фахівця спілкуватись в умовах розв'язання професійних ситуацій; володіти на достатньому рівні необхідним потенціалом дидактичного дискурсу; конструювати, виголошувати нормативні, доступні широкому загалу для сприйняття навчальні тексти; уміння розв'язувати комунікативно-професійні завдання. Не заперечуючи в цілому необхідність і важливість володіння фахівцем такими мовно-комунікативними здатностями, все ж зазначимо, що за назвою («мовно-комунікативна»), цією компетентністю може володіти і учень середньої школи, і домогосподарка, і безробітний – люди, які не займаються професійною діяльністю.

Як засвоєння і усвідомлення мовних норм і правил (фонетичних, граматичних, лексичних, орфоепічних) розглядають мовну компетентність особистості А. Богуш і Н. Гавриш. Учені переконують, що мовленнєву компетентність мають характеризувати основні уміння мовленнєвої діяльності – говоріння, слухання, читання, письмо. На їх думку «... мовленнєва компетентність – це вміння адекватно й правильно використовувати мову на практиці (висловлювати свої думки, бажання, наміри, прохання тощо), керуватися при цьому як мовними, так і позамовними (міміка, жести, рухи) та інтонаційними засобами виразності мовлення» (Богуш, & Гавриш, 2007, с. 75].

У свою чергу, О. Кучерук також говорить про тісний взаємозв'язок між мовною і мовленнєвою компетентністю Учена

розглядає мовленнєву компетентність як внутрішнє інтегроване новоутворення мовної особистості. До структурних компонентів цієї компетентності учена відносить: «... знання базових мовленнєвознавчих понять; здатність адекватно сприймати, розуміти, оцінювати і відтворювати почуте чи прочитане; здатність до мовленнєвої творчості; здатність планувати, готувати майбутнє висловлювання в різних жанрах, виступати з повідомленням; здатність реалізовувати задум у процесі мовленнєвої діяльності; здатність до асоціативної мовленнєво-мислительної діяльності; уміння аудіювання, читання, говоріння, письма; гнучке вміння використовувати мовні засоби залежно від типу, стилю мовлення; навички красномовства; уміння редагувати власне та чуже мовлення; здатність до контролю, самоконтролю результатів мовленнєвої діяльності» (Кучерук, 2007, с. 38). Не важко помітити, що вона також сповідує думку про те, що основними складниками мовленнєвої компетентності є основні уміння мовленнєвої діяльності – говоріння, слухання, читання, письмо. Але поспішно, на нашу думку, у структуру цієї компетентності авторка вводить «навички красномовства»: рівня красномовності як «мистецтва якісного висловлювання думок з метою переконання та впливу на аудиторію з урахуванням її особливостей» (Кучерук, 2007, с. 38) можна досягти лише талановитим людям, тоді як мовленнєвою компетентністю володіють усі свідомі люди.

Важливими для нашого дослідження є результати дослідження Н. Рабецької, яка переконана, що мовленнєва компетентність є однією з необхідних складових комунікативної компетентності особистості. Учена переконана, що для вільного володіння майбутніми фахівцями державною мовою в усній і письмовій її формах, професійним мовленням вартує більше уваги приділяти засвоєнню студентами навчального матеріалу з курсу «Українська мова за професійним спрямуванням». Саме у перебігу вивчення цієї навчальної дисципліни студенти мають можливість опанувати термінологію майбутньої спеціальності, оволодіти нормами сучасної української мови, розвинути мовленнєву компетентність. Важливими висновками ученої є те, що розвиток

вказаної здатності має здійснюватися і засобами фахових дисциплін задля опанування студентами наукового дискурсу професії, активним лексичним запасом фахової термінології.

Аналіз наявних наукових праць свідчить, що формування професійного мовлення майбутніх фахівців, зокрема фахових молодших бакалаврів із агроінженерії, здійснюється в процесі їх професійно-термінологічної підготовки. Цей аспект ґрунтовно висвітлено в дисертації Л. Вікторової, присвяченої формуванню професійно-термінологічної компетентності майбутніх фахівців-аграрників. Учена доводить, що цей різновид професійної компетентності відображає готовність і здатність майбутнього фахівця демонструвати належні особистісні властивості в ситуаціях професійного мовлення, мобілізуючи для цього знання фахової термінології, вміння та навички точного, лінгвістично правильного вживання термінів в усному й писемному професійному мовленні відповідно до нормативних вимог.

Отже, результати аналізу наукових праць переконують, що розглядувана проблема є досить актуальною, складною науковою задачею, а розуміння ученими сутності, змісту професійно-термінологічної компетентності особистості є досить строкатим, неоднозначним. Уважаємо, що структурно і функціонально професійно-термінологічна компетентність входить до складу професійної компетентності техника-аграрника, є опертям формування здатностей цих фахівців ефективно здійснювати майбутню професійну діяльність. У свою чергу, складником професійно-термінологічної компетентності є комунікативна компетентність техника-аграрника – здатність здійснення фахівцем успішної професійної взаємодії. З'ясовано: продуктивне професійне мовлення має ґрунтуватися на розвинутій мовленнєвій компетентності фахівця (уміння аудіювання, читання, говоріння, письма та ін.), що передбачає володіння особою мовною компетентністю (засвоєних і усвідомлених мовних норм і правил – фонетичних, граматичних, лексичних, орфоепічних тощо). Унаочнення зв'язків між цими поняттями засобами кіл Ейлера подано на рис. 1.

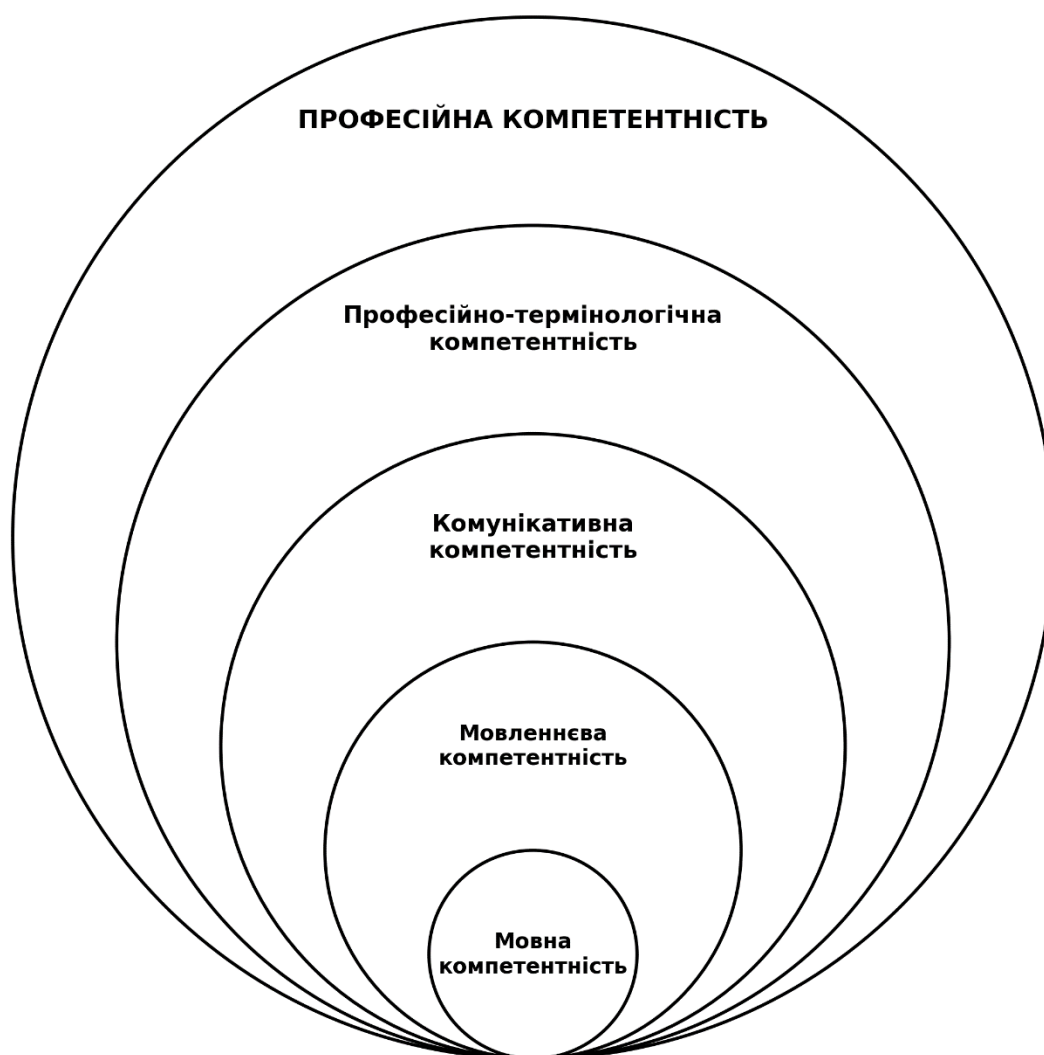


Рис. 1. Унаочнення зв'язків між поняттями «професійна компетентність», «професійно-термінологічна компетентність», «комунікативна компетентність», «мовленнєва компетентність», «мовна компетентність» майбутнього техника-аграрника засобами кіл Ейлера

Після вивчення сутності, змісту, зв'язків між поняттями «професійна компетентність», «професійно-термінологічна компетентність», «комунікативна компетентність», «мовленнєва компетентність», «мовна компетентність» (див. рис. 1), професійно-термінологічну компетентність майбутнього фахового молодшого бакалавра із агроінженерії будемо досліджувати як видове поняття по відношенню до родового – професійної компетентності. Нагадаємо, що в «Енциклопедії освіти» наведено таку дефініцію: *професійна компетентність* – складне особистісне утворення, що формується у процесі здобуття професійної освіти, безперервно розвивається, у

професійній діяльності і визначає здатність особи застосовувати спеціальні знання, уміння, навички виявляти відповідні суб'єктні та професійно важливі якості для виконання комплексу складних виробничих завдань, обов'язків, навчання, професійного та особистісного розвитку. У Законі України «Про державну службу» *професійна компетентність* визначається як здатність особи в межах визначених за посадою повноважень застосовувати спеціальні знання, уміння та навички, виявляти відповідні моральні та ділові якості для належного виконання встановлених завдань і обов'язків, навчання, професійного та особистісного розвитку.

Відтак, професійно-термінологічна компетентність, як справедливо вказує Л. Вікторова, є важливим складником професійної компетентності фахівця оскільки характеризує його здатність влучно, з лінгвістичною правильністю використовувати терміни в ситуаціях професійного спілкування. Задля цього майбутній агротехнік має засвоїти та усвідомити мовні норми, які нині склалися у фонетиці, лексиці, граматиці, орфоєпії, семантиці; сформувати мовленнєві уміння засобами аудіювання, говоріння, читання, письма; опанувати правила мовного спілкування, розвинути комунікативні навички встановлення контакту, діалогу, переконання співбесідника у правильності своїх тверджень. Натомість мовознавча ерудиція майбутнього агротехніка є умовою необхідною, але далеко не достатньою: дослідники переконують, що професійно-термінологічна компетентність формується і розвивається на засадах нерозривного поєднання глибокого знання фахової термінології з підготовленістю фахівця до конструктивного професійного спілкування з дотриманням мовних норм. Тому маємо говорити про синтез мовно-мовленнєво-комунікативної і фахової підготовок, про неперервний розвиток здатностей майбутніх агротехніків вільного володіння сучасною українською літературною мовою, умінь конструктивно спілкуватися, навичок володіння поняттєво-термінологічним апаратом агротехнічної галузі. Результатом такої комплексної підготовки майбутніх агротехніків має бути сформованість їх професійно-термінологічної компетентності (особистісний аспект) задля активного і успішного використання мовленнєвих знань у професійній діяльності – професійного мовлення (діяльнісний аспект).

Доречно зупинитися на змісті такого поняття, як термінологічна грамотність майбутнього фахового молодшого бакалавра із агроінженерії. Найчастіше учені термінологічну грамотність фахівця пов'язують з його здатністю точно, правильно та доречно застосовувати терміни, що належать до певної професійної, наукової, економічної тощо галузі, у ситуаціях професійного спілкування. Основою термінологічної грамотності є знання значення термінів, розуміння того, що один і той самий термін може мати різне значення в різних контекстах (наприклад, термін *«тарілка»* у техніці та в побуті; *«плече»* в технічній механіці та у фізіології; *«матерія»* у філософії та у фізиці). Крім цього, володіння термінологічною грамотністю вимагає від фахівця вибору найточнішого терміна, що відповідає умовам спілкування. Використання неточних слів може привести до неправильного розуміння співрозмовником інформації і навіть до суперечки між людьми.

Ключовою характеристикою термінологічної грамотності дослідники називають і доречність застосування терміну. Наприклад, такі терміни, як *«диференціал»*, *«редуктор»*, *«муфта»*, *«радіатор»*, *«газохід»*, *«барометр»* добре зрозумілі представникам технічних спеціальностей, тоді як при спілкуванні з широкою аудиторією складні технічні терміни краще пояснити простими словами. При цьому слід уникати багатозначності: щоб уникнути плутанини, треба розуміти їх подвійне (і більше) значення. Наприклад, слово *«головка»* може бути як загальновживаним, так і вузькоспеціалізованим терміном, зокрема це: 1) корпус, у якому розміщені розподільні вали, клапани, впускні й випускні канали, оливні канали системи змащування двигуна; 2) кулясте чи довгасте суцвіття окремих рослин в кінці стебла; 3) робоча насадка для слюсарно-монтажного інструменту; 4) компонент лазерної системи; 5) пристосування для закріплення заготовки в токарному, фрезерному верстаті та ін.

Нарешті, слід сказати і про те, що термінологічна грамотність повинна передбачати розуміння фахівцем системних зв'язків між термінами. Наприклад, майбутні агротехніки мають усвідомлювати, що такі терміни, як *«колінчастий вал»*, *«шатун»*, *«поршень»*, *«поршневі кільця»*, *«поршневий палець»*, *«маховик»* є деталями

системи – кривошипно-шатунного механізму двигуна. Це допомагає краще орієнтуватися в системах і механізмах двигуна внутрішнього згорання, трактора, автомобіля чи сільськогосподарської машини, мислити системно.

Після вивчення змістових аспектів поняття *«професійно-термінологічна компетентність»* перейдемо безпосередньо до визначення досліджуваного нами феномену. Визначення понять (лат. *definitio*) в самому широкому сенсі є логічною операцією, у перебігу якої розкривається зміст поняття, тобто вказуються відмінні суттєві ознаки предметів, відображених у даному понятті. Іншими словами, визначити поняття – це значить в короткій формі виразити найбільш загальні, основні і суттєві властивості визначуваного предмета, не вичерпуючи усіх його властивостей, сторін і зв'язків.

Аналіз наукових визначень поняття *«професійно-термінологічна компетентність»* фахівців різних професій свідчить, що при його трактуванні учені застосовують різні родові ознаки: *«здатність»*, *«якість»*, *«характеристика»*, *«утворення особистості»*, *«готовність»*, *«комплекс мовних і мовленнєвих знань, умінь і навичок фахівця»*, *«уміння добирати терміни»* тощо. Нагадаємо: у Законі України «Про освіту» поняття «компетентність» унормовується як *«динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність»*. У свою чергу, в Законі України «Про вищу освіту» поняття «компетентність» визначається через родову ознаку *«здатність особи»*. Поняття *«здатність»* словник української мови витлумачує в двох аспектах: 1. властивість за значенням «здатний»; 2. природне обдарування, здібність. Використання цього слова як родової ознаки у визначенні підкреслює практичну спрямованість компетентності як наукового феномену, що, безумовно, є позитивним аспектом; з іншого боку, при цьому відходить на дальній план розуміння компетентності як особистісного утворення, пов'язаного з мотивацією, комплексом цінностей і вартостей людини, професійними якостями фахівця.

І навпаки, введення до дефініції професійно-термінологічної компетентності родової ознаки *«характеристика особистості»*

налаштовує більше на психологічне розуміння феномену, оскільки зміст цього слова охоплює психофізичні риси, уподобання, мотивацію, звички, знання, тонус, темперамент, характер, досвід і унікальність кожної людини. І характеристика, і готовність, і здатність особистості, що часто застосовуються дослідниками в якості головних ознак, є більш «ближніми родами» у порівнянні з ознакою «особистісне утворення»: фактично згадані поняття за своїми об'ємами складають, на нашу думку, частини об'єму поняття «особистісне утворення».

Отже, найближчою родовою ознакою поняття *«професійно-термінологічна компетентність майбутнього фахового молодшого бакалавра із агроінженерії»* виділяємо «*властивість*». Вказана властивість синтезує багато особистісних характеристик і смислів: знання норм офіційно-ділового стилю сучасної літературної мови (орфоепічних, лексичних, граматичних, стилістичних, орфографічних, пунктуаційних), документотворення та документообігу, базових наукових термінів, загальних правил використання термінології у фаховому мовленні, засвоєння широкого спектру технічних і сільськогосподарських термінів, суміжних з агроінженерією, спеціальних термінів агроінженерії, понять споріднених наук; уміння формулювати і висловлювати власні професійні судження (усно та письмово) з використанням опанованої термінології, навички укладання документів різних типів відповідно до чинних стандартів та норм сучасної української літературної мови, навички укладання документів різних типів відповідно до чинних стандартів та норм сучасної української літературної мови; такі професійні якості, як терпіння, наполегливість, витривалість у формуванні свого термінословника, самоконтроль власного професійного мовлення. Наведене вимагає уточнення родової ознаки досліджуваного поняття як «*інтегративної властивості особистості*»: «*інтегративний*» означає: 1) стосується до інтеграції (об'єднання частин у ціле); 2) суцільний, цілісний.

Перейдемо до визначення суттєвих видових ознак поняття *«професійно-термінологічна компетентність майбутнього фахового молодшого бакалавра із агроінженерії»*. Пам'ятаючи що дефінієнс має повністю розкрити зміст дефінієндуму через істотні видові

відмінності, зупинимо увагу на виокремленні суттєвих видових ознак досліджуваного поняття. Передусім, зупинимо увагу на суті терміну (назва походить від лат. *terminus* – кінець, кордон, межа) як мовної одиниці, складника лексичної системи. Оскільки терміни використовуються для позначення понять різних галузей людської діяльності, утворюють власні терміносистеми, які визначаються поняттєвими елементами професійного знання. Принагідно зазначимо, що під *професійною лексикою* розуміють слова й мовленнєві звороти, що вживаються переважно в колі фахівців з тих чи інших спеціальностей для позначення знарядь праці, матеріалів, інструментів, дій, операцій тощо. Іншими словами, професійна лексика фелдшера ветеринарної медицини суттєво відрізняється від професійної лексики, наприклад, автомеханіка, що, зрештою, і відрізняє їх професійну діяльність. Дослідники проблем термінології справедливо вказують, що вміння студента спілкуватися професійною мовою підвищує ефективність фахової підготовки, розвиває навички професійного мовлення. Отже, *здатність фахівця майстерно, з точністю і лінгвістичною правильністю володіти знаннями термінологічної лексики*, виділяємо першою суттєвою видовою ознакою досліджуваного поняття.

Зупинимо увагу на особливостях терміносистеми майбутніх фахових молодших бакалаврів із агроінженерії. Вважаємо за доцільне проаналізувати освітньо-професійні програми підготовки бакалаврів зі спеціальності «208 Агроінженерія» галузі знань «20 Аграрні науки та продовольство» – нормативні документи, у яких узагальнюється зміст освіти, формулюються цілі освіти, виписуються компетентності та результати навчання, які набуває випускник після успішного завершення освітньої програми. Важливо також ознайомитися з вимогами кваліфікаційних характеристик основних первинних посад, які можуть займати випускники досліджуваної спеціальності.

Принагідно зазначимо, що для аналізу термінології майбутніх агротехніків доцільно скористатися класифікацією термінів залежно від ступеня спеціалізації. За цією ознакою виділяють три групи термінів: *загальнонаукові терміни* (ті, які застосовуються практично в усіх галузевих термінологіях; до них також відносять

загально технічну термінологію – *машина, система, агрегат, пристрій, прилад* та ін.); міжгалузові терміни (використовуються в різних споріднених галузях); вузькогалузові терміни (використовуються лише для повної галузі).

Оскільки науково-технічний поступ вносить певні корективи у термінологічні словники, доцільно звернути увагу на сільськогосподарську терміносистему. Мова про те, що нині агропромисловий комплекс об'єднує декілька галузей, зокрема: *фондоутворюючі галузі* – агропромислове будівництво, сільгоспмашинобудування, виробництво комбікормів, пестицидів, мінеральних добрив, машин і устаткування для переробки продукції тваринництва і рослинництва, хімічна галузь (комбікорми, пестициди, мінеральні добрива); *сільське господарство* – рослинництво і тваринництво; *переробні галузі* – підприємства з реалізації та зберігання продукції рослинництва та тваринництва, частково легка промисловість, харчова промисловість; виробнича інфраструктура – енергозабезпечення, водо-забезпечення, теплозабезпечення, зв'язок, транспорт, система наукових установ та аграрних закладів освіти. Отже, в аграрній термінології присутні терміни з різних галузей, не лише сільського господарства.

Безперечно, до терміносистеми майбутніх фахових молодших бакалаврів із агроінженерії мають входити загальнонаукові терміни, що вживаються практично усіма фахівцями – *система, концепція, метод, аналіз, теорія, технологія, принцип, закон, закономірність* тощо. Зауважимо: без таких базових наукових знань неможливо опанувати спеціальними поняттями. Натомість термінологічно-понятійний апарат спеціальності «208 Агроінженерія» має специфіку у тому, що випускник повинен демонструвати активний лексичний запас як аграрної, так і технічної термінології. Успішне професійне спілкування цих фахівців можливе тоді, коли вони ґрунтовно володіють, наприклад, такими термінами, як: *сівозміна, сільськогосподарські культури, технології вирощування сільськогосподарських культур, ярі зернові, меліорація, гербіциди, фунгіциди, рослинництво, колос, ґрунт, кормовиробництво, тваринництво, кормова база, пирій повзучий, шкідники та хвороби культурних рослин, мінеральні добрива, рослинні рештки, вітрова та водна*

ерозія, насіння, коренева система, переробка сільськогосподарської продукції, точне землеробство, агробізнес та ін.

Аналіз кваліфікаційних характеристик техніка-механіка сільськогосподарського виробництва, агротехніка свідчить, що майбутньому фаховому молодшому бакалавру із агроінженерії необхідно володіти не тільки аграрною термінологією а й технічною терміносистемою (загальнотехнічною та вузькоспеціалізованою лексикою, що використовується безпосередньо в технічних науках аграрного спрямування): *сільськогосподарська машина, механізація сільськогосподарського виробництва, зернозбиральний комбайн, двигун внутрішнього згорання, обертовий плуг, мінітрактор, скребкові гноєприбиральні транспортери, плуг-луцільник, дискова борона, плоскоріз, чизель-культиватор, розкидач органічних добрив, вальниця, урухомник, дисковий копач, картоплесортирувальний пункт та ін.*

Таке поєднання пояснюється тим, що професійна діяльність цих фахівців синтезує аграрне і технічне знання, причому наявність одного має передбачати існування іншого – без взаємозв'язку цих термінологій в єдину терміносистему, на нашу думку, неможлива успішна професійна діяльність та встановлення ділових контактів. Відтак, *сформованість умінь оперування загальнонауковою, технічною та аграрною термінологією при розв'язанні завдань професійного спілкування* виділяємо другою суттєвою видовою ознакою поняття «професійно-термінологічна компетентність майбутнього фахового молодшого бакалавра із агроінженерії».

Нарешті варто зазначити, що в аграрному виробництві, у техніці, зокрема сільськогосподарській проходять постійні технологічні зміни, терміносистеми цих галузей поповнюються новими термінами, а деякі слова взагалі зникають. Наприклад, маловживаним стають такі терміни, як «гусеничний трактор», «снігозатримання», «силосна яма», «карбюратор», «причіпник», «скирта соломи» та ін.; порівняно новими є терміни «точне землеробство», «мінімальний обробіток ґрунту (*mini-till*)», «електромобіль» «бензиновий інжекторний двигун» «квадрокоптер», «штучний інтелект» тощо. Щоб майбутній агротехнік систематично поповнював свій словник новими термінами, він має добре усвідомлювати необхідність

самовдосконалення і саморозвитку, мотивуючи себе особистісною відповідністю обраному фаху і високими результатами у професійній діяльності. Проте мова не стільки про опанування та оперування новими термінами, скільки про оволодіння професійними знаннями взагалі: практика доводить, що розвиток термінологічної грамотності і формування фахових компетентностей майбутніх агротехніків є процесами взаємопов'язаними.

Природно, для цілеспрямованого розвитку термінологічної грамотності, професійного зростання майбутній фаховий молодший бакалавр із агроінженерії має демонструвати інтерес до фахової термінології, бажання систематично поповнювати свій словник інноваційною професійною лексикою та професійно зростати. Отже, *високу мотивацію майбутніх агротехніків щодо опанування нових фахових термінів, удосконалення усного і писемного мовлення та збагачення власної терміносистеми за фахом* виділяємо третьою суттєвою видовою ознакою досліджуваного поняття.

Таким чином, *«професійно-термінологічна компетентність майбутнього фахового молодшого бакалавра із агроінженерії» – це інтегративна властивість особистості, що поєднує здатність фахівця майстерно, з точністю і лінгвістичною правильністю володіти знаннями термінологічної лексики, уміннями оперування загальнонауковою, технічною та аграрною термінологією при розв'язанні комунікативних завдань у ситуаціях професійного спілкування, високою мотивацією щодо опанування нових фахових термінів, удосконалення усного і писемного мовлення та збагачення власної терміносистеми за фахом.*

Зміст родової і видових ознак поняття переконує, що досліджуваний феномен є комплексною, багатогранною характеристикою особистості майбутнього агротехніка, що ускладнює визначення її структури. Нагадаємо, що необхідність дослідження структурних складників професійно-термінологічної компетентності необхідне, насамперед, для визначення критеріїв і показників її сформованості у здобувачів аграрної освіти.

Варто підкреслити, що кожний досліджуваний у педагогіці об'єкт чи явище маємо розглядати як систему (С. Гончаренко), що

поєднує її структурианти задля досягнення поставлених цілей. Відтак, зважаючи на результати вивчення змісту досліджуваної властивості особистості, сформульоване визначення, у структурі професійно-термінологічної компетентності майбутнього фахового молодшого бакалавра із агроінженерії виділяємо: *мотиваційно-ціннісний* компонент (потреби, мотиви, цінності, інтереси щодо удосконалення власного професійного мовлення); *когнітивно-інформаційний* компонент (знання професійної термінології, норм сучасної літературної мови, структури і особливостей спілкування); *поведінково-діяльнісний* компонент (уміння вільного оперування термінологічними знаннями, навички професійного мовлення, уміння аудіювання, говоріння, читання та письма). *особистісно-рефлексивний* компонент (терпіння, наполегливість, витривалість у формуванні власного термінословника, самоконтроль власного професійного мовлення).

Варто підкреслити, що наведені компоненти узгоджуються зі структурою професійно-мовленнєвої діяльності. Водночас для розроблення конкретних, дієвих і ефективних методик і технологій формування досліджуваної властивості особистості доцільно дати відповідь на питання: які основні компетентності маємо формувати/розвивати у процесі професійно-термінологічної підготовки майбутніх агротехніків? За результатами аналізу розглядуваної проблеми вважаємо, що складниками професійно-термінологічної компетентності є (рис. 2.):

- *мовна компетентність* – знання норм української літературної мови, мовознавчих правил, сформованість фонетичних, лексичних, граматичних та ін. умінь і навичок, пов'язаних із будовою слова, речення, тексту;
- *мовленнєва компетентність* – здатність особистості застосовувати мовні знання в ситуаціях професійного спілкування, уміння і навички говоріння, слухання, читання та письма, вміле застосування довідкової літератури для україномовної самоосвіти;
- *комунікативна компетентність* – здатність ефективно і доречно спілкуватися з фахівцями-аграрниками, уміння встановлювати контакти, переконувати, використовуючи

відповідні мовні, невербальні та соціальні засоби та різні комунікативні стратегії для досягнення успіху у професійному спілкуванні;

- *термінологічна грамотність* – знання термінів, точність їх використання, розуміння зв'язків між ними, уникання двозначності, уміння редагувати й перекладати тексти, що містять агротехнічну лексику.



Рис. 2. Структура професійно-термінологічної компетентності майбутнього фахового молодшого бакалавра із агроінженерії

Утім, визначена структура професійно-термінологічної компетентності майбутніх фахових молодших бакалаврів із агроінженерії не є жорстким поєднанням складників, а розуміється як динамічне особистісне утворення, що відображає результати професійно-термінологічної підготовки студентів. Така деталізація дозволяє розробити валідний діагностичний інструментарій і об'єктивно оцінити рівні сформованості кожного компонента. Водночас обґрунтована структура феномену дає змогу на науковій основі визначити комплекс методів, форм і технологій поетапного формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх фахових молодших бакалаврів із агроінженерії.

2. Педагогічні умови формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх фахових молодших бакалаврів з агроінженерії

Виклики і загрози, пов'язані з агресією РФ проти нашої держави, формують у суспільстві нове бачення моделі випускника закладу фахової передвищої освіти, зокрема в галузі агроінженерії, визначають нові компетентнісно орієнтовані характеристики його підготовленості до професійної діяльності. Майбутній агротехнік має бути не тільки професіоналом у своїй справі, успішним виконавцем складних виробничих завдань вже з перших днів роботи за спеціальністю: насамперед, маємо підготувати громадянсько свідому, патріотично налаштовану, всебічно розвинуту особистість, здатну до самопожертви, до піднесення української економіки на рівень кращих світових практик. Тому сьогодні вимоги до професійної підготовки фахових молодших бакалаврів надзвичайно високі, що вимагає, насамперед, наукових підходів до організації освітнього процесу задля цілеспрямованого формування їх фахової, економічної, екологічної, правової, професійно-термінологічної та ін. компетентностей. Зазначені положення актуалізують обґрунтування вимог і обставин, за яких професійно-термінологічна підготовка майбутніх агротехніків має бути не інтуїтивно-дискретними заходами, а науково обґрунтованою, цілеспрямованою, системною, продуктивною методикою.

Саме вказані цілі були основою визначення загальних і специфічних принципів формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх фахових молодших бакалаврів із агроінженерії. Відомо, що принципи (за Г. Ващенком) – це основоположні ідеї, що пронизують усі рівні й компоненти освіти та засвідчують їх системну цілісність, відображають нормативні приписи і дають відповідь на питання: яким має бути освітній процес задля цілеспрямованого, якісного формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх агротехніків. Обґрунтовані висновки і положення педагогічної теорії відображають у вигляді правил, вимог та умов. Цим самим поєднуються науково-теоретична і конструктивно-технічна функція педагогічної науки. З цього приводу справедливо, на нашу думку, С. Гончаренко вказує: «Створення науково обґрунтованих систем навчання і виховання, нових методів і навчальних матеріалів можливе на основі пізнання суті педагогічних явищ в ході педагогічних досліджень. Лише на цій основі можна здійснити випереджаюче відображення педагогічної діяльності, забезпечити вплив науки на практику» (Гончаренко, 2010).

Услід за С. Гончаренком, Є. Хриков зазначає, що науково-педагогічне знання включає закони, закономірності, принципи і правила. Крім цих фундаментальних наукових положень, які досить глибоко висвітлені у науково-методологічних працях, сучасні дослідники у структурі педагогічного знання розглядають «педагогічні умови», спрямовані на вирішення практичних завдань.

У нашому дослідженні будемо розглядати педагогічну умову як обставину, що створюється в освітньому процесі комплексом системних науково-методичних заходів і забезпечує ефективне зростання рівнів сформованості професійно-термінологічної компетентності майбутніх фахових молодших бакалаврів із агроінженерії. Додамо, що виявлений і обґрунтований комплекс (сукупність) педагогічних умов має визначати якісні зміни структурних компонентів освітнього процесу – змісту освіти, методів, форм, засобів навчання, педагогічної діяльності викладача, навчально-пізнавальної діяльності та ін. Оскільки педагогічні умови є практично орієнтованими положеннями, саме ці наукові поняття мають бути опертям методики цілеспрямованого формування професій-

но-термінологічної компетентності майбутніх агротехніків. Це по-перше. По-друге, завжди є висока ймовірність того, що визначена педагогічна умова вже відома у педагогічній теорії і практиці, вона вже не відповідає вимогам наукової новизни. На цей аспект справедливо вказує Є. Хриков: «Вирішення будь-яких практичних педагогічних завдань передбачає створення значної кількості педагогічних умов, більшість із яких вже відома науковцям та педагогам. Тому для обґрунтування педагогічних умов, які відбивають особливості сучасної освітньої ситуації, необхідно у дисертаційному дослідженні навести та проаналізувати вже відомі педагогічні умови та показати, чому їх недостатньо для вирішення наявної педагогічної проблеми. Перевірці будуть підлягати саме ті нові педагогічні умови, які пропонує автор дослідження» (Хриков, с. 99). По-третє, у дослідженні маємо врахувати не тільки нові, а й ті педагогічні умови, які вже відомі педагогічному загалу в аспекті розвитку досліджуваного феномену.

Отже, при визначенні педагогічних умов слід враховувати їх властивості, до яких С. Гончаренко, О. Кошук, О. Радкевич, О. Тітова, Є. Хриков слушно відносять такі вимоги:

- педагогічні умови повинні мати практичний характер, вони спрямовуються на організацію педагогічної діяльності;
- педагогічні умови мають бути спрямовані на підвищення ефективності педагогічної діяльності, рівня якості підготовки фахівців;
- педагогічні умови не можуть суперечити прояву педагогічних законів, закономірностей, принципів та правил;
- визначення педагогічних умов має здійснюватися на основі поєднання теоретичних та експериментальних процедур дослідження;
- педагогічні умови мають імовірнісний характер досягнення запланованих результатів (у цілому, вони не можуть гарантувати отримання певного результату, але підвищують імовірність його досягнення);
- педагогічні умови мають локальний характер застосування (у структурі педагогічного знання домінують закономірності

та принципи, більш вузький, практичний характер мають педагогічні умови);

- педагогічні умови набувають практичної дієвості при їх забезпеченні спеціально розробленими методиками чи педагогічними технологіями (саме педагогічні умови визначають ті форми і методи, які забезпечують ефективне досягнення поставлених освітніх цілей);
- у дослідженні маємо враховувати як педагогічні умови, вже відомі науковій спільноті, такі і ті, які маємо виокремити як нове педагогічне знання;
- експериментально перевіряти слід ті педагогічні умови, які мають певну наукову новизну. Зазначені вимоги до педагогічних умов як елементів педагогічного знання будемо враховувати у нашому дослідженні.

Перейдемо безпосередньо до визначення педагогічних умов цілеспрямованого формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх агротехніків. У даному випадку доцільно врахувати критичні зауваження Є. Хрикова про те, що більшість пошукувачів наукового ступеня визначають педагогічні умови за допомогою аналізу незначної кількості теоретичних робіт, склад яких є випадковим та недостатньо повно охоплює відповідну проблему. Таким чином процес визначення умов є суб'єктивним і недостатньо науково обґрунтованим. Послугуючись рекомендаціями ученого, для визначення педагогічних умов скористаємося «дослідницькою технологією», яка передбачає застосування морфологічного аналізу та експертного методу.

Відтак, за результатами аналізу наукових праць, позитивного педагогічного досвіду щодо професійно-термінологічної підготовки фахівців в аграрних фахових коледжах, опитування викладачів було складено список прогнозованих найбільш ефективних та керованих педагогічних умов, що сприяють підвищенню ефективності досліджуваного процесу.

Аналіз змісту виокремлених умов свідчить, що їх сукупність спрямована на удосконалення усіх компонентів освітнього процесу – цільового, змістового, операційно-дійового, контрольно-регулювального, оціночно-результативного. Природно, у списку

є умови, які є однорідними, подібними, спрямованими на модернізацію чи поліпшення певного елемента досліджуваної системи. Задля оптимізації визначених чинників цілеспрямованого формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх фахових молодших бакалаврів із агроінженерії було проведено їх експертне оцінювання. До складу експертної групи (12 осіб) ввійшли педагогічні працівники Житомирського агротехнічного фахового коледжу, науково-педагогічні працівники НУБіП України, науковці Інституту професійної освіти НАПН України (3 доктори педагогічних наук, 5 кандидатів педагогічних наук, 4 викладачі фахового коледжу), які мали досвід проведення експертних досліджень, відповідали вимогам, які висуваються до «ідеального експерта» (за П. Лузаном, І. Сопівник, С. Виговською).

В експертному листі експертам пропонувалося вибрати серед 25 педагогічних умов 5 найбільш значущих, основних, які, на їхню думку, можуть мати найбільший вплив на професійно-термінологічну підготовку майбутніх агротехніків. Саме така кількість об'єктів вибору обумовлена правилом, сформульованим відомим американським психологом когнітивного напрямку Джорджем А. Міллером. У праці «The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on our Capacity for Processing Information» учений описав «магію» числа «7»: середньостатистична людина може тримати в робочій (короткочасній) пам'яті $7 (\pm 2)$ об'єкти, не більше 9 і не менше 5. Учені-психологи переконують, що ця закономірність, відкрита Джорджем А. Міллером ще у 1956 р., не втратила своєї актуальності і дотепер. Саме «правилом Міллера» і обумовлюється кількість основних умов, які мали респонденти відзначити у пропонованому їх переліку.

За результатами експертного оцінювання було відібрано 13 педагогічних умов цілеспрямованого формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх агротехніків, які, на думку експертів, є найбільш значущими, зокрема:

1. Комплексна реалізація в освітньому процесі вимог компетентнісного, системного, особистісно-зорієнтованого та діяльнісного підходів;

2. Професійна спрямованість освітніх компонентів навчального плану підготовки фахових молодших бакалаврів із агроінженерії;
3. Застосування інтерактивних технологій навчання для опанування майбутніми агротехніками професійним мовленням;
4. Професійно-термінологічна підготовка майбутніх агротехніків на засадах педагогічної інтеграції;
5. Висока мовленнєва компетентність викладачів, задіяних у програмі підготовки фахових молодших бакалаврів із агроінженерії;
6. Організація продуктивного професійного спілкування студентів під час практик;
7. Розвиток позитивної мотивації студентів до формування вмінь професійного мовлення;
8. Мовне оформлення поняттєвого змісту навчальних дисциплін згідно сучасного українського правопису (або «нової редакції Українського правопису»);
9. Тісна співпраця викладачів фахових і філологічних дисциплін у контексті забезпечення взаємозв'язку фахової та лінгвістичної підготовки фахових молодших бакалаврів із агроінженерії;
10. Введення в структуру навчальних планів підготовки агротехніків фахово-орієнтованих мовних курсів (наприклад «Фахова термінологія»);
11. Поєднання фахової і мовної (лінгвістичної) підготовки майбутніх агротехніків у цілісну методичну систему;
12. Цілеспрямований розвиток в аграрному коледжі україномовного освітнього середовища;
13. Поетапна методика професійно-термінологічної підготовки агротехніків з домінування діалогових методів і форм навчання.

Природно, для розроблення методики цілеспрямованого формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх агротехніків вкрай важливо визначити пріоритетність, вагомість кожної з відібраних умов. Для цього експерти попарно

порівнювали відібрані педагогічні умови, заповнювали таблицю парних порівнянь у такий спосіб: якщо на думку експерта педагогічна умова, що знаходиться у лівому стовпчику таблиці, вагоміша за умову, розміщену у верхньому рядку, то на перетині рядка і стовпчика експерт ставить «1»; якщо ж навпаки, вагомішою визнається умова у верхньому рядку – ставиться «0». У ситуації, коли експерт вважає рівнозначними обоє умови, у клітинці на їх перетині ставиться «0,5».

За результатами експертного оцінювання визначався коефіцієнт значущості M_n кожної педагогічної умови за формулою:

$$M_n = \frac{n_i}{m}, \quad (1)$$

де n_i – кількість експертів, які відзначили умову як значущу;

m – кількість експертів, які взяли участь у дослідженні, $m = 12$.

У подальшому відбиралися педагогічні умови, коефіцієнт значущості яких був $M_n > 0,2$. Крім цього, у перебігу дослідження враховувалися думки експертів щодо правильного формулювання педагогічних умов, уточнювалися їх назви і т. ін.

Для унаочнення результатів експертного оцінювання вагомості досліджуваних педагогічних умов побудовано діаграму (рис. 3), на якій показано: найбільшим є коефіцієнт вагомості педагогічної умови *«Розвиток позитивної мотивації студентів до формування вмінь професійного мовлення»* (0,7); найменшим *«Мовне оформлення поняттєвого змісту навчальних дисциплін згідно сучасного українського правопису (або «нової редакції Українського правопису»)»* (0,26) відповідно.

Друге місце за вагомістю посіла умова *«Професійна спрямованість освітніх компонентів навчального плану підготовки фахових молодших бакалаврів із агроінженерії»*. Такий факт не викликає сумнівів: професійна спрямованість освітньої програми детермінує професійне зростання майбутніх агротехніків, що безпосередньо пов'язано з мотиваційною сферою людини, її прагненням застосувати набуті знання, уміння, досвід, інші компетентності в галузі обраної спеціальності.

Як це видно з діаграми, до провідних, домінантних умов формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх агротехніків експерти також віднесли такі умови, як: *«Поетанна*

методика професійно-термінологічної підготовки агротехніків з домінування діалогових методів і форм навчання», «Цілеспрямований розвиток в аграрному коледжі україномовного освітнього середовища», «Поєднання фахової і мовної (лінгвістичної) підготовки майбутніх агротехніків у цілісну методичну систему», «Застосування інтерактивних технологій навчання для опанування майбутніми агротехніками професійним мовленням». Коефіцієнти вагомості цих детермінант рівні 0,67, 0,66, 0,64 і 0,59 відповідно.

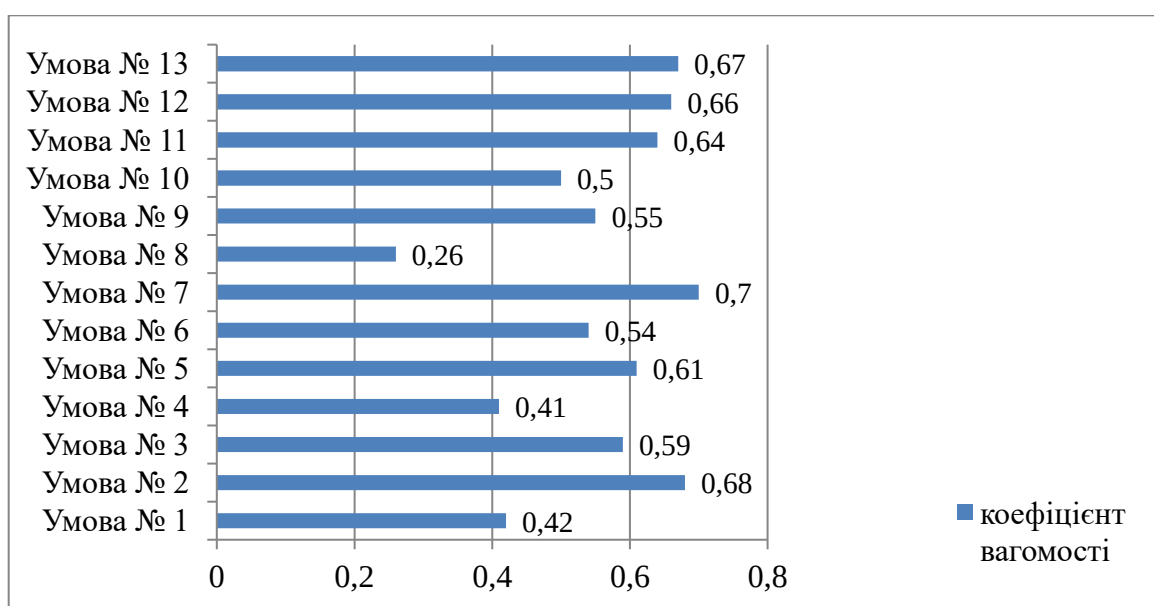


Рис. 3. Діаграма розподілу коефіцієнтів вагомості видів професійної компетентності викладачів технічних коледжів

Примітка. Педагогічні умови:

- № 1. Комплексна реалізація в освітньому процесі вимог компетентнісного, системного, особистісно-зорієнтованого та діяльнісного підходів;
- № 2. Професійна спрямованість освітніх компонентів навчального плану підготовки фахових молодших бакалаврів із агроінженерії;
- № 3. Застосування інтерактивних технологій навчання для опанування майбутніми агротехніками професійним мовленням;
- № 4. Професійно-термінологічна підготовка майбутніх агротехніків на засадах педагогічної інтеграції;
- № 5. Висока мовленнєва компетентність викладачів, задіяних у програмі підготовки фахових молодших бакалаврів із агроінженерії;
- № 6. Організація продуктивного професійного спілкування студентів під час практик;
- № 7. Розвиток позитивної мотивації студентів до формування вмінь професійного мовлення;
- № 8. Мовне оформлення поняттєвого змісту навчальних дисциплін згідно сучасного українського правопису (або «нової редакції Українського правопису»);
- № 9. Тісна співпраця викладачів фахових і філологічних дисциплін у контексті забезпечення взаємозв'язку фахової та лінгвістичної підготовки фахових молодших бакалаврів із агроінженерії;

- №. 10. Введення в структуру навчальних планів підготовки агротехніків фаховоорієнтованих мовних курсів (наприклад «Фахова термінологія»);
№. 11. Поєднання фахової і мовної (лінгвістичної) підготовок майбутніх агротехніків у цілісну методичну систему;
№. 12. Цілеспрямований розвиток в аграрному коледжі україномовного освітнього середовища;
№. 13. Поетапна методика професійно-термінологічної підготовки агротехніків з домінування діалогових методів і форм навчання.

Відмітимо, що ці, виділені експертами обставини можуть забезпечуватися методично, у перебігу опанування студентами освітньо-професійної програми, без зміни організації освітнього процесу. Це по-перше. По-друге, не дивлячись на досить строкаті результати експертизи, у перебігу професійно-термінологічної підготовки студентів важливо враховувати тим чи іншим чином усі виділені педагогічні умови. Мова про те що, наприклад, умову № 4 *«Професійно-термінологічна підготовка майбутніх агротехніків на засадах педагогічної інтеграції»* експерти оцінили досить низько: коефіцієнт вагомості цієї детермінанти 0,41. Такий стан справ ми можемо пояснити тим, що деякі класичні, фундаментальні проблеми теорії і методики професійної освіти неவிправдано забуті сучасними ученими, «витіснені» дослідженнями основ формування компетентностей майбутніх фахівців, аспектів застосування в освітньому процесі цифрових технологій, принципів змішаного навчання, технологій дистанційної освіти, штучного інтелекту, методик розвитку м'яких навичок (Soft Skills), тощо. Натомість вкрай мало науково-педагогічних досліджень, присвячених проблемам обґрунтування сучасних закономірностей і принципів дидактики професійної освіти, оптимізації методів навчання, розроблення методики відбору та структурування змісту освіти, технологій оцінювання якості підготовки фахівців у коледжах тощо.

Для підтвердження щойно зазначених міркувань звернемо увагу на проблему вище згаданої педагогічної інтеграції у фаховій перед вищій освіті. Суть педагогічної інтеграції полягає у здійсненні процесів об'єднання за усіма складниками освітнього процесу (зміст, форми, методи, засоби тощо), що спричинює: розширення освітніх функцій (інтегративна функція); інноваційність навчання (інтегроване навчання); модернізацію освіти (інтегровані технології); нові результати навчання (всебічно розвинута

особистість). Інтеграційні процеси спрямовані на реалізацію нових освітніх ідеалів – формування цілісної системи знань і вмінь особистості, розвиток творчих здібностей та потенційних можливостей здобувачів освіти.

Дослідники проблем педагогічної інтеграції (С. Гончаренко, І. Козловська, П. Лузан, Ю. Кравець, Т. П'ятничук та ін.) вказують, що інтеграційного навчання дозволяє: «стиснути» споріднений матеріал кількох навчальних дисциплін навколо однієї теми, усунути дублювання у процесі навчання; ущільнити знання, структурувати фрагмент навчального матеріалу так, що той, хто навчається, витратить менше часу на його опанування; досягнути здобувачами освіти цілісності і системності знань, оволодіти значним обсягом навчального матеріалу; організувати ефективну самостійну роботу студентів; цілеспрямовано формувати творчий потенціал майбутнього фахівця, продуктивно розвивати його інтелектуальні та професійні здібності; забезпечити можливість здобувачам освіти комплексно застосовувати набуті знання з різних навчальних дисциплін у практичній діяльності.

Доцільно вказати, що інтегроване навчання має багато спільного з компетентнісно орієнтованою освітою. Натомість про застосування міжпредметних зв'язків, інтеграцію методів, форм, технологій навчання, про особливості методики проведення інтегрованих занять, створення інтегрованих курсів, інтегрованих професій, наукової інформації, на нашу думку, вкрай недостатньо. Що ж до предмета нашого дослідження, то як ми переконалися, міждисциплінарна інтеграція (наприклад, структурування змісту тем предмета «Українська мова (за професійним спрямуванням)» із застосуванням терміносистем дисциплін «Трактори, автомобілі і паливо-мастильні матеріали», «Сільськогосподарські машини», «Машини і обладнання для тваринництва» та ін.) є ефективним педагогічним засобом формування цілісної системи знань, умінь та навичок майбутнього агротехніка, розвитку його мовної, мовленнєвої, комунікативної компетентностей та мотивації щодо опанування якісним професійним мовленням.

Відтак, за результатами експертної оцінки найбільш ваговою є педагогічна умова *«Розвиток позитивної мотивації студентів до*

формування вмінь професійного мовлення». Передусім зазначимо, що на теренах вітчизняної педагогічної науки учені, вивчаючи мотивацію діяльності, послуговуються визначенням цього поняття в «Українському педагогічному словнику: це система мотивів, або стимулів, яка спонукає людину до конкретних форм діяльності або поведінки. До складу цього терміну можуть входити уявлення й ідеї, почуття й переживання, що виражають матеріальні або духовні потреби людини. Одна й та сама діяльність може здійснюватися з різних мотивів... Завдання педагога – виховання правильної мотивації в дітей. До структурних складників мотивації К. Бужинецька відносить потреби, мотиви, цілі, інтереси, прагнення, інші психічні змісти, що характеризують поведінку людини, її вчинки. Відтак, мотивація визначає конкретні форми діяльності, детермінує її ефективність, результативність. Водночас, аналіз наявних наукових праць свідчить, що почасти учені потрактовують мотивацію і як джерело активності особистості, і як певну систему спонук до певної діяльності. Підтримуємо думки учених, які вважають мотивацію двомодальною: якщо мотивація ґрунтується на позитивних мотивах діяльності, вона є позитивною; якщо мотивація базується на негативних стимулах, її називають негативною. Як слушно зауважує Б. Дмитришин позитивна мотивація заснована на потребах та інтересах людини і не вимагає додаткових стимулів, в той час як негативна спрямована на уникнення зриву, осуду, покарання.

Разом з тим, не можна погодитися з ученими, які стверджують: «мотивація не є стимулювання». Стимули дійсно мають зовнішній регулюючий вплив і спонукають людину до цілеспрямованих дій, вони як би «залучають» людину до діяльності, і пізніше і «інтегруються» в мотиви. Тут, на нашу думку, маємо розуміти стимулювання як цілеспрямований процес застосування стимулів задля формування та розвитку мотивів діяльності. На зазначені міркування будемо спиратися при обґрунтуванні механізмів розвитку мотивації студентів щодо опанування професійного мовлення.

Оскільки навчання є різновидом людської діяльності, то і навчальна мотивація є окремим різновидом мотивації особистості того, хто навчається. У структурі мотивації учіння виділяють мотиви (те, що спонукає учня, студента навчатися), пізнавальні

потреби (внутрішнє прагнення людини до опанування нових знань, бажання розв'язувати проблеми, вивчати нові об'єкти і явища, відкривати щось нове), мету (бажані знання, уміння, навички, способи пізнавальних дій, яких маємо досягнути в результаті навчально-пізнавальної діяльності). Зауважимо, що в науковій літературі ці поняття часто трактуються неоднозначно. Також по-різному дослідники розуміють природу мотивації та мотивів, процеси розгортання навчально-пізнавальної діяльності, роль стимулювання у збудженні та розвитку пізнавальної активності особистості того, хто навчається.

Відтак, навчальна діяльність студента (у даному разі вивчення загальних правил використання термінології у фаховому мовленні, опанування уміннями ясно і однозначно, усно і письмово формулювати думки, оволодіння загальнонауковою, загально технічною, аграрною термінологією, вузькоспеціалізованою лексикою, здатностями активно послуговуватися сформованою терміносистемою для розв'язання професійних завдань і спілкування) обумовлюється сукупністю мотивів учіння. Найчастіше пізнавальні мотиви розподіляють на дві групи: мотиви, що обумовлюються самою навчально-пізнавальною діяльністю (спонуки, пов'язані зі змістом навчання; мотиви, пов'язані з процесом навчання); мотиви, що пов'язані зі спонуканнями поза навчально-пізнавальною діяльністю (широкі соціальні мотиви – обов'язку та відповідальності перед суспільством, студентською групою, педагогічними працівниками; мотиви самовизначення, самовдосконалення; вузько особисті мотиви, що відображають прагнення студента задовольнити власні потреби та отримати соціальне визнання – мотивація благополуччя та мотивація престижу; негативні мотиви як прагнення студента, уникнути неприємностей, негативних наслідків.

Зважаючи на предмет нашого дослідження маємо підтримати думку учених про те, що до складу мотивів учіння мають входити комунікативні мотиви, пов'язані з потребою спілкування, прагненням наслідувати когось, отримати оцінку своїх дій. Крім того, важливу роль у спонуканні студентів до навчання відіграють і мотиви, пов'язані із самоосвітою, самовихованням, прагненням майбутніх фахівців до саморозвитку, самовдосконалення.

Для формування позитивної навчальної мотивації важливо визначитися з джерелами спонукання студентів до опанування терміносистемами предметів, розвитку професійного мовлення. У загальному вигляді учені виокремлюють: внутрішні джерела (потреба людини в інформації, в активності, прагнення до соціально схвалювальних дій); зовнішні джерела (вимоги, сподівання і можливості); особистісні джерела, до яких належать потреби, ідеали, інтереси, установки, переконання, світогляд, що обумовлюють прагнення до самореалізації, саморозвитку, самоосвіти.

Для відповіді на питання – як маємо формувати позитивну мотивацію навчання студентів? – вартує, на нашу думку, звернутися до теорії самовизначення та сприяння внутрішній мотивації Е. Десі та Р. Райана. У праці «*Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being*» учені пропонують розглядати чотири рівні мотивації: 1) *екстринсивну* або зовнішню (поведінка та діяльність регулюються певними стимулами, зокрема нагородами і покараннями); 2) *інтроектовану* (поведінка переважно регулюється частково за-своєними вимогами та правилами); 3) *ідентифіковану* (поведінка, регульована раніше ззовні, розпочинає регулюватися особою на основі власних спонук); 4) *інтринсивна* або внутрішня (інтерес до діяльності, природжені здібності і нахили до виконання певних дій, самодетермінація як автономність, інтернальність особистості.). Згідно з концепцією Е. Десі та Р. Райана, поетапне формування мотивації, від стимулювання до самоствердження, самореалізації, саморозвитку і обумовлює досягнення запланованих цілей навчання. При розробленні концептуальних засад формування позитивної мотивації студентів до оволодіння професійно-термінологічною компетентністю будемо орієнтуватися на вказані підходи, а також розуміння конструктів розвитку навчально-пізнавальної активності студентів вітчизняними ученими. Ідеальне уявлення про механізми поетапного розвитку потреб, мотивів, цілей формування професійно-термінологічної компетентності подано на рисунку 4.

Загальна ідея формування позитивної мотивації студентів щодо оволодіння професійним мовленням ґрунтується на

положеннях психологічної теорії діяльності і включає чотири послідовних етапи. Уявний психологічний механізм виникнення активності учені виписують таким порядком: пізнавальна потреба, зустрічаючись з навчальним об'єктом, «обпредмечується» ним і трансформується у мотив навчання (О. Леонтьєв). Суттєво, що паралельно виникає мета як усвідомлена програма, бажаний результат діяльності. Співвідношення «мотив – мета» характеризує виникнення діяльності чи навчальної дії (відмінність за О. Леонтьєвим), що призводить до результату. У свою чергу, результат впливає на пізнавальну потребу і детермінує її розвиток, виступаючи внутрішнім фактором.

На першому, початковому етапі студент опановує знання (наприклад, правила української мови, зокрема орфографію, пунктуацію, лексику, граматику, стилістику та ін.) завдяки стимулам (*зовнішня мотивація*). Педагогічні стимули (оцінки, призи за результатами педагогічної гри, нагороди, схвалення, визнання досягнень, осуд та ін.) як спонукальні засоби варто застосовувати, на нашу думку, на самих перших етапах оволодіння навчальним матеріалом, коли студенти не знайомі із змістом навчальної інформації, з способами її опанування. В ідеалі, потреба студента в інформації, в активності, «зустрічається» з об'єктом-стимулом, перетворюється у мотив-стимул, який

разом з метою зумовлює виникнення навчальної дії. І процес виконання навчальної дії, і особливо її позитивний результат сприяють розвитку мотиваційної сфери особистості – потреб, мотивів, цілей навчання.

Другий етап (*інтроектівана мотивація*) пов'язаний з тим, що виникнення навчальної дії (не діяльності) пов'язаний із спільним впливом зовнішніх і частково розвинутих внутрішніх (інтерес, захоплення, бажання тощо) спонук. Досягнутий позитивний результат таких навчальних дій має корекційно-розвивальний вплив на потреби, мотиви, цілі навчання студентів і потребує застосування для формування професійного мовлення майбутніх агротехніків складніших навчальних завдань, все більше індивідуально орієнтованих, з елементами проблемного навчання.

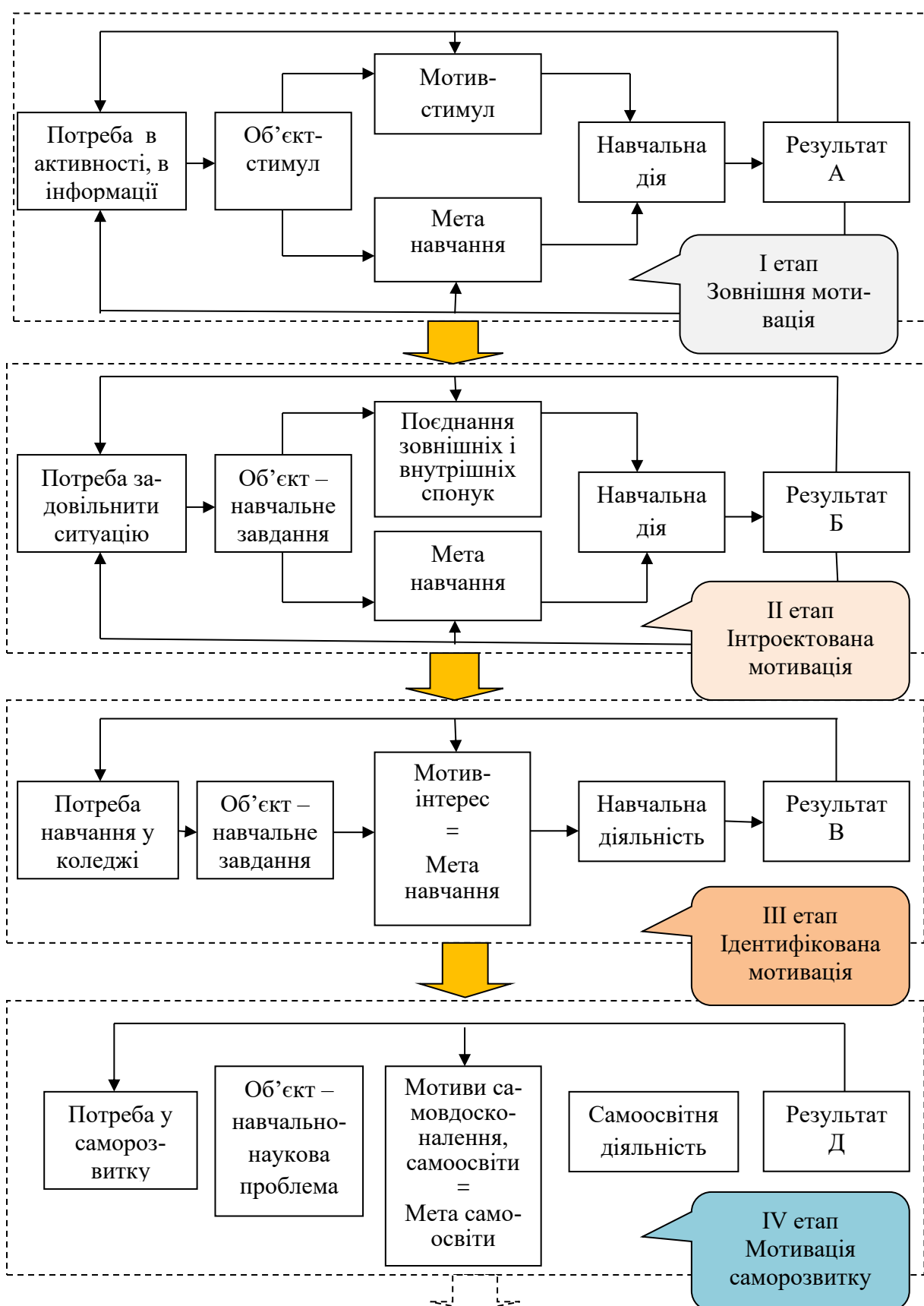


Рис. 4. Схема поетапного формування позитивної мотивації майбутніх агроінженерів щодо опанування професійним мовленням

Зокрема: «Домашнє завдання. Використовуючи текст підручника «Сільськогосподарські і меліоративні машини» (підрозділ «Агротехнічні вимоги до плугів») знайдіть терміни, що функціонують ще й в інших терміносистемах, але мають однакове звучання та написання. Для прикладу: «Полиця призначена для розпушення та обертання скиби, яка надходить із лемеша. За формою робочої поверхні полиці поділяють на циліндричні, культурні, напівгвинтові та гвинтові. Кожна з них по-різному перевертає і розпушує скибу». У побуті полиця – це «меблевий виріб без передньої стінки, із задньою стінкою або без неї, для розміщення книжок та інших предметів». Хто знайде у цьому підрозділі найбільше таких термінів, отримає приз!».

У даному прикладі викладач використовує елементи проблемного навчання (що зацікавлює студента, викликає інтерес до розв'язання завдання) та один з найпоширеніших методів стимулювання – змагання. Використовуючи властиве юнакам прагнення до здорового суперництва, першості, самоствердження педагог, з одного боку, залучає студентів до опанування терміносистемою дисципліни, а з іншою – практично знайомить студентів з міжмовною омонімією.

На третьому етапі формування мотивації студентів щодо опанування професійним мовленням джерелом активності є розвинута пізнавальна потреба, яка при зустрічі з об'єктом (навчальне завдання) «опредмечується» ним (О. Леонт'єв, В. Войтко), усвідомлюється як нестача знань щодо його розв'язання, що і зумовлює перетворення потреби на мотив-інтерес.

Відмітимо, що психологи під інтересами розуміють мотиви, у яких втілюються емоційно забарвлені пізнавальні потреби того, хто навчається. Справедливо, на нашу думку, М. Варій і М. Ортінський зазначають, що мотиви-інтереси розвиваються на основі більш простих мотивів – прагнень, потягів, бажань, які «не спонукають особистість до цілеспрямованої активності. Вони можуть лише слугувати підставою для орієнтуючої активності, яка змушує суб'єкт хоча б у загальних рисах виявити «зону пошуку» того, чого йому не вистачає, опредметнити свій недиференційований стан. Паралельно з мотивом-інтересом у свідомості студента виникає

мета – те, чого прагне досягнути людина, задля чого вона працює. Прикметно, що в даному разі вже виникає не дія, а діяльність, оскільки мотив і мета виконання навчального завдання збігаються. Згідно концепції Р. Райана та Е. Десі, рівень розвитку потреб, мотивів та цілей особистості на цьому етапі визнається *ідентифікованою* мотивацією: поведінка, діяльність людини вже починає регулюватися за рахунок власних спонук. Щодо нашого предмета дослідження, то тут слід сказати: на цьому етапі у студента сформовано потребу самостійно, без стимулів і педагогічних впливів ззовні, опановувати професійне мовлення, системно формувати свою власну терміносистему агротехніка.

Як це видно зі схеми (див. рис. 4), послідовний, цілеспрямований розвиток пізнавальних потреб, мотивів і цілей на етапах стимулювання, інтродюкованої, ідентифікованої мотивації має на меті вивести студента на рівень саморозвитку, самовдосконалення свого професійного мовлення. На цьому рівні пізнавальна активність студента реалізується при розв’язанні навчально-наукових проблем, пов’язаних з мовою, мовленням, спілкуванням, технічною і аграрною термінологією, а основним засобом професійно-мовного розвитку майбутнього агротехніка є самоосвіта.

Відтак, формування позитивної мотивації майбутніх агротехніків до опанування професійного мовлення має здійснюватися поетапно, з урахуванням як зовнішніх, так і внутрішніх мотивів, які слід розвивати цілеспрямовано, системно, на науковій основі. Крім того, варто враховувати чинники, які гальмують мотивацію опанування студентами професійним мовленням, терміносистемами певних навчальних дисциплін, зокрема:

- інтуїтивний відбір змісту навчання, неврахування викладачем зони розвитку особистості студента («зона актуального розвитку», «зона найближчого розвитку»), що призводить до перевантаження чи недовантаження майбутніх агротехніків;
- невміння викладача будувати конструктивні, толерантні стосунки зі студентами;
- низький рівень мовно-мовленнєвої підготовки студентів, наявність освітніх розривів і втрат;

- недостатній рівень володіння студентами прийомами продуктивної самостійної роботи;
- негативний вплив референтної групи на систематичність навчальної роботи студента;
- неадекватна самооцінка студента, сформована в умовах минулого шкільного навчання;
- психічні переживання як наслідок психотравмувальних ситуацій, спричинених взаєминами між близькими людьми (батьки, рідні та ін.), непорозуміннями з одногрупниками, викладачами, життєвими негараздами через військову агресію рф та ін.;
- певні індивідуально-психологічні особливості студента, зокрема: темперамент, характер, паталогічні стани (підвищена стомлюваність, слабкість, низька працездатність – як фізична, так і розумова та ін.) різного походження (перенесені захворювання, стреси, перевтома, війна з рф та ін.).

Природно, для розвитку мотивації майбутніх агротехніків щодо опанування професійним мовленням слід застосовувати такі педагогічні технології, які дозволяють студентам ефективно опановувати знання мовних норм і професійної лексики, розвивати уміння і навички усного і письмового мовлення, мовленнєву культуру. Тому, на нашу думку, не випадково педагогічну умову *«Застосування інтерактивних технологій навчання для опанування майбутніми агротехніками професійним мовленням»* експерти визначили як значущу, та вагому щодо розвитку досліджуваного феномену.

Для підтвердження щойно зазначеного положення варто нагадати, що джерелами активності студента, поряд з його пізнавальними потребами і мотивами, учені називають творчий характер навчально-пізнавальної діяльності, змагальність, ігровий характер проведення занять. Одним із загальновизнаних сучасних напрямів активного соціально-психологічного навчання є інтерактивне навчання (від англ. *inter* – взаємний, *act* – діяти), – спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має за мету створення комфортних умов навчання, за яких кожен, хто навчається, відчуває свою успішність та інтелектуальну спроможність. Вичерпно конкретно визначає сутність інтерактивного навчання С. Сисоєва: «...

при інтерактивному навчанні всі учасники навчального процесу взаємодіють між собою, обмінюються інформацією, спільно вирішують проблеми, моделюють ситуації, оцінюють дії колег і власну поведінку, занурюються в реальну атмосферу ділового співробітництва з розв'язання низки проблем відповідно до їх інтересів, потреб і запитів» (Сисоєва, 2011, с. 37). Учена обґрунтовано відносить до основних принципів інтерактивного навчання такі приписи: діалогічної взаємодії; кооперації і співробітництва; активно-рольової (ігрової) і тренінгової організації навчання. Варто відмітити, що вказані принципи характеризують безпосередні особливості професійно-термінологічної підготовки майбутніх агротехніків, а тому будемо враховувати ці норми у процесі розроблення методики, організації педагогічного експерименту.

Для досягнення цілей застосування інтерактивних технологій доцільно дотримуватися таких вимог: позитивний комунікаційний взаємозв'язок; неопосередкована взаємодія; індивідуальна відповідальність – кожен учасник інтерактивного заняття має усвідомити, що він відповідає як за якісне виконання своєї частки командної роботи, так і за вчасне і ефективне виконання завдання командою; *розвиток навичок спільної роботи* – інтерактивне навчання вимагає від учасників розвинутих навичок міжособистісних відносин, які необхідні для досягнення командних цілей; *оцінка роботи* – при плануванні групової роботи варто виділяти час для того, щоб команда змогла оцінити успішність виконання поставлених завдань.

Врешті, важливо визначитися з класифікацією інтерактивних технологій. Нам імпонує підхід до групування інтерактивних технологій О. Пометун і Л. Пироженко, які за ознаками «мета заняття» і «форма організації навчання» виділяють: інтерактивні технології кооперативного навчання, технології ситуативного моделювання, інтерактивні технології колективно-групового навчання, технології опрацювання дискусійних питань. Ці технології реалізують за допомогою діалого-дискусійних (діалог-бесіда, діалог-обговорення, диспут, дебати), інтерактивних (мозковий штурм, круглий стіл, рольова гра, online семінар-форум), практичні (вправи, бліц-турнір, творчі практичні роботи), ситуаційні (проблемні ситуації, ситуаційні вправи, кейси) методи інтерактивного навчання.

Педагогічна умова *«Цілеспрямований розвиток в аграрному коледжі україномовного освітнього середовища»* передбачає створення мовного простору, у якому українська мова функціонує не лише як засіб спілкування, а й як інструмент професійної діяльності. Формування україномовного освітнього середовища забезпечує системне використання фахової термінології у всіх видах освітнього процесу – від аудиторних занять до практичної підготовки. Мовне середовище виступає основою розвитку мовленнєвої культури, професійного мислення та комунікативної компетентності майбутніх агротехніків. Воно створює сприятливі умови для природного засвоєння професійної терміносистеми і формування внутрішньої мотивації до її свідомого використання.

Ефективне формування професійно-термінологічної компетентності можливе лише за умови інтеграції змісту спеціальних і мовних дисциплін. Така методична система забезпечує взаємозв'язок знань із фахових предметів і навичок професійного мовлення, сприяє практичному використанню термінології у контексті майбутньої професійної діяльності. Домінантність педагогічної умови *«Поєднання фахової і мовної (лінгвістичної) підготовок у цілісну методичну систему»* полягає у її системотворчому характері: саме інтеграція професійної та лінгвістичної підготовок забезпечує цілісність процесу навчання, уможливорює формування комплексних компетентностей і підвищує ефективність засвоєння спеціальної терміносистеми.

Отже, визначені педагогічні умови формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх агротехніків є взаємопов'язаними та взаємозумовленими. Розвиток позитивної мотивації студентів до формування вмінь професійного мовлення сприяє підвищенню їхнього інтересу до опанування термінологічних знань, активізує внутрішні стимули до саморозвитку та самовдосконалення у професійній сфері. Впровадження поетапної методики професійно-термінологічної підготовки з домінуванням діалогових методів і форм навчання забезпечує системність формування компетентності, поступовий перехід від репродуктивного до творчого рівня володіння фаховою терміносистемою. Цілеспрямований розвиток україномовного освітнього середовища

створює сприятливі передумови для природного засвоєння фахової термінології та формування культури професійного мовлення. Інтеграція фахової і мовної підготовок у єдину методичну систему забезпечує цілісність, послідовність і практичну спрямованість освітнього процесу. Застосування інтерактивних технологій навчання активізує пізнавальну діяльність студентів, стимулює розвиток комунікативної активності та формує здатність використовувати професійну лексику в реальних мовленнєвих ситуаціях.

У комплексі зазначені умови формують цілісну педагогічну систему, спрямовану на ефективне формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх агротехніків, підвищення якості їхньої професійної підготовки та готовності до результативної фахової діяльності.

3. Модель цілеспрямованого формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх фахових молодших бакалаврів з агроінженерії

Потреба у вдосконаленні професійно-термінологічної підготовки випускників аграрних коледжів, прагнення належного виконання завдань дослідження зумовлюють розроблення моделі цілеспрямованого формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх фахових молодших бакалаврів із агроінженерії. Крім того, побудувати модель досліджуваної властивості особистості спонукає складність процесу: за період навчання в коледжі необхідно, щоб майбутні агротехніки ґрунтовно оволоділи глибокими знаннями правил терміновживання, вміннями ясно і однозначно формулювати свої думки засобами професійної мови, опанували загальнонауковою, технічною та аграрною термінологією та активно послуговувалися термінами задля розв'язання практичних завдань і професійного спілкування.

Аналіз наявної методологічної літератури свідчить, що серед учених існує розбрат думок щодо змісту та сутності таких понять, як «моделювання», «педагогічне моделювання», «модель», «педагогічна модель», що спонукає зосередитися на їх тлумаченні.

Цілком переконливо В. Шейко і Н. Кушнарєнко визначають моделювання як метод наукового дослідження процесів і явищ, що не піддаються безпосередньому вивченню. У свою чергу, П. Лузан, І. Сопівник, С. Виговська уточнюють, що це непрямий, опосередкований метод наукового дослідження об'єктів пізнання (безпосереднє вивчення яких неможливе, ускладнене чи недоцільне), який ґрунтується на застосуванні моделі як засобу дослідження. Учені зазначають, що суть моделювання і полягає саме в заміщенні досліджуваного об'єкта іншим, спеціально для цього розробленим. Отже, орієнтуючись на визначення цього наукового феномену С. Вітвицькою, будемо вважати, що *моделювання* (англ. *scientific modelling, simulation*, нім. *modellieren, modellierung, simulation*) – це «... особливий пізнавальний процес, метод теоретичного практичного опосередкованого пізнання, коли суб'єкт замість безпосереднього об'єкта пізнання вибирає чи створює схожий із ним допоміжний об'єкт – замісник (модель), досліджує його. А здобуту інформацію переносить на реальний предмет вивчення» (Вітвицька, 2019, с. 17-18).

Педагогічне моделювання широко застосовується вітчизняними вченими як теоретичний метод наукового дослідження (О. Антонова, В. Биков, С. Вітвицька, С. Гончаренко, О. Дубасєнюк, Г. Єльнікова, С. Косянчук, Є. Лодатко, П. Лузан, В. Маслов, І. Осадчий, В. Радкевич, С. Сисоєва, Я. Сікора, І. Сопівник, О. Спирін, Н. Якса, О. Ярошинська та ін.). «Енциклопедія освіти» (с. 583-584) особливості педагогічного моделювання уточнює у такий спосіб: це «загальнонауковий метод дослідження педагогічних об'єктів, відображуваних у моделях. Результати таких досліджень переносяться з моделі на педагогічний об'єкт.... застосовується тоді, коли унеможливлене безпосереднє дослідження об'єкта, або з інших причин, наприклад етичних, естетичних». Своєю чергою, Є. Лодатко справедливо, на нашу думку, уважає, що процес моделювання має характеризуватися *метою* (для чого здійснюється моделювання?), *об'єктом* (де здійснюється моделювання?), *предметом* (що моделюється?). Учений слушно вказує: «... об'єктом педагогічного моделювання за будь-яких умов є освітній процес, що реалізується чи планується до реалізації у

соціокультурному просторі або в якійсь його локації у межах конкретно визначеного часу». І далі «предметом педагогічного моделювання, вочевидь, можуть бути організаційні структури освітніх систем, окремі сторони або характеристики освітнього процесу» (Лодатко, 2022, с. 17-18). Тут, на нашу думку, варто дещо розширити (і, разом з тим, конкретизувати) предмет моделювання, зокрема вказати на можливість моделювання змісту навчання, методик виховання здобувачів освіти, технологій педагогічної взаємодії тощо.

Вкрай важливе значення має розуміння сутності поняття «модель». Зазначене поняття Словник української мови витлумачує таким порядком: 1) зразок, що відтворює, імітує будову і дію якого-небудь об'єкта, використовується для одержання нових знань про об'єкт; 2) уявний чи умовний (зображення, опис, схема і т. п.) образ якого-небудь об'єкта, процесу або явища, що використовується як його «представник». У свою чергу, Великий тлумачний словник сучасної української мови наводить більш ширший контекст: зразок якого-небудь нового виробу, взірцевий примірник чогось; тип, марка конструкції; предмет, відтворений у зменшеному, іноді у збільшеному або натуральному вигляді; те, що є матеріалом, натурою для художнього зображення, відтворення; зразок, з якого знімається форма для відливання або відтворення в іншому матеріалі.

Відтак, модель (англ. *model*, нім. *modell*, фр. *modele*, лат. *modulus* – «міра, аналог, зразок») – це спрощене представлення реально існуючого об'єкта, процесу чи явища, це замісник, який зберігає його ключові властивості та допомагає відтворювати, досліджувати об'єкт-оригінал; це уявна або матеріальна система, яка, відображаючи або відтворюючи об'єкт дослідження, може замінити його так, що її вивчення дає нове знання, нову інформацію про цей об'єкт. Водночас варто враховувати умови моделювання, до яких В. Штофф відносить такі положення: між моделлю й оригіналом існує відношення схожості, форма якого чітко виражена і точно зафіксована; модель у процесі наукового пізнання є заміщенням об'єкта вивчення; вивчення моделі дає змогу отримати інформацію про оригінал.

Природно, педагогічні моделі відрізняються від подібних наукових об'єктів у техніці, математиці чи фізиці. Нам імпонує розуміння педагогічної моделі Є. Лодатком, який на основі урахування особливостей вітчизняної соціокультурної практики, засадничих положень сучасного освітнього процесу, змістового забезпечення педагогічної діяльності витлумачує поняття педагогічної моделі як мисленнєвої системи, що імітує чи відображає певні властивості, ознаки, характеристики педагогічного об'єкта дослідження або принципи його внутрішньої організації чи функціонування і презентується у вигляді культурної форми, притаманній певній соціокультурній практиці.

Дискусійними серед науковців є питання класифікації моделей. В. Штофф пропонує систематизувати моделі за такими ознаками:

- *за субстратом* (загальна матеріальна основа різноманітних явищ; сукупність відносно простих якісно елементарних утворень) – матеріальні (речові) та ідеальні (концептуальні, уявні);
- *за модельованими аспектами* – структурні, функціональні та ін;
- *за видом подібності між оригіналом і моделлю* – фізичні, аналогові, квазіаналогові та ін.

У колективній монографії «Модельовання педагогічного процесу та психологічного супроводу підготовки фахівців ризик небезпечних та інших професій» А. Литвин і Л. Руденко підтримують положення про розрізнення моделей за змістом, і пропонують поділяти їх на «... цілковито або здебільшого пізнавальні (*описові, структурні, функціональні*) і перетворювальні (*евристичні та інтегративні*)». При цьому *описова* модель, переважно, містить опис методологічних основ, етапів технологій перетворення об'єкта, висвітлює зв'язки між метою-завданнями, змістом та результатами; *структурна* модель імітує внутрішню організацію та структуру досліджуваного об'єкта чи явища як системи з цілісними стійкими взаємозв'язками між її складниками; *евристичні та інтегративні* моделі належать до змішаного типу і містять компоненти кількох видів моделей та орієнтовані на заданий взірець і показують те, що потрібно реалізувати.

Не важко помітити, що наведена класифікація хоч і дозволяє певним чином впорядкувати (достатньо строго!) різноманіття існуючих у сучасній педагогічній науці моделей, все ж вимагає певної конкретизації, детальнішого пояснення. Цей аспект певним чином враховано С. Вітвицькою, яка запропонувала розглядати такі різновиди моделей: дослідні (пробні) моделі, феноменологічні, концептуальні, пояснювальні, редуційні (спрощувальні), розвивальні моделі, тестуючі моделі, ідеальні моделі, теоретичні, математичні моделі, моделі масштабу, евристичні, карикатурні, дидактичні, фантастичні, іграшкові, уявні, замінювальні, піктографічні, формальні, аналогові, комп'ютерні цифрові, комп'ютерні аналогові тощо. Не зважаючи на те, що в наведеній класифікації деякі види моделей важко розрізнити (наприклад, концептуальну, формальну, уявну чи теоретичну моделі), вважаємо, що її перевагою є синтез практично усіх існуючих у практиці різновидів цього феномену.

Не можна не згадати класифікацію педагогічних моделей О. Єжової, яка за сферою застосування обґрунтовано виділяє *навчальні та науково-дослідницькі* моделі. Позитивним є те, що авторка пропонує зазначені різновиди систематизувати за такими ознаками: *форма* (інформаційні та матеріальні моделі); *структура* (ієрархічні, табличні та мережеві моделі); *ступінь деталізації* (укрупнені, докладні, деталізовані моделі); *об'єкт дослідження* (модель фахівця, систем навчання, засобів навчання – планів, програм, підручників, технічних засобів, навчальних завдань); *розвиток в часі* (статистичні та динамічні моделі, які, у свою чергу, можуть бути історичними, актуальними, перспективними, прогностичними, історично-порівняльними); *ступінь відтворення основних рис* (принципові, структурні, функціональні, параметричні моделі); *ширина охоплення* (міжнародні, загальнодержавні, регіональні, унікальні моделі). Розгляд авторкою різновидів моделей у педагогічних дослідженнях за такими детальними класифікаційними ознаками заслуговує на увагу. Утім слід сказати, що виділяючи навчальні моделі, О. Єжовій варто було б, на нашу думку, виокремити і моделі виховання. Крім того, потребує окремого пояснення позиція ученої щодо виділення перспективних моделей: на нашу

думку, кожна педагогічна модель створюється для успішного розвитку досліджуваного об'єкту в майбутньому, а тому є перспективною.

У нашому дослідженні ми послуговувалися класифікацією моделей, розробленою Є. Лодатком. На основі широкого аналізу праць з теорії моделювання учений приходить до висновку, що для розроблення типології педагогічних моделей слід використовувати «узагальнені предмети моделювання», зокрема *зміст*, *структуру* та *функціональність*. Відповідно учений пропонує розглядати базові типи педагогічних моделей: *змістові* (у таких моделях предметом моделювання є зміст педагогічного об'єкта, на кшталт освітньо-професійної програми підготовки фахівців певної спеціальності; *структурні* (наприклад, структурна модель вітчизняної системи освіти); *функціональні* (проект поетапної реалізації певного процесу, наприклад, схема повного кроку лінійної навчальної програми у програмованому навчанні). Учений переконує, і з цим варто погодитися, що базові типи педагогічних моделей є опертям створення похідних типів моделей з «подвійним предметом моделювання: структурою і змістом, структурою і функціональністю, або змістом і функціональністю досліджуваного явища чи об'єкта.

Нарешті, варто уточнити призначення, конкретизувати функції, які виконує ця мисленнєва система. Застосовуючи педагогічне моделювання для дослідження системи розвитку педагогічної майстерності викладачів загальноосвітніх дисциплін, М. Кабиш переконує, що педагогічна модель дозволяє докладно пояснити досліджувані явища чи процеси (*пояснювальна* функція); розроблена модель дає відповідь на запитання «Що буде?», надає можливість передбачити майбутні стани певних систем (*прогностична* функція); за допомогою моделі можна сконструювати її нормативний образ (*нормативна* функція); застосування змодельованих механізмів забезпечення якості підготовки фахівців може суттєво вдосконалити освітній процес (*дидактична* функція) та ін.. У цьому контексті будемо вважати, що пропонувана нами модель буде засобом пояснення, прогнозування поведінки, унормування механізмів щодо вдосконалення результатів професійно-термінологічної підготовки майбутніх фахових молодших бакалаврів.

Для розроблення валідної моделі цілеспрямованого формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх фахових молодших бакалаврів із агроінженерії слід визначитися з алгоритмом, етапами її створення. За В. Штоффом, у процесі моделювання слід виокремлювати такі послідовні кроки: *побудова моделі – вивчення моделі – екстраполяція (перенесення отриманих даних на галузь знань про вихідний об'єкт)*. Безперечно, незважаючи на певну загальність, визначені ученим ще в 60-х роках минулого століття етапи моделювання заслуговують на увагу. Утім, нас цікавить більш детальна технологічна послідовність, яка дозволить надійно змодельовати процес формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх агротехніків.

Таку докладну, зрозумілу технологію педагогічного моделювання знаходимо у праці І. Осадчого *«Педагогічне моделювання. Що важливо знати педагогу?»*, у якій автор наводить алгоритм розроблення моделі за такими етапами:

- 1) постановка мети моделювання;
- 2) виділення об'єкта моделювання;
- 3) формулювання предмета моделювання;
- 4) з'ясування законодавчо-нормативного забезпечення функціонування об'єкта моделювання;
- 5) обрання теорії, яка описує (пояснює) зміст предмета моделювання;
- 6) обґрунтування основних допущень, що спрощують реальний об'єкт;
- 7) формування понятійного апарата моделювання;
- 8) конструювання моделі об'єкта з використанням категорій, понять, тверджень і суджень;
- 9) експертиза моделі об'єкта щодо дотримання принципів наукового пізнання, законів логічного мислення, чинних юридичних і фінансових норм тощо;
- 10) дослідження властивостей моделі (адекватність і повнота відображення дійсності, прогностичність тощо) за допомогою здійснення мисленнєвого або натурального експерименту під час розв'язання конкретних педагогічних проблем із використанням розробленої моделі;

11) доопрацювання, корегування та остаточне конструювання моделі. У своєму дослідженні будемо орієнтуватися саме на зазначені етапи педагогічного моделювання.

Отже, орієнтуючись на результати наукових розвідок учених щодо сутності, принципів та етапів моделювання, у нашому дослідженні плануємо розробити педагогічну модель формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх агротехніків, яка має бути:

структурною – відображати основні компоненти системи освітнього процесу у фаховому коледжі та відповідні взаємозв'язки між підсистемами, елементами;

концептуальною – створений ідеальний конструкт має враховувати ідеї, положення сучасних освітніх концепцій (Концепція державної мовної політики, Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді, Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року, Концепція розвитку педагогічної освіти та ін.);

цілісною – модель має відображати цілісний освітній процес, визначати його суб'єктів, мету, завдання, зміст, методи, форми, конкретизувати засоби формування досліджуваного феномену та ін.;

прогностичною – розроблена модель має надавати можливість прогнозувати певні зміни у професійно-термінологічній підготовці майбутніх агротехніків залежно від перспективних впливів;

процесуальною – модель має визначати всі основні напрями, ефективні методики і педагогічні технології цілеспрямованого формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх агротехніків;

ієрархічною, коли компоненти системи освітнього процесу вищого рівня ієрархічно підпорядковують нижчі елементи;

технологічною – модель має передбачати поетапність формування досліджуваної компетентності;

універсальною – розроблена модель має успішно застосовуватися як у фахових коледжах, так і в закладах професійної освіти. закладів;

інформативною – у моделі має бути синтезована вся необхідна науково-методична інформація для її перевірки в умовах педагогічного експерименту.

Орієнтуючись на підходи С. Вітвицької, С. Гончаренка, О. Дубасенюк, А. Литвина, Є. Лодатка, І. Осадчого, до моделювання педагогічних об'єктів і явищ, поняття *«модель формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх фахових молодших бакалаврів із агроінженерії»* розуміємо як мисленнєву систему, що ієрархічно відображає впорядковану сукупність взаємопов'язаних складників освітнього процесу (мета, суб'єкти педагогічної взаємодії, зміст, методи, форми, засоби, технології навчання, діагностичний інструментарій результатів та ін.), презентується у вигляді структурної схеми системного опанування студентами знаннями термінологічної лексики, уміннями і навичками оперування загальнонауковою, технічною та аграрною термінологією, розвитку мотивації майбутніх агротехніків щодо збагачення власної терміносистеми в технологічній послідовності визначених етапів.

У процесі створення зазначеної моделі керувалися такими принципами педагогічного моделювання: цілеспрямованості; цілісності; системності; об'єктивності; функціональності; інтегративності; розвитку; інформаційної достатності; конкретності; передбачуваності. У нашому дослідженні модель відображає проєкт освітнього процесу, спрямований на підвищення рівнів сформованості компонентів професійно-термінологічної компетентності майбутніх фахових молодших бакалаврів із агроінженерії. Прогнозується, що вона буде ідеальним уявленням про еталон організації професійно-термінологічної підготовки агротехніків й адресується педагогічним працівникам аграрних фахових коледжів для: цілеспрямованих дій щодо формування мовної, мовленнєвої, комунікативної компетентностей та термінологічної грамотності здобувачів освіти; розроблення навчально-методичного забезпечення професійно-термінологічної підготовки студентів; розвитку здатностей викладачів фахових дисциплін успішно формувати терміносистеми майбутніх фахових молодших бакалаврів із агроінженерії та ін.

Зазначені вище міркування спонукають до виділення у структурі моделі цілеспрямованого формування професійно-термі-

нологічної компетентності майбутніх фахових молодших бакалаврів із агроінженерії таких блоків: *цільового, концептуально-методологічного, суб'єктного, змістово-організаційного, результативно-оцінного*.

В ієрархії складників цільового блоку найвище положення займає *мета* – цілеспрямоване формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх фахових молодших бакалаврів із агроінженерії в аграрних коледжах. Прагнення організувати якісну, ефективну професійно-термінологічну підготовку студентів детерміноване, насамперед, потребами аграрного виробництва у високкваліфікованих, конкурентоспроможних фахових молодших бакалаврах із агроінженерії, здатних успішно виконувати агротехнічні функції в умовах продуктивної командної роботи. Крім цього, на формулювання цілей досліджуваного процесу впливає низка факторів, домінантними серед яких є положення Законів України «Про Освіту», «Про фахову передвищу освіту», «Про забезпечення функціонування української мови як державної», освітніх і професійних стандартів, інших освітньо-нормативних документів.

Для досягнення мети сформульовано основні *завдання*, виконання яких спрямоване на цілеспрямоване формування компонентів професійно-термінологічної компетентності, зокрема: розвиток позитивної мотивації студентів до формування вмінь і навичок професійного мовлення; формування фонду знань професійної термінології, норм сучасної літературної мови, структури і особливостей спілкування; формування навичок вільного оперування термінологічними знаннями, розвиток мовленнєвих умінь, здатностей професійного мовлення; формування професійних якостей (точність та логічність використання термінів, наполегливість у створенні власного термінословника, самоконтроль професійного мовлення та ін.).

Концептуально-методологічний блок моделі (рис. 5) відображає провідні концептуальні ідеї дослідження, вимоги та положення основних методологічних підходів та принципів формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх агротехніків, які можуть бути покладено в основу процесу, що моделюється.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХОВИХ МОЛОДШИХ БАКАЛАВРІВ ІЗ АГРОІНЖЕНЕРІЇ: МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ

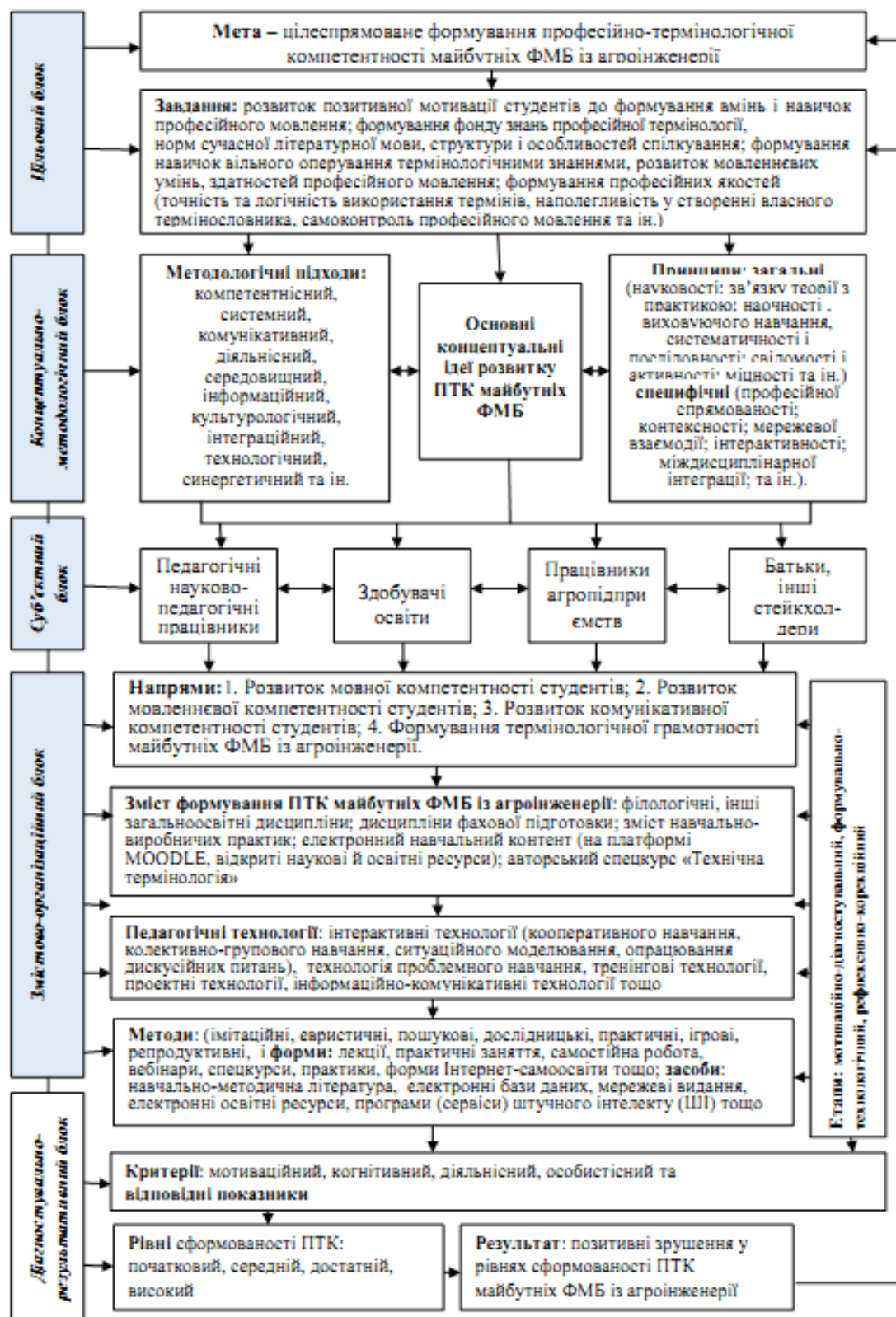


Рис. 5. Модель формування професійно-термінологічної компетентності (ПТК) майбутніх фахових молодших бакалаврів (ФМБ) із агроінженерії

Варто нагадати, що у п. 2 визначено та обґрунтовано основні педагогічні умови формування досліджуваної властивості особистості, основними з яких визначено такі чинники: розвиток позитивної мотивації студентів до формування вмінь професійного мовлення; професійна спрямованість освітніх компонентів навчального плану підготовки фахових молодших бакалаврів із агроінженерії; поетапна методика професійно-термінологічної підготовки агротехніків з домінування діалогових методів і форм навчання; цілеспрямований розвиток в аграрному коледжі україномовного освітнього середовища; поєднання фахової і мовної (лінгвістичної) підготовки майбутніх агротехніків у цілісну методичну систему; застосування інтерактивних технологій навчання для опанування майбутніми агротехніками професійним мовленням та ін.

Зазвичай, у подібних моделях дослідники у структуру цього ідеального об'єкта вводять і умови (організаційно-педагогічні, психолого-педагогічні, дидактичні тощо). Утім, таку позицію не підтримує Є. Лодатко, переконуючи, що: «Педагогічні умови не можуть бути предметом моделювання або вважатися структурантом (складовою) педагогічної моделі. Це зумовлено насамперед тим, що: педагогічні умови мають локальний, а не загальний характер; невідомо, які з педагогічних умов впливають і впливатимуть в подальшому на освітню діяльність; вичерпного переліку педагогічних умов не існує, бо соціокультурна динаміка породжує нову реальність, про яку сьогодні навряд чи достеменно відомо» (Лодатко, 2022, с. 116).

Услід за Є. Лодатком вважаємо, що педагогічні умови не можуть бути самостійними складниками моделі, оскільки вони як би «розчиняються», «змішуються» з іншими елементами – завданнями, концептуальними ідеями, чинниками тощо. Крім того, саме педагогічні умови детермінують відбір змісту, методів, засобів, форм, технологій навчання. Зокрема, концептуальна ідея – це основна думка, принцип, задум, що лежить в основі теорії. Тому вважаємо, що і «цілеспрямований розвиток в аграрному коледжі україномовного освітнього середовища», і «поєднання фахової і мовної (лінгвістичної) підготовки майбутніх агротехніків» та ін. умови є концептуальними ідеями нашого дослідження.

Категорію «методологічний підхід» розуміємо як стратегію дослідження, що визначає напрями наукового пошуку та синтезує сукупність взаємопов'язаних методів та теоретичних положень. Прогнозовано, що методологія досліджуваного процесу має базуватися на вимогах і положеннях основних (компетентнісний, системний, комунікативний, особистісно-зорієнтований, діяльнісний, середовищний) і меншою мірою, деяких додаткових (інформаційного, культурологічного, інтеграційного, технологічного, синергетичного) наукових підходів.

Наразі *компетентнісний підхід* є найбільш актуальним науковим підходом до організації освітнього процесу у вітчизняних закладах освіти, зокрема у фахових коледжах. Найчастіше його визначають як освітню стратегію, яка спрямована на формування в учнів, студентів інтегрованих результатів навчання – компетентностей, що поєднують знання, уміння, навички, особистісні цінності і здатності та дозволяють особі ефективно виконувати професійну діяльність, бути конкурентоспроможною на ринку праці та навчатися впродовж життя. Дотримання положень компетентнісного підходу дозволяє сформувати заданий стандартами склад компетентностей фахівця, визначитися із змістом та структурою професійно-термінологічної компетентності майбутніх агротехніків. При цьому основною метою освітнього процесу в аграрному коледжі стає підготовка фахівця, здатного вже з перших днів роботи в сільському господарстві продуктивно розв'язувати складні виробничі ситуації, успішно самореалізовуватися та саморозвиватися.

Системний підхід у педагогічних дослідженнях полягає у розгляді педагогічного об'єкта чи явища як системи задля отримання якомога повнішої інформації про стан кожного її елемента та дослідити взаємозв'язки між її складниками. За цією методологічною стратегією формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх фахових молодших бакалаврів із агроінженерії розглядається як цілісна система освітнього процесу у взаємозв'язках її компонентів (мети, завдань, змісту, методів, форм, засобів і результатів реалізації системи), що спрямована на розвиток мовної, мовленнєвої, комунікативної

компетентностей та термінологічної грамотності здобувачів агротехнічної освіти.

Комунікативний підхід у педагогіці – це універсальна стратегія, яка розглядає комунікацію як головний засіб навчання, виховання та розвитку особистості студента. Ця методологія фокусується на забезпеченні в освітньому процесі умов толерантного спілкування між викладачем та студентами, що здійснюється за принципами педагогіки співробітництва. Повноцінний розвиток фахівця, зокрема агротехніка, уможлиблюється лише за умови систематичної комунікації з усіма суб'єктами освітнього процесу. Комунікативний підхід у формуванні професійно-термінологічної компетентності майбутніх агротехніків передбачає одночасний розвиток усних і писемних мовленнєвих умінь, опанування термінів, читання та аудіювання у ситуаціях професійного мовлення.

Наступним підходом до формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх агротехніків є особистісно-зорієнтований. Як методологічний базис дослідження, цей науковий підхід у своїй основі centruє увагу на особистості студента, на її потребах, мотивах, інтересах, уподобаннях, досвіді та самобутності. При цьому метою такого освітнього процесу є створення умов для самореалізації, розвитку особистості студента, спираючись на її суб'єктність та надаючи можливість вибору. Нам імponує характеристика особистісно-зорієнтованого підходу С. Яценко, яка вважає, що це педагогічно спрямований процес суб'єкт-суб'єктної взаємодії учня та вчителя, що має на меті реалізацію індивідуального творчого потенціалу учня у поєднанні з розвитком професійних, фахових, особистісних якостей вчителя, врахуванням їх природних нахилів, здібностей, індивідуальних відмінностей, суб'єктного досвіду, що визначають унікальність кожної особистості, шляхів її самореалізації з метою становлення соціально компетентної особистості.

Опертям *діяльнісного підходу* є положення про те, що лише в діяльності можна сформувавши особистість. Ця освітня стратегія зосереджує увагу на процесі професійно-термінологічної підготовки студентів через власну навчально-пізнавальну діяльність, а не через пасивне отримання підготовленої педагогом мовно-

термінологічної інформації. При діяльнісному підході до формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх агротехніків фокус робиться на розвитку навичок командної роботи, умінь самоосвітньої діяльності, здатностей професійного мовлення студентів. Відтак, такий науковий підхід передбачає поетапне залучення майбутніх агротехніків до розв'язання навчальних завдань і характеризується методикою, у якій пояснювально-ілюстративні, а далі репродуктивні способи опанування мовними знаннями, агротехнічними термінами, системно-послідовно замінюються продуктивними, творчими методами, забезпечуючи позитивні зрушення у рівнях опанування студентами професійно-термінологічної компетентності.

Методологія *середовищного* підходу визначає спеціально створений простір як чинник цілеспрямованого формування і розвитку особистості майбутнього фахівця, зокрема фахового молодшого бакалавра із агроінженерії. При цьому освітнє середовище визнається ученими і практиками джерелом набуття особистісного досвіду, надає можливість вивчати і розвивати особистість студента поза межами академічного навчання. Різновидом освітнього середовища є україномовне освітнє середовище – сукупність умов, де взаємодія всіх учасників освітнього процесу (учнів, вчителів, батьків) відбувається виключно державною мовою під час навчального процесу, а також в інших формах спілкування на території навчального закладу. Підтримуємо думку про необхідність створення у закладі освіти такого середовища: це має сприяти поширенню та закріпленню української мови як державної в нашому суспільстві.

Отже, схарактеризовані наукові підходи окреслюють стратегію дослідження, характеризують методологію наукового пошуку та синтезують певні теоретичні концепти щодо формування досліджуваної властивості особистості. Крім того, як сукупність ідей, способів, прийомів, процедур дослідницької діяльності, методологічні підходи визначають *принципи* (від лат. *principium* – першооснова, першоначало) – керівні ідеї, нормативні вимоги і рекомендації щодо організації і здійснення навчально-виховного процесу в

цілому, як способи досягнення педагогічних цілей з врахуванням *закономірностей* (за Шейко, Кушнарєнко).

Уважаємо, що в при формуванні професійної компетентності фахівця (чи її різновидів – фахової, екологічної, політичної, професійно-термінологічної тощо) слід розглядати педагогічні принципи, які в системі поєднують і принципи навчання, і принципи виховання. Врешті, на це вказує розуміння феномену професійної компетентності як інтегративної властивості особистості, яка синтезує знання, уміння, навички, потреби, мотиви, цінності та професійні якості.

Як ми зазначали вище, педагогічні принципи детерміновані педагогічними закономірностями – об'єктивними, істотними, стійкими зв'язками між складовими частинами, компонентами освітнього процесу, які повторюються. У педагогічній науці дотепер немає єдності думок учених щодо конкретного, загальноприйнятого, перевіреного освітньою практикою комплексу дидактичних закономірностей як, власне, і закономірностей виховання. Ця актуальна, на нашу думку, проблема ще чекає свого належного розв'язання. Натомість нам імпонують закономірності навчання, виділені на основі цілей, змісту, технологій, методів навчання та інших складників освітнього процесу: ефективність освітнього процесу визначається гармонією і збалансованістю цілей різних рівнів; чітке визначення цілей забезпечує досягнення очікуваних результатів навчання; цілі навчання повинні відповідати суспільним потребам та індивідуальним можливостям учнів; зміст навчання має відповідати віковим, пізнавальним та психологічним особливостям учнів; освітні результати учнів залежать не від об'єму матеріалу, що вивчається, а від змісту створюваної ними освітньої продукції; знання повинні подаватися системно і послідовно, щоб учень міг сформувати цілісне уявлення про предмет зміст має включати як теоретичні основи, так і практичні приклади, що демонструють застосування знань; ефективність навчання залежить від правильного вибору методів відповідно до цілей, змісту та рівня підготовки учнів; методи навчання повинні стимулювати активну пізнавальну діяльність учнів, а не лише пасивне сприйняття інформації використання різноманітних методів (словесних,

наочних, практичних) робить процес навчання більш ефективним; успіх навчального процесу залежить від узгодженої взаємодії всіх дидактичних компонентів: цілей, змісту, методів, форм, засобів та результатів; педагогічні технології мають бути ефективними, тобто забезпечувати досягнення дидактичних цілей за мінімальних витрат часу та ресурсів; сучасні педагогічні технології надають нові можливості для індивідуалізації, інтерактивності та демократизації навчального процесу; зовнішні освітні продукти учня відображають його внутрішні освітні зміни – розвиток креативних, когнітивних і оргдіяльних особистісних якостей та ін. (за Гончаренком).

Оскільки у процесі формування досліджуваної компетентності маємо виховувати мовну особистість, слід урахувати і закономірності виховання: 1) виховання особистості здійснюється виключно у процесі залучення її до діяльності; 2) виховання стимулює активність особистості, яка розвивається в організованій діяльності; 3) у перебігу виховання слід виявляти високий гуманізм і повагу до вихованця у поєднанні з високою вимогливістю; 4) у процесі виховання варто відкривати перед вихованцями перспективи їхнього зростання, допомагати їм досягати успіхів; 5) у перебігу виховної роботи слід постійно виявляти позитивні якості учнів і спиратися на них при організації виховних впливів; 6) у вихованні слід враховувати індивідуальні і вікові особливості вихованців; 7) виховання має здійснюватися у колективі і через колектив; 8) у вихованні вартує добиватися єдності і узгодженості зусиль усіх учасників освітнього процесу.

Безперечно, педагогічні принципи залежать і від характерних особливостей самого процесу формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх агротехніків (рис. 6). До таких особливостей відносимо: низьку профільність аграрних коледжів (є коледжі, у яких здійснюється підготовка фахівців за спеціальностями чотирьох і навіть п'яти-шести галузей знань); інтуїтивний, не оптимізований розподіл теоретичних і практичних занять щодо опанування студентами предметом «Українська мова за професійним спрямуванням»; недостатня мовна і мовленнєва культура викладачів фахових дисциплін; у багатьох аграрних коледжах

дотепер не створено дієвого україномовного освітнього середовища; для формування високих рівнів професійно-термінологічної компетентності майбутніх агротехніків необхідно сформувати у студентів достатні рівні мовної, мовленнєвої та комунікативної компетентностей; наразі фахова і мовна (лінгвістична) підготовки майбутніх агротехніків не поєднані в єдину методичну систему; синтезування у терміносистемі фахового молодшого бакалавра із агроінженерії аграрного і технічного напрямку та ін.

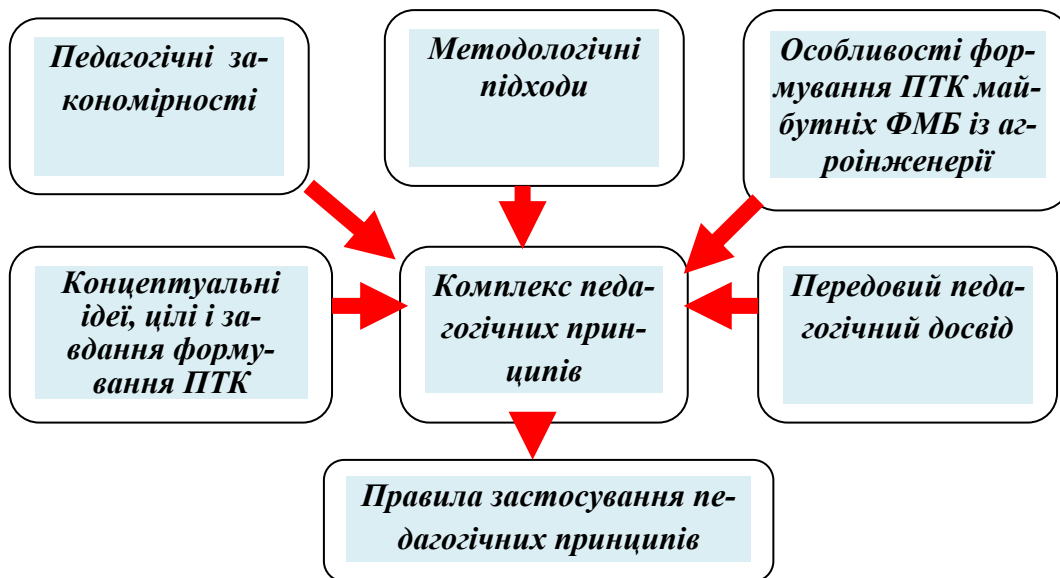


Рис. 6. Схема чинників визначення педагогічних принципів і правил цілеспрямованого формування професійно-термінологічної компетентності (ПТК) майбутніх фахових молодших бакалаврів із агроінженерії

Основні вимоги до організації професійно-термінологічної підготовки майбутніх агротехніків, до відбору змісту, методів, форм термінологічного навчання визначаються загальними принципами. На основі аналізу наукових досліджень, а також враховуючи виокремлені вище чинники (див. рис. 6), до таких «головних та загальних орієнтирів» у педагогічній роботі відносимо: принцип науковості; принцип зв'язку теорії з практикою; принцип виховуючого навчання; принцип відповідності професійної підготовки вимогам сучасного сільськогосподарського виробництва; принцип систематичності і послідовності; принцип свідомості і активності студентів; принцип забезпечення міцності результатів навчання;

принцип доступності навчання; принцип урахування індивідуальних особливостей студентів при груповому навчанні.

Особливості, характерні риси професійно-термінологічної підготовки саме майбутніх фахових молодших бакалаврів із агроінженерії передбачають виокремлення низки специфічних принципів, до яких відносимо:

Принцип професійної спрямованості, який означає, що процес формування професійно-термінологічної компетентності студентів-агротехніків має бути тісно пов'язаний з їх майбутньою професійною діяльністю. Зазначене передбачає застосування в освітньому процесі професійно-орієнтованого змісту, методів навчання та засобів, які відповідають специфіці аграрної галузі, а також зміщує акценти на практичному застосуванні термінології в реальних виробничих ситуаціях – студенти мають розуміти значення термінів у їхньому практичному застосуванні. Це досягається шляхом виконання завдань, які імітують майбутню професійну діяльність здобувачів освіти, залучають до безпосереднього виконання фахової діяльності (аналіз технічної документації, виконання технологічних карт, графіків технічного обслуговування машин, ігрове проектування, навчальні ділові ігри, спілкування з фахівцями-аграрниками, виробничі практики тощо).

З принципом професійної спрямованості тісно пов'язаний *принцип контекстності* – припис, який рекомендує засвоювати термінологію в реальних професійних ситуаціях. Це допомагає майбутнім агротехнікам розуміти терміни не ізольовано, а в контексті їх застосування безпосередньо у професійній діяльності (в комплексі з іншими термінами щодо виконання конкретних технічних завдань, розв'язання виробничо-технологічних ситуацій із використанням мовних вправ як засобів опанування термінології за фахом). При цьому таке контекстне навчання стимулює професійне мовлення, формує гнучкість мислення, розвиває уміння аналізувати ситуації, що дозволяє агротехнікам швидко адаптуватися до умов виробництва та нової термінології.

Принцип діалогічності стверджує, що будь-яке пізнання має будуватися на основі комунікації: свідомість особистості формується і розвивається у взаємодії «Я» з іншими людьми та світами,

що створює поліфонію різних поглядів на розв'язання реальних проблем сьогодення. Це пов'язано з тим, що людина усвідомлює себе, світ через діалог, де «інший» є певним еталоном, мірилом та джерелом інформації. Принцип найповніше характеризує сутність педагогічної взаємодії, співтворчості, «... створює оптимальні умови для діалогічного спілкування в системі відносин «студент-викладач», стимулює розвиток критичного мислення здобувачів освіти.

Принцип міждисциплінарної інтеграції у формуванні професійно-термінологічної компетентності майбутніх фахових молодших бакалаврів із агроінженерії полягає в синтезі знань, умінь, навичок та термінології з різних, але пов'язаних між собою навчальних дисциплін і сфер діяльності задля забезпечення глибшого розуміння та ефективного використання професійної лексики в реальних виробничих ситуаціях. Цей припис передбачає, що професійно-термінологічна компетентність майбутнього агротехніка не може бути сформована лише засобами однієї навчальної дисципліни. Практика підтверджує, що термінологічне навчання вимагає об'єднання термінів, концепцій та теорій із таких галузей, як: сільськогосподарська техніка (*термінологія сільськогосподарських машин, агрегатів, технічних процесів, механізмів, деталей*); агрономія (*назви сільськогосподарських культур, бур'янів, добрив, фаз розвитку рослин, технологій вирощування сільськогосподарських культур*); тваринництво (*галузі – скотарство, свинарство, вівчарство, птахівництво, конярство, козівництво, технології – розведення, утримання, відгодівля*; продукція – *м'ясо, молоко, яйця, вовна, мед*); економіка та менеджмент (*терміни обліку, планування, ринку, логістики*); природничі науки (*біологія, хімія, фізика – терміни, пов'язані з процесами в рослинах, ґрунті, із роботою механізмів і машин*); цифрові технології (*термінологія точного землеробства, GPS-систем, програмного забезпечення та ін.*).

Принцип інтерактивності у розвитку професійного мовлення майбутніх агротехніків полягає у активній взаємодії учасників освітнього процесу (педагогічних працівників коледжу, здобувачів освіти), де головну роль відіграє сам студент через дискусії, обговорення, роботу в командах та вирішення професійних

завдань. Це забезпечує не лише засвоєння знань мови, термінів, але й розвиток критичного мислення, навичок комунікації та вміння працювати в команді, що є ключовим для сучасного професійного спілкування. Працюючи в парах, командах студенти беруть активну участь в обговоренні проблем, досліджують, аналізують інформацію, обмінюються знаннями, думками. Дискусії, мозкові штурми, рольові ігри сприяють розвитку критичного мислення студентів, умінь аргументувати свою думку при обговоренні професійних тем, роботі в командах.

Принцип візуалізації у формуванні професійно-термінологічної компетентності майбутніх агротехніків має базуватися на використанні наочних засобів для закріплення та розуміння аграрної, технічної та ін. термінології. Він передбачає застосування візуальних образів (зразків техніки, схем, графіків, ілюстрацій, моделей, відео) для пояснення, запам'ятовування та практичного застосування термінів, що полегшує зв'язок між словом і реаліями професійної діяльності. Це дозволить продуктивно розвивати образне і логічне мислення, покращити розуміння та запам'ятовування термінології, формувати стійкі асоціативні зв'язки.

Ідеї і положення інформаційного та середовищного підходів, сучасні особливості використання цифрових технологій в освітньому процесі аграрних коледжів дозволяють виділити принципи мережевої взаємодії, що *відображає педагогічну закономірність, інтерактивний характер комп'ютерних програм, електронних гіпертекстових підручників, а також телекомунікаційні засоби мережі Інтернет (чат, вебфоруми, телеконференції) підвищують продуктивність навчання*. Цей принцип передбачає спільне використання інформаційних ресурсів, цифрових технологій педагогічними працівниками, студентами, що дозволяє ефективно реалізовувати як класичні, так і інноваційні методики за рахунок широкого доступу до сучасних знань (пошукові системи, такі як Google, Yahoo! чи Duckduckgo, сайти електронних бібліотек закладів освіти, культурно-освітніх і наукових установ та ін.).

Схарактеризовані принципи цілеспрямованого формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх агротехніків конкретизуються у правилах, що вказують на дії, які слід

здійснити у певній педагогічній ситуації. У педагогічній науці відомі загальні, основні правила, які були сформульовані ще Я. Коменським, К. Ушинським, А. Дістервегом та іншими видатними педагогами. Крім цього, учені виокремлюють і правила, що висвітлюють вимоги, положення конкретних принципів.

У підручнику для педагогів Г. Ващенко детально характеризує такі загальні правила навчання: в навчанні треба йти від відомого до невідомого; в навчанні слід йти від близького до далекого; в навчанні йти від часткового до загального, від простого до складного, від конкретного до абстрактного, від легкого до трудного; учи ґрунтовно; учи цікаво, але не розважай; учи енергійно. Не важко помітити, що зазвичай правила формулюються в наказовій, категоричній формі і передбачають неухильне їх дотримання педагогом.

У наукових працях в галузі теорії і методики професійної освіти учені виокремлюють і такі загальні правила професійної підготовки фахових молодших бакалаврів: налагодження конструктивного співробітництва викладачів і студентів; мобільність підготовки фахівців щодо задоволення вимог ринку праці, відповідність освітньо-кваліфікаційного рівня випускників вимогам роботодавців; блоково-модульний добір змісту навчання в підготовці фахівців; задоволення освітніх потреб студентів відповідно до їхніх інтересів, здібностей і нахилів, всебічний гармонійний розвиток молоді; поєднання навчальної та дослідницької роботи студентів з метою виявлення найбільш обдарованих і допомоги у виборі власної освітньої траєкторії; виховання в процесі професійної освіти загальнолюдських цінностей, професійно етичних та особистісних якостей майбутніх фахівців; формування у студентів потреби й уміння жити в громадянському суспільстві, прагнути до здорового способу життя, розвитку екологічної культури; урахування індивідуальних особливостей студентів, рівня їхньої підготовки для здійснення професійних і соціальних функцій, активної участі студентів і студентських організацій у позааудиторній роботі; підвищення кваліфікації викладачів, зокрема опанування сучасних методів виховного і розвивального впливу на особистість студента; безперервний моніторинг якості професійної освіти, яку

одержали студенти у процесі навчання, відстеження працевлаштування випускників, визначення спеціалізацій, що користуються попитом.

Процес системного, цілеспрямованого формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх агротехніків передбачає продуктивну комунікативну взаємодію між учасниками освітнього процесу (науково-педагогічні і педагогічні працівники, зокрема викладачі філологічних та інших загальноосвітніх дисциплін, викладачі фахових дисциплін, здобувачі освіти, роботодавці, працівники агропідприємств, батьки (законні представники) здобувачів освіти, інші стейкхолдери), спрямовану на набуття студентами мовного і мовленнєвого досвіду, умінь професійного мовлення. Високий рівень співробітництва і співтворчості педагогічних працівників, виробничників і студентів забезпечує реальні можливості досконало підготувати майбутніх агротехніків до сучасної професійної діяльності, зокрема до успішного професійного мовлення. Зазначене спонукало до виділення в моделі цілеспрямованого формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх агротехніків *суб'єктного блоку* (рис. 5).

Експериментально визначені та теоретично обґрунтовані педагогічні умови забезпечуються методикою, яка поєднує методи, форми, зміст, засоби педагогічні технології (*змістово-технологічний блок*) формування професійно-термінологічної компетентності студентів у послідовності виділених етапів педагогічної взаємодії (*мотиваційно-діагностувальний, формувально-технологічний, рефлексивно-корекційний*).

Задля оптимізації педагогічної діяльності щодо формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх агротехніків запропоновано такі *напрями* навчально-методичної роботи: розвиток мовної компетентності; розвиток мовленнєвої компетентності; розвиток комунікативної компетентності; формування термінологічної грамотності. Зауважимо: у кожного вступника на програму професійної підготовки фахівця із агроінженерії на певному рівні сформовані мовні знання, вміння формулювати думки, писати, читати, говорити, доводити, переконувати, комунікувати, а тому говоримо про *розвиток* його мовної, мовленнєвої,

комунікативної компетентностей; натомість загальнонауковою, загальнотехнічною, аграрною та ін. термінологією студенти лише розпочинають оволодівати, тому тут, на нашу думку, доцільніше наголошувати на формуванні термінологічної грамотності здобувачів агротехнічної освіти.

Зміст формування досліджуваного феномену як визначений обсяг знань, умінь, навичок, особистісних якостей, інших компетентностей, що необхідні майбутньому агротехніку для успішної професійної діяльності, пов'язаний, насамперед, з навчальним матеріалом філологічних та інших загальноосвітніх дисциплін («Українська мова (за професійним спрямуванням)», «Іноземна мова», «Історія України» та ін.), предметами фахової підготовки («Основи агрономії», «Сільськогосподарські машини», «Трактори і автомобілі», «Технічний сервіс в АПК» тощо), програмами навчальних і виробничих практик, електронним навчальним контентом, тематикою авторського спецкурсу «Технічна термінологія» та ін.

Зважаючи на обґрунтовані методологічні підходи, принципи, педагогічні умови формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх агротехніків, визначаємо, що для досягнення поставлених цілей і завдань досліджуваного процесу необхідно застосувати такі *педагогічні технології*: інтерактивні технології (кооперативного навчання, колективно-групового навчання, ситуаційного моделювання, опрацювання дискусійних питань), технологію проблемного навчання, тренінгові технології, проектні технології, інформаційно-комунікативні технології та ін.

Вкрай важливим компонентом професійно-термінологічної підготовки майбутніх аграрників виступають методи навчання – способи упорядкованої діяльності викладача й організації навчально-пізнавальної діяльності студентів щодо розв'язання освітніх завдань. Орієнтуючись на особливості формування професійно-термінологічної компетентності студентів, у дослідженні маємо використовувати комплекс репродуктивних, евристичних, пошукових, дослідницьких, практичних, імітаційних, ігрових *методів навчання*. Професійно-термінологічна підготовка студентів буде здійснюватися із використанням таких *форм* організації навчання, як: лекції (пояснювально-ілюстративна, проблемна, лекція-

прес-конференція), практичні заняття, самостійна робота, вебінари, спецкурси, практики, форми Інтернет-самоосвіти; до *засобів* професійно-термінологічного навчання відносимо навчально-методичну літературу, електронні бази даних, мережеві видання, електронні освітні ресурси, програми (сервіси) штучного інтелекту (III) тощо.

Діагностувально-результативний блок моделі (рис. 5) надає можливість визначити ефективність упровадження розробленої методики цілеспрямованого формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх агротехніків, діагностувати рівень сформованості досліджуваної властивості особистості та, за необхідності, вжити заходів з корегування теоретичних, методологічних та методичних аспектів досліджуваного феномену.

Отже, за своїм змістом та структурою розроблена модель відображає цілісну педагогічну систему, спрямовану на цілеспрямоване, поетапне формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх фахових молодших бакалаврів із агроінженерії у закладах фахової передвищої освіти.

Запропонована модель виконує низку важливих функцій: діагностичну – забезпечує виявлення рівня сформованості компетентності; прогностичну – дає змогу планувати етапи і результати підготовки; організаційну – визначає структуру та зміст навчального процесу; корекційну – сприяє вдосконаленню освітніх технологій і методів. Таким чином, вона є ефективним інструментом теоретичного узагальнення й практичного проектування процесу професійно-термінологічної підготовки майбутніх фахівців аграрного профілю.

4. Методика формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх фахових молодших бакалаврів з агроінженерії

Експериментально визначні і теоретично обґрунтовані педагогічні умови є вкрай важливими обставинами (ідеями, напрямками) цілеспрямованого формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх агротехніків, які мають бути зреалізовані в освітньому процесі аграрного коледжу. Безумовно, розроблена

модель є певним методологічним і технологічним дороговказом, уявною мисленневою системою, що показує організацію і принципи функціонування досліджуваного педагогічного об'єкта. А відповідь на питання «Як діяти задля виконання поставлених завдань?» надає методика (від грец. *μέθοδος* – *шлях*) – сукупність методів досягнення певної мети, комплекс заходів, спрямованих на досягнення освітніх результатів. До завдань методики як розділу дидактики відомий український учений С. Гончаренко відносить дослідження та реалізацію змісту освіти, процесу викладання і процесу учіння. В «Українському педагогічному словнику» учений уточнює, що у вузькому значенні це поняття вживається як учення про методи навчання.

Аспекти методики навчання, формування, розвитку особистісно-професійних якостей фахівців були предметом дослідження таких вітчизняних учених, як І. Блозва, Н. Бурмакіна, І. Буцик, Л. Вікторова, С. Гончаренко, О. Дьомін, С. Климчук, О. Коваленко, Л. Колодійчук, Д. Костюк, О. Кошук, В. Кручек, М. Лазарєв, С. Літвінчук, П. Лузан, В. Манько, Л. Марцева, Т. Пащенко, Р. Петрух, О. Пометун, О. Тітова та ін.

Результати аналізу вказаних праць учених з проблеми компетентісно орієнтованої підготовки фахівців, зокрема аграрників, обґрунтовані принципи, чинники, умови, напрями формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх фахових молодших бакалаврів із агроінженерії дозволили сформулювати положення, які є опертям розробленої методики термінологічного навчання студентів, зокрема:

1) запропонована методика є цілеспрямованою, поетапною, підпорядковується цілям і завданням кожного з визначених етапів формування досліджуваної властивості особистості. Наприклад, основним завданням *мотиваційно-діагностувального* етапу є оцінювання; рівнів володіння студентами-першокурсниками знаннями норм української літературної мови, мовознавчих правил; діагностування їх мовленнєвих умінь (говоріння, слухання, читання, письмо); навичок встановлювати контакти, переконувати, використовуючи відповідні мовні, невербальні та соціальні засоби та різні комунікативні стратегії. Для цього передбачено діагностичні

процедури, що включають тестування, усне (письмове) опитування, самоаналіз термінологічної підготовленості майбутніх агротехніків. Крім того, на цьому етапі вивчається мотивація студентів щодо оволодіння професією, опанування здатностями професійного мовлення, застосовуються методи педагогічного стимулювання задля залучення майбутніх агротехніків до самоосвіти, самовдосконалення. *Формувально-технологічний етап* спрямовується на формування у майбутніх фахових молодших бакалаврів із агроінженерії компонентів професійно-термінологічної компетентності (мотиваційно-ціннісного, когнітивно-інформаційного, поведінково-діяльнісного, особистісно-рефлексивного) шляхом застосування ефективних методик, традиційних та інноваційних педагогічних технологій. Головна мета цього етапу – системний розвиток мовної, мовленнєвої, комунікативної компетентностей студентів, а також цілеспрямоване формування їх термінологічної грамотності.

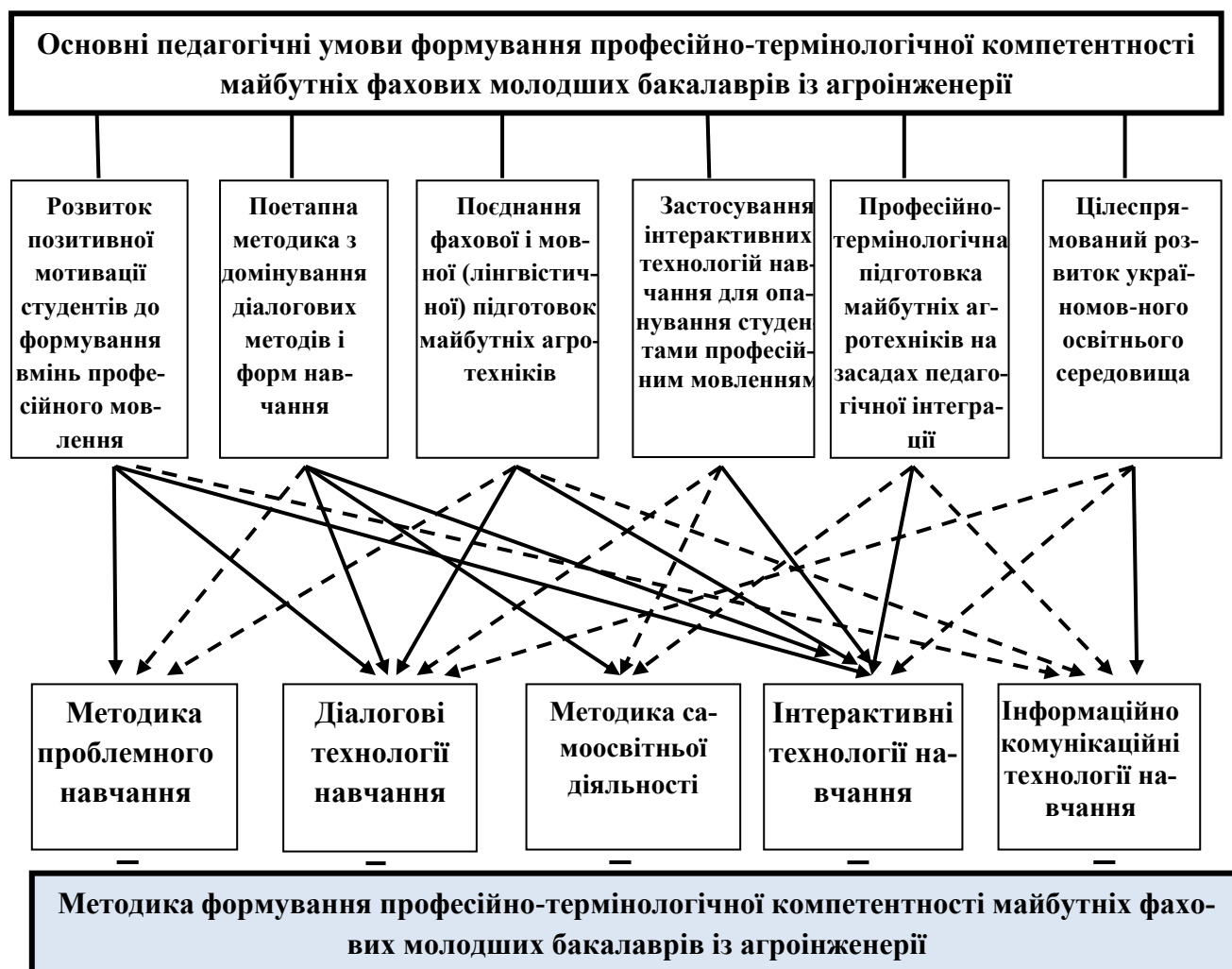
Основним завданням третього, *рефлексивно-корекційного* етапу є формування здатностей майбутніх агротехніків до рефлексії, постійного, цілеспрямованого розвитку власної терміносистеми, умінь формулювати і висловлювати особисту думку, судження (усно та письмово) із застосуванням опанованої професійної термінології. На цьому етапі зміст діяльності студентів полягає у закріпленні мовно-мовленнєвих умінь, здатностей продуктивного спілкування, удосконаленні навичок аналізувати, оцінювати, корегувати та прогнозувати результати термінологічного навчання.

2) формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх агротехніків має здійснюватися засобами усіх освітніх компонентів навчального плану, а тому цілеспрямовано навчати студентів професійному мовленню мають усі педагогічні працівники коледжу: і викладачі філологічних предметів, і викладачі фахових дисциплін. Відтак, експериментальна методика має забезпечувати як професійно-термінологічну підготовку здобувачів освіти, так і розвиток термінологічної грамотності викладачів фахових дисциплін. Задля підтвердження нашої позиції підкреслимо, що серед визначених педагогічних умов достатньо високе місце за рейтингом займає детермінанта «Висока мовленнєва компе-

тентність викладачів, задіяних у програмі підготовки фахових молодших бакалаврів із агроінженерії (див. рис. 4);

3) поетапна методика формування професійно-термінологічної компетентності спрямована на освоєння майбутніми агротехніками: широкого кола *технічних і сільськогосподарських термінів* (фаховому молодшому бакалавру із агроінженерії необхідно володіти термінами як інженерно-технічного характеру, так і сільськогосподарського, адже його діяльність лежить на перетині цих двох напрямів); *загальнонауковою термінологією* (опанування базових наукових термінів, що використовуються в аграрно-технічній сфері загалом. Така база є фундаментом для розуміння спеціальних термінів); *спеціальними термінами агроінженерії* (оволодіння вузькоспеціалізованою лексикою, що використовується безпосередньо в технічних науках аграрного спрямування («Сільськогосподарські машини», «Технічний сервіс в АПК», «Машини та обладнання для тваринництва» тощо). Ці терміни відрізняються високою специфічністю і часто оновлюються з появою нових технологій); *термінологією суміжних дисциплін* (засвоєння понять споріднених наук – «Основи екології», «Основи правознавства», «Економіка та організація аграрного виробництва» та ін.), які необхідні для цілісного розуміння професійних завдань агротехніка. Міждисциплінарний характер агроінженерії вимагає інтеграції знань з різних галузей. За результатами такого експериментального навчання здобувачі агротехнічної освіти мають не тільки знати терміни, а й активно послуговуватися ними при розв’язанні професійних проблем: бути здатними ясно і однозначно формулювати і висловлювати власні професійні судження (усно та письмово) з використанням опанованої термінології.

Слід підкреслити, що пропонована методика має забезпечувати обґрунтовані педагогічні умови формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх агротехніків, цілісно і системно розвивати визначені структури дослідуваної властивості особистості – мотиваційно-ціннісний, когнітивно-інформаційний, поведінково-діяльнісний, особистісно-рефлексивний компоненти (рис. 7).



7. Схема забезпечення педагогічних умов відповідними методиками і технологіями формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх фахових молодших бакалаврів із агроінженерії в аграрних коледжах

Примітка: ———— - пріоритетні зв'язки; - - - - - другорядні зв'язки

Як це показано на схемі (рис. 7), педагогічна умова «Розвиток позитивної мотивації студентів до формування вмінь професійного мовлення» забезпечується, насамперед, методикою проблемного навчання, діалоговими та інтерактивними технологіями навчання. Безперечно, на формування мотивації студентів щодо опанування вміннями професійного мовлення ефективно впливає і методика самоосвітньої діяльності: самоосвіта, самовдосконалення здійснюється під впливом мотивів-інтересів здобувачів освіти. Наш педагогічний досвід переконує, що меншою мірою, у порівнянні зі щойно перерахованими чинниками, на професійно-термінологічну підготовку майбутніх агроінженерів впливають інформаційно-комунікаційні технології. Така позиція дисертантки

на схемі відзначена пріоритетними і другорядними зв'язками. Не зупиняючись докладно на аналізі відповідності між рештою обґрунтованих у дослідженні педагогічних умов і запропонованими методиками (технологіями), акцентуємо увагу на особливостях застосування визначених методичних конструктів у формуванні досліджуваної компетентності майбутніх агротехніків.

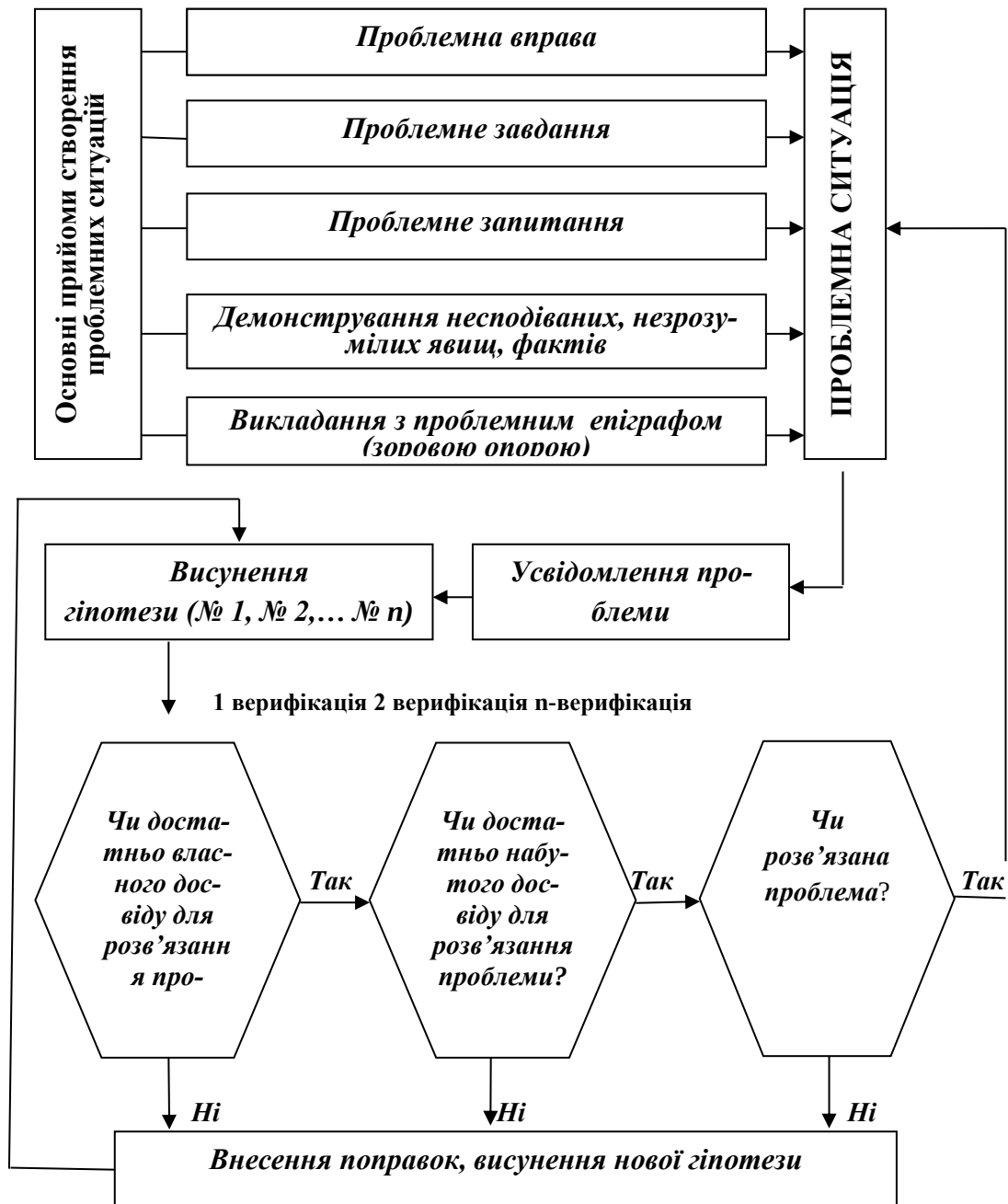
У першу чергу з'ясуємо питання «чому навчати» – зміст формування досліджуваного феномену. Усі студенти (включно з тими, що вступили на програму підготовки агротехніків з базовою середньою освітою) опановують курс «Українська мова за професійним спрямуванням». Цей курс студенти вивчають після оволодіння предметом «Українська мова», він спрямований на ознайомлення здобувачів освіти з нормами сучасної української мови, основними вимогами до складання та оформлення професійних документів; поглиблення мовних знань і умінь; розвиток комунікативних здібностей студентів, навичок ділового усного і писемного спілкування; навичок оптимальної мовної поведінки в професійній сфері, оперування фаховою термінологією. Природно, задля цього слід майбутньому фаховому молодшому бакалавру із агроінженерії ґрунтовно володіти фаховою термінологією, сформуванню власну терміносистему (наприклад, найбільш вживаними в темі «Машини для обробітку ґрунту» (курс «Сільськогосподарські машини») є такі терміни: *озимі зернові культури; ярі зернові культури; багаторічні трави; основний обробіток ґрунту; плуг-луцильник; плуг загального призначення; оборотні плуги; культиватори; чизельний плуг; плоскоріз-щілювач; луцильник; розпушувач; дискова борона; кутознім; передплужник; дисковий ніж; ґрунтопоглиблювач; борозна; корпус плуга; ярусна оранка; леміш; стовпа; груді полиці; башмак; польова дошка; начінний пристрій; культиватор-рослинопідживлювач; зубова борона; коток; зчіпка; комбінований ґрунтообробний агрегат* та ін.

Наведене переконливо доводить про необхідність поєднання лінгвістичної і фахової підготовки майбутніх фахових молодших бакалаврів із агроінженерії. Причому, на нашу думку, опанування студентами фаховими термінами, формування їх термінологічної грамотності має бути домінантним завданням, насамперед, викладачів фахових дисциплін; у свою чергу, розвиток

мовної/мовленнєвої і комунікативної компетентностей із використанням засобів професійної термінології має переважати при оволодінні майбутніми агротехніками філологічними та іншими загальноосвітніми дисциплінами. Проте такий розподіл завдань термінологічного навчання є досить умовний, він підкреслює: методика формування професійно-термінологічної компетентності має бути дидактично збалансованою. Звернемося безпосередньо до висвітлення особливостей, підходів і прийомів застосування визначених методик і технологій навчання студентів професійного мовлення.

Як було відзначено вище, у розвитку позитивної мотивації студентів до оволодіння професійним мовленням значними ресурсами володіє проблемне навчання – «...педагогічна технологія, що забезпечує можливості активної та творчої участі учнів у процесі засвоєння нових знань, формування творчого мислення особистості». Справедливо в «Енциклопедії освіти» О. Топузов вказує, що система проблемного навчання включає також інформаційні і тренувальні етапи, які не потребують творчої активності. Водночас стрижневими поняттями пропонованої технології термінологічного навчання є проблема та проблемна ситуація. Нагадаємо, що проблема – це складне теоретичне або практичне питання, яке потребує розв’язання, вивчення, дослідження, проте ні конкретні методи його розв’язання, ні його кінцевий результат не відомі. Натомість у розумінні суті проблемної ситуації учені не демонструють єдності думок. Нам імпонує визначення проблемної ситуації як умови пізнавальної активності того, хто навчається: це виникаючий у свідомості учня в результаті цілеспрямованої діяльності педагога особливий психічний стан, який характеризується появою потреби в набутті нових знань або нових способів дій (за П. Лузаном). Активізація навчально-пізнавальної діяльності здійснюється за допомогою залучення студентів до виконання проблемних вправ, проблемних завдань, постановки проблемних питань, наочного демонстрування несподіваних, незрозумілих явищ, фактів та процесів, при викладанні нового навчального матеріалу з проблемним епіграфом (зоровою опорою) тощо. Така організація навчання породжує суперечність між наявним інтелектуальним досвідом студента і тим розумовим потенціалом, який потрібен для її усунення;

фактично суперечність є рушійною силою навчального процесу; вона збуджує емоційну і мисленнєву активність, викликає напругу інтелектуальних сил студента. Повний цикл розв’язання проблеми з урахуванням вибору гіпотез та їх верифікації унаочнено у вигляді схеми (рис. 8). Задля цього використаємо ідеї і думки, обґрунтовані у працях Ф. Суллфорда, Й. Лінгарта, П. Лузана.



8. Технологічна схема циклу розв’язання проблеми з урахуванням вибору гіпотез та їх верифікації

За І. Кучеренко, матеріалом «... для створення проблемних ситуацій можуть бути мовні, мовленнєві, комунікативні поняття, лінгвістичні одиниці, текст, евристичні запитання, сократівський діалог, проблемні й дослідницькі питання, загадки, експерименти, аналіз життєвих ситуацій тощо».

Розглянемо деякі основні прийоми створення проблемних ситуацій під час вивчення студентами української мови. Насамперед, висвітлимо послідовність етапів розв'язання проблеми. На етапі ознайомлення із завданням студент усвідомлює закладену в ньому проблему (мовну, мовленнєву, комунікативну тощо) перетворюючи її на задачу, та перевіряє, чи дозволяють його знання, вміння та навички братися за розв'язання цієї задачі. Найперша гіпотеза і виникає при узгодженні умов задачі з власним досвідом студента. Із множини гіпотез вибирається одна, яка потім перевіряється за допомогою конкретних чи мислительних операцій (1-а верифікація за Й. Лінгартом), які і є джерелом нових знань. Якщо вибрана гіпотеза себе не виправдовує, то пошук продовжується висуненням нової гіпотези, вже на більш високому інтелектуальному рівні. Знову рішення узгоджується з умовами ситуації (2-а верифікація) і при неузгодженості операція повторюється до тих пір, поки розв'язання не перейде у результативну фазу. Останній етап перевірки (n- верифікація) повинен дати відповідь на питання: чи розв'язана проблема? Якщо навіть гіпотеза і відповідає умовам ситуації, можливе внесення поправок, коректив у рішення. Після цього цикл замикається, пізнавальні потреби студента, що збуджується проблемною ситуацією, задовольняються.

Наведемо приклади прийомів створення проблемних ситуацій засобами проблемних вправ та проблемних завдань. Передусім зазначимо, що услід за І. Кучеренко під проблемною вправою з української мови розуміємо комплекс проблемних завдань та питань, і, водночас, специфічну форму навчального матеріалу, у якій наведено умови задачі, вказано на невідомі дані, які треба визначити засобами аналізу мовних, мовленнєвих, комунікативних фактів і явищ, через з'ясування причинно-наслідкових зв'язків та ін. У процесі експериментальної роботи застосовувалися такі проблемні вправи:

Вправа № 1. Певні правила української мови, наукові факти, технічні характеристики машин і агрегатів можна ґрунтовно запам'ятати, якщо знати мнемонічні вирази, що допомагають швидше пригадати інформацію. Наприклад: **Чи Омелько Жити Зможе Без Своїх Фантазій?** Тут кожне слово починається з букви, з якої починаються назви кольорів веселки (червоний, оранжевий, жовтий, зелений, голубий, синій, фіолетовий). Складіть мнемонічний вислів для запам'ятовування 10 особливо красивих українських слів: **далебі; вередливий; крадькома; прикрість; витівка; звабливий; моріжок; дошкулити; гостинець; палкий.** Для виконання вправи розподіліться на пари, через 15 хвилин завершуємо роботу. (Вправа може виконуватися у форматі навчальної гри з визначенням найкращих мнемонічних висловів, на зразок: Палкий моріжок дошкуляв гостинцю – крадькома зваблював вередливу витівку. Прикрість, далебі!)

Вправа № 2. Відновіть прислів'я, вставте пропущені слова.

1. Хто рано підводиться, за тим і водиться;
2. Бджола мала, а й та;
3. Хочеш їсти калачі – не.....;
4. Не даром говориться, що майстра боїться;
5. Добрий початок – половина;
6. На дерево дивись, як родить, а на чоловіка, як.....;
7. Гуртом і легше;
8. Хочеш їсти калачі – не на.....;
9. Не шукай, а шукай доброти;
10. Як, так і маєш.

Вправа № 3. Поясніть (коротко) значення технічних термінів. Які серед них є омоніми, а які – багатозначні слова?

1. Вилка – _____;
2. Кільце – _____;
3. Муфта – _____;
4. Кільце – _____;
5. Зірочка – _____;
6. Гніздо – _____;
7. Канавка – _____;
8. Шпилька – _____;
9. Вуха – _____;
10. Черв'як – _____;

11. Барабан – _____;
12. Головка – _____;
13. Ніжка – _____;
14. Серцевина – _____;
15. Зуб – _____;

Не менш важливим прийомом активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів є *проблемне завдання* – форма педагогічної взаємодії, яка передбачає виключно самостійне застосування набутих у попередньому навчанні знань, умінь, навичок, способів дій у нових умовах. За нашими спостереженнями, такі завдання ґрунтовно закріплюють у пам'яті нові знання, формують уміння застосовувати їх на практиці, розвивають логічне мислення, стимулюють креативність, творчі здібності здобувачів освіти. Найчастіше дослідники виокремлюють три види проблемних завдань з української мови: завдання на пошук нової інформації; завдання на застосування знань; завдання на аналіз та порівняння. Справедливо, на нашу думку, І. Кучеренко вказує, що такі завдання можуть мати різну спрямованість і відноситися до сфери мовних одиниць усіх рівнів (фонеми, морфеми, лексеми, речення, тексту), стосуватися мовленнєвих понять (тексту, функційного стилю, типу і жанру мовлення) або мати комунікативну орієнтацію.

До основних прийомів створення проблемних завдань Н. Яворська слушно відносить: пояснити, назвати, сформулювати явище, поняття (мовленнєве, мовне, комунікативне); визначити й обґрунтувати невідповідність, суперечку, протиріччя між фактами, явищами; з'ясувати і пояснити причини явища та факту; вибрати правильний варіант відповіді й пояснити власну думку; порівняти, узагальнити факт чи явище в певному аспекті; зіставити, порівняти суперечливі факти і явища; змінити, вибрати, знайти лінгвістичні одиниці чи явища; дібрати, порівняти, утворити, згрупувати факти, поняття, явища. Наведемо варіанти проблемних завдань, що використовувалися під час педагогічного експерименту.

Завдання № 1. Диктант-вікторина

1. Хто старший: овес чи ячмінь? (*Ячмінь, бо з вусами*);
2. Ні вікон, ні дверей – повна хата людей (*Гарбуз*);

3. По полю ходить, жне, косить, зерно молотить, хліба не просить (**Комбайн**);
4. Який рік тягнеться як один день (**Новий рік**);
5. Зимою спить, а влітку шумить (**Дерево**);
6. Що трапиться із білим капелюхом, якщо його опустити на дно озера на 3 хв 20 сек? (**Намокне**);
7. Від чого качка пливе? (**Від берега**);
8. Доки заєць в ліс біжить? (**До середини, а далі з лісу**);
9. Під яким кущем заєць сідає, коли дощ іде? (**Під мокрим**);
10. Плине він, біжить, минає, нам його не вистачає (**Час**);
11. Хто завжди правду каже? (**Дзеркало**).

Завдання 2. Український традиційний кухонний посуд включає різноманітні назви, такі як миска, кухоль, куманець, горищик, глечик, макітра, горнятко та ін. Користуючись довідковою літературою, мережею «Інтернет» запишіть основні характеристики, особливості використання зазначених предметів посуду. Наведіть зображення (фото, власний малюнок, скріншот тощо) досліджуваного посуду.

Наприклад: «Макітра – це великий глиняний посуд напівсферичної форми з широким отвором, який спочатку використовували для перетирання маку (звідси й назва), пиона, часнику з салом, а також для приготування тіста, квашення овочів та інших кулінарних потреб.



У переносному значенні слово «макітра» також застосовують для позначення великої голови; крім того, фразеологізм «макітра розуму» означає бути дуже розумною, кмітливою та розсудливою людиною».

Завдання 3. Підпишіть подані зображення зернових культур. Коротко запишіть їх основні характеристики (біологічні особливості, господарське значення, технологія вирощування тощо).

Поміркуйте над біологічними ознаками, морфологією, типом вирощування цих культур та визначте, які з них зернобобові, а які хлібні злаки.



1.



2.



3.



4.



5.

Проблемне запитання як джерело створення проблемної ситуації відрізняється від узвичаєного запитання тим, що воно виявляє суперечність, протиріччя між наявними, вже сформованими знаннями студентів і необхідністю знайти нове рішення, що спонукає

тих, хто навчається, до самостійного пошуку відповіді. Задля ефективності такої пошукової діяльності, запитання має базуватися на вже відомих студентам знаннях, на їх інтелектуальному досвіді, але вимагати нових знань, нових способів дій, переходу на вищі рівні мислення. Зазвичай, проблемні запитання ставляться до пояснення нового матеріалу для активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів. Наведемо варіанти таких проблемних запитань.

1. *Хто був зачинателем, першим класиком нової української літературної мови?* Почувши таке запитання, у пересічного студента справедливо виникає здивування: усі знають про творчість Великого Кобзаря, про його титанічну боротьбу за розвиток української мови... Загнане на той час царською політикою українське слово гучно заявило про себе в «Кобзарі»... Але чому ж тоді задається таке просте запитання, у чому тут проблема? А проблема в «Енеїді» І. Котляревського, яку називають «Енциклопедією українського народу»: цей перший твір нової української літератури було видано у 1798 р. (частково), і у 1842 р. – повністю.

2. Перед поясненням значення слів «висновок», «заклучний» (Тема 1.2. «Літературна мова. Мовна норма. Культура мовлення. Культура мовлення під час дискусії») викладач звертається до аудиторії: «Яке слово краще вживати: «висновок» чи «заклучення»? (Висновок – остаточна думка про що-небудь, логічний підсумок, зроблений на основі спостережень, міркувань або розгляду певних фактів. *Прийти до висновку, дійти висновку, практичні висновки.* Часто замість висновку мовці невинновпрвдано вживають віддієслівний іменник *заклучення*. Його, як і слова *заклучати*, немає в українській літературній мові. Невпрвильно: *заклучення першого розділу, в заклученні до книжки*. Треба: *висновки першого розділу, у висновках до книжки* тощо. Договір, угоду не *заклучають*, а *укладають*. І в багатьох інших випадках замість *заклучати*, *заклучити* слід ставити *робити висновок, зробити висновок*.

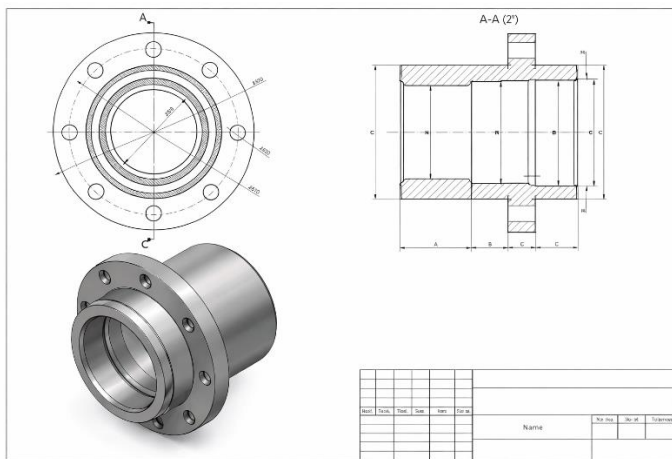
Прикметник *заклучний* є звичайнісінькою калькою з російського «заклучительный». Цю лексему потрібно замінювати такими українськими відповідниками, як *завершальний, кінцевий, прикінцевий, підсумковий* тощо. Наприклад, *заклучний концерт* –

завершальний концерт; заключне слово – кінцеве (прикінцеве) слово; заключні заняття – підсумкові заняття)

3. Скажіть, чи правильно вжиті слова у реченні: «Гірше всього, що я даром потратив час». (Правильно буде «**Найгірше, що я даремно згаяв час**»).

Часто для створення проблемних ситуацій використовується наочність. Наприклад, при поясненні теми 3.2. «Складні випадки слововживання. Пароніми та омоніми. Вибір синонімів» (етап попередньої апробації методики проблемного навчання) застосовувалися такі зорові опори:

1). Омоніми (слова, які звучать і пишуться однаково, але мають зовсім різне значення). При поясненні слововживання омонімів словесна інформація підсилюється зображенням *стакана* конічного редуктора і стакана скляного (кухонний посуд). Крім того, у пам'яті студентів ґрунтовно закріплюється технічне поняття «*стакан конічного редуктора*» як деталі редуктора, у якій встановлюються вальниці. Природно, це на користь формування термінологічної грамотності майбутніх агротехніків.



Стакан конічного редуктора

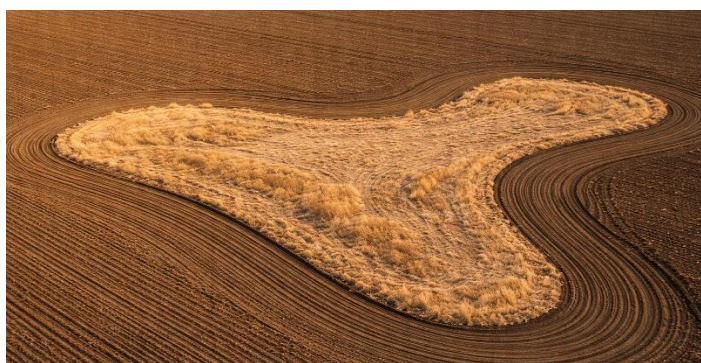


Стакан скляний

2) Пароніми (слова, що різняться лише написанням однієї або кількох літер, що, звичайно, впливає на значення слова). При поясненні слововживання омонімів словесна інформація підсилюється зображенням горіха і огріха. Ці терміни представляють аграрну термінологію, а тому ознайомлення з ними також на користь збагачення терміносистеми студентів.



Горіх волоський



Огріх на зораному полі

На завершення висвітлення аспектів створення проблемних ситуацій засобами наочності зауважимо: завжди перед демонструванням посібника студентам слід дати правильну установку на спостереження за допомогою прямої усної вказівки або розповіді. Підтримуємо думку О. Дьоміна про те, що такий прийом дозволяє знизити поріг сприймання інформації та активізує навчально-пізнавальну діяльність студентів.

Вкрай важливу роль у розвитку професійного мовлення майбутніх агротехніків відіграють інтерактивні технології навчання – організація навчання, що передбачає активну взаємодію між усіма учасниками освітнього процесу задля цілеспрямованого розвитку критичного мислення, навичок співпраці, комунікативних здібностей шляхом спільного розв’язання проблем, ігрового моделювання, групових дискусій та ін.

Для формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх агротехніків у перебігу експериментальної роботи застосовувалися такі види інтегративних технологій (рис. 9): кооперативне навчання; колективно-групове навчання; ситуативне моделювання; опрацювання дискусійних питань. Коротко зупинимося на деяких методичних аспектах цього виду інтегративного навчання.

В основу концепції кооперативного навчання покладено ідею навчання студентів (учнів) у малих групах, де: а) студенти об’єднують зусилля для розв’язання проблеми, а не змагаються між собою; б) кожний студент є частиною команди, успішна діяльність якої залежить від ефективності роботи кожного її члена; в) кожний член малої групи несе відповідальність як за виконання власного

завдання, так і за досягнення командних цілей. Кооперативна форма організації навчально-пізнавальної діяльності студентів провідну роль відводить спілкуванню: завдяки постійно змінюваному складу груп кожен студент спілкується з усіма членами студентської групи.

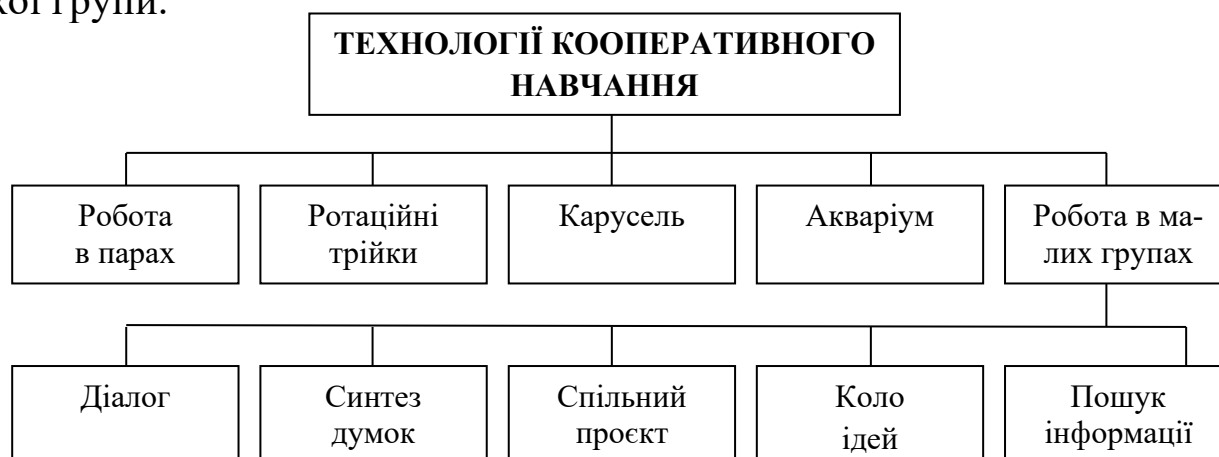


Рис. 9. Різновиди технологій кооперативного навчання

При цьому педагогічна майстерність викладача є домінантним фактором організації групової синергії: педагог заздалегідь визначає проблему, підпроблеми, проблемні питання, які будуть розв'язуватися (обговорюватися) на інтерактивному занятті; добирає основну та додаткову літературу для підготовки доповідей студентами-лідерами; визначає форми участі студентів у дискусії, готує їх до виконання певних ролей в команді (доповідач, опонент, рецензент, ведучий, генератор ідей, технолог, критик, цензор тощо); чітко формулює завдання кожній команді (обговорити проблему, розв'язати ситуацію, виконати груповий мініпроєкт, сформулювати концептуальні ідеї, запропонувати варіанти рішень, відпрацювати сценку тощо).

Справедливо, на нашу думку, О. Гриджук найпростішим, і разом з тим, ефективним варіантом застосування кооперативного навчання називає роботу в парах. У пропонованій методиці формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх агротехніків робота в парах застосовувалася при редагуванні-поясненні зразків документів, взаємоперевірці формулювань визначення понять, при роботі зі словниками (пошук омонімів, паронімів, антонімів, синонімів в агроінженерній термінології). Алгоритм технології кооперативного навчання «Робота в парах» подано на рис. 10.

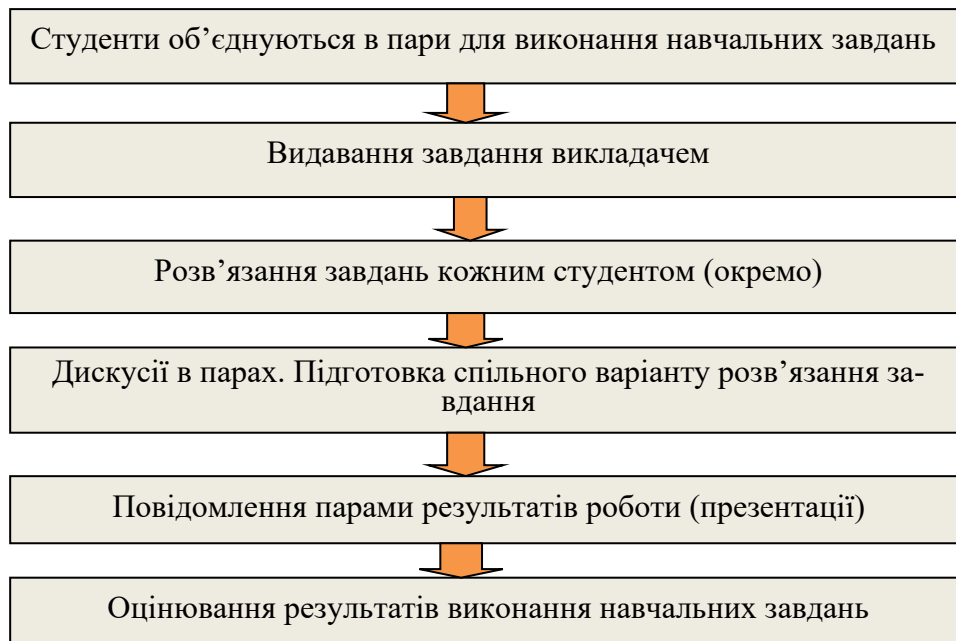


Рис. 10. Алгоритм педагогічної технології «робота в парах»

Зазвичай, дослідники проблем інтерактивного навчання, зокрема, при застосуванні цих педагогічних конструктів у розвитку професійно-термінологічної компетентності учнів/студентів, пропонують на завершення підбивати підсумки, озвучувати отримані результати. За нашими спостереженнями, обов'язкове оцінювання навчальних досягнень студентів при виконанні подібних навчальних завдань є потужним мотиватором досягнення цілей, зокрема, кооперативного навчання. Наведемо приклад виконання завдання студентами під час роботи в парах.

Завдання 1. У фрагменті технічного тексту знайдіть омоніми, пароніми, професіоналізми. За допомогою пошукової системи google.com.ua замініть професіоналізми нормативними термінами. Запишіть дефініції та переклад трьох найбільш вживаних у тексті технічних термінів.

Фрагмент технічного тексту «Долотоподібний леміш»

«Долотоподібний леміш порівняно з трапецієподібним дещо складніший за формою. Він має витягнутий долотоподібний носок 5 з потовщенням. Долотоподібні лемеші забезпечують більшу рівномірність глибини оранки, тому їх застосовують на плугах, призначених для обробки важких ґрунтів. На плугах для оранки сухих цілинних та інших твердих ґрунтів установлюють

долотоподібні лемеші з привареною щогою. На лемешах є отвори з потаями для кріплення лемешів до стовб болтами з потайними головками. Виготовляють лемеші зі спеціальної лемішної сталі (Л-53, Л-65). Носок і лезо його на ширину 20...45 мм загартовують і відпускають. Леза лемешів заточують до товщини не більш як 1 мм. Кут заточування не повинен перевищувати 40°. Опір лемеша становить 50...70 % опору корпусу плуга. Отже, від стану леза й робочої поверхні лемеша значною мірою залежить загальний опір плуга, а тому лемеші своєчасно відтягують і заточують. Із практики відомо, що при затупленні леза лемеша до товщини 2 мм опір плуга збільшується на 15...24 %, а при затупленні до товщини леза 3,5...4,0 мм – на 40...60 % порівняно з опором плугів із лемешами, які мають різальні кромки 1 мм завтовшки. Плуг із затупленими лемешами погано заглиблюється у ґрунт. Добре зарекомендували себе самозагострювальні лемеші. Ці лемеші з тильного боку, знизу вздовж різальної кромки, наплавлені сормайттом або точково-твердосплавним матеріалом. Ширина наплавленої смуги на носку долотоподібного лемеша становить 15...25, а товщина – 1,7 мм. Наплавлені лемеші працюють у 3 – 5 разів довше від звичайних долотоподібних лемешів, їхній ресурс до спрацювання становить близько 60 га на леміш» (Сільськогосподарські та меліоративні машини: підручник за ред. Д.Г. Войтюка, с. 21).

У контексті розвитку професійного мовлення майбутніх агротехніків доцільно застосовувати «Коло ідей» – інтерактивну технологію навчання, яка залучає усіх учасників заняття до обговорення проблеми, але кожна команда розглядає лише один (окремий) аспект, долучаючись на завершення своїми результатами до цілісного розв’язку задачі. Наведемо приклад застосування означеної технології на практичному занятті (навчальна дисципліна «Українська мова (за професійним спрямуванням»).

Завдання 2. Студентська група розподіляється на чотири команди. Кожна команда отримує завдання: користуючись схемою плуга загального призначення, визначити термін, що характеризує частину плуга, позначену на рисунку № 2 (або № 3, № 4, № 5); виконати аналіз терміну (походження та етимологія; значення – визначення точного змісту терміна; форма – граматична

структура, морфологічний склад, написання; зв'язок з іншими технічними поняттями; функціонування – як термін використовується у мові; класифікація за певними ознаками). Скористайтеся програмою перегляду електронних словників PolyDic Viewer. Підготуйте виступ для капітана.

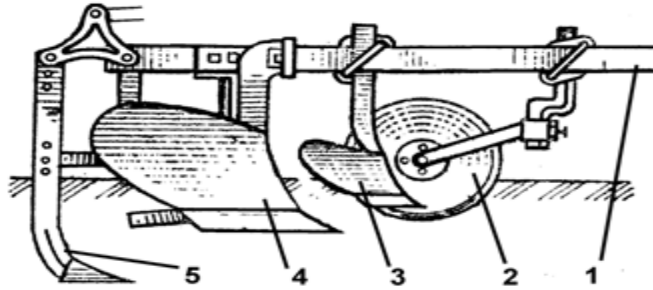


Схема плуга загального призначення

У процесі експериментального навчання застосовувався відомий широкому педагогічному загалу метод групового навчання «Акваріум». Цей метод залучає до активної взаємодії усіх учасників заняття, сприяє формуванню критичного мислення, умінь дискутувати, відстоювати власні ідеї, розвиває у студентів навички аналізу, вміння враховувати різні точки зору на розв'язання проблеми. Цьому сприяє особлива організація комунікативної взаємодії учасників заняття. Зазвичай група поділяється на дві підгрупи, що розташовуються таким порядком: одна підгрупа розташовується в центрі аудиторії і утворює «акваріум», члени якого дискутують, обговорюють варіанти розв'язання досліджуваної проблеми; решта студентів створюють велике зовнішнє коло і уважно слухають, не втручаючись у дискусію. Після завершення терміну обговорення (зазвичай, 15 хвилин), спільно аналізуються варіанти рішень, проводиться завершальна дискусія, підгрупи міняються місцями.

Активної взаємодії, співпраці та обміну інформацією вимагає й інтерактивна технологія «Ажурна пилка». Варто погодитися з О. Гриджук у тому, що ця методика сприяє розвитку комунікативної компетентності студентів, забезпечує більш якісне засвоєння навчального матеріалу завдяки дотриманню на занятті принципу «навчаючи – учусь». Наведемо приклад застосування цієї інтерактивної технології під час вивчення теми 3.2 «Складні випадки слововживання. Пароніми та омоніми. Вибір синонімів».

Студентська група ділиться на чотири «домашні» підгрупи (робота вдома). Кожна підгрупа отримує завдання, наприклад:

Завдання № 1.

А) Охарактеризуйте особливості використання багатозначних слів, паронімів, омонімів у професійному мовленні. Наведіть приклади з вашої майбутньої професійної діяльності;

Б) До яких із вказаних слів (пароніми, омоніми, синоніми) належить слово, зображене на малюнках; свою позицію доведіть. Інші підгрупи розв'язують вдома свої завдання, створені так, щоб своїм змістом вони якомога повніше охоплювали тему. (Синоніми у семантичному полі; спеціальна лексика обмеженого вживання (діалектизми, професіоналізми, жаргонізми; професіоналізми у професійному мовленні агротехніка).



Коса дівчини



Коса вузька намивна
смути суходолу



Коса знаряддя праці

На практичному занятті студенти розподіляються в «експертні» підгрупи, аналізують фрагменти технічного тексту, знаходять професіоналізми, омоніми, пароніми, обмінюються інформацією, дискутують, готують виступи. Після завершення «експертного» етапу студенти повертаються в «домашні» підгрупи та діляться отриманою інформацією, навчаючи інших учасників.

Досвід застосування в освітньому процесі «Ажурної пилки» переконує, що цей метод вчить студентів лаконічно і чітко висловлювати думки, розвиває уміння навчати інших, навички командної роботи та соціальної взаємодії. Важливим є й те, що насичення

змісту завдань агротехнічними термінами підвищує рівень термінологічної грамотності майбутніх агротехніків.

У цілому методика професійно-термінологічної підготовки фахівців за спеціальністю 208 «Агроінженерія» має поетапний характер і передбачає: на початкових етапах опанування студентами освітньо-професійної програми ознайомлення студентів із загальномовною (міжстильовою) лексикою (*трудові процеси; назви об'єктів і знарядь праці, якостей і властивостей; назви господарських предметів, житла; суспільно-політичні поняття; назви числових і хронологічних понять; службові поняття – техник, фермер, інженер, власність, урожайність тощо*), потім – термінологізованою і детермінологізованою лексикою (*фонemi, морфemi, слова, речення, які широко вживаються у повсякденному житті, але зорієнтовані на певну галузь людської діяльності*); науковою і виробничою термінологією (*держава, закон, цифровізація, ефективність виробництва, прибуток, науково-технічний (технологічний) рівень та ін.*), далі поступове вивчення галузевої термінології (*агропромисловий комплекс, сільське господарство, сільськогосподарська техніка, захист рослин, тваринництво, рільництво, ветеринарія, скотарство, птахівництво, розведення, сівозміна та ін.*); на завершальному етапі – вивчення власне ділової лексики та професіоналізмів (*обробка, зберігання та транспортування продукції; вирощування зернових культур; орний агрегат; гума, перевзути автомобіль, «троїть» (двигун), загінка, солярка, графік ТО, капремонт, пускач, муфта (зчеплення), мотовило, коса (різальний апарат зернозбирального комбайна), ферма (приміщення для утримання тварин), лафет (причіп для перевезення вантажів)тощо*).

Природно, формування мовної, мовленнєвої, комунікативної компетентностей та термінологічної грамотності майбутніх агротехніків має здійснюватися не тільки засобами інноваційних педагогічних технологій, а й за рахунок інформаційних лекцій, практичних занять, індивідуальних і групових консультацій, самостійної роботи, навчального проєктування, виконання індивідуальних і творчих завдань, читання технічних текстів, виконання рефератів, написання доповідей, виступів на вебінарах, конференціях. За

результатами наших експериментальних досліджень робимо висновок, що ефективними інструментами розвитку здатностей усного мовлення студентів є навчальний діалог, дискусія, повідомлення, усний виступ, бесіда. Маємо погодитися з висновками І. Каменської, О. Бокшиц у тому, що інформаційно-комунікативні (цифрові) технології («...персональні комп'ютери; засоби введення й маніпулювання текстовою та графічною інформацією; пристрої для перетворення даних із графічної або звукової форм подання даних у цифрову й назад; засоби й пристрої маніпулювання аудіо-візуальною інформацією; сучасні засоби зв'язку; системи штучного інтелекту і таке інше») є дієвим ресурсом для розвитку професійно-термінологічної компетентності студентів.

Інформаційно-цифрові технології успішно застосовуються на п'ятихвилинках – мовних турнірах, п'ятихвилинках культури мовлення, міні конкурсах знавців української мови, які зазвичай проводяться на початку практичних занять. Це, зокрема, такі прийоми, як декламування віршів, лінгвістичний аналіз наукового (технічного) тексту, фрагмент рольової гри «Співбесіда з потенційним роботодавцем», виправлення студентами стилістичних або граматичних помилок у тексті на слайді, формулювання дефініції поняття в системі родо-видових відношень та ін. Услід за О. Гриджук вважаємо такі форми термінологічного навчання студентів ефективними тренінгами, оскільки вони засновані на виконанні певних вправ. Наприклад: **Завдання 1.** *«Поясніть значення технічних термінів: «черв'як», «зуб», «серцевина», «ніжка», «вухо», «крок», «сепаратор», «вилка». Конкретизуйте: яким способом утворено термін? З'ясуйте, чи має термін синоніми (омоніми, антоніми). Якщо має, то складіть речення і поясніть особливості використання обидвох найменувань».*

Завдання 2. *Нижче наведено мовні норми, які розрізняють в українській мові. Коротко запишіть суть основних норм. Використовуючи технічні терміни, наведіть приклади порушення мовних норм:*

Орфоепічних: _____
Лексичних: _____
Граматичних _____

*Стилістичних*_____

*Орфографічних*_____

*Пунктуаційних*_____

Якщо такі завдання виконуються підгрупами, студентам пропонується провести «*мозковий штурм*» – інтерактивний метод генерації ідей, який використовує групову творчу діяльність для пошуку рішень проблеми. Водночас кожен учасник «мозкового штурму» діє за певними правилами, виписаними на окремому аркуші, наприклад:

3. Під час проведення «мозкового штурму» ніхто не має права претендувати на привілеї; перевагу не дає навіть авторство блискучих ідей;
4. Учасники мають не демонструвати свої знання, а прагнути розв'язати проблему;
5. Заохочується висловлення якомога більшої кількості ідей, без критики чи осуду, оскільки це стимулює творче мислення.
6. Якою б неймовірною не була ідея, висунута будь-ким з учасників «Мозкового штурму», вона має бути сприйнята позитивно.
7. Забороняються взаємні зауваження та проміжні оцінки – вони заважають формулюванню нових ідей.
8. Не слід перешіптуватися, переглядатися, надмірно жестикулювати: це може заважати іншим учасникам.
9. Повне звільнення від стереотипів, стандартів і традицій – найважливіша умова успіху творчого розв'язання проблеми.
10. Намагайтеся з самого початку переконати себе, що позитивне вирішення даної проблеми має для вас дуже важливе значення.
11. Чим більше висунуто положень, варіантів, пропозицій, тим більша ймовірність у появі нової неординарної ідеї.
12. У ході пошуку допускаються і вітаються доповнення, удосконалення та розвиток ідей, запропонованих іншими учасниками тощо.

Окремо акцентуємо увагу на важливості застосування спостереження як методу формування професійного мовлення майбутнього агротехніка. Видатний український вчений В. Сухомлинський вважав спостереження учнів важливим критерієм культури педагогічної праці. Він вказував: «Із спостережень не тільки черпаються знання, – у спостереженнях знання живуть, завдяки спостереженням вони, можна сказати, йдуть в обіг, застосовуються як інструменти в праці. Якщо повторення – мати навчання, то спостереження – мати осмислювання й запам'ятовування знань. Спостережливий учень ніколи не буває невстигаючим чи неграмотним». Український мовознавець, учений і методист О. Біляєв уточнює, що як метод навчання мови «... спостереження полягає у виявленні учнями тих чи інших мовних явищ, у їх коментуванні, узагальненні, використанні у власному мовленні». У дисертації О. Гриджук розглядає типові варіанти застосування спостереження, зокрема за: власним мовленням задля виявлення його недоліків (уживання росіянізмів, сленгу, неправильно побудованих синтаксичних конструкцій); особливостями функціонування фахових термінів у тексті; власним мовленням у навчальному процесі (точність, логічність, виважене використання аргументів та ін.); мовленням педагогічних працівників для переймання досвіду правильного професійного мовлення; мовленням фахівців-виробничників під час виробничо-технологічних практик задля опанування досвідом використання термінів у професійній діяльності. Уважаємо, що кожен викладач має спонукати студентів до спостереження за власним мовленням, переконати, що кар'єрне зростання фахівця прямо залежить від його володіння словом, умінь переконувати, доводити, дискутувати, говорити просто, ясно, зрозуміло і дохідливо, без надмірної пишномовності.

Наведені міркування актуалізуються й тим, що за третину століття нашої незалежності, на жаль, спостерігаємо певні проблеми у повноцінному функціонуванні української мови в усіх сферах життя – від суржику до засилля російської мови, невинновданого застосування іншомовних слів. Спостереження за комунікаціями студентів свідчить, що в позааудиторний час основними засобами спілкування часто виступають сленг, макаронічна мова. Водночас

спостерігаємо і неякісне використання українського слова, неприродні або штучні звороти, які не відповідають нормам літературного мовлення. Безперечно, причинами цього явища є вплив культурних цінностей, звичаїв, традицій, масмедіа та інших чинників, що формують світогляд, мовну свідомість особистості. Тому вважаємо, що вкрай актуальним для якісної професійно-термінологічної підготовки майбутніх агротехніків є створення та розвиток в аграрному коледжі україномовного освітнього середовища. Додамо: саме постійна взаємодія учасників освітнього процесу в аудиторних та поза аудиторних умовах виключно державною мовою є потужним чинником формування мовної стійкості – непохитного користування в щоденному спілкуванні українською мовою чи мовними засобами, незалежно від мови співрозмовника (забезпечуючи при цьому дотримання прав на вивчення мов національних меншин ЄС та корінних народів) (Закон України «Про освіту»).

Поряд з цим, аналіз сучасної педагогічної практики свідчить про певні недоліки у формуванні професійно-термінологічної компетентності майбутніх фахівців, зокрема агротехніків. Мовиться, насамперед, про розвиток термінологічної грамотності здобувачів освіти: студенти оперують термінами, що позначають поняття, але вказати на найближчі родові ознаки, їх суттєві видові ознаки, відрізнити суттєві від несуттєвих ознак не можуть. Відомо, що поняття виникає на базі слів і термінів. Іншими словами, терміни є «носіями» понять, і якщо студент не може правильно вимовити чи написати поняття, вказати на його суттєві ознаки, значить, він не засвоїв поняття. Навіть якщо студенти називають терміни, вони інколи не розуміють їх смислу. Щоб переконатися в цьому, достатньо запитати у студентів: що ви розумієте під традиційними у повсякденному професійному спілкуванні агротехніків термінами «диференціал» (*механізм, який передає обертовий момент від трансмісії до ведучих коліс, дозволяючи їм обертатися з різною кутовою швидкістю*), трансмісія (*сукупність механізмів, що передають крутний момент від двигуна до ведучих коліс, а також змінюють його величину та розподіляють потужність залежно від умов руху*), сівозміна (*раціональне чергування вирощування різних сільськогосподарських культур на одному й тому самому полі*

протягом кількох сезонів), технологія міні тілл (Mini-Till) (*система мінімального, поверхневого обробітку ґрунту, яка передбачає мінімальне порушення його структури, залишаючи більшу частину рослинних решток на поверхні*). Не всі здобувачі освіти можуть навести визначення цих чи інших термінів. У процесі констатувального експерименту ми пересвідчилися, що частка таких студентів досить значна.

Такий стан справ приводить до того, що майбутні агротехніки з труднощами оперують поняттями, не можуть вміло застосовувати їх для розв'язування навчальних і виробничих завдань, у професійному мовленні. Спостереження за процесом опанування фахових дисциплін дозволили визначити основну причину такого явища – незнання викладачем умов формування понять у студентів і закономірностей, яким підпорядковується цей процес. Часто педагогічні працівники вважають, що достатньо на занятті сформулювати поняття, назвати термін, яким воно позначається, щоб студенти повністю його засвоїли і навчилися застосовувати на практиці. Натомість повідомлення поняття є лише початковим етапом його засвоєння.

Для підтвердження наведених міркувань доречно навести основні ознаки термінів, до яких Л. Томіленко у монографії «Термінологічна лексика в сучасній тлумачній лексикографії української літературної мови» відносить: *однозначність* (в межах своєї терміносистеми термін, зазвичай, має одне значення); *системність* (кожен термін входить до певної терміносистеми, де він пов'язаний з іншими термінами); *стислість* (термін призначений для точного та лаконічного означення спеціального поняття в межах певної галузі, що забезпечує ефективну передачу інформації та однозначність у професійному спілкуванні); *наявність дефініції* (термін завжди має точне визначення, яке розкриває його зміст).

Усвідомлюючи, що проблема формування наукових понять студентів є вкрай актуальною і потребує окремого дослідження, зупинимо увагу на цих аспектах. Безперечно, і педагогічні працівники, і студенти мають ґрунтовно володіти методикою визначення понять (лат. *definitio*) – логічною операцією, у процесі якої розкривається зміст поняття, тобто вказуються відмінні істотні ознаки

предметів, відображених у даному понятті. На жаль, нормативна дисципліна «Українська мова (за професійним спрямуванням)» не забезпечує студентам необхідних знань і умінь побудови дефініцій термінів. Наведені міркування спонукали до розроблення методичних порад студентам, викладачам фахових дисциплін щодо визначення понять, створених на основі положень сучасної логіки (Пасько та ін.; Павлов). Наведемо нижче їх фрагмент.

Методичні поради щодо визначення наукових понять

1) Загальні положення

*Поняття – це форма мислення, яка узагальнює предмети та явища на основі їхніх істотних (суттєвих) ознак. Воно відбиває властивості предметів і явищ, відбиває (називає, позначає) предмети в їх вагомих сутнісних ознаках. Поняття виражається словом, словосполученням або називним реченням. Визначення (дефініція) є логічною операцією, яка розкриває зміст поняття або встановлює значення терміну. У визначенні виокремлюють дві частини – поняття, що визначається (*definiendum* – *Dfd*) і поняття, яке його визначає – власне, визначення (*definiens* – *Dfn*).*

*Логіка оперує такими видами явних понять, як номінальні і реальні (у тому числі генетичні) дефініції. Реальне визначення розкриває істотні та загальні ознаки поняття, за допомогою їх допомогою пояснюють зміст звичайних понять. За допомогою номінальних (від лат. *nomen* – ім'я) понять замість складних характеристик предметів чи явищ до визначення вводиться термін, що позначає це поняття. Номінальні визначення поняття завжди містять слова «називається», «позначається» тощо.*

У кожному предметі є як загальні, суттєві для певного класу предметів, ознаки, так і окремі, специфічні, притаманні окремій сукупності предметів. Перші (загальні ознаки) називають родовими ознаками або родами (зустрічається і «головні поняття»), а поняття меншого ступеня загальності – суттєвими видовими ознаками або видами. Об'єми видових понять повністю входять в об'єм родового поняття. У логіці відношення роду і виду прийнято зображати у вигляді кіл Ейлера (рис. 10).

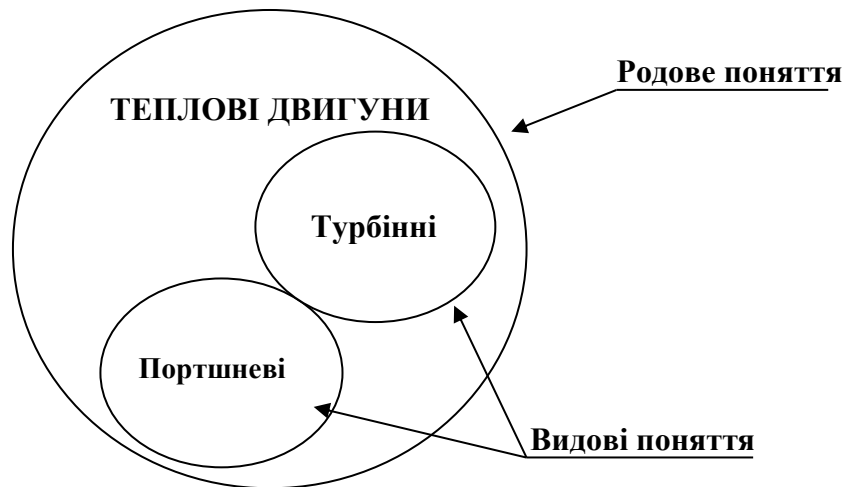


Рис. 10. Зображення колами Ейлера родо-видових відношень між поняттями

Видові поняття, об'єм яких складає частину родового поняття (рис. 1), називаються *супідрядними*. Вони мають спільну родову ознаку, але відрізняються видовою ознакою: наприклад, поняття «червоний», «оранжевий», «жовтий» є супідрядними видами родового поняття «колір». *Перехресні поняття* (або поняття, що перетинаються) – це логічні поняття, обсяги яких частково збігаються, тобто вони мають певні спільні елементи, але повністю жодне з них не входить в обсяг іншого. До перехресних слід віднести поняття «агротехнік» і «винахідник» (рис. 11), «студент» і «спортсмен», «рідина» і «вода» тощо. У наведених прикладах загальним родовим поняттям є «людина».



Рис. 11. Перехресні поняття

Частина видових ознак поняття «агротехнік» входить у зміст поняття «винахідник»: деякі агротехніки можуть бути

винахідниками, але не обов'язково всі. І навпаки: частина видових ознак поняття «винахідник» складають певну частку поняття «агротехнік» – деякі винахідники можуть бути агротехніками. Співвідношення понять «студент» і «спортсмен», «рідина» і «вода» таке ж. Відтак, об'єми цих понять частково співпадають. Стосовно перехресних понять у логіці існує правило, яке не можна порушувати: поняття, що перехреснюються, не можна розташовувати в один ряд при переліку.

2. Способи визначення понять

Формальна логіка визначає декілька способів визначення понять. Основними з них є: визначення через найближчий рід і видову відмінність; генетичне визначення – розкриває зміст поняття шляхом вказівки на спосіб його виникнення, розвитку або утворення (циліндр – це геометрична фігура, яка утворюється шляхом обертання прямокутника навколо однієї з його сторін); номінальне визначення – пояснення значення слова чи терміну, що позначає дане поняття.

Основним, класичним способом є визначення через найближчий рід і видову відмінність. При цьому беремо не будь-який рід, а найближчий (*genus proximum*) – ширше, більш загальне поняття, до якого належить об'єкт, що визначається, і яке використовується як основа для його визначення.

3. Правила визначення понять

Щоб уникнути неточностей, помилок, формальна логіка встановлює певні правила визначення понять:

1) визначення має бути співрозмірним (об'єм поняття, що визначається, має бути рівним за обсягом визначальному поняттю ($D_{fn} = D_{fd}$). Наприклад, визначення «двигун – це машина» є прикладом порушення цього правила: об'єм визначального поняття («машина») ширше поняття, що визначається. Інший приклад невідповідного визначення: «Динамометром називають прилад, основною частиною якого є проградуйована пружина». У цьому визначенні навпаки, об'єм визначального поняття значно вужчий за об'єм поняття, що визначається. Оптимальним варіантом є таке визначення терміну: «Динамометр – це прилад для

вимірювання сили або крутного моменту, який працює за принципом перетворення деформації пружного елемента під дією сили на чітко визначене значення»;

2) у визначенні поняття слід використовувати найближчий рід. Наприклад: при визначенні квадрата як геометричної фігури можемо вибрати один з чотирьох родів (1. Квадрат – частина площини... (Рід: «частина площини»); 2. Квадрат – геометрична фігура... 3. Квадрат – чотирикутник... (Рід: «чотирикутник»; 4. Квадрат – прямокутник... (рід «прямокутник»). З точки зору родо-видових відносин, визначення з перерахованими родами будуть коректними. Але серед них є найближча родова ознака, яка має мінімально можливий обсяг, але при цьому повністю охоплює поняття «квадрат». Це «прямокутник». Тоді досліджуване поняття визначаємо таким порядком: **квадрат – це прямокутник** (рід), у якого **всі сторони рівні** (видова відмінність). Використання більш віддалених родів (наприклад, «чотирикутник» або «геометрична фігура») вимагає додавання більшої кількості видових відмінностей для звуження поняття до квадрата, що робить визначення менш елегантним, хоча і не хибним по суті;

3) визначення не повинно містити в собі кола (circulus in definiendo, або тавтології). Коло у визначенні – це логічна помилка, яка виникає тоді, коли поняття визначається через саме себе або через поняття, яке, своєю чергою, визначається через перше поняття («підприємець – це людина, яка займається підприємницькою діяльністю»), «педагогічні технології – технології, які забезпечують перетворення педагогічного процесу в освітній установі на цілеспрямовану діяльність усіх його суб'єктів», «життя – це життя»;

4) визначення має бути ясным і чітким – його зміст не може бути неоднозначним («квадрат – це чотирикутник з рівними сторонами» – неоднозначність у тому, що під це визначення попадає і ромб»);

5) визначення не повинно зводитися тільки до заперечення, бути негативним («правда – це те, що не є брехнею; цікавість не вада»).

За нашими спостереженнями, на всіх етапах засвоєння понять і термінів необхідно організовувати активну навчально-пізнавальну діяльність студентів. На це вказує і А. Дьомін, пов'язуючи навчання з роботою понятійно-логічної сфери мислення. Учений доводить, що на першому етапі здійснюється формування основ понять, їх первинне розуміння та запам'ятовування. Природно, основним методом навчання при цьому є вправи, тренування, а тому цей етап називають репродуктивним. Другий, продуктивний етап, характеризується різнобічним відтворенням і осмисленням основ понять, доповнення новими ознаками, формуванням навичок студентів пов'язувати ці поняття із новими знаннями. На третьому, творчому етапі у свідомості студента виникають нові гіпотези щодо рішення проблем, здійснюється активний пошук ідей, напрямів, методів їх розв'язання.

На всіх етапах засвоєння понять і термінів педагогічним працівникам (як викладачам-філологам, так і викладачам фахових дисциплін) слід організувати активну самостійну роботу студентів, що має здійснюватися системно і включати такі її види: 1) первинне знайомство з поняттям, виділення його суттєвих ознак; 2) уточнення родових і видових ознак, запам'ятання терміну; 3) встановлення зв'язків і відношень з іншими поняттями; 4) класифікація понять (складання класифікаційних схем і таблиць); 5) конкретизація понять; 6) застосування понять задля розв'язання різних завдань творчого характеру. Додамо: кожен із визначених видів самостійних робіт відіграє певну роль у формуванні понять і виключення з їх системи хоча б одного виду неодмінно приводить до зниження результатів термінологічного навчання.

ЛІТЕРАТУРНІ ДЖЕРЕЛА

Авраменко, В. (2021). Формування термінологічної компетентності майбутніх фахівців економічного профілю. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*, (4), 21–26. <https://doi.org/10.31499/2307-4906.4.2021.250130>

Аксьонова, Д., & Кулінка, Ю. (2021). Теоретичний аспект формування мовної та мовленнєвої компетентностей фахівців сфери обслуговування. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*, (16), 184–194. Слов'янськ.

Антонова, О. Є., & Маслак, Л. П. (2011). *Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід* (монографія) / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

Безгодова, Н. С. (2009). *Формування професійного мовлення майбутніх учителів природничого профілю* (Дис. канд. пед. наук, 13.00.02). Херсонський державний університет, Херсон.

Богущ, А. М., & Гавриш, Н. В. (2007). *Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови* / За ред. А. М. Богущ. Київ: Вища школа.

Бондаренко, Г. П. (2008). *Методика навчання студентів економічних спеціальностей української наукової термінології в умовах східного регіону України* (Автореф. дис. канд. пед. наук, 13.00.02). Київ.

Бурмакіна, Н. С. (2018). *Формування професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей* (Автореф. дис. канд. пед. наук). Житомир.

Буцик, І. М. (2021). *Методична система розвитку дослідницької компетентності майбутніх фахівців з агроінженерії у процесі вивчення сільськогосподарських дисциплін* (Автореф. дис. докт. пед. наук, 13.00.02 – теорія і методика навчання (сільське господарство)). Національний університет біоресурсів і природокористування України, Київ.

Вахницька, М. Г. (2007). *Професійно-мовленнєва підготовка педагога-нефілолога в умовах багатомовності* (Автореф. дис. канд. пед. наук, 13.00.02). Херсонський державний університет, Херсон.

Вашенко, Г. (1997). *Загальні методи навчання: Підручник для педагогів* (Вид. 1). Київ: Українська видавнича спілка.

Верховна Рада України. (2001). Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті. *Педагогічна газета*, (7(85)), 4–6.

Верховна Рада України. (2014). *Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII*. <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

Верховна Рада України. (2015). *Про державну службу: Закон України від 01.04.2015 р. № 889-VIII*. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/889-19>

Верховна Рада України. (2017). *Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII*. <https://cutt.ly/5NWFaaS>

Верховна Рада України. (2019). *Про забезпечення функціонування української мови як державної. Закон України від 25.04.2019. №2704-VIII (чинний від 16.07.2019)*. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2704-19#Text>

Верховна Рада України. (2019). *Про забезпечення функціонування української мови як державної: Закон України від 06.06.2019 р. № 4574-IX.* <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2704-19#Text>

Верховна Рада України. (2019). *Про фахову вищу освіту: Закон України від 06.06.2019 р. № 2745-VIII.* <https://cutt.ly/eNWF0Wb>

Верховна Рада України. (2024). *Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо забезпечення створення українськомовного освітнього середовища в закладах освіти: Проект Закону України № 11543 від 01.10.2024.* <https://ips.ligazakon.net/document/JI11698A>

Вікторова, Л. В. (2009). *Формування професійно-термінологічної компетентності студентів вищих аграрних навчальних закладів у фаховій підготовці* (Дис. канд. пед. наук). Чернігів.

Вітвицька, С. С. (2019). Моделювання як метод системного дослідження та проектування освітнього простору у вищому навчальному закладі. У С. С. Вітвицька (ред.), *Моделювання професійної підготовки фахівців в умовах євроінтеграційних процесів* (с. 5–34). Житомир: Вид. О. О. Євенок.

Власенко, О. О. (2021). Мовленнєва і мовна компетентності особистості: теоретико-психологічна проекція. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*, (16), 184–194. Слов'янськ.

Власюк, І. В. (2015). *Формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх бакалаврів економіки в процесі вивчення фахових дисциплін* (Дис. канд. пед. наук, 13.00.04). Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Вінниця.

Волкова, І. В. (2009). *Формування і розвиток мовних компетентностей учнів 5–6 класів загальноосвітньої школи (на прикладі вивчення словотвору й орфографії)* (Автореф. дис. канд. пед. наук, 13.00.02). Одеса.

Волкова, Н. П. (2018). *Інтерактивні технології навчання у вищій школі: навчально-методичний посібник*. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля.

Ганніченко, Т. А. (2009). *Формування комунікативної компетенції майбутніх економістів засобами дидактичної гри у процесі мовної освіти* (Автореф. дис. канд. пед. наук, 13.00.02). Херсонський державний університет, Херсон.

Гнаткович, Т. Д. (2011). *Формування мовної компетентності учнів основної школи у процесі вивчення синтаксису української мови* (Дис. канд. пед. наук, 13.00.02). Херсон.

Годлевська, Д. М. (2007). *Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників* (Дис. канд. пед. наук). Київ.

Головань, М. С. (2014). Професійна компетентність викладача вищого навчального закладу. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія*, 44(3), 79–88. Ялта: РВВ КГУ.

Гончаренко, С. У. (2001). *Методика як наука*. Хмельницький: ХГКП.

Гончаренко, С. У. (2010). *Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям*. Київ–Вінниця: ТОВ фірма «Планер».

Горошкіна, О. М., Нікітіна, А. В., Попова, Л. О., Порохня, Л. В., & Рудіна, О. М. (2007). *Культура мовлення вчителя-словесника*. Луганськ: СПД Резніков В. С.

Гриджук, О. (2018). *Теоретико-методичні засади формування мовнокомунікативної компетентності майбутніх фахівців лісотехнічних спеціальностей* (Дис. канд. пед. наук). Херсонський державний університет, Херсон.

Гриджук, О. Є. (2016). Компоненти термінологічної компетентності студентів лісотехнічних спеціальностей. *Педагогіка вищої та середньої школи*, (48), 12–17.

Гуржій, А. М., Радкевич, В. О., & Пригодій, М. А. (2021). Забезпечення якості підготовки кваліфікованих робітників з використанням SMART-комплексів навчальних дисциплін. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 60, 30–39. <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2021-60-30-39>

Державна наукова установа «Інститут модернізації змісту освіти». (2022). *Українська мова за професійним спрямуванням: Навчальна програма для закладів фахової передвищої освіти, що здійснюють підготовку фахових молодших бакалаврів* / Т. Антонюк, А. Кабаненко, А. Полторацька та ін. <https://bkbnau.com/wp-content/uploads/2024/10/vppr.pdf>

Дмитришин, Б. Я. (2015). Психологічні особливості формування позитивної навчальної мотивації студентів. *Проблеми сучасної психології*, (27), 137–150.

Добротвор, О. В. (2013). Комунікативна компетентність як предмет наукового дослідження. *Педагогічний процес: теорія і практика*, (3), 56–62.

Дорошенко, С. М. (2014). Формування термінологічної компетенції студентів технічного профілю. *Наукові часописи Університету. Серія 08: Філологічні науки (мовознавство і літературознавство)*, (5), 311–317. <https://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7122>

Дроздова, І. П. (2010). *Наукові засади формування українського професійного мовлення студентів ВНЗ нефілологічних спеціальностей* (монографія). Харків: ХНАМГ.

Дубасенюк, О. А. (2008). Концептуальні моделі педагогічної освіти: наукові пошуки та здобутки. *Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку* (2-ге вид., доп., с. 8–29). Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

Дьомін, О. А. (2021). *Теоретичні і методичні основи професійної підготовки бакалаврів із агроінженерії* (Дис. д-ра пед. наук). Інститут професійно-технічної освіти НАПН України, Київ.

Європейська хартія регіональних мов або мов меншин. (2003). Документ 994_014. *Законодавство України*. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_014#Text

Єжова, О. В. (2014). Класифікація моделей в педагогічних дослідженнях. *Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*, (5), 202–207.

Жигірь, В. І. (2016). Методологічні підходи як основа науково-педагогічних досліджень у професійній освіті. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, (48), 107–115. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2016_48_16

Ісакова, В. С. (2017). *Формування мовленнєвої компетентності майбутніх молодших спеціалістів економіки у процесі вивчення економічних дисциплін* (Автореф. дис. канд. пед. наук). Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, Полтава.

Кабиш, М. Ю. (2024). *Система розвитку педагогічної майстерності викладачів загальноосвітніх дисциплін закладів професійної освіти* (Дис. д-ра пед. наук). Інститут професійної освіти НАПН України, Київ.

Каленський, А. А., Лузан, П. Г., Пашенко, Т. М., Ваніна, Н. М., Колісник, Н. С., Мося, І. А., Кравець, С. Г., Пятничук, Т. В., & Прохорчук, П. С. (2020). *Методичні основи стандартизації підготовки молодших спеціалістів у коледжах і технікумах: методичний посібник*. Житомир: Полісся.

Калмиков, Г. В. (2021). Професійно-мовленнєва діяльність майбутніх психотерапевтів у системі інноваційних процесів закладів вищої освіти. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»*, (12), 46–50.

Каменська, І. С., & Бокшиц, О. М. (2020). Особливості формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх фахівців із охорони праці. *Професійна освіта. Вісник КрНУ імені Михайла Остроградського*, 4(123), 25–33.

Кісіль, З. Р., & Швець, Д. В. (2023). *Мотивація діяльності людини: навчальний посібник у схемах, таблицях, коментарях*. Одеса: Видавництво ОДУВС.

Климчук, С. В. (2014). *Формування професійного мовлення майбутніх соціальних педагогів у процесі фахової підготовки* (Дис. канд. пед. наук). Національний університет біоресурсів і природокористування України, Київ.

Клімова, К. Я. (2010). *Теорія і практика формування мовнокомунікативної професійної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів* [Монографія]. Житомир: Рута.

Коваленко, Н. (б. д.). Ситуативні вправи як ефективний засіб формування предметних компетентностей. *Naurok*. <https://naurok.com.ua/stattya-situativni-vpravi-yak-efektivniy-zasib-formuvannya-predmetnih-kompetentnostey-334248.html>

Коваль, М. С., & Литвин, А. В. (ред.). (2023). *Моделювання педагогічного процесу та психологічного супроводу підготовки фахівців ризиконебезпечних та інших професій* [Монографія]. Львів: ЛДУБЖД.

Коротун, О. О. (2014). *Формування комунікативної компетентності майбутніх студентів-іноземців у допрофесійній підготовці* (Дис. канд. пед. наук). Національний університет біоресурсів і природокористування України, Київ.

Костриця, Н. М. (2002). *Формування українського професійного мовлення у студентів вищих навчальних закладів економічної освіти України* (Автореф. дис. канд. пед. наук). Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, Київ.

Коць, Т. (б. д.). Інтегративний – інтеграційний — інтегрований – інтегрувальний. URL: [ут](#) (дата звернення: 27.07.2025).

Кошук, О. Б. (2019). *Теоретичні і методичні засади формування професійної компетентності майбутніх фахівців із агроінженерії* (Дис. д-ра пед. наук). Київ.

Красильникова, О. (2018). Компетентнісний підхід як основа філософії освіти. *Вісник КНТЕУ*, (1), 147–156. <http://visnik.knteu.kiev.ua/files/2018/01/14.pdf>

Кремень, В. Г. (ред.). (2021). *Енциклопедія освіти* (2-ге вид., допов. та перероб.). Київ: Юрінком Інтер.

Крохмальна, Г. (2016). Термінологічна компетентність майбутніх учителів початкової школи: сучасний стан та шляхи вдосконалення. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*, (30), 110–118.

Кручек, В. А. (2003). *Формування комунікативних вмінь студентів вищих аграрних навчальних закладів освіти в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін* (Дис. канд. пед. наук). Національний аграрний університет, Київ.

Кучеренко, І. (2018). Технологія проблемного навчання української мови: сутність та лінгводидактичний потенціал. *Українська мова і література в школі*, (3), 14–21.

Кучерук, О. А. (2007). Шляхи формування мовленнєвої компетентності: психолінгвістичний підхід до навчання рідної мови. *Гуманітарний вісник ДВНЗ „Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”*: Науково-теоретичний збірник, (12), 37–41.

Кушнірова, Т. В., & Бочкар, М. В. (2024). Особливості перекладу аграрної термінології підгалузі рослинництва в сучасному фаховому дискурсі. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія*, (69, том 2), 8–11. http://www.vestnik-philology.mgu.od.ua/archive/v69/part_2/4.pdf

Лазарєв, М. І., Рубан, Н. П., & Лазарєва, Т. А. (2009). *Теоретичні та методичні засади креативного навчання студентів технічних дисциплін* [Монографія]. Горлівка: ПП «Видавництво Ліхтар».

Ланова, І. В. (2013). Формування мовленнєвої компетентності студентів – актуальна проблема вищої школи. *Науковий вісник кафедри ЮНЕСКО КНЛУ*, (26), 216–219.

Лісовий, М. І. (2006). Формування професійного мовлення майбутніх медичних працівників у вищих медичних навчальних закладах (Дис. канд. пед. наук). Вінницький державний педагогічний університет ім. М. Коцюбинського, Вінниця.

Лодатко, Є. О. (2022). *Педагогічне моделювання* [Монографія]. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан.

Лопатинська, Н. А. (б. д.). Мовна, мовленнєва та комунікативна компетенції у студентів вищих навчальних закладів як складники фахової культури майбутнього корекційного педагога. <https://aqce.com.ua/download/publications/203/239.pdf/>

Лузан, П. Г. (2004). *Теоретичні і методичні основи формування навчально-пізнавальної активності студентів у вищих аграрних закладах освіти* (Дис. д-ра пед. наук). Національний аграрний університет, Київ.

Лузан, П. Г. (2015). *Наукові основи організації педагогічного процесу в аграрному вищому навчальному закладі* [Монографія]. Київ: Міленіум.

Лузан, П. Г., Кравець, Ю. І., & Пятничук, Т. В. (2012). *Формування змісту професійного навчання кваліфікованих робітників з інтегрованих професій: методичний посібник*. Київ: Інститут ПТО НАН України.

Лузан, П. Г., Мося, І. А., Пащенко, Т. М., & Ярош, Л. В. (2021). Методика конструювання завдань оцінювання результатів навчання студентів технічних коледжів. *Professional Pedagogics*, 2(23), 95–107. <https://doi.org/10.32835/2707-3092.2021.23.95-107>

Лузан, П. Г., Сопівник, І. В., & Виговська, С. В. (2016). *Методологія та організація науково-педагогічних досліджень* [Підручник]. Київ: ЦП «Компринт».

Ляшук, Н. (2010). Проблеми формування фахової мовної компетентності студента вищого технічного закладу південного регіону України. *Вісник СевНТУ. Серія: Педагогіка: зб. наук. пр.*, (4), 56–59.

Мамчур, Л. І. (2006). Комунікативна компетентність особистості: її роль і значення в успішному спілкуванні. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*, (2), 203–209.

Манько, В. М. (2005). *Теоретичні та методичні основи ступеневого навчання майбутніх інженерів-механіків сільськогосподарського виробництва* (Дис. док. пед. наук). Тернопільський нац. пед. університет ім. В. Гнатюка, Тернопіль.

Мартінова, Р., & Боднар, С. (2021). Принципи педагогічного моделювання. *Український педагогічний журнал*, (2), 51–60. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-2-51-60>

Ничкало, Н. Г. (2015). Професійний розвиток особистості у контексті неперервності. У В. Г. Кремень, М. Ф. Дмитриченко, & Н. Г. Ничкало (Ред.), *Концептуальні засади професійного розвитку особистості в умовах євроінтеграції: зб. наук. статей* (с. 12–23). Київ: НТУ.

Ніколаєва, С. Ю. (ред.). (2003). *Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання*. Київ: Ленвіт. http://www.khotiv-nvk.edukit.kiev.ua/Files/downloads/zagalnoyevrop_rekom.pdf

Овчарук, О. В. (2004). Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. У *Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики* (с. 13–37). Київ: К.І.С.

Осадчий, І. Г. (2016). Педагогічне моделювання: що важливо знати педагогу? *Народна освіта*, 1(28), 60–68. http://nbuv.gov.ua/UJRN/NarOsv_2016_1_10

Павленко, О. О. (2005). *Формування комунікативної компетенції фахівців митної служби в системі неперервної професійної освіти* (Дис. док. пед. наук). Київ.

Павлик, О. А. (б. д.). Інтерактивні технології в підготовці вчителя-словесника [Електронний ресурс]. <http://eprints.zu.edu.ua/1145/1/05poarvs.pdf>

Павлович, М. Г. (2024). Використання інтерактивних технологій у підготовці майбутніх перекладачів як запорука успішної міжкультурної взаємодії. *Alfred Nobel University Journal of Pedagogy and Psychology*, 1(27), 178–198.

Пахненко, І. І. (1995). *Методика навчання студентів-словесників професійно орієнтованого мовлення* (Автореф. дис. канд. пед. наук). АПН України, Інститут педагогіки, Київ.

Перерва, В. В. (2021). Формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх вчителів біології в процесі фахової підготовки (Дис. канд. пед. наук). Криворізький державний педагогічний університет; ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля», Дніпро.

Петрух, Р. Б. (2016). *Формування комунікативної компетентності у майбутніх викладачів вищого аграрного навчального закладу* (Дис. канд. пед. наук). НУБіП України, Київ.

Побірченко, Н., & Коберник, Г. (2004). Інтерактивне навчання в системі нових освітніх технологій. *Початкова школа*, (10), 8–10.

Полудень, В. О. (2021). *Формування мовної компетентності учнів у процесі навчання синтаксису простого речення* [Рукопис]. Кривий Ріг. <https://elibrary.kdpu.edu.ua/jspui/handle/123456789/5472>

Пометун, О. І. (2009). Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири сучасної школи. У *Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України: матер. метод. сем.* (с. 332–345). Київ: Педагогічна думка.

Пометун, О., & Пироженко, Л. (2004). *Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: науково-методичний посібник*. Київ: Видавництво А.С.К.

Пригодій, М. А. (2021). Методичні основи розроблення SMART-комплексів для підготовки кваліфікованих робітників аграрної, будівельної та машинобудівної галузей. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 3(1), 1–8. <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2021-3-1-2-8>

Причина, Ю., & Руденко, Г. (2016). Формування мовленнєвих компетенцій у студентів ВНЗ немовного профілю. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, (2), 47–55. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pippo_2016_2_8

Прищак, М. Д. (2012). Методологічний концепт комунікативного підходу в освіті та педагогіці. <http://conf.vntu.edu.ua/znanosv/2012/txt/pryshchak.pdf>

Рабецька, Н. Л. (2018). *Формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери у професійній підготовці* (Дис. канд.

пед. наук). Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса.

Радкевич, В. О. (2012). Компетентнісний підхід до забезпечення якості професійної освіти і навчання. У *Науково-методичне забезпечення професійної освіти і навчання: матеріали звітної науково-практичної конференції* (м. Київ, 29 березня 2012 р.) (Т. 1, с. 5–12). Київ.

Радкевич, О. П. (2020). *Теорія і практика розвитку правової культури педагогічних працівників закладів професійної освіти* [Монографія]. Київ: Майстер Книг.

Романовський, О., Романовська, Ю., & Романовська, О. (2009). Мовна компетентність як необхідна складова виховання освіченого та інтелігентного українця. *Вища школа*, (7), 88–98.

Семенова, О. В. (2015). Педагогічне моделювання: функції та складові. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки: зб. наук. пр.*, 3, 299–304.

Симоненко, Т. В. (2006). *Теорія і практика формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів* [Монографія]. Черкаси: БРАМА.

Сиротін, О. С. (2016). Формування у студентів агробіологічних спеціальностей професійно-термінологічної компетентності засобами іноземної мови. *Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти*, 2(Ч. 2).

Сисоєва, С. О. (2011). *Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально-методичний посібник*. Київ: ВД «ЕКМО».

Скибун, Н. (2016). Формування професійної мовленнєвої компетентності майбутніх фахівців нефілологічних спеціальностей як лінгводидактична проблема. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки: зб. наук. пр.*, 1(52), 112–117.

Тітова, О. А. (2019). *Педагогічна система розвитку творчого потенціалу майбутніх інженерів у аграрних університетах: теоретичне обґрунтування та методичне забезпечення* [Монографія]. Мелітополь: Однорог Т. В.

Ткаченко, Л. П., & Волик, О. О. (б. д.). Інтерактивні технології в підготовці майбутніх науковців: нові виклики та можливості. <https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/about>

Томіленко, Л. М. (2015). *Термінологічна лексика в сучасній тлумачній лексикографії української літературної мови* [Монографія]. Івано-Франківськ: Фоліант.

Тоцька, Н. (2003). Методика роботи викладачів вищого технічного навчального закладу над українським професійним мовленням студентів. *Дивослово*, (1), 62–65.

Фіцула, М. М. (2010). *Педагогіка вищої школи* [Навчальний посібник] (2-е вид., доп.). Київ: Академвидав.

Хаджирадєва, С. (2004). Мовна і мовленнєва компетенція та компетентність державних службовців у контексті вивчення їх готовності до професійно-мовленнєвої комунікації. *Вісник НАДУ*, (4), 450–454.

Хом'як, І. М. (2014). Мовленнєва компетентність викладача вищої школи. *Дивослово*, (1), 13–17.

Хриков, Є. М. (2018). *Методологія педагогічного дослідження* [Монографія]. Харків.

Черних, І. (2010). Висвітлення поняття «мовленнєва компетентність» у сучасній лінгвістиці. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*, Ч. 2, 22(209), 38–44.

Черновол-Ткаченко, Р. І. (2019). Формування термінологічної компетенції здобувачів вищої освіти спеціальності «Менеджмент». *Лінгвістичні дослідження*, (50), 315–321. http://nbuv.gov.ua/UJRN/znphnpu_lingv_2019_50_40

Шейко, В. М., & Кушнарєнко, Н. М. (2006). *Організація та методика науково-дослідницької діяльності: підручник* (5-е вид., стер.). Київ: Знання.

Школяр, Н. В. (2017). Термінологічна компетентність як складова професійної підготовки майбутніх графічних дизайнерів. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*, 75(2), 203–207.

Штофф, В. А. (б. д.). Моделювання і філософія. https://ibib.ltd.ua/modelirovanie-filosofiya.html#google_vignette

Щербань, П. М. (2004). *Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах: навчальний посібник*. Київ: Вища школа.

Яворська, Н. Б. (2021). Використання технології проблемного навчання на уроках української мови та літератури. *Міжнародний науковий журнал «Інтернаука»*, 8(108), 24–27.

Ярошинська, О. О. (2015). *Теоретичні і методичні засади проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи* (Дис. д-ра пед. наук). Уманський держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини, Умань.

Canale, M., & Swain, M. (1981). A theoretical framework for communicative competence. In **Palmer, A., Groot, P., & Tropper, G.** (Eds.), *The construct validation of test of communicative competence* (pp. 31–36).

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.

Hymes, D. H. (1971). *On communicative competence*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.

Miller, G. A. (1956). The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, 63(2), 81–97. <https://doi.org/10.1037/h0043158>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.

Savignon, S. J. (1972). *Communicative competence: An experiment in foreign language teaching*. Philadelphia, PA: The Center for Curriculum Development.

Savignon, S. J. (2002). *Interpreting communicative language teaching: Context and concerns in teacher education*. New Haven & London: Yale University Press.

Навчальне видання

БАЗИЛІВСЬКА Катерина Василівна

**ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙ-БУТНІХ ФАХОВИХ
МОЛОДШИХ БАКАЛАВРІВ З АГРОІНЖЕНЕРІЇ**

Методичні рекомендації

Підписано до друку 24.12.2025. Формат 60×84/16.
Папір офсетний. Гарнітура Таймс. Друк офсетний.
Умов. друк. арк. 6,8. Наклад 300. Зам. 29.

Надруковано у «Видавництво Людмила»
Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
суб'єктів видавничої справи ДК № 5303 від 02.03.2017
«Видавництво Людмила». 03148, Київ, а/с 115
Тел./факс: +380504697485, 0683408332.
E-mail: lesya3000@ukr.net