

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБИНСЬКОГО**

На правах рукопису

БОБАЛЬ НАТАЛІЯ РОБЕРТІВНА

УДК 377.3:070:[316.61] (043.5)

**ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ ЖУРНАЛІСТІВ
У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

13.00.04 – Теорія і методика професійної освіти

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник –

Палка Олександра Володимирівна

кандидат педагогічних наук,

старший науковий співробітник

Вінниця – 2013

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЖУРНАЛІСТІВ	
1.1 «Соціокультурна компетентність»: понятійний аналіз.....	11
1.2. Сутність та особливості соціокультурної компетентності в контексті соціокультурної взаємодії.....	30
1.3. Критерії сформованості соціокультурної компетентності майбутнього журналіста.....	45
Висновки до розділу I.....	64
РОЗДІЛ 2. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ТА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЖУРНАЛІСТІВ	
2.1 Педагогічні умови формування соціокультурної компетентності майбутніх журналістів.....	66
2.2. Педагогічна модель формування соціокультурної компетентності майбутніх журналістів у процесі професійної підготовки.....	85
Висновки до розділу II.....	111
РОЗДІЛ 3 ОРГАНІЗАЦІЯ ТА РЕЗУЛЬТАТИ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ	
3.1. Діагностика стану сформованості соціокультурної компетентності...	114
3.2. Хід і результати формувального етапу експерименту.....	130
Висновки до розділу III.....	156
ВИСНОВКИ.....	160
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	164
ДОДАТКИ.....	187

ВСТУП

Сучасне суспільство висуває високі вимоги до якості підготовки майбутніх фахівців. Одним із завдань тут є залучення молоді до світових цінностей, формування в студентів уміння спілкуватися і взаємодіяти у світовому просторі з представниками різних культур. Радикальні соціально-економічні перетворення в суспільстві, активізація міжнародних зв'язків, пробудження національної самосвідомості народів і соціальних груп, зміна ролі людей у системі виробничих і суспільних відносин актуалізують потребу у висококультурних фахівцях. У цих умовах відбувається переоцінка пріоритетів, виникає новий ідеал журналістів – «людей культури», які володіють сукупністю ключових компетентностей, що пов'язано з реалізацією компетентнісного підходу в педагогічній практиці.

Компетентнісний підхід визнаний базовою ідеєю реформування освіти в країнах Європейського Союзу і розглядається як стрижнева конструктивна ідея професійної підготовки. Суспільству потрібні активні, компетентні фахівці, здатні самостійно приймати рішення і брати на себе відповідальність за їхнє здійснення, які вміють ставити мету й окреслювати шляхи її досягнення.

Саме соціокультурна компетентність (СКК) визначає активну життєдіяльність людини, її здатність орієнтуватися в різних сферах соціального і професійного життя, гармонізує внутрішній світ і відносини з соціумом. У процесі своєї професійної діяльності фахівці засобів масової інформації (ЗМІ) змушені пристосовуватися до різних соціальних середовищ із метою одержання інформації про актуальні проблеми сучасності. Журналісти повинні вміти ставити мету, правильно інтерпретувати, аналізувати події та факти для одержання інформації про актуальні проблеми сучасності й інформування суспільства, що є необхідною умовою побудови демократичної держави і створення громадянського суспільства.

Формування журналістів як цілісних, гармонійно розвинутих, творчих особистостей вимагає послідовної комплексної інтеграції зусиль колективу викладачів. Журналісти-фахівці під час навчання у вищій школі зобов'язані засвоїти навички комунікації та методи збирання, оброблення інформації, створення усного та письмового тексту. Завдяки університетській освіті студенти

здатні вступити в професію і виявляються підготовленими до кваліфікованого виконання своїх професійних обов'язків в умовах журналістської діяльності.

Вивчення зарубіжного та вітчизняного досвіду підготовки журналістських кадрів дозволило виявити суперечності між: зростанням вимог суспільства до рівня професійної підготовки сучасних журналістів-фахівців і недостатнім рівнем соціокультурної компетентності випускників ВНЗ відповідного профілю; необхідністю впровадження соціокультурного і компетентнісного підходу, що зумовлено об'єктивним процесом інтеграції вітчизняної освіти в європейський освітній простір, та наявною практикою організації навчально-виховного процесу у визначенні цілей та оцінюванні результатів навчання; традиційними й сучасними методами і технологіями формування соціокультурної компетентності майбутніх журналістів у ВНЗ; між необхідністю розвитку соціокультурної компетентності в процесі професійної підготовки студентів журналістських спеціальностей і недостатнім науково-методичним забезпеченням цього процесу.

Аналіз стану практики показав, що проблема соціокультурної компетентності майбутніх журналістів є актуальною теоретичною та прикладною проблемою професійною педагогіки, оскільки соціокультурна компетентність сучасних журналістів-фахівців має низку специфічних особливостей, котрі необхідно враховувати у процесі їхньої професійної підготовки.

Питаннями компетентнісного підходу в освіті займалися як вітчизняні, так і зарубіжні науковці, а саме: Н. Бібік, І. Зимня, С. Гончаренко, О. Гулай, О. Овчарук, О. Пометун, О. Лебедєв, А. Хуторський та ін. Основні аспекти професійної підготовки розкриваються в дослідженнях І. Зязюна, Р. Гуревича, А. Коломієць, В. Кременя, Н. Ничкало, О. Шестопалюка та ін.

Питання професійної підготовки майбутніх журналістів вивчали С. Виноградова, В. Здоровега, С. Корконосенко, О. Короченський, О. Кузнєцова, А. Москаленко, Є. Прохоров, Л. Світч, І. Фомічева. Вплив ЗМІ на особистість і суспільство висвітили А. Гідденс, А. Моль, О. Тофлер, І. Федякін.

Використання матеріалів засобів масової інформації у навчальному процесі перебувало в центрі наукових інтересів Л. Зазнобіної, Л. Нагорнюк, Г. Онкович, Г. Саєнко, Н. Турик, О. Федорова, І. Чемерис. Деякі наукові праці присвячені

проектній технології (М. Брейгіна, Е. Палаєва, Є. Полат), технології розвитку критичного мислення (С. Лаптинська, А. Липкіна, Л. Рибак, R. Paul, H. Ruminski).

Поняття соціокультурної компетенції та компетентності представлене в загальнофілософських (Б. Єрасов, І. Кузнєцова, В. Леонтєва, А. Леонтєв, Е. Орлова, А. Садохін, Э. Сепір, Н. Смелзер, П. Сорокін), лінгвістичних (Ф. Бацевич, В. Богуславська, Т. Дейк, Г. Єлізарова, В. Костомаров, В. Маслова, Є. Пассов, В. Панфілов, В. Сафонова, П. Сисоєв, Г. Тер-Минасова, Б. Уорф) і педагогічних дослідженнях (О. Акімова, Н. Білоцерківська, О. Волошина, Р. Гришкова, О. Долженко, О. Жорнова, І. Закір'янова, Т. Колодько, О. Куцевол, Н. Мороз, О. Огієнко, Г. Саволайнен, Г. Тарасенко, С. Шехавцова).

В. Біблер, М. Бахтін та інші досліджували дану проблему на рівні діалогу культур і цивілізацій. Ідея підходу до освіти і виховання з позицій взаємовпливу культур значно поширилась у зарубіжній педагогічній науці наприкінці минулого століття (С. Alptekin, R. Brislin, M. Byram, M. Coffey, L. Damen, H. Fennes, W. Gudykunst, E. Hall, M. Hyde, C. Kramersch, M. Montgomery, A. Omaggio, M. Ortuno).

Водночас, незважаючи на важливість і актуальність цих досліджень, проблема формування соціокультурної компетентності майбутніх журналістів не була предметом спеціального педагогічного дослідження.

Важливість і актуальність проблеми, а також її недостатня теоретична та практична розробленість зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: «Формування соціокультурної компетентності майбутніх журналістів у процесі професійної підготовки».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження виконане відповідно до Постанови Президії Національної академії педагогічних наук України від 20.05.2010 р. № 1-7/6 «Концепція впровадження медіаосвіти в Україні», плану науково-дослідних робіт Львівського науково-практичного центру професійно-технічної освіти НАПН України з теми «Теоретико-методичні засади гуманітарної освіти у контексті професійно-технічної підготовки фахівців сфери обслуговування» (протокол засідання вченої ради ЛНПЦПТО АПН № 10 від 22 грудня 2009 р.), відповідно до тематичного плану науково-дослідної роботи

Львівського національного університету імені Івана Франка за темами: «Українські медіа і проблеми національної ідентичності: історія, стан, перспективи» (РК №0110U005711), «Особливості медіаосвіти в Україні: академічний та громадянський аспекти» (РК №0111U005528), «Професійна і соціально-педагогічна підготовка майбутніх фахівців у системі вищої освіти України: історико-педагогічні аспекти, дидактичні підходи, інноваційні технології» (РК №0113U000878).

Тема дисертації затверджена вченою радою Львівського науково-практичного центру професійно-технічної освіти НАПН України (протокол № 8 від 23 жовтня 2008 р.) й узгоджена в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології в Україні (протокол № 10 від 23 грудня 2008 р.).

Мета дослідження – науково обґрунтувати, визначити і розробити педагогічні умови й модель формування соціокультурної компетентності майбутніх журналістів та експериментально перевірити їх ефективність у процесі професійної підготовки.

Об’єкт дослідження — професійна підготовка майбутніх журналістів у ВНЗ України.

Предмет дослідження — педагогічні умови та модель формування соціокультурної компетентності майбутніх журналістів.

Гіпотеза дослідження ґрунтується на припущенні, що належна професійна підготовка студентів журналістських спеціальностей буде забезпечена за умов:

- реалізації педагогічної моделі процесу формування соціокультурної компетентності майбутніх журналістів, що передбачає застосування соціокультурного та компетентнісного підходів і використання текстів ЗМІ;
- стимулювання творчо-дослідницької діяльності студентів за допомогою технологій розвитку критичного мислення та методу проектів;
- використання алгоритмізованого комплексу методів, спрямованих на формування високого рівня соціокультурної компетентності в майбутніх журналістів.

Відповідно до мети дослідження визначено основні **завдання**:

1) конкретизувати сутність і специфіку поняття «соціокультурна компетентність журналіста», обґрунтувати теоретичні аспекти проблеми формування соціокультурної компетентності у контексті сучасної полікультурної освіти та фахової підготовки журналістів;

2) розробити критерії та визначити рівні сформованості соціокультурної компетентності майбутніх журналістів;

3) обґрунтувати педагогічні умови та розробити модель формування соціокультурної компетентності майбутніх журналістів і експериментально перевірити їх ефективність на практиці;

4) розробити алгоритмізовану методикау та комплекс методичних матеріалів щодо формування соціокультурної компетентності майбутніх журналістів у процесі професійної підготовки.

Нормативною базою дослідження є положення Законів України «Про освіту», Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту), Національної доктрини розвитку освіти, «Стратегії реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики», Концепції впровадження медіа-освіти в Україні, Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (2006), Загальноєвропейських Рекомендацій, зокрема про освіту і культуру (2001), про зайнятість і соціальні справи (2002), про інформаційне суспільство (2002), мовну освіту (2003) тощо, програмних документів ЮНЕСКО «Реформа і розвиток вищої освіти» (1995), «Освіта для медіа» (1999).

Для розв'язання поставлених завдань використано комплекс **методів дослідження**: *на теоретичному рівні*: аналіз філософської, психолого-педагогічної та методичної літератури, завдяки чому розкрито зміст і структуру соціокультурної компетентності, генезу педагогічних умов її розвитку в процесі професійної підготовки; систематизація, класифікація, педагогічне моделювання; *на емпіричному рівні*: спостереження за навчальним процесом, бесіди й інтерв'ювання студентів, анкетування з метою виявлення вихідного рівня соціокультурної компетентності студентів, самооцінювання; констатувальний, формувальний і контрольний етапи педагогічного експериментального дослідження з метою перевірки ефективності моделі формування соціокультурної компетентності

майбутніх журналістів у процесі професійної підготовки, опрацювання результатів педагогічного експериментального дослідження; *deskriptivni*: опис одержаних даних і результатів дослідження, їх аналіз та інтерпретація.

Експериментальною базою дослідження були Львівський національний університет імені Івана Франка, Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, Рівненський міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука. Усього в експерименті взяли участь 386 студентів.

Наукова новизна і теоретичне значення результатів полягає в тому, що:

- вперше теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено педагогічні умови формування соціокультурної компетентності майбутніх журналістів (застосування алгоритмізованої методики, технологій розвитку критичного мислення та методу проєктів), розроблено модель формування соціокультурної компетентності майбутніх журналістів у процесі професійної підготовки, обґрунтовано її компоненти (цільовий, змістовий, операційний і результативно-коригувальний), визначено критерії (мотиваційний, ціннісний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний, комунікабельності) та рівні (початковий, середній, високий) сформованості соціокультурної компетентності;

- *уточнено* поняття «соціокультурна компетентність» й обґрунтовано потребу її формування для становлення загальної готовності майбутніх журналістів до здійснення професійної діяльності;

- *удосконалено* методику формування соціокультурної компетентності майбутніх журналістів у процесі професійної підготовки на засадах соціокультурного та компетентнісного підходів, реалізації сучасних технологій навчання;

- *подальшого розвитку* набули теоретичні положення щодо сутності феномена соціокультурної компетентності та її ролі у структурі загальної готовності до здійснення професійної діяльності; методи використання матеріалів ЗМІ у процесі формування соціокультурної компетентності майбутніх журналістів.

Практичне значення дослідження полягає в розробці й апробації алгоритмізованої методики і комплексу педагогічних технологій, орієнтованих на

формування СКК у майбутніх журналістів у процесі професійної підготовки.

Результати дослідження можуть бути використані: у процесі розроблення навчальних планів, програм гуманітарних і професійно орієнтованих дисциплін; під час проведення науково-педагогічних досліджень, розробки й удосконалення нових курсів, програм, факультативів; для підготовки навчально-методичної літератури тощо.

Упровадження результатів дослідження. Наукові положення, навчально-методичні матеріали впроваджено у Львівському національному університеті імені Івана Франка (довідка № 3345-Р від 29.08.12 р.), Харківському національному університеті імені В. Н. Каразіна (довідка № 0501-853а від 18.09.12 р.) і Рівненському Міжнародному економіко-гуманітарному університеті імені академіка Степана Дем'янчука (довідка № 031-121 від 05.09.12 р.).

Апробація результатів дослідження здійснювалася на: *міжнародних науково-практичних конференціях*: «Лінгводидактика та лінгвостілістика на зламі століть: питання теорії і практики» (м. Львів, 2004); міжнародній конференції «Інтеграційні процеси у викладанні іноземних мов: теоретичні засади та прикладні аспекти» (м. Львів, 2009); VIII Міжнародній науково-практичній конференції «Лінгвістичні та методичні проблеми навчання мови як іноземної» (м. Полтава, 2010); міжнародній науково-практичній конференції, присвяченій 20-річчю Незалежності України «Сучасні освітні технології у професійній підготовці майбутніх фахівців» (м. Львів, 2011); II міжнародній науково-методичній конференції «Навчання англомовної академічної комунікації в Україні та у світі: проблеми і перспективи» (м. Львів, 2011); XI міжнародній науково-практичній конференції «Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми» (м. Вінниця, 2012); I міжнародній науково-практичній інтернет-конференції «Лінгвокогнітивні та соціокультурні аспекти комунікації» (м. Остріг, 2012); *всеукраїнських науково-практичних конференціях*: I Всеукраїнській науково-практичній конференції «Україна – мова – світ: актуальні проблеми лінгвістики та лінгводидактики» (м. Львів, 2008); *регіональних науково-практичних конференціях*: II Регіональній науково-практичній конференції «Дискурсні стратегії лінгвістики XXI століття»

(м. Львів, 2008); II Регіональній конференції TESOL – Україна Західноукраїнського регіону «Творчість у викладанні – творчість у навчанні» (м. Львів, 2006); Педагогічних читаннях пам'яті В. П. Жука «Розвиток професійно-технічної освіти на регіональному рівні» (м. Львів, 2010); на конференціях факультету іноземних мов Львівського Національного Університету імені Івана Франка; наукових конференціях Львівського науково-практичного центру професійно-технічної освіти НАПН України (ЛНПЦ ПТО НАПН України) та на засіданнях відділу гуманітарної освіти ЛНПЦ ПТО НАПН України (2008–2012); науково-методологічному семінарі ЛНПЦ ПТО НАПН України.

Публікації. Основні положення та результати дослідження знайшли відображення у 12 одноосібних публікаціях, у тому числі 10 опубліковані в провідних наукових фахових виданнях, 1 стаття – у збірнику наукових статей, 1 стаття – у збірнику матеріалів конференції. Загальний обсяг особистого внеску становить 5,59 авт. арк.

Структура й обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, загальних висновків, додатків і списку використаних джерел. Загальний обсяг дисертації – 212 сторінок друкованого тексту, з яких 163 сторінки становить основний текст. Робота містить 41 таблицю на 30 сторінках, 8 рисунків на 7 сторінках. Список використаних джерел містить 237 найменувань, із них 84 – іноземними мовами.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЖУРНАЛІСТІВ

1.1 «Соціокультурна компетентність»: понятійний аналіз

Ключовим підходом, покладеним в основу реалізації Болонського процесу в більшості європейських країн на рівні національних освітніх стандартів, вважається компетентнісний підхід. Основними цілями компетентнісного підходу є розвиток у молодих людей здатності вчитися, діяти й бути успішними; формування в особистості таких якостей, як професійний універсалізм, готовність до зміни сфери і способів діяльності на різних рівнях, мобільність, рішучість, відповідальність, вміння засвоювати і застосовувати знання в незвичних ситуаціях, спілкуватися з іншими людьми. Основним результатом діяльності освітньої установи стає не лише надання молоді системи знань, умінь і навичок, а й розвиток здатності людини діяти в конкретній життєвій ситуації. Загально-цивілізаційні тенденції сучасного світу вимагають від вищої школи надати молодій людині належну змогу інтегруватися у різні соціуми, самовизначатися у житті, бути конкурентоспроможною на світовому ринку праці [49].

Компетентнісний підхід розуміється як «дослідження ступеня сформованості навичок і вмінь, необхідних індивіду для здійснення відповідної діяльності, а також його здатності використовувати їх для реалізації своїх цілей» [113, с. 80]. Таким чином, компетентнісний підхід, зорієнтований на розвиток у студентів умінь діяти в майбутньому в різноманітних проблемних ситуаціях, вирішувати життєві та професійні проблеми, потребує досвіду і практичних умінь. У матеріалах Симпозіуму Ради Європи зазначено, що для результатів освіти важливо знати не лише ЩО, але і ЯК робити [195, с. 24]. Тим самим підкреслена практична спрямованість компетентнісного підходу.

Компетентнісний підхід у професійній освіті передбачає перехід від знанневої до творчо-пізнавально-діяльничої парадигми освіти (ТПДО), метою якої є становлення цілісної професійно - компетентної особистості. Як зазначає В. Д. Онищенко, система ТПДО потребує створення таких пізнавально-діяльничих

технологій навчання, які враховують творчо-вольовий, духовно-розумовий та емоційно-духовний світ учнів і студентів [90, с. 8].

Як відомо, освіта в колишньому СРСР базувалася на знаннєвій парадигмі, особливості якої чітко формулює О. Гулай: «Освітній процес у системі загальної і професійної освіти будувався на дедуктивній основі відповідно до дидактичної тріади «знання – уміння - навички». Причому основна увага приділялася засвоєнню знань... Однак у рамках знаннєвої парадигми завжди актуальною була проблема відриву знань від уміння їх застосувати» [27, с. 42].

Творчо-пізнавально-діяльнісний процес навчання відображає суб'єктивний рівень теоретико-емпіричного оволодіння матеріалом, дозволяє реально оцінити переваги і проблеми в особистісному (душевно-духовному) і професійному становленні, визначити найближчі перспективи та спроектувати свою творчо-вольову діяльність з урахуванням наявних життєвих обставин. «Очевидним є і те, – наголошує О. Гулай, – що більш значущими й ефективними для успішної професійної діяльності є не розрізнені знання, а узагальнені вміння, які виявляються в здатності вирішувати життєві та професійні проблеми, підготовка у сфері інформаційних технологій і подібне. Компетентнісний підхід в освіті пов'язаний з особистісно орієнтованим і діяльнісним підходами до навчання... Він потребує трансформації змісту освіти ...» [27, с. 43].

Отже, основою інноваційної творчо-пізнавально-діялісної парадигми освіти є *компетентнісний підхід*, який спочатку проявився при розробці критеріїв професійної компетентності фахівців [113]. У 60-і рр. ХХ ст. у західних країнах різні перевірки на якість професійних знань та ефективного їх використання у практичній діяльності показали, що різні рівні освіти та відповідні їм професійні дипломи не завжди гарантують ефективне виконання їх власниками своїх посадових обов'язків. Тому були розроблені і реалізовані соціальні проекти, призначені для підвищення якості навчання фахівців, їх цілеспрямованої підготовки до вирішення професійних і соціальних завдань, вироблення найбільш оптимальної системи тестування для студентів різних вікових груп, тестування професійних умінь претендентів із вищою освітою, які бажають отримати посаду викладача університету і т. ін.

Методологічна база для формування поняття «компетентнісний підхід» була закладена американськими вченими у 1960-і рр., коли прихильники біхевіористського підходу прагнули розробити критерії щодо визначення ефективності діяльності людини в різних сферах суспільного життя [209]. Компетентність вони визначали як універсальний засіб для вирішення соціальних проблем. Основні зусилля дослідників були спрямовані на складання тестів для визначення реальних компетентностей, з метою визначити, чи досягнув випускник університету цілей, окреслених програмою навчання. Однак незабаром стало очевидно, що компетентність не є незмінною властивістю у структурі особистості людини, вона здатна розвиватися, вдосконалюватися або повністю зникати за відсутності стимулу для її прояву. Представники Кембриджського екзаменаційного синдикату М. Холстед і Т. Орджи зазначають: «Раніше метою іспитів у Кембриджському університеті була перевірка розвитку знань і вмінь. Зараз усвідомлено, що загальна освіта повинна бути доповнена формуванням ключових компетенцій, і саме вони враховуються під час вступу до Кембриджського університету. Завдання університету не тільки в тому, щоб дати учням знання, але і в тому, щоб підвищити рівень цих компетенцій» [145, с. 25].

Новий напрям досліджень проблема компетентності отримала в Англії, де в 1986 р. на урядовому рівні була розроблена концепція компетентностей як різноманітних готовностей і вмінь виконувати певну роботу, набору поведінкових норм, що впливають на ефективність праці [224]. У цій концепції основний акцент було зроблено на розрізненні понять «компетенція» і «компетентність». Головне завдання цієї концепції полягало у дослідженні окремих компетентностей, необхідних для досягнення відповідних результатів. Такі дослідження давали можливість визначити добре або погане виконання своїх компетенцій тими або іншими фахівцями або посадовими особами.

Сучасним етапом розвитку компетентнісного підходу став проект із розробки єдиної європейської системи вищої освіти (European Higher Education Area), затверджений Болонською декларацією у липні 1999 р. Реалізація проекту передбачала розробку єдиної структури та змісту навчального процесу на всьому європейському просторі, потреба в яких виникла після появи Євросоюзу. У процесі

розробки такої системи були визначені якісні показники результатів навчання, які охоплювали знання, навички та здібності, засвоєні у процесі професійного навчання. Творці концепції виходили з переконання, що в новій системі європейської вищої освіти основним завданням стане формування професійної компетентності студента. При цьому розробники проекту були переконані, що використання компетентнісного підходу в оцінюванні результатів освіти може зробити процес навчання динамічним, гнучким, орієнтованим на розвиток особистості студента, а не лише на його результати.

Реалізація компетентнісного підходу як засобу оновлення змісту освіти за сучасних умов не протиставляється знанням, умінням, навичкам в освіті, а бере до уваги їх обмежені можливості. При цьому, як зазначає Н. Бібік, більшість прогресивно налаштованих освітян відкриті для сприйняття концепцій і педагогічних технологій, зорієнтованих на розвиток у студентів можливостей засвоювати новий досвід на основі цілеспрямованого формування творчого і критичного мислення, засобів навчально-дослідної діяльності, рольового й імітаційного моделювання; ознакою цих освітніх систем є принципи особистісного входження студентів у навчальний процес, їх готовності творчо засвоювати зміст навчальних дисциплін, бути сприйнятливими до інноваційних педагогічних впливів, позитивного реагування на навчальні цілі тощо [10, с. 46].

У контексті досліджуваної нами теми слід детальніше з'ясувати суть таких понять, як «компетентність» і «компетенція». У юридичній енциклопедії за редакцією Ю. Шемученко (2001 р.) компетенція трактується як «сукупність встановлених в офіційній – юридичній або не юридичній – формі прав і обов'язків, тобто повноважень будь-якого органу або посадової особи приймати обов'язкові для виконання рішення, організовувати і контролювати їх виконання, використовувати в необхідних випадках засоби відповідальності і т. п.» [58].

У Великій радянській енциклопедії за редакцією А. Прохорова (1973 р.) подане таке визначення: «Компетенція (лат. спільно досягаю, домагаюся, відповідаю, підходжу) – сукупність повноважень (прав і обов'язків) будь-якого органу або посадової особи, встановлена законом, статутом цього органу» [56].

Ю. Волков і В. Полікарпов в енциклопедичному словнику «Людина» вводять більш конкретне поняття – «компетенція індивіда». У їхньому розумінні компетенція індивіда – це коло питань, у яких людина володіє знаннями, необхідними для здійснення своєї діяльності [57].

Аналіз наведених визначень поняття «компетенція» дає можливість виокремити такі ключові змістові характеристики цього поняття:

- сукупність, коло повноважень будь-якого закладу чи особи [56, 58];
- царина питань, у яких людина володіє знаннями, необхідними для здійснення своєї діяльності [57].

Французький соціолог П. Бурдьє поняття компетентності використовує для опису його значущості в політичній грі, яку веде професіонал, переслідуючи свої специфічні інтереси. Такого роду компетентність містить «все необхідне навчання для отримання цілого блоку специфічних знань (теорій, проблематики, понять, історичних традицій, економічних даних тощо), створених і накопичених у ході політичної роботи професіоналів сьогодення і минулого, а також більш загальні здібності такі, як володіння певною мовою і певною політичною риторикою...» [Цит. за: [57].

С. Гончаренко визначив компетентність як «сукупність знань і вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки діяльності, використовувати інформацію» [23, с. 89].

Компетентнісний підхід, за Л. Філатовою [142], виник із потреби людини в адаптації до технологій виробництва, які часто змінюються. Л. Філатова виокремлює два базові поняття компетентнісного підходу: «компетенція» і «компетентність». Поняття «компетентність», за Л. Філатовою:

- охоплює не лише когнітивну й операціонально-технологічну складові, а й мотиваційну, етичну, соціальну та поведінкову; результати навчання (знання й уміння), систему ціннісних орієнтацій, звички та ін.;
- поєднує в собі інтелектуальну і навичкову складові;
- означає здатність мобілізувати отримані знання, вміння, досвід і способи поведінки в умовах конкретної ситуації, конкретної діяльності та містить у собі ідентифікацію головних умінь.

Компетентності формуються у процесі навчання не лише у школі, а й під впливом навколишнього середовища, тобто в рамках формального і неформального.

Інше ключове поняття – «компетенція» – Л. Філатова розуміє як здатність особистості змінювати в собі те, що повинно змінитися у відповідь на виклик певної ситуації зі збереженням ядра утворення: цілісний світогляд, цінності. Тут відображено процесуальний аспект поняття «компетенція», тобто компетенції як проявляються, так і формуються в діяльності, проявляються ситуативно, отже, можуть бути покладені в основу оцінки лише набутих результатів навчання.

Аналіз робіт із проблеми компетентнісного підходу дає можливість зробити висновок про те, що сьогодні не існує однозначного розуміння понять «компетенція» й «компетентність», тому вони часто використовуються в одному й тому ж значенні. Так, А. Бермус вважає, що: «компетентність є системною єдністю, що інтегрує особистісні, предметні й інструментальні особливості й компоненти» [8]. М. Чошанов визнає, що компетентність – це «не просто володіння знаннями, а постійне прагнення до їхнього відновлення й використання в конкретних умовах» [148].

А. Ароновим компетентність визначається, як «готовність фахівця включитися в певну діяльність» [2], П. Щедровицьким – «як атрибут підготовки до майбутньої професійної діяльності» [153].

О. Лебедев визначає компетентність як «здатність діяти в ситуації невизначеності» [69, с. 4]. І. Зимньою компетентність трактується «як інтелектуально й особистісно обумовлений досвід, що ґрунтується на знанні соціально-професійної життєдіяльності людини» [45].

Н. Банько зазначає, що «компетентність» є первинною стосовно терміну «компетенція» [5, с. 15] і є поняттям функціональним, тобто характеризує фахівця як суб'єкта діючого, що реалізує на практиці свої компетенції.

На думку В. Местечкіна, компетентність – це поняття більш глибоке і змістовне, ніж компетенція, і означає достатню міру, ступінь якості компетенцій, які повинні реалізуватись через кваліфікацію в конкретній роботі [77].

Компетентність (за Т. Шортом) можна розглядати з погляду поєднання:

- вмінь, навичок поведінки та дій у межах певної діяльності;
- знань, умінь, навичок у професійній діяльності без критеріїв оцінювання;
- тих самих елементів, але із застосуванням стандартів, здібностей та особистих якостей людини [230, с. 5].

Останнім часом у педагогіці простежується тенденція до виокремлення важливості практичного досвіду учня у процесі отримання ним освіти. Компетентність визначається не так знаннями, уміннями, навичками, як досвідом людини. «Компетентність, таким чином, постає як складний синтез когнітивного, предметно-практичного й особистісного досвіду» [13, с. 12].

Компетентність як якість особистості може існувати в різних формах: «як ступінь вмінь, спосіб особистісної самореалізації (навичка, спосіб життєдіяльності, захоплення), певний підсумок саморозвитку індивіда або форма вияву здібності та ін.» [13, с. 12].

Питання компетентностей перебуває у площині дискусій не лише серед вітчизняних науковців. У рамках Федеративного статистичного департаменту Швейцарії та Національного центру освітньої статистики США та Канади було розпочато програму «Визначення та відбір компетентностей: теоретичні та концептуальні засади» (DeSeCo) (1997 р.). Представники різних галузей виступили експертами у програмах: освіти, бізнесу, праці, здоров'я та ін. Під поняттям компетентність (competency) вони розуміють «здатність успішно відповідати на індивідуальні та соціальні потреби, діяти та виконувати поставлені завдання. Кожна компетентність побудована на поєднанні взаємовідповідних пізнавальних відносин та практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань, умінь, усього того, що можна мобілізувати для активної дії» [89, с. 21-22].

Компетентності, на думку Р. Мільруд, характеризують потенційні можливості спеціаліста отримати роботу на ринку праці: «Компетентність – це комплексний особистісний ресурс, який забезпечує можливість ефективної взаємодії з навколишнім світом у тій чи іншій галузі та який залежить від

необхідних для цього компетенцій» [79, с. 30-37]. Р. Мільруд виокремлює такі ключові компетентності:

- володіння мовою (literacy);
- комп'ютерну досвідченість (information technology skills);
- володіння способами розв'язання проблем (problem-solving skills);
- гнучке інноваційне мислення (flexibility and ability to innovations);
- схильність і здатність до неперервної освіти (life-long learning).

А. Хуторський [146], розрізняючи поняття «компетенція» і «компетентність», пропонує такі визначення:

«Компетенція містить сукупність взаємозалежних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), улаштовуваних навколо певного кола предметів, процесів і необхідних для якісної та продуктивної діяльності з ними. Компетентність – володіння людиною відповідною компетенцією, яка складається з його особистого ставлення до компетенції та предмета діяльності».

Зміщення кінцевої мети освіти зі знань на «компетентність» дозволяє вирішити проблему, коли студенти добре володіють набором теоретичних знань, але не можуть використати ці знання для розв'язання конкретних практичних задач або проблемних ситуацій. У такий спосіб досягається рівновага між освітою і життям.

Освітні компетентності, як вважає А. Хуторський, «є інтегральними характеристиками якості підготовки учнів, пов'язані з їхньою здатністю цільового усвідомленого застосування комплексу знань, умінь і способів діяльності стосовно певного міждисциплінарного кола питань» і суттєво впливають на рівень підготовки випускників.

Специфічною рисою наведених визначень компетентності є їх вузькопрофесійна, вузькоспеціалізована спрямованість. Ми будемо розглядати «компетентність» як якість, властивість, притаманна людині, і надалі ми використовуватимемо саме цей термін.

Ми будемо розмежовувати поняття «компетенція» і «компетентність», щоб уникнути неоднозначності та неточності їх використання.

Як справедливо зауважує Н. Бібік, «компетенція сприймається як похідне, вужче від поняття «компетентність» [10, с. 46]. Ми у своєму дослідженні будемо дотримуватися цього типу логічного відношення між зазначеними поняттями. Графічно відношення між такими поняттями можна зобразити у вигляді двох кругів, один із яких розміщений всередині другого [132, с. 32].

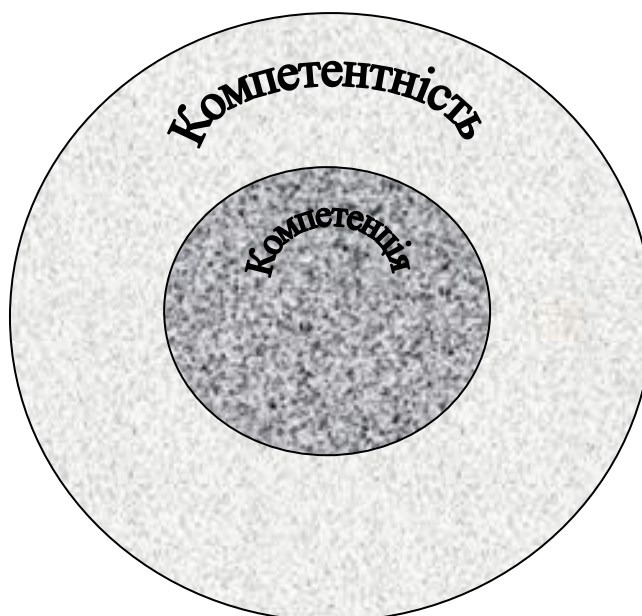


Рис. 1.1. Співвідношення понять «компетенція» і «компетентність»

У такому відношенні поняття «компетенція» називається підпорядкованим, а поняття «компетентність» – підпорядковуючим. Отже, вони співвідносяться як вид і рід. Як доводить сучасна логіка, розглянуте відношення відрізняється від іншого відношення – частини і цілого. Отже, ключові для нашого дослідження поняття «компетентність» і «компетенція» у логіці називаються *сумісними поняттями*, тому що їх обсяг збігається принаймі частково [10, с. 31].

Компетентнісний підхід дає можливість сформувати у студентів набір ключових компетенцій, які визначають їхню успішну адаптацію у суспільстві.

І. Чемерис розмежовує терміни «кваліфікація» та «компетентність» [147, с. 34]. На відміну від терміна «кваліфікація», компетентності охоплюють, крім суто професійних знань і вмінь, що характеризують кваліфікацію, такі риси, як ініціатива, співробітництво, здатність до роботи в групі, комунікативні здатності, вміння вчитися, оцінювати, логічно мислити, відбирати і використовувати інформацію. У сучасних розробках *кваліфікація* визначається як здатність робітника виконувати конкретні завдання й обов'язки у рамках певного виду

діяльності. Вона має такі два параметри: *рівень кваліфікації*, який визначається складністю та об'ємом завдань і обов'язків, що виконує робітник; та *кваліфікаційну спеціалізацію*, яка визначається галуззю потрібних знань. Термін *кваліфікація*, згідно з міжнародною системою кваліфікації освіти (МСКО) та Лісабонською декларацією, використовують для позначення довільного посвідчення, сертифіката, диплома чи грамоти, які засвідчують успішне виконання певної освітньої програми в конкретній предметній галузі [81, с. 9]. Інші вчені розрізняють кваліфікацію та компетентність, вважаючи потенційну здатність виконувати професійну діяльність кваліфікацією, а реальну здатність – компетентністю [30].

Формування компетентностей вимагає створення певних навчальних ситуацій, які можуть бути реалізовані у спеціальних навчальних середовищах, що дозволяють викладачеві моделювати і здійснювати ефективний контроль за діяльністю студента у модельному середовищі. У результаті система освіти зможе більш оперативно реагувати на запити ринку праці та надаватиме набагато більше значення перспективам працевлаштування своїх випускників.

Починаючи з 80-х років, фахівці Організації економічного співробітництва та розвитку збирають й аналізують дані про освіту в різних країнах із позиції результативності й ефективності та системно спрямовують свою діяльність на впровадження компетентностей у зміст освіти. Основні напрацювання ОЕСР є такими:

- формування компетентностей є результатом взаємодії багатьох різноманітних чинників;
- сучасне життя водночас вимагає від людини набуття певного набору, комплексу компетентностей, які називаються ключовими;
- вибір найважливіших загальних компетентностей, що називаються ключовими, має відбуватися на фундаментальному рівні, враховуючи актуальні світоглядні ідеї щодо суспільства й індивідууму та їх взаємодії;
- має бути врахований також вплив культурного й інших контекстів того чи іншого суспільства, країни;

- на відбір та ідентифікацію ключових компетентностей впливають суб'єктивні чинники, пов'язані з самою особою: вік, стать, соціальний статус тощо;
- визначення та відбір ключових компетентностей потребує широкого обговорення серед різних фахівців та представників різноманітних соціальних груп.

Лише за цих умов можна здійснити відбір, ідентифікацію та забезпечити подальший розвиток ключових компетентностей населення та визначити індикатори їх розвитку [55, с. 10].

У багатьох європейських країнах сьогодні переглянуто та внесено зміни до навчальних програм, спрямованих на створення підґрунтя для того, щоб основні результати навчання базувалися на досягненні студентами необхідних компетентностей. Більшість науковців говорять про необхідність визначити, відібрати та ґрунтовно ідентифікувати обмежений набір компетентностей, які є найважливішими, інтегрованими, ключовими. Впровадження ключових компетентностей у зміст освіти в європейських країнах супроводжується широким обговоренням і дискусіями щодо обґрунтування і тлумачення поняття ключових компетентностей (і компетентностей як таких), визначення переліку компетентностей для успішного життя й ефективної участі в різних життєвих сферах, включаючи соціальну тощо.

Згідно ОЕСР, ключові компетентності (key competencies) є основним набором загальніших понять, які деталізуються у знаннях, уміннях, навичках, цінностях і ставленнях, за навчальними галузями і життєвими сферами, оскільки вони дають змогу особистості брати ефективну участь у багатьох соціальних сферах і роблять внесок у поліпшення якості суспільства, а також сприяють особистому успіхові в життєдіяльності. Отже, більшість ключових компетентностей спрямовано саме на соціокультурну підготовку студентів.

Експертами ОЕСР визначено три категорії ключових компетентностей: автономна дія, інтерактивне використання засобів взаємодії з навколишнім світом, вміння функціонувати в соціально гетерогенних групах.

У межах категорії *«автономна дія»* ключовими ідеями є розвиток особистості та її автономія стосовно вибору й дії в заданому контексті. Тому до ключових компетентностей віднесено здатності:

- захищати і дбати про відповідальність, права, інтереси та потреби інших, що передбачає вміння робити вибір із позицій громадянина, члена сім'ї, робітника, споживача тощо;
- складати і здійснювати плани й особисті проекти, що дає можливість визначати й обґрунтовувати цілі, які є сенсом життя та співвідносяться з власними цінностями;
- діяти у значному / широкому контексті означає усвідомлення особою механізму функціонування різних систем (контекстів), власну позицію в них, можливі наслідки їх дії та врахування багатьох чинників у своїх діях.

Категорія *«інтерактивне використання засобів»* передбачає володіння низкою засобів, що дають змогу особистості взаємодіяти з навколишнім світом, а саме здатності:

- інтерактивно застосовувати мову, символіку і тексти, тобто ефективно використовувати мови і символи у різноманітних формах та ситуаціях для досягнення цілей, розвитку знань та власних можливостей, що допомагає розуміти світ і брати участь у діалогах, а також ефективно взаємодіяти з оточенням;
- застосовувати знання й інформаційну грамотність, отже, ефективно використовувати інформацію та знання і дати змогу особистості їх сприймати та застосовувати, використовувати їх як основу для формування власних можливих варіантів дії, позицій, прийняття рішень та активних дій;
- застосовувати (нові) інтерактивні технології (ІКТ), що передбачає не лише технічні здібності, ІКТ-вміння, а й обізнаність у застосуванні нових форм взаємодії з використанням технологій. Ця компетентність допомагає особистості пристосувати власну поведінку до змін у повсякденному житті.

До категорії *«вміння функціонувати в соціально гетерогенних групах»* експерти ОЕСР відносять здатності, які прямо пов'язуються з життям у полікультурному суспільстві:

- успішно взаємодіяти з іншими (дозволяє індивідуумові проявляти ініціативу, підтримувати і керувати власними взаєминами з іншими);
- співпрацювати (дає можливість людині разом домагатися спільних цілей);
- розв'язувати конфлікти (дає змогу людині сприймати конфлікти як один з аспектів людських взаємин і наближати себе до їх конструктивного розв'язання).

За висновком О. Овчарук, ця класифікація ОЕСР була прийнята багатьма країнами як стратегічна умова для впровадження освіти впродовж життя, а концептуальні положення щодо ключових компетентностей увійшли до рекомендацій міжнародної спільноти у низці провідних документів [55, с. 14].

Ідеї ключових компетентностей розвивались у доповіді директорату з питань освіти та підготовки (Європейська Комісія 1996 р.) [178], у доповіді директорату з питань освіти і культури «Реальні цілі на майбутнє в системах освіти та підготовки фахівців» (Рада Європи 2001 р.) [179], у Меморандумі щодо навчання упродовж життя (Європейська Комісія 2000 р.) [180], у Плані дій Комісії щодо умінь і мобільності (Європейська Комісія 2002 р.) [181], у Концепції загальної обов'язкової освіти, що розвивається під назвою «Базові компетентності» (Європейська мережа інформації і документації 2002 р.) [199, с. 13–28] та ін.

Ключові компетентності мають охоплювати аксіологічну, мотиваційну, рефлексивну, когнітивну, операційно-технологічну, етичну, соціальну та поведінкову складові [127].

Проблема відбору ключових (базових, універсальних) компетентностей є однією з центральних для відновлення змісту сучасної освіти. У формулюванні ключових компетентностей спостерігається найбільше розбіжностей; різними авторами використовується як європейська система ключових компетентностей, так і власне вітчизняні класифікації.

Оскільки наш аналіз здійснюється на основі родового поняття «компетентність» та видового поняття «компетенція», то доречним буде виокремити систему ключових компетентностей і компетенцій, ескіпованих як у європейській, так і у вітчизняній літературі, зокрема О. Хуторським [146], який

подає перелік ключових освітніх компетенцій, визначений на основі головних цілей загальної освіти, структурного наведення соціального досвіду та досвіду особистості, а також основних видів діяльності студентів, що дають можливість їм опанувати соціальний досвід, одержувати навички життя і практичної діяльності в сучасному суспільстві. Виходячи з цих позицій ключовими освітніми компетенціями є:

1. *Ціннісно-змістовні компетенції* – компетенції у сфері світогляду, пов'язані з ціннісними орієнтирами студента, його здатністю бачити й розуміти навколишній світ, орієнтуватися в ньому, усвідомлювати свою роль і призначення, уміти вибирати цільові та смислові установки для своїх дій і вчинків, приймати рішення.

2. *Загальнокультурні компетенції*. Студент повинен бути добре обізнаним, володіти пізнанням і досвідом діяльності в питаннях національної та загальнолюдської культури, духовно-моральних основ життя людини й людства, культурологічних основ сімейних, соціальних, суспільних явищ і традицій, побутовій сфері та сфері дозвілля. Сюди ж відноситься і досвід освоєння студентом наукової картини світу.

3. *Навчально-пізнавальні компетенції* – це сукупність компетенцій студента у сфері самостійної пізнавальної діяльності, що охоплює елементи логічної, методологічної, загальнонавчальної діяльності, співвіднесеної з реальними об'єктами, що пізнаються. Сюди належать знання й уміння організації цілепокладання, планування, аналізу, рефлексії, самооцінки навчально-пізнавальної діяльності.

4. *Інформаційні компетенції*. За допомогою реальних об'єктів (телевізор, магнітофон, телефон, факс, комп'ютер, принтер, модем, копір) та інформаційних технологій (аудіо-відеозапис, електронна пошта, ЗМІ, Інтернет) формується вміння самостійно шукати, аналізувати і відбирати необхідну інформацію, організовувати, перетворювати, зберігати її й передавати.

5. *Комунікативні компетенції* передбачають знання необхідних мов, способів взаємодії з оточуючими й віддаленими людьми й подіями, навички роботи в групі, володіння різними соціальними ролями в колективі.

6. *Соціально-трудова компетенція* означають володіння знаннями й досвідом у сфері громадсько-суспільної діяльності (виконання ролі громадянина, спостерігача, виборця, представника), у соціально-трудої сфері (права споживача, покупця, клієнта, виробника), у сфері сімейних відносин і обов'язків, у питаннях економіки та права, в області професійного самовизначення.

7. *Компетенції особистісного самовдосконалення* спрямовані на засвоєння засобів фізичного, духовного й інтелектуального саморозвитку, емоційної саморегуляції та самопідтримки. До них відносяться правила особистої гігієни, турбота про власне здоров'я, статеве виховання, внутрішня екологічна культура. Сюди ж входить комплекс якостей, пов'язаних з основами безпечної життєдіяльності особистості.

Керуючись сформульованими в психології положеннями стосовно того, що людина є суб'єктом спілкування, пізнання, праці (Б. Ананьєв), що людина проявляється в системі відносин із суспільством, з іншими людьми, з собою, ставленням до праці (В. М'ясищев); що компетентність людини має вектор акмеологічного розвитку (Н. Кузьміна, А. Деркач); що професіоналізм містить різновиди компетентності (А. Маркова), І. Зимня виділила три групи ключових компетенцій [45]:

- компетенції стосовно самого себе як особистості, як суб'єкта життєдіяльності;
- компетенції, що стосуються взаємодії людини з іншими людьми;
- компетенції щодо всіх типів і форм людської діяльності.

Такий поділ на 3 основні групи компетенцій дозволив визначити ключові компетентності та компетенції, представивши їхню сукупність у такому вигляді:

1. *Компетентність стосовно самої людини як особистості, суб'єктові діяльності, спілкування.* Вона включає такі компетенції:

- збереження здоров'я: знання і дотримання норм здорового способу життя, знання небезпеки паління, алкоголізму, наркоманії, СНІДу; знання і дотримання правил особистої гігієни, побуту; фізична культура людини, воля і відповідальність за вибір способу життя;

- ціннісно-змістової орієнтації у світі: цінності буття, життя; цінності культури (живопис, література, мистецтво, музика), науки; виробництва; історії цивілізацій, власної країни; релігії;

- інтеграції: структурування знань, ситуативно-адекватної актуалізації знань, розширення накопичених знань;

- громадянства: знання і дотримання прав та обов'язків громадянина; воля і відповідальність, упевненість у собі, власна гідність, громадянський обов'язок; знання і гордість за символи держави (герб, прапор, гімн);

- самовдосконалення, саморегулювання, саморозвитку, особистісної та предметної рефлексії; сенсу життя; професійного розвитку; мовного розвитку; оволодіння культурою рідної мови, володіння іноземною мовою.

2. *Компетентність, що стосується соціальної взаємодії людини та соціальної сфери* містить такі компетенції:

- соціальної взаємодії: із суспільством, спільністю, колективом, родиною, друзями, партнерами, конфлікти і їхнє погашення, співробітництво, толерантність, повага і прийняття іншого (раса, національність, релігія, статус, роль, стать), соціальна мобільність;

- у спілкуванні: усному, письмовому, діалог, монолог, породження і сприйняття тексту; знання і дотримання традицій, ритуалу, етикету; крос-культурне спілкування; іншомовне спілкування, комунікативні завдання.

3. *Компетентність щодо діяльності людини* охоплює наступні компетенції:

- пізнавальної діяльності: постановка і рішення пізнавальних завдань; нестандартні рішення, проблемні ситуації (їхнє створення і розв'язування); продуктивне і репродуктивне пізнання, дослідження, інтелектуальна діяльність;

- діяльності людини: гра, навчання, праця; засоби та способи діяльності: планування, проектування, моделювання, прогнозування, дослідницька діяльність, орієнтація в різних видах діяльності;

- інформаційних технологій: прийом, переробка, видача інформації; перетворення інформації (читання, конспектування), масмедійні, мультимедійні

технології, комп'ютерна грамотність; володіння електронною та інтернет-технологією.

У Раді Європи було проголошено п'ять базових компетентностей: політична і соціокультурна, комунікативна, інформативна і компетентність, яка передбачає здатність оновлювати знання відповідно до умов, що змінюються [108, с. 46].

В. Хутмахер також використовує прийняте Радою Європи визначення п'яти ключових компетентностей, що охоплюють:

- політичні та соціальні компетенції, такі як здатність до відповідальності, здатність брати участь в ухваленні групових рішень, розв'язувати конфлікти ненасильницьким шляхом;

- пов'язані з життям у полікультурному суспільстві для того, щоб контролювати прояви расизму, ксенофобії та нетолерантності, освіта повинна «оснастити» молодих людей міжкультурними компетенціями, такими як сприйняття відмінностей, повага до інших культур і здатність жити з людьми інших культур, мов і релігій;

- що стосуються володіння усною та письмовою комунікацією, це особливо важливо для роботи і соціального життя з огляду на те, що людям, які не володіють ними, загрожує соціальна ізоляція; у цьому ж контексті все більшої ваги набуває вільне володіння кількома мовами;

- пов'язані зі зростанням інформатизованості суспільства;

- здатність навчатися впродовж життя як основа безперервного навчання в контексті як особистого професійного, так і соціального життя [195, с. 11].

Е. Соловова [123] виділяє п'ять ключових компетентностей, необхідних сьогодні будь-яким фахівцям:

1. *Політична і соціальна компетентність*, яка передбачає здатність брати на себе відповідальність, брати участь у спільному прийнятті рішень, брати участь у функціонуванні та розвитку демократичних інститутів.

2. *Культурна компетентність*, що перешкоджає розповсюдженню атмосфери нетерпимості та сприяє як розумінню відмінностей, так і готовності жити у злагоді з людьми інших культур, мов, релігій.

3. *Комунікативна компетентність*, що визначає комунікативні здібності людини, її вміння спілкуватися з різними людьми, у середовищі яких вона живе і працює, що передбачає не лише вміння говорити, не лише правильно оформляти своє висловлювання як в усній, так і в письмовій формі, а й уміння шукати і знаходити компроміси, поважати чужу думку, придушувати власну агресивність.

4. *Компетентність, пов'язана з виникненням суспільства інформації*, пов'язана не лише з оволодінням новими технологіями, а й усвідомленням їх сили і слабкості, зі здібностями критичного ставлення до інформації та реклами, що поширюється каналами ЗМІ й Інтернету.

5. *Компетентність, що допускає здатність і бажання навчатися все життя*, оновлювати та вдосконалювати отримані знання відповідно до умов, що змінюються, потреба у розвитку не лише в професійному, а й в особистісному плані. Якість, що забезпечує мобільність людини в суспільстві, може стати гарантом успіху та соціальної захищеності.

У результаті аналізу зарубіжного та вітчизняного досвіду розвитку компетентнісного підходу нами визначено компетентнісний підхід як основу формування соціокультурної компетентності майбутніх журналістів у процесі професійної підготовки, оскільки саме він наголошує на ролі досвіду і практичних умінь, зорієнтований на розвиток у студентів умінь діяти в різноманітних проблемних ситуаціях, вирішувати життєві та професійні проблеми.

Ключові поняття «компетентність» і «компетенція» розглядаються як сумісні поняття: компетенція сприймається як похідне, вужче від поняття «компетентність» і є видовим поняттям, тоді як «компетентність» – родове поняття і розглядається як реальна здатність виконувати професійну діяльність.

Як зазначається в «Стратегії модернізації освіти», компетентності відносяться до ключових, якщо оволодіння ними дає можливість вирішувати різні проблеми в повсякденному, професійному та соціальному житті; у структурі ключових компетентностей повинна бути представлена компетентність у сфері самостійної пізнавальної діяльності, яка ґрунтується на засвоєнні способів набуття знань із різних джерел інформації; а також ключові компетентності повинні бути

багатофункційними [126, с. 23]. Усім цим вимогам відповідає соціокультурна компетентність, яка є предметом нашого дослідження.

1.2. Сутність та особливості соціокультурної компетентності в контексті соціокультурної взаємодії

У педагогічній літературі немає однозначного визначення поняття *«соціокультурна компетентність»*. Однак, на важливість її формування у професійній підготовці студентів наголошується у сучасних науково-педагогічних дослідженнях як зарубіжних, так і вітчизняних учених. Як показує перелік проблем, що досліджуються, соціокультурна компетентність стає важливою характеристикою особистості сучасного випускника ВНЗ.

Соціокультурна компетентність (СКК) характеризується низкою складових, зокрема філософських, психологічних і педагогічних у процесі професійної підготовки студентів ВНЗ. СКК у контексті *соціокультурної взаємодії* як соціально-антропологічний феномен, у якому людина виступає як особистість, активно і свідомо орієнтована на спільну діяльність із різними представниками соціуму, вивчається дослідницею Г. Саволайнен [112].

Г. Саволайнен наголошує, що філософську сутність соціальної взаємодії почали досліджувати ще стародавні греки Геракліт, Демокріт, Платон, Аристотель. Подальший розвиток уявлень про сутність взаємодії пов'язаний з іменами таких видатних учених, як Галілео Галілей, Микола Кузанський, а пізніше – Р. Декарт, П. Гольбах, та інших філософів-матеріалістів, які визнавали взаємодію середовища і думок людей. У XVIII ст. особливу роль у цьому напрямі відіграли праці І. Канта, який уперше в науці став розглядати взаємодію як самостійну філософську категорію та стверджував: «Усі субстанції, оскільки вони можуть бути сприйняті у просторі як одночасно існуючі, перебувають у повній взаємодії» [48]. Значний внесок у розвиток розуміння взаємодії як філософської категорії був зроблений Гегелем, який у багатьох працях, зокрема в «Науці логіки», наголошував, що взаємодія виступає як сутність усіх речей, що дійсність існує як взаємодія: «...багато різних речей перебувають завдяки своїм властивостям в істотній взаємодії; властивість є саме цією взаємодією, і річ – ніщо поза цими взаємозв'язками» [21].

У сучасній філософії вважається, що категорія взаємодії виступає як принцип пізнання природи, суспільства і людини; як характеристика загального типу зв'язку

явищ навколишньої дійсності (взаємний вплив, взаємна зміна), тобто пізнання того, що забезпечує об'єднання окремих частин у цілісність; як процес взаємного впливу об'єктів один на одного й обміну (в ході цього процесу) речовиною, енергією, інформацією, а також породження одним об'єктом іншого; як динамічна система відносин боротьби і співробітництва, що розвиваються безпосередньо й опосередковано.

Значну роль у вивченні проблеми взаємодії відіграла соціологія. Засновник соціології О. Конт розробив концепції соціальної статичності (вивчення й розкриття взаємин і взаємодій соціальних інститутів) і соціальної динаміки (вивчення процесів соціальних змін, що відображають взаємини і взаємодії соціальних груп).

Особливо цікавими є ідеї П. Сорокіна, який стверджував: «Найбільш родовою моделлю будь-якого соціокультурного феномена є значуща взаємодія двох і більше індивідів. Під взаємодією розуміється будь-яка подія, за допомогою якої одна людина напіввідчутним шляхом впливає на відкриті дії або стан розуму іншого. Під час відсутності такого впливу (однобічного або взаємного) неможливе жодне соціокультурне явище» [124, с. 191-192].

«Значуща взаємодія», за П. Сорокіним, це взаємодія однієї частини з іншою, вона має значення або цінність, домінує над виключно фізичними або біологічними властивостями відповідних дій. Вчений виділяв у ній три компоненти: люди здатні до мислення, дії та реагування, які є суб'єктами взаємодії; значення, цінності та норми, завдяки яким індивіди взаємодіють, усвідомлюючи їх і обмінюючись ними; відкриті дії та матеріальні артефакти як двигуни або провідники, за допомогою яких об'єктивуються і соціалізуються матеріальні значення, цінності й норми.

П. Сорокін розглядав: «1) особистість як суб'єкт взаємодії; 2) суспільство як сукупність індивідуумів, що взаємодіють із його соціокультурними відносинами та процесами; 3) культуру як сукупність значень, цінностей і норм, якими володіють взаємодіючі особи, та сукупність носіїв, які об'єктивують, соціалізують і розкривають ці значення. Жоден із цієї тріади не може існувати без двох інших» [124, с. 218].

Дослідник Г. Балл [4] виділяє наступні модуси культури: а) загальний (загальнолюдський), б) особливі (зокрема, етнічні, суперетнічні, субетнічні, а

також властиві професійним, віковим, гендерним та іншим компонентам соціуму, зокрема малим групам, напр. сім'ям), в) індивідуальні (особистісні). Також науковець зазначає: «Подібно до того, як людський організм не тільки функціонує в природному середовищі, але і є частиною природи, – так і людина-індивід як особистість не тільки перебуває в культурному оточенні, але є носієм і «співавтором» (одним із творців) культури, є суб'єктом культури».

Інший американський соціолог Н. Смелзер підкреслював, що соціологія вивчає суспільство на двох рівнях: мікросоціологічному (вивчення спілкування і взаємодії людей у повсякденному житті) та макросоціологічному (вивчення моделей поведінки або структур, що допомагають зрозуміти сутність будь-якого суспільства і суспільних інститутів, таких як: родина, освіта, релігія, а також економічний і політичний лад) [122, с. 21-22]. Аналізуючи роботи Н. Смелзера, ми можемо зробити висновок про те, що, незалежно від рівня вивчення суспільства (мікро- або макросоціологічного), однією з основних категорій соціології є взаємодія. Саме взаємодія є предметом і символічного інтеракціонізму (Д. Г. Мід, Г. Блумер), і етнометодології (Г. Гарфінкель), і «менеджменту вражень» або керування враженнями (Е. Гофман), і теорії обміну (Дж. Хоуманс) і психоаналітичної теорії (З. Фрейд) й інших мікросоціологічних теорій, а також функціоналізму (Г. Спенсер, Э. Дюркгейм, Т. Парсонс та інші), теорії конфлікту (Р. Дарендорф) та інших макросоціологічних концепцій.

У психології міжособистісна взаємодія розглядається як «контакт або система взаємно зумовлених індивідуальних дій, пов'язаних циклічною причинною залежністю, при якій поведінка кожного з учасників виступає одночасно стимулом і реакцією на поведінку інших» [78].

Сучасна українська дослідниця Г. Тарасенко підкреслює: «Поza культурою не вивчається жодний поведінковий феномен, оскільки взаємозумовленість особистісних і культурних процесів неодноразово доведена психологічною наукою [130]».

Дослідник О. Садохін аналізує різні моделі вивчення взаємодії культур [113]. Згідно з основним постулатом *біхевіоризму*, ефективність взаємодії визначається різноманітністю комунікативних навичок суб'єктів і ступенем їх сформованості.

Згідно з прихильниками біхевіоризму навички соціокультурної поведінки можуть формуватися як через прямий особистий досвід, так і через спостереження поведінки інших, тобто через вплив прикладу [170]. Відповідно, чим більшою кількістю засвоєних моделей соціокультурної взаємодії володіє індивід, тим він буде більш компетентний та ефективний у цій взаємодії. На основі цього підходу були розроблені різні види тренінгів із формування комунікативних умінь і навичок.

Представники *персоналістичного підходу* до проблеми ефективної міжкультурної взаємодії підкреслюють важливість глибинних особистісних процесів, проблеми спілкування та взаємодії індивіда з соціальним середовищем. Неefективність взаємодії індивіда з іншими людьми визначається не дефіцитом комунікативних навичок, а глибинними особистісними деформаціями, що створюють психологічні, комунікативні та соціокультурні бар'єри і заважають ефективному діалогу [226].

Особливістю *когнітивного підходу* є розгляд процесу міжкультурної комунікації з точки зору пізнавальних, когнітивних процесів [187]. У цьому випадку головною є ідея про взаємозв'язок між процесом пізнання і соціальною поведінкою, яка декларується наступним чином: враження індивіда про світ складаються в певні інтерпретації, в результаті чого утворюються різні ідеї, вірування, очікування, які й виступають основними регуляторами взаємодії учасників комунікації. Формування соціокультурної компетентності розглядається через поняття егоцентризму і децентрації. Нездатність стати на точку зору іншої людини пояснюється крайнім суб'єктивізмом – ототожненням свого бачення взаємодії з об'єктивною обстановкою міжкультурної взаємодії, невмінням виділити себе з оточення, з нереалістичним сприйняттям дійсності.

Прихильники *інтераkціонізму* намагаються з'ясувати, якими специфічними засобами здійснюється і регулюється процес соціокультурної взаємодії [176]. Пильний інтерес виявляється до процесу комунікації за допомогою символів, мови, рольової поведінки як джерел формування норм міжкультурної взаємодії та соціальних установок. При цьому показником ефективності взаємодії є відповідність соціальної поведінки індивіда вимогам культурної нормативності.

Саме за допомогою поняття норми представники цього напрямку підходять до вирішення проблем міжкультурного спілкування. Крім того, існує символічний інтеракціонізм, у якому основний акцент робиться на розкриття значення жестів і символів, тобто невербальних знаків, за допомогою яких здійснюється взаємодія між культурами.

Етогенетичний підхід своїм центральним завданням ставить побудову соціально-психологічної теорії взаємодії на основі дослідження повсякденного життя людей. Відповідно до цього підходу, стрижнем людської природи, головним мотивом спілкування індивіда є повага до інших людей [186, 192, 194]. Символічна активність виступає як інструмент для завоювання поваги. Це досягається за допомогою самовираження (експресії), яке виробляє певне враження (імпресію) на інших людей. Експресія та імпресія є двома сторонами функціонування експресивної системи, продуктами якої є компетентність індивіда і його статус у суспільстві.

Людина виступає у двох основних ролях: споживача поваги і його виробника, тобто того, кому висловлюють повагу, і того, хто її висловлює. І в тому, і в іншому випадку людина повинна вміти «читати текст» соціокультурної взаємодії, знати його правила і принципи інтерпретації, бути спроможною зрозуміти, як її оцінюють партнери, і висловлювати свою оцінку інших людей. Таким чином, складовою частиною соціокультурної компетентності людини є здатність до інтерпретації свого оточення і розуміння свого місця в ньому.

Отже, можна констатувати наявність різних моделей, кожна з яких досліджує взаємодію культур, виходячи з предмета й інтересів своєї наукової дисципліни. Очевидно, що різні підходи не виключають один одного, а пропонують різні варіанти розгляду, тобто взаємодоповнюють один одного.

У педагогіці проблема взаємодії розглядається Я. Коломинським, Є. Коротаєвою, Є. Левановою, А. Мудриком, Н. Радіоною, В. Семеновим, Г. Тарасенко, Я. Турбовським та іншими вченими. Зупинимося на визначенні педагогічної взаємодії, яку презентує Є. В. Коротаєва. Воно відображає найбільш сутнісні характеристики: «педагогічна взаємодія є активним діяльним зв'язком суб'єктів освітнього процесу, який приводить до кількісних і якісних результатів,

передбачає одержання певного продукту спільної діяльності в найближчому або віддаленому майбутньому» [61, с. 54].

Дослідниця Г. Тарасенко визначила характерні ознаки, що зумовлюють взаємодію культури й освіти:

- як культура, так і освіта спрямовані на ствердження гуманного світовідношення;
- обидві соціальні системи народжують смисл життєтворчості в сфері людської свободи й одночасно високої відповідальності;
- і культура, і освіта здатні утворювати ансамбль соціокультурних якостей, що забезпечують ціннісний характер життєдіяльності людини та детермінують її поведінкові програми;
- культура є детермінантою і водночас інтегральним показником освіченості [130].

Для розуміння сутності соціокультурної компетентності необхідно звернути увагу на важливий аспект: співвідношення двох складових – соціального і культурного. О. Долженко у статті «Соціокультурні передумови становлення нової парадигми вищої освіти» підкреслює, що соціокультурне знання має бути пріоритетним у процесі навчання у вищій школі. Основу такого знання становлять соціальні та культурні зародки: соціальність задає не лише соціальні структури, які домінують у суспільстві, а й систему відносин між людьми, між людиною і навколишнім середовищем [34, с. 29]. Далі вчений зазначає: «Міра соціальності визначає міру допустимої технологічної активності людини ..., перевищення якої ... може призвести до катастрофічних наслідків: людина опиняється в такій ситуації, коли вже не може передбачати наслідків зроблених нею кроків... Прогалина, що виникає може бути подолана лише за допомогою особливого роду духовного осягнення світу як джерела певних, абсолютних етичних норм і цінностей» [34, с. 30]. На думку О. Долженко, таким духовним виміром виступає культура, яка «здатна функціонувати лише спираючись на побутовий досвід життя людей, забезпечувати народження нового як варіації, яка базується на відомому, відчутному, емоційно пережитому» [34, с. 30].

Нам імпонує думка Г. Саволайнен, яка розглядає соціокультурну взаємодію як феномен, у якому людина виступає як особистість, активно і свідомо орієнтована на спільну діяльність, в основі якої лежать гуманістичні ціннісні орієнтації, повага до прав іншої людини, творчо-практичне ставлення до справи і навколишнього світу, а також виокремлює соціальну складову взаємодії як педагогічної категорії, оскільки взаємодія людини з іншими людьми і з навколишнім світом в основному визначається як соціальна взаємодія, чим підкреслюється її відмінність від взаємодій усієї іншої живої та неживої природи (біологічних, хімічних, фізичних та ін.).

Визначаючи культурологічну складову взаємодії, Б. Єрасов стверджує: «У найзагальнішому і стислому вигляді культура – це процес і продукт духовного виробництва як системи створення, зберігання, поширення й споживання духовних цінностей, норм, знань, уявлень, значень і символів. Вона формує духовний світ суспільства і людини, забезпечує суспільство в цілому системою знань та орієнтацій, необхідних для здійснення всіх існуючих у суспільстві видів діяльності. У культурі виробляються ті ідеї, норми, значення та цілі, якими керується суспільство в регуляції всієї розмаїтості своєї діяльності. Водночас, вона сприяє духовній інтеграції суспільства та різних його груп» [37, с. 88-89]. Для уточнення сутності та призначення культурологічної складової взаємодії важливі висновки Є. Орлової. Дослідниця підкреслює, що культура матеріалізується в численних об'єктивованих формах минулого і сьогодення, але її реальне існування проявляється лише у взаємодії, інформаційному змістовному обміні між людьми: «Культура містить у собі зразки людських відносин... Категорія «культура» визначає зміст спільного життя й діяльності людей, який є біологічно ненаслідуваним, штучним, створеними людьми об'єктами (артефактами)» [94, с. 18].

Під культурою розуміються «...організовані сукупності матеріальних об'єктів, ідей і образів; технології їхнього виготовлення й оперування ними; стійкі зв'язки між людьми та способи їхнього регулювання; оцінні критерії, наявні в суспільстві. Це створене самими людьми штучне середовище існування та самореалізації, джерело регулювання соціальної взаємодії та поведінки» [94, с. 20].

На думку значної кількості зарубіжних дослідників (А. Моль, Г. Кан, О. Тоффлер, Я. Бжезинський), культура, включаючи виховання та міжособистісні відносини, бере свій початок у засобах масової інформації. Сучасна людина накопичує хаотичні знання, отримані з життя, теле- й радіопередач, газет, відомостей, здобутих у міру потреби. Свої «ключові поняття» – ідеї, що дозволяють звести в єдину схему враження від предметів і явищ, – людина черпає із засобів масової інформації. «Культура суспільства перетворюється на зібрання різних історій, і саме це поєднання випадкових елементів створює й визначає «мозаїчну культуру» [135, с. 10].

Посилаючись на дані сучасної психології, А. Моль зазначає, що в «оснащенні» розуму пересічної людини велику роль відіграє сьогодні те, що вона прочитає на афіші в метро, почує по радіо, побачить у кіно чи по телевізору, прочитає в газеті чи дізнається з розмов. Таким чином, свої ключові поняття сучасна людина отримує за законами випадку. «Ця культура, – пише вчений, – є підсумком щоденного впливу на нас безперервного, безладного потоку випадкових відомостей. Ми засвоюємо її через усю цю масу джерел, що оточують нас, від яких у пам'яті залишаються лише скороминущі враження й осколки знань та ідей. Ми залишаємося на поверхні явищ, отримуючи випадкові враження від фактів, які більш-менш сильно впливають на нас – ні сили критичного судження, ні розумових зусиль. Єдина загальна властивість, якою можна характеризувати подібну структуру, – це ступінь щільності мережі знань» [82, с. 45]. Підсумовуючи викладене, А. Моль підкреслює, що в наш час знання про світ формуються в основному засобами масової комунікації.

У свою чергу один з теоретиків концепції «постіндустріального суспільства» О. Тоффлер називає сучасну культуру «бліп-культурою», тому що вона складається з «бліп»-інформації: оголошень, команд, уривків новин, які не узгоджуються з логічними схемами. «Люди «третьої хвили» (індустріального суспільства) відчують себе вільніше, стикаючись саме з «бліп»-інформаційними повідомленнями, уривком із пісні або вірша, заголовком, мультфільмом, колажем і т. ін. Читачі дешевих видань та спеціалізованих журналів короткими прийомами сприймають величезну кількість інформації. Але і вони прагнуть знайти нові

поняття та метафори, які дозволили б систематизувати чи організувати «бліпи» у більш широке ціле. Однак замість того, щоб намагатися втиснути нові дані у стандартні категорії та рамки «другої хвилі» (індустріального суспільства), вони хотіли б усе влаштувати на свій власний лад ... Словом, замість того, щоб просто позичити готову ідеальну модель реальності, ми тепер самі повинні знову і знову її винаходити» [133, с. 99].

Креативний потенціал культури пов'язується з домінантною системою знання, з досвідом переживання життя, з множинністю доступних для реалізації життєвих шляхів. Таким чином, соціокультурну компетентність ми розуміємо як неподільне ціле, єдність її складових: соціального та культурного. У результаті спільної діяльності людей складається система відносин, що і є соціальністю. Наскільки ці взаємини стануть творчими, духовно наповненими, залежить від культури, передусім, від культури гуманістичного спілкування, культури творчої праці, культури світогляду суб'єктів, тобто особистісна міра соціальності визначається мірою засвоєння і присвоєння культурного потенціалу. Чим вища міра освоєння культури, тим вища міра соціальності будь-якого фахівця.

До представників професій, що пов'язані з долею, здоров'ям, іміджем, репутацією, інтересами людей висуваються надзвичайно високі моральні вимоги. Це стосується таких видів діяльності, де залежно від морального потенціалу працівників можуть породжуватись моральні колізії. Такі моральні колізії мають місце там, де вирішуються питання життя і смерті, здоров'я, свободи, честі і гідності людини, де моральні якості спеціаліста мають вирішальне значення, де доля одного може значно залежати від моральної спроможності іншого. В деяких професіях навіть сама професійна спроможність спеціаліста багато в чому залежить від його моральних якостей. Це стосується праці журналіста зокрема.

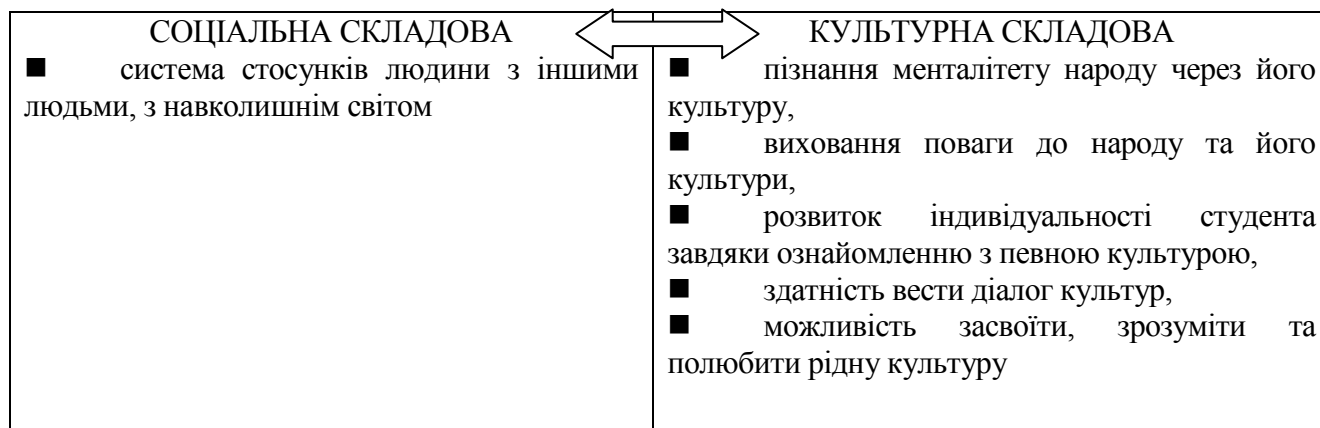


Рис. 1.2. Складові соціокультурної компетентності

Отже, ідеться про журналістську етику. Саме в такій сфері діяльності особливо велика залежність однієї людини від іншої, і результати професійної діяльності однієї можуть мати доленосне значення для іншої. До представників цієї професії суспільство висуває необхідність підвищення моральних вимог тому, що їх діяльність пов'язана безпосередньо з людьми, їх інтересами. Основною ознакою журналістики виступає можливість вторгнення в духовний світ людини, в її долю, що і породжує особливі моральні колізії. У трудовій діяльності журналіста суспільство бере до уваги не тільки рівень освіти, обсяг спеціальних знань, умінь, навиків, але й моральні якості працівника, під якими розуміють стійкі прояви моральної свідомості в діяльності, поведінці і вчинках.

Є. Пасов [100] зазначає, що культура, якою оволодіває майбутній фахівець у процесі професійної підготовки, – це не лише знання, вміння, навички, які забезпечують професійне спілкування, але також пізнання менталітету народу через його культуру, виховання поваги до народу і його культури, розвиток індивідуальності студента на базі ознайомлення з певною культурою, здатність вести діалог культур, можливість засвоїти, зрозуміти і полюбити рідну культуру. Т. Сисоєв [128] розглядає феномен соціокультурної компетентності як рівень знань соціокультурного контексту, а також як характеристику досвіду спілкування у різних соціокультурних ситуаціях. О. Коломінова [52] визначає соціокультурну компетентність як лінгвокраєзнавчі знання, уявлення про основні національні звичаї і традиції як систему навичок і вмінь, що дають можливість узгоджувати свою поведінку відповідно до цих знань.

В. Сафонова, розробляючи основи соціокультурного підходу, визначає, що соціокультурна компетентність складається з трьох блоків знань [116, с. 48]:

1. Лінгвокраєзнавства: знання лексичних одиниць із їх національною семантикою та вміння застосовувати їх у ситуаціях міжкультурного спілкування;
2. Соціально-психологічних знань: володіння соціокультурно зумовленими сценаріями, національно-специфічними моделями поведінки з використанням комунікативної техніки, прийнятої у цій культурі;
3. Культурологічних знань: знань соціокультурного, історико-культурного, етнокультурного середовища та вміння їх використовувати для взаєморозуміння з носіями цієї культури.

Сформованість соціокультурної компетентності не обмежується лише знаннями: для практичного використання отриманих знань необхідно формувати у студентів навички поведінки у відповідних ситуаціях академічного, професійного та повсякденного спілкування.

Г. Тценг вважає, що «культура може вивчатися як процес, а не як колекція фактів» [235, с. 11]. Отже, важливо, щоб студенти розвивали стратегії та прийоми, які вони можуть застосувати для їх власного вивчення й інтерпретації культурних актів у контексті, в якому вони відбуваються, а не лише були ознайомленими з деякою інформацією про культуру, що вивчається.

Ми пропонуємо різноманітні форми і методи діяльності для підготовки до міжкультурної комунікації:

Лекції та читання. Підготовка студентів до міжкультурної комунікації на когнітивному рівні – це просто інформування студентів про ті речі, які можуть спричинити проблеми, тобто деякі розбіжності. Також можна впроваджувати читання за різноманітними темами [156, 202].

Культурні асимілятори. Культурні асимілятори – це короткий опис моделей поведінки людей із різних культур, які, ймовірно, неправильно розумілись-би студентами. Після опису інциденту студентам представляють пояснення, з яких їх просять вибрати правильне [229], а потім презентувати можливі відповідні заходи. Культурні асимілятори допомагають студентам визначити відмінності в культурних цінностях. Це збільшує у студентів розуміння культурно складних

питань і служить для розвитку їх пізнавальних й афективних здібностей. Це є «ефективним способом навчання окремих осіб робити культурно відповідне тлумачення особливостей поведінки інших людей» [203, с. 217]. Культурні асимілятори дають можливість більш чутливо реагувати на відмінності в культурах.

Культурні капсули. Культурні капсули з короткими доповідями виявляють одну або кілька основних відмінностей між культурами, супроводжуються ілюстраціями одного або низки питань для стимуляції дискусії в аудиторії.

Протистояння. Міні-драматичний підхід, як це було запропоновано Р. Горден, 1970 (цитуються за [222]). Міні-драма складається з 3-4 коротких епізодів, кожен з яких містить один або кілька прикладів нерозуміння. Обговорення відбувається під керівництвом викладача після кожного епізоду. Мета міні-драми полягає у забезпеченні культурної інформації в результаті емоційної реакції [156; 190; 202].

Рольова гра. Студенти не бачать себе в міжкультурних ситуаціях за межами аудиторії. У рольових іграх вони відчують ситуацію з різних точок зору, що може сприяти «більш чіткому уявленню, більшій інформованості» і «кращому розумінню власної культури та культури інших народів» [183, с. 109].

Обговорення. Обговорення включає в себе різні теми в галузі міжкультурних аспектів, сильно впливає на мотивацію студента та розвиток критичного мислення [190, 233]. Студенти можуть більш ефективно співпрацювати один з одним, дізнатися про зміст дискусії один від одного. Обговорення заходів у класі може проводитись у парах або в групах.

Запрошення іноземців. Людей з інших культур і людей, які нещодавно повернулися з-за кордону, можна запросити з метою розповіді про їхню культуру та їх досвід. Ця діяльність допомагає студентам отримати досвід міжкультурної взаємодії з досвіду реального життя [156].

Кожен вид діяльності має певні особливості, тому цілком імовірно, що поєднання різних видів діяльності буде найбільш ефективним.

Поняття «соціокультурна компетентність / компетенція» тісно взаємопов'язане з такими категоріями, як «міжкультурна компетентність /

компетенція», «етнокультурна компетентність / компетенція», «культурна компетентність / компетенція», і в кожному випадку загальною для кожної з цих наукових категорій є частина, яка співвідноситься з поняттям «культура».

Говорячи про співвідношення понять «соціокультурна компетентність / компетенція», «міжкультурна компетентність / компетенція», «етнокультурна компетентність / компетенція», «культурна компетентність / компетенція», можна стверджувати, що соціокультурна компетентність вужча за загальну культурну компетентність особистості та є специфічною інтегративною властивістю особистості і охоплює готовність спеціаліста до виконання соціокультурної діяльності. Етнокультурна компетентність є, на нашу думку, «базою» для подальшого формування та розвитку соціокультурної компетентності, тоді як соціокультурна компетентність сама є основою для формування міжкультурної компетентності особистості, що виражається в її здатності до соціальної діяльності в мультикультурному середовищі.

Міжкультурна компетентність – «це компетентність особливої природи, заснована на знаннях і вміннях, здатність здійснювати міжкультурне спілкування за допомогою створення спільного для комунікантів значення і досягати в результаті позитивного для обох сторін результату спілкування. Метою формування міжкультурної компетентності є досягнення такої якості, яка дасть можливість особистості вийти за межі власної культури та набути властивості медіатора культур, не втрачаючи власної культурної ідентичності» [36, с. 218].

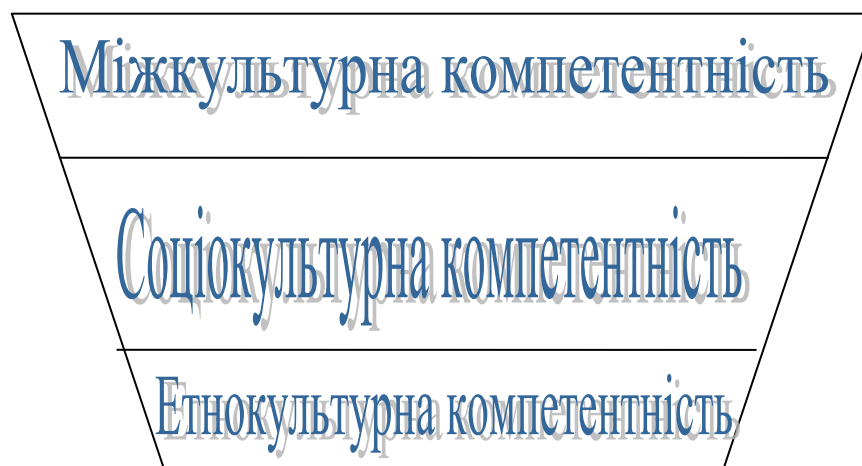


Рис. 1.3 Співвідношення понять

Міжкультурна компетентність означає також готовність і здатність приймати адекватні рішення в повсякденних сценаріях, домагаючись позитивних результатів, здійснюючи вибір адекватних моделей поведінки і, що особливо важливо, зберігати свою індивідуальність і розвивати здатність до самопізнання [62].

До характеристик міжкультурної компетентності дослідники відносять такі вміння:

- орієнтуватися у феноменах іншого способу життя, свідомості та системи почуттів, ієрархії цінностей;
- сприймати і розуміти факти іншої культури, порівнювати їх із власним світобаченням і культурним досвідом, знаходити між ними відмінність і спільність;
- вступати з представниками іншої культури в діалог, критично осмислювати і тим самим збагачувати власну картину світу [106, с. 20].

Міжкультурна компетентність означає усвідомлення власної культурної спадщини та розуміння культури іншої країни. Отже, дослідження міжкультурної комунікації охоплює комплекс проблем, пов'язаних з етнічними, соціальними, культурними та психологічними чинниками [7, 25, 131, 171].

Соціокультурну компетентність розглядаємо в контексті феномену соціокультурної взаємодії, у якому людина виступає як особистість, активно та свідомо орієнтована на спільну діяльність із різними представниками соціуму. В основі такої діяльності лежать гуманістичні ціннісні орієнтації, повага прав іншої людини, творчо-практичне ставлення до справи і навколишнього світу.

Для розуміння сутності соціокультурної компетентності важливо розуміти єдність двох її складових: соціального і культурного. У результаті спільної діяльності людей складається система стосунків людини з іншими людьми, з навколишнім світом (соціальна спрямованість). Наскільки ці взаємини стануть творчими, духовно наповненими, залежить від культури, передусім, від культури гуманістичного спілкування, творчої праці, світогляду суб'єктів, тобто чим вище рівень виховання культури, тим вищий ступінь соціалізації будь-якого фахівця.

Культура, яка формується в майбутнього фахівця у процесі професійної підготовки, – це не лише знання, вміння, навички, а й також пізнання менталітету народу через його культуру, виховання поваги до народу та його культури,

розвиток індивідуальності студента завдяки ознайомленню з певною культурою, здатність вести діалог культур, можливість засвоїти, зрозуміти та полюбити рідну культуру.

1.3. Розробка критеріїв сформованості соціокультурної компетентності майбутніх журналістів

Сучасна українська дослідниця О. Волошина згадує, що останнім часом у Європі значного розвитку набула ідея полікультурної («багатокультурної», «плюралістичної») освіти, яка розвивається у кількох напрямках [19]. Одна група прихильників полікультурної освіти (С. Черчіль, Д. Ейткен та ін.) тлумачать її як зальнолюдську концепцію, засновану на правах людини і соціальній справедливості. При цьому передбачається комплекс спеціальних дій і заходів, що відповідають специфіці різних етносів і меншин (спеціальні освітні заклади, спеціальні освітні програми, спеціальна підготовка вчителя тощо).

Інша група вчених (Ф. М'юзгров, Мішель де Серто, С. Каміллері та ін.) вважають, що головне завдання полікультурної освіти полягає в навчанні населення і, насамперед, дітей рідної культури і рідної мови в межах домінуючої або державної культури.

З'явився ще один напрям (Е. Беккі, А. Маразі, Г. Ріва, А. Скагліола), представники якого розглядають проблему розмаїтості культур у відкритому суспільстві з погляду множинності інтелектуальних процесів, різноманітності світоглядів і способів адаптації до життя. Розмаїтість культур означає, передусім, різноманітність способу здобуття знань.

Сьогодні Європа надає великого значення збільшенню різноманітності навчально-виховного середовища, тобто урахуванню різнопланових індивідуальних особливостей розвитку студентів, пов'язаних не лише з психофізичними й інтелектуальними параметрами, а й із так званими контекстними чинниками – різним етнічним, соціальним, релігійним контекстом учнівського колективу і кожного учня зокрема. Це підтверджується аналізом наукових досліджень, здійснених загальноєвропейськими центрами полікультурної освіти (Лондонським Центром багатокультурної освіти, Лісабонським Центром глобальної освіти Ради Європи та ін.).

Для вітчизняної педагогіки ідеї культуровідповідності освіти не є зовсім новими. Значну цінність для визначення ролі полікультурної освіти у становленні особистості мають судження про взаємозв'язок національного та

загальнолюдського в педагогіці (А. Дістервег, К. Ушинський); вчення про людину як унікальний світ культури, що вступає у взаємодію з іншими особистостями – культурами (М. Бахтін, О. Лосєв, С. Гессен); ідея діалогу культур (В. Біблер, О. Рудницька, та ін.).

Серед українських дослідників окремі аспекти полікультурної освіти досліджують М. Баяновська, Л. Голік, Т. Грабовська, І. Зязюн, В. Каврайський, Т. Клиненко, О. Коваленко, В. Ковтун, М. Красавицький, О. Кузнєцова, Г. Онкович, А. Панченков, А. Подольський, О. Сухомлинська, Г. Філіпчук, Б. Чижевський та ін.

Необхідність формування висококультурного громадянина України зумовлюється тим, що демократизація суспільних відносин у нашій країні вимагає іншого устрою життя, інших відносин між окремими людьми та їх групами, що належать до різних національностей і віросповідань. Саме тому в багатьох національних державних документах закладено ідеї полікультурності. Серед них Конституція України, Національна доктрина розвитку освіти, Державний стандарт базової й повної середньої освіти та інші. Ці документи наголошують на необхідності вивчення кожною людиною національної культури народів, що живуть на території України, та світової культури.

Надзвичайно важлива роль у вирішенні проблем полікультурності відведена сформованості у особистості відповідної картини світу, оскільки саме вона дає можливість сформуванню у кожної людини позитивне ставлення до представників інших народностей, спрямовує прагнення дізнатися якомога більше про їх культуру, визначає прагнення індивідуума до свободи, вміння відстоювати свою позицію і ідеали, формування духовної гнучкості і розуміння необхідності компромісів, включеність людини у життєдіяльність як окремих груп, так і суспільства в цілому. Сформованість у процесі навчання такої картини світу значно розширює межі людської свободи і складає основу полікультурної освіти.

Освіта повинна допомогти молоді отримати кращі знання про світ, його мешканців і форми відносин. Саме ці знання розвивають у молоді вміння оцінити взаємини між іншими культурами, націями і стилями життя. Освіта повинна і може покращити взаємини між колишнім середовищем і стилями життя, а також

життєвими рівнями. Кожна національна культура збагачується іншими культурами [160].

М. Галтон та Б. Мун значну увагу приділяють обґрунтуванню ключових понять полікультурної освіти. Поняття «інтеркультурний підхід» має різне значення у сфері соціології, політики, теорії та практики. Крім того, в різних умовах використовують терміни з одним коренем – «культурний», але з різними префіксами: «мульти-(багато) культурний», «плюри-культурний», «інтер-культурний», «транс-культурний».

Мультикультурний (багатокультурний) – використовується, щоб описати ситуацію в культурно різномірному соціумі. У контексті мультикультуралізму представники різних соціокультурних спільнот розглядаються не як «чужі», а як «інші».

Мультикультурну освіту можна розглядати як віддзеркалення ідеалів культурного плюралізму в сфері освіти, тобто це освітня ситуація, коли носій однієї культурної системи вступає в контакт із цінностями іншої або інших культур, що відрізняються за мовною, етнічною, національною або расовою ознаками, представлених у конкретному навчальному закладі.

Мультикультурна освіта сприяє засвоєнню знань про різні культури, усвідомленню загального й особливого у традиціях, способі життя, культурних цінностях народів. Велике значення має виховання у тих, хто навчається, толерантності у ставленні до носіїв іншої культурної системи.

На основі викладеного стає можливим виокремити чотири основні функції мультикультурної освіти:

- формування у тих, хто навчається, уявлення про різноманітність культур та їх взаємозв'язок;
- усвідомлення важливості культурного різноманіття для досягнення самореалізації особистості;
- виховання позитивного ставлення до культурних відмінностей;
- розвиток умінь і навичок взаємодії носіїв різних культур на основі толерантності та взаєморозуміння.

Отже, основна мета мультикультурної освіти полягає у формуванні толерантної особистості, здатної на основі діалогу активно взаємодіяти з представниками різних культур. Полікультуралізм в освіті передбачає реалізацію принципу культурного плюралізму й рівноправності всіх етнічних і соціальних груп; дискримінації людей за національною чи релігійною ознакою, статтю або віком [3, с. 408].

Поняття *плюрикультурний (полікультурний)* – це майже синонім, він використовується у подібних обставинах, щоб вказати, що існує особлива (специфічна) ситуація. Але замість виділення існування великої кількості культур у контакті увага просто повернена до їх множинності.

Термін *інтеркультурний* не обмежений описом специфічної ситуації. Німецька дослідниця М. Рай фон Альмен зазначає: «Той, хто говорить про «інтеркультурне», наголошуючи на префіксі «інтер», зосереджується на взаємодії, на обміні, подоланні меж, взаємності, об'єктивній солідарності; наголошуючи ж на понятті «культура», він має на увазі визнання цінностей, способу життя та його символізації, на які спираються люди як індивіди і суспільства, у визначенні своїх зв'язків з іншими, у своєму світосприйнятті, тут підкреслюється значущість культури, способів її функціонування, визнання її особливостей, відмінностей, а також визнання взаємовідносин між багатоманітними регістрами у рамках однієї культури, а також між різними культурами» [211, с. 48].

Однією з переваг інтеркультурного підходу є те, що він породжує ситуацію, в якій учні та викладачі сприймають будь-яке знання або віру, можуть порівняти їх знання і дослідити будь-які факти, які роблять людей ворогами один одному. Навіть у гомогенному оточенні можна викладати багато поглядів і показувати за допомогою цієї множинності поглядів багатоваріантність шляхів пізнання і розвитку.

Термін *транскультурний (кроскультурний)* позначає рух. Але тоді як «інтеркультурний» має на увазі обмін, взаємовідношення, взаємність або взаємне визнання, «транскультурний / кроскультурний» вказує на однобічний рух, на перехід від однієї культурної ситуації до іншої.

Таким чином, ми можемо зробити висновок, що система освіти орієнтована на діалог із культурою людини як її творця і суб'єкта, здатного до культурного саморозвитку.

Важливою, на нашу думку, є наукова позиція П. Сисоєва [128], який, беручи за основу культурне самовизначення та культурну обізнаність студентів в умовах полікультурної освіти, розробляє модель формування особистості суб'єкта діалогу культур. Відповідно до цієї моделі процес розвитку особистості студента передбачає поступовий перехід індивіда в напрямі «етноцентризм – культурне самовизначення – діалог культур». Такий перехід відображає здатність студента визначати свій соціокультурний простір, бачити культурну різноманітність і усвідомлювати своє місце у спектрі культур сучасної плюрикультурної спільноти. На нашу думку, використання моделі, спрямованої на розвиток особистості суб'єкта діалогу культур, може сприяти формуванню у студентів критичного мислення і стратегічної готовності до роботи з культурознавчою інформацією. У зв'язку з цим, дійшовши до етапу культурного самовизначення, усвідомлюючи різноманітність культур і навчившись визначати своє місце в рамках соціокультурного простору, вони зможуть критично оцінювати навколишню дійсність і пояснювати поведінку людини в тій чи іншій ситуації, робити самооцінку своїх дій.

Розробка програм і технологій формування тієї чи іншої якості неможлива без систематизованих уявлень про зміст і умови формування необхідної якості.

І. Закір'янова розглядає соціокультурну компетентність як інтегральну якість особистості, яка дає можливість людині на основі відрефлексованої наявної системи знань визначати свої ціннісні переваги, виходячи з яких конструювати свою поведінку і відносини з партнерами взаємодії, надавати конструктивний вплив на проблемні ситуації в системах відносин «людина – людина», самореалізовуватися в конкретних культурно-історичних умовах власної життєдіяльності [42].

Соціокультурна компетентність має складну структуру. Нам імпонує думка В. Зінченка, який говорив про виявлення «парадоксу частини й цілого, своєрідного герменевтичного гуманітарного кола: кожний із компонентів професійної

діяльності набуває значення лише в контексті цілого; розуміння й образ ситуації без дії безпомічний; програма без відображення і розуміння може бути помилковою; дія без розуміння і програми – сліпою й неефективною» [46, с. 28].

Логіка полікультурної освіти з позицій компетентнісного підходу визначає структуру і зміст соціокультурної компетентності, у якій виокремлюємо такі компетенції, які в сукупності дозволяють зробити висновок про рівень сформованості соціокультурної компетентності особистості, у нашому випадку – майбутнього журналіста: *акмеологічна, аксіологічна, аналітична, антропологічна, герменевтична, діагностична, дослідницька, інтеракційна, комунікативна, прогностична та рефлексивна* [112].

Коротко охарактеризуємо кожну з них.

Акмеологічна компетенція. Акмеологія (від грецьк. акме – пік, вершина) відноситься до досить нового для педагогіки напрямку. Акмеологія – це «наука, що виникла на стику природних, суспільних і гуманітарних дисциплін і вивчає закономірності та феномени розвитку людини на щаблі його зрілості й особливо при досягненні ним найбільш високого рівня в цьому розвитку» [32, с. 11]. В акмеології підкреслюється принципове розходження понять «зрілість» і «дорослість». Зрілість як акмеологічна категорія характеризується розвитком моральної сфери особистості, відповідальності, гуманістичної спрямованості поряд із професійним становленням і самореалізацією.

Акмеологічну компетенцію студента – майбутнього журналіста – ми розглядаємо як володіння системою знань у сфері закономірностей і механізмів особистісного і професійного зростання, прагнення до досягнення свого особистісного та професійного акме; володіння методами і прийомами самовиховання, самонавчання, самопізнання, саморозвитку, самоосвіти, самореалізації та наявність позитивного досвіду такої діяльності.

Аксіологічна компетенція. Аксіологія – вчення про цінності (матеріальні, культурні, духовні, моральні та ін.). Аксіологічна (ціннісна) компетенція розглядає людину як вищу цінність і мету розвитку. Як зазначає В. Сластьонін, у центрі аксіологічного мислення перебуває концепція взаємозалежного, взаємодіючого світу. Згідно з цією концепцією, наш світ – це світ цілісної людини, тому важливо

навчитися бачити те загальне, що не лише поєднує людство, а й характеризує кожную окрему людину і виконує найважливішу ціннісну функцію – функцію орієнтира у процесі формування людиною рішення про ту або іншу поведінку [121]. А. Здравомислов зазначає: «Зміст цінностей зумовлений культурними досягненнями суспільства. Світ цінностей – це, насамперед, світ культури в широкому розумінні слова, це сфера духовної діяльності людини, його моральної свідомості, його схильностей – тих оцінок, у яких виражається міра духовного багатства особистості» [44]. Отже, цінність виступає як категорія первинна відносно цілей. Саме від цінностей, ціннісних орієнтацій особистості, які завжди значущі й емоційно забарвлені, залежить визначення тих або інших цілей. Фактично з цією метою відображаються ціннісні орієнтації спеціаліста.

Аналітична компетенція. В умовах сучасного інформаційно-наповненого середовища одним із найбільш важливих видів діяльності фахівців різних профілів є аналітична діяльність, що спрямована не стільки на вміння знаходити, оцінювати і використовувати у своїй професійній діяльності необхідну інформацію, скільки на вміння аналізувати, структурувати інформацію, володіти спеціальними методами аналізу інформації, виконувати її якісно-змістові перетворення, досліджувати і прогнозувати розвиток інформаційних процесів на основі формальних або напівформальних моделей для конкретної предметної області/професійної сфери, в нашому випадку – в сфері діяльності журналіста. Аналітична компетенція журналіста може розглядатися як складова його професійної компетентності у предметній сфері й визначатися як готовність до розв'язання професійних завдань у предметній галузі (і/або професійній сфері) на основі семантичної обробки інформації в умовах швидкої зміни інформаційного середовища.

Антропологічна компетенція. Педагогічна антропологія спрямовується на з'ясування становлення і розвитку тілесно-душевних і душевно-духовних сил і здатностей людини. Відбувається розвиток особистості шляхом творчо-вольового і смислотворчого рефлексивного усвідомлення самої себе як тілесного індивіда. Усвідомлення журналістом себе як соціальної істоти, як індивідуальності з власним психологічним світом також є важливим для нашого дослідження [92].

Герменевтична компетенція. Педагогічна герменевтика досліджує розумове виховання, розвиток інтелектуальних сил і здібностей людини. Розуміння розглядається як аналітико-синтетична діяльність, як виділення смислових структур і смислових ступенів. Саме розуміння виступає як ноосферна здатність відчувати, передбачати те, що приховується в глибинах буття, знімати завісу з таємниці буття і відкривати онтологічну значущість речей та явищ світу. Розвиток інтелектуальних здібностей майбутнього журналіста також є суттєвим для формування соціокультурної компетентності [91].

Діагностична компетенція. Діагностика в перекладі з давньогрецької означає «розпізнавання, пізнання». Здійснення безпосереднього процесу безглузде, а часом може і серйозно нашкодити без попереднього науково обґрунтованого діагнозу. Діагностична компетенція – це здатність журналіста орієнтуватися в потоці інформації, вміння працювати з різними видами інформації, знаходити і відбирати необхідний матеріал, класифікувати його, узагальнювати, критично до нього ставитися, на основі здобутих знань вирішувати будь-яку інформаційну проблему, пов'язану з професійною діяльністю.

Дослідницька компетенція. Дотримуючись позиції М. Шашкіної і О. Багачук ми розуміємо дослідницьку компетенцію як інтегративну характеристику особистості, яка припускає володіння різними знаннями, технологією дослідницької діяльності, визнання їхньої цінності та готовність до їхнього використання у професійній діяльності [150, с. 71]. Вчені зазначають, що дослідницька компетенція як особистісна якість є усвідомленою готовністю самотужки просуватися в засвоєнні та побудові систем нових знань, переживати акти розуміння, саморозвитку. Тому в якості типових елементів дослідницької компетенції студента виокремлюються здатності людини здійснювати:

- цілепокладання, тобто виділення мети діяльності;
- цілевиконання, тобто визначення предмета, засобів діяльності, реалізацію запланованих дій;
- рефлексію, аналіз результатів діяльності, тобто співвіднесення досягнутих результатів із поставленою метою.

Дослідницькій діяльності журналіста надається все більше значення. Сьогодні слушно вважається, що сучасний журналіст – це дослідник. Становлення дослідницької компетенції надає діяльності журналіста пошукового, творчого характеру.

Інтераційна компетенція. Інтерація (від англ. interaction) перекладається як взаємодія. Таким чином, інтераційна компетенція журналіста (майбутнього журналіста) виступає як володіння системою знань у сфері взаємодій у суспільстві. Облік невербальних аспектів комунікації, використання соціально-культурного контексту вимагає більших «фонових знань», стає критерієм успішності.

Комунікативна компетенція. Комунікація, що є структурним компонентом одного з найважливіших видів людської діяльності – спілкування, виконує функцію обміну інформацією. Роль спілкування, зокрема комунікації, важко переоцінити. Її значущість очевидна й у професійній діяльності, і на побутовому рівні. Але є професії, успішність виконання яких не просто пов'язана з комунікацією, але де комунікація виконує основну функцію. «Словом можна вбити, словом можна врятувати, словом можна полки за собою повести». Професія журналіста відноситься саме до таких. Комунікативна компетенція виступає як володіння системою знань у сфері професійного спілкування і комунікації.

Прогностична компетенція. Прогнозування завжди спрямоване в майбутнє і відображає у своїй структурі ціннісні орієнтації особистості та ціль діяльності.

Будь-який прогноз можна розділити на два основні типи:

1. Усвідомлений – заснований на конкретних фактах, подіях, законах, традиціях. Таке прогнозування є класичним, типовим, відносно легко складається, обґрунтовується і сприймається. Високий ступінь вірогідності в найближчій перспективі, зі зростанням строків вірогідність зменшується.

2. Інтуїтивний – опирається на тенденції, що зароджуються, неусвідомлені закони, ще не відкриті явища. Такий прогноз важко складається, ще складніше обґрунтовується і сприймається. Вірогідність – досить висока для довгострокових прогнозів.

Прогнозування можна розглядати й на різних рівнях: загальнолюдському, загальнодержавному, національному, регіональному, індивідуально-сімейному.

Кожний рівень прогнозування припускає свій аспект проблем і шляхів їхніх рішень, а також відповідний взаємозв'язок і взаємозалежність з іншими рівнями. Розвиток кожної окремої особистості взаємозалежно пов'язаний з інтересами регіону, програми розвитку регіону взаємопов'язані з планами і тенденціями розвитку національності, держави і людства.

Рефлексивна компетенція. «Рефлексивна компетенція – це професійна властивість особистості, яка проявляється в ефективному здійсненні рефлексивних процесів, реалізації здатності до рефлексивної діяльності, що прискорює процеси особистісно-професійного розвитку, підвищує креативність діяльності» [125, с. 43]. Рефлексія (від лат. reflexio – відображення) у сучасній психології та педагогіці розуміється як самоспостереження, міркування про себе, свої вчинки, діяльність і почуття.

Рефлексивна компетенція полягає в поінформованості щодо процесів актуалізації особистості, реалізації здатності до рефлексивної діяльності в усвідомленні та подоланні стереотипів мислення і створення нового інноваційного змісту. Це важлива професійна властивість особистості, яка позитивно впливає на процеси індивідуального професійного розвитку. Особливо велика роль рефлексивної компетенції в переусвідомленні особистісно - професійного досвіду. Це сприяє формуванню нових професійних еталонів і стандартів, що стимулюють розвиток.

Найбільш стисло і змістовно представлення про сутнісні характеристики будь-якого предмета або явища відображені в його визначенні.

Близьким для нас є визначення Р. Гришкової, згідно з яким соціокультурна компетентність студента – це його здатність мобілізувати знання, вміння та навички, набуті у процесі професійної підготовки, для пошуку, обробки і використання соціокультурної інформації в конкретній ситуації для вирішення конкретних професійних проблем у процесі міжкультурної комунікації [24, с. 57].

Термін «міжкультурна комунікація» означає спілкування між представниками різних культур [175, 177, 226]. Точніше, це «символічні обмінні процеси в той час, коли індивідууми двох (чи більше) різних культурних суспільств обмінюються думками в ситуації спілкування. У символічному

обмінному процесі люди з різних культурних суспільств кодують і розшифровують усні та невербальні повідомлення в різних значеннях» [234, с. 16]. Це визначення наголошує на впливі культурної мінливості та різноманітності на комунікацію. Немає жодного сумніву, що коли двоє або більше людей різних культурних середовищ намагаються спілкуватися, культурні бар'єри для комунікації часто виникають через відмінності в їх способах життя, соціальному стилі, традиціях, світогляді, філософії релігії тощо.

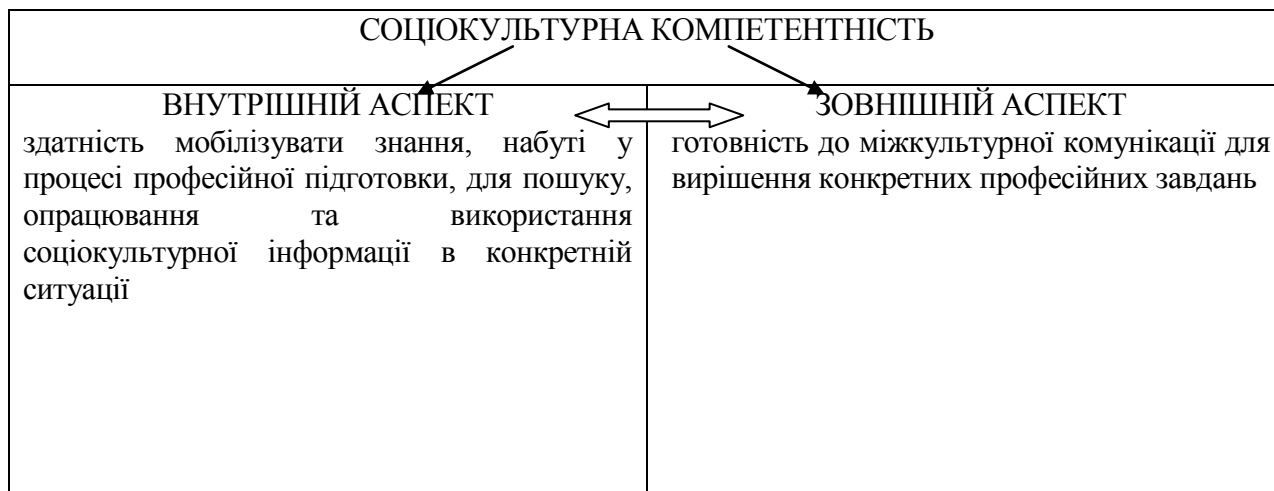


Рис. 1.4. Структура соціокультурної компетентності

Навчання міжкультурної комунікації є складним, багаторівневим процесом. У науковій літературі виокремлюють три рівні, які проходять студенти, перш ніж досягають успіху в ситуаціях міжкультурної комунікації.

Більш загально *готовність до міжкультурної комунікації* визначається як «повна внутрішня здатність індивідуума керувати основними особливостями міжкультурної комунікації, щоб ефективно вести обмін методом комунікації та взаємодії, пристосовуючи поведінку в культурно різних контекстах» [200, с. 259]. Основними особливостями міжкультурної комунікації можуть бути культурні відмінності та несумісність між учасниками комунікації. Описи характеристики ефективної міжкультурної комунікації можна знайти в літературі з міжкультурної комунікації. Так, Дж. Бакстер зазначає, що для ефективної міжкультурної комунікації слід бути здатним «пристосуватися до нових соціальних угод і вимог поведінки, а потім зрозуміти свої власні культурні корені та вплив інших культур на особисту поведінку» [157, с. 307]. Г. Гудикунст також вважає, що ефективність міжкультурної комунікації визначається нашою «здатністю розумно управляти

власним занепокоєнням і зменшувати нашу невпевненість у собі та людях, з якими ми спілкуємося» [190, с. 37].

I	Монокультурний рівень	студенти використовують моделі поведінки і сприйняття що прийняті в їх рідній культурі.
II	Інтеркультурний рівень	студенти здатні пояснити культурні відмінності між своєю власною та іншомовною культурами, оскільки вони володіють інформацією історичного, соціологічного, психологічного й економічного характеру.
III	Транскультурний рівень	студенти здатні оцінити міжкультурні відмінності та вирішити міжкультурні проблеми, опираючись на принципи міжнародного співробітництва і комунікації, які визначають право кожної культури на існування.

Таблиця 1. Рівні навчання міжкультурної комунікації

Сукупність основних надпредметних компетенцій дає можливість зробити висновок про критерії сформованості соціокультурної компетентності, які характеризуються певними показниками.

1. Наявність інтересу до різних культур; задоволеність у професійній діяльності в умовах міжкультурної комунікації; існування у майбутнього журналіста установок на подальше вдосконалення соціокультурної компетентності (*мотиваційний критерій*).

2. Усвідомлення важливості міжкультурної комунікації; ціннісне ставлення до різноманітності культур (*ціннісний критерій*).

3. Здатність орієнтуватися в потоці інформації, знаходити, відбирати необхідний матеріал для розв'язання практичних завдань; уміння інтерпретувати факти іншої культури (*когнітивний критерій*).

4. Практичне та оперативне застосування знань у процесі вирішення конкретних професійних завдань (*діяльнісний критерій*).

5. Сформованість умінь визначати ціль спілкування, оцінювати його результати (*рефлексивний критерій*).

6. Здатність підтримувати контакт і з співрозмовниками, уникати комунікативних невдач; здатність до спілкування з іншими комунікантами (*критерій комунікабельності*).

Відповідно до визначених критеріїв нами були запропоновані такі характеристики рівнів соціокультурної компетентності майбутнього журналіста:

1. *Високий*: розуміє важливість соціокультурної компетентності як фактора формування готовності до міжкультурної комунікації та успішності своєї майбутньої професійної діяльності, володіє знаннями та вміннями корегувати свою поведінку для подолань непорозуміння у процесі комунікації, визнає існування інших цінностей і норм поведінки; проявляє бажання і зусилля для підвищення рівня соціокультурної компетентності (для самовдосконалення).

2. *Середній*: усвідомлює важливість і необхідність формування соціокультурної компетентності для ведення міжкультурного діалогу і своєї майбутньої діяльності, але потреби до вдосконалення не відчуває; володіє недостатньою кількістю знань, усвідомлюючи це і проявляючи невпевненість у собі; не веде творчих пошуків.

3. *Початковий*: не володіє достатньою кількістю соціокультурних знань і вмінь; не вважає за необхідне формування цього компонента для своєї майбутньої професійної діяльності та для міжкультурної комунікації взагалі, не готовий до реалізації відповідного компонента у професійній діяльності.

Питання формування СКК розглядається у ряді документів: «Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти» [40], програмі з англійської мови для професійного спілкування [105].

Зарубіжні вчені (Р. Бріслін, В. Гудикуст і Т. Нішида, К. Кушнер, Дж. Н. Мартін, Ц. Шері і М. Янг) [163, 165, 189, 205] спробували висвітлити питання формування соціокультурної компетентності.

Р. Ламберт [203] і Г. Шмідт [228] пропонують представити специфічне знання з таких тем, як історія, географія, політика й економіка. Певною мірою цей підхід може забезпечити студентів розумінням специфічних галузей культури, артефактів, таким чином, що вони зможуть проводити інтелектуальні бесіди з людьми інших культур і «допомагати зменшувати стрес» [190]. Проте цей аспект культури не дуже впливає на комунікацію. Якщо співрозмовники не розуміють правил, що визначають поведінку, вони стикаються з непорозуміннями в міжкультурній комунікації. З іншого боку, небезпека цього підходу полягає в тому, що представляється занадто багато фактів і занадто багато студентам треба запам'ятати. Цього може бути недостатньо, і вивчення такої кількості інформації

може зайняти забагато часу і буде нудним (наприклад Р. В. Бріслін, Т. Йошиба) [162].

Дослідники (Г. Вівер, К. Нгуен, А. Піз, С. Тінг-Тумі) [214, 218, 234, 236] пропонують інший підхід до усвідомлення культури, який допомагає студентам на початковому етапі, коли вони входять у нове культурне середовище. Знаючи «do's» і «don'ts» (що можна і не можна робити) певної культури, вони будуть обізнані з пастками, з якими треба бути обережними, взаємодіючи з членами інших культур. Певною мірою цей підхід може забезпечити студентів належним розумінням специфічних галузей культури, допомагаючи їм уникати образливих ситуацій. Проте дослідники наголошують, що «пізнавальне вивчення не допоможе студентам у розвитку необхідних навичок успішної міжкультурної комунікації» [163, с. 23].

Формуючи соціокультурну компетентність, слід вийти за межі простої передачі фактів про культуру і забезпечити знання, які допоможуть студентам зрозуміти те, як і чому люди поведуться певним чином і мають певні стосунки під час міжкультурної комунікації. Р. Бріслін та інші підкреслюють: «непорозуміння зменшуються, коли люди знають, коли, як і чому певні приписи будуть виконані» [163, с. 34]. З метою забезпечення цього знання Р. Бріслін та Т. Йошиба пропонують, щоб програма навчання «спочатку зосереджувалася на когнітивному вивченні культурного матеріалу і знайомила з головними відмінностями у фундаментальних культурних схемах стосунків і поведінки» [163, с. 36].

Пізнання може розглядатися як перший крок у будь-якому міжкультурному навчанні. Ця стадія зосереджується на знанні й усвідомленні. Пізнання допомагає студентам зрозуміти, як їх культура впливає на взаємодію з людьми інших культур (наприклад В. Гудікунст, Р. Гузлі і М. Хамер) [190]. З цією метою викладач може читати лекції, проводити читання текстів або аудіювання різних матеріалів, крім того Р. Бріслін та ін. [164] пропонують студентам брати участь у вирішенні проблем та аналізі критичних інцидентів, які можуть розвивати їх усвідомлення того, які поведінкові атрибуції робляться під час взаємодії.

Уся міжкультурна взаємодія передбачає певний рівень напруги, коригування, занепокоєння і невпевненості учасників через культурні відмінності. Зрозуміло, що

учасники, можливо, стикаються зі складними емоціями, як, наприклад, непорозуміння і гнів. Тому окремі дослідники (наприклад Р. Брислін, В. Гудікунст, Т. Йошиба, Р. Ламберт) [162, 190, 200, 203] наголошують на головних цілях міжкультурної комунікації на афективному рівні, який надає студентам можливість фактично управляти їх емоційними реакціями, збільшити ефективність їх взаємодій із членами інших культур. Це приводить до «готовності акомодувати міжкультурні спонукання» [200, с. 269]. Ю. Ким вважає, що мета міжкультурного навчання – не лише забезпечити студента необхідним усвідомленням того, чому з'являється невпевненість і занепокоєння, інструментами й інформацією для управління цим занепокоєнням, а й заохочувати їх протистояти своїм упередженням для більш ефективних дій. Поступово вони зможуть сприймати те, що люди різних культур мають різні способи поведінки, та зможуть інтерпретувати їх поведінку.

Всі культури у міжособистісному спілкуванні використовують деякі недовомленості, приховані правила, які взагалі є важливими у розумінні подій і міжособистісної поведінки. На основі порівняльних досліджень різних культурних груп американський антрополог Е. Хол довів, що культури відрізняються власним «прочитанням тексту», використанням прихованої інформації, яку вміщує кожна ситуація. Чим більше контекстуальної інформації необхідно задля розуміння соціальної ситуації, тим складніший культурний ландшафт. Е. Хол поділив усі культури як висококонтекстуальні та низькоконтекстуальні.

За теорією Е. Хола, ці два типи культур мають такі специфічні особливості.

Висококонтекстуальну культуру характеризують:

- прихована манера промови, багатозначні паузи;
- важливість невербального спілкування та вміння «говорити очима»;
- надлишкова інформація;
- відсутність відкритого прояву незадоволення за будь-яких обставин.

У свою чергу, низькоконтекстуальні культури мають такі ознаки:

- чітка та виразна манера розмови;
- незначна частка невербальних форм спілкування;
- чітка та зрозуміла оцінка обговорюваних проблем;

- оцінка недовомовленості як певної некомпетентності або слабкої інформованості співбесідника;
- відкритий прояв невдоволення [191].

Значну увагу Е. Хол приділив дослідженню використання часу представниками різних культур.

Монохронне використання часу характеризується послідовними діями впродовж певного відрізка часу. Тому час – прямолінійний шлях із минулого у майбутнє. Представники монохромних культур надають часу речової вартості: його можна витратити, втратити, пришвидшити, зекономити тощо. Отже, час стає системою, за допомогою якої підтримується порядок в організації людського життя. Такий тип часу притаманний спільнотам Німеччини, США, деяких північноєвропейських країн.

Поліхронне сприйняття часу є протилежністю монохронному. В ньому все відбувається одночасно. Поліхронний час сприймається як вузол перетину багатьох проблем, тому він менш відчутний. У культурах поліхронного типу вагому роль відіграють міжособистісні відносини, відповідно людське спілкування є більш значущим, ніж план дій. Тому представники поліхронних культур є динамічнішими у використанні часу. Питанням пунктуальності й упорядкування робочого дня не надається великого значення. Типовими представниками поліхронних культур є країни Латинської Америки, Близького Сходу, Середземномор'я, України.

Значна кількість дослідників (Дж. Бакстер, Р. Брислін, В. Гудікунст, Т. Йошиба) [157; 160; 190] запропонували різні види діяльності з розвитку міжкультурних зв'язків студентів на афективному рівні. Серед них слід виокремити тематичні дослідження, дискусії, моделювання, рольові ігри, а також культурні асимілятори з використанням критичних інцидентів. Використання критичних інцидентів є ефективним способом зрозуміти позиції культурно різних людей, спонуканням до обговорення питання про емоційні реакції учасників, а також сприянням розвитку здатності визначати культурні особливості поведінки [159, 163]. Тим часом добре підготовлена симуляція або рольова гра допомагає студентам поставити себе на місце інших людей, а досвід таких почуттів допомагає

зрозуміти, як культура впливає на їх поведінку й емоції. У рамках цієї діяльності, яка може стосуватися загальної культури або культури конкретного студента, обговорення власної реакції або реакції людей, коли вони беруть участь у спостереженні, створює крос-культурну взаємодію. Метою цих заходів є те, щоб учасники дізнались про численні та різноманітні емоційні реакції, які можуть виникнути в ході міжкультурних контактів, і довідалися, через обговорення про причини емоційного реагування, враховуючи соціокультурне тло, забезпечивши тим самим основу для розвитку культурної емпатії та співчуття [198].

Розглядаючи культурну емпатію та співчуття, на нашу думку, слід розрізнити поняття «*толерантність*», «*співчуття*» й «*емпатія*». М. Байрам [167] розглядає *толерантність* як пасивне прийняття. Це бажання людей різних культур співпрацювати й жити разом. Індивід розуміє, що існують розбіжності у вірі та цінностях і розуміє їх. Для К. Кушнера і Р. Брисліна [174] це можливість вийти за рамки свого, зумовленого очікуваннями й бути відкритим для нових вражень. *Співчуття* й *емпатія* часто пов'язані, але не ідентичні. *Співчуття* – це емоційна близькість. Вона існує, коли почуття й емоції однієї людини викликають схожі почуття в іншій людині, створюючи стан загального почуття. Для Г. Брауна [165] це почуття гармонії між людьми на основі культурної схожості. *Співчуття* відображає відкритість стосовно інших культур і коригування різних переконань і цінностей.

Емпатія більш витончена. Це здатність особистості бачити себе в якості представника іншої культури, який уміє пов'язати культуру, поведінку та цінності з історичним, релігійним і політичним контекстом, інтегрувати нові переконання і цінності [167, с. 89].

І все-таки, студентам недостатньо володіти знаннями про іншу культуру і певну афективну ідентифікацію для успішної комунікації, оскільки необхідне розуміння поведінки та соціальних навичок.

На думку вчених (Р. Бріслін, В. Гудікунст, Т. Йошиба) [163, 190], практика залучення у поведінку повинна більше використовуватись у формуванні соціокультурної компетентності студентів. Так, студентам слід допомогти усвідомити, що зміни в поведінці приводять до більш імовірного успіху у взаємодії

людей із різних культур. Це розвиває вміння розуміти поведінку інших учасників комунікації та володіти репертуаром навичок ефективної міжкультурної взаємодії [189]. Студентам слід розвивати здатність знаходити, інтерпретувати, співвідносити й адаптувати свої дії до вимог, що виникли в різних ситуаціях [168]. Отже, викладачі повинні забезпечити умови для ознайомлення й засвоєння нових кодексів вираження, нових цінностей і певною мірою нових норм поведінки.

Логіка полікультурної освіти з позицій компетентнісного підходу визначає структуру та зміст соціокультурної компетентності, компоненти якої в сукупності дозволяють розробити критерії сформованості соціокультурної компетентності майбутнього журналіста.

У структурі СКК виокремлюємо *акмеологічну, аксіологічну, аналітичну, антропологічну, герменевтичну, діагностичну, дослідницьку, інтеракційну, комунікативну, прогностичну та рефлексивну компетенції*.

Вважаємо, що соціокультурна компетентність – це різні компетенції в дії, здатність застосовувати на практиці отримані у процесі навчання різноманітні знання, вміння та навички. Сформованість соціокультурної компетентності не обмежується лише знаннєвим компонентом: для ефективної діяльності необхідно сформувати у студентів готовність до продуктивної комунікативної поведінки у відповідних ситуаціях професійного та повсякденного спілкування.

У нашому розумінні *соціокультурна компетентність студентів – це їхня здатність реалізувати набуті в процесі навчання знання, вміння та навички для міжкультурної комунікації у процесі вирішення конкретних професійних завдань*.

Соціокультурна компетентність проявляється у *міжкультурній комунікації*. Поняття «міжкультурна комунікація» визначаємо як процес обміну думками в ситуації спілкування між представниками різних культур. *Готовність до міжкультурної комунікації* трактуємо як здатність індивідуума керувати особливостями міжкультурної комунікації, пристосовуючи поведінку в культурно різних контекстах.

Формування соціокультурної компетентності передбачає вихід за межі простої передачі фактів про культуру і забезпечення знаннями, які допоможуть

студентам зрозуміти, як і чому люди поведуться певним чином і вибудовують ті чи інші стосунки у процесі міжкультурної комунікації.

Висновки до розділу I

Компетентнісний підхід наголошує на ролі досвіду і практичних умінь, зорієнтований на розвиток у студентів умінь діяти в різноманітних проблемних ситуаціях, вирішувати життєві та професійні проблеми і є основою формування СКК майбутніх журналістів у процесі професійної підготовки.

Ключові поняття «компетентність» і «компетенція» розглядаються як сумісні поняття: компетенція сприймається як похідне, вужче від поняття «компетентність» і є видовим поняттям, тоді як «компетентність» – родове поняття і розглядається як реальна здатність виконувати професійну діяльність.

Сукупність основних надпредметних компетенцій (*акмеологічна, аксіологічна, аналітична, антропологічна, герменевтична, діагностична, дослідницька, інтеракційна, комунікативна, прогностична та рефлексивна*) дає можливість зробити висновок про критерії (мотиваційний, лексико-граматичний, професійний, соціокультурний, стратегічний, комунікабельності) та рівні (низький, середній, високий) сформованості СКК.

Структуру соціокультурної компетентності розглядаємо в єдності двох її складових: внутрішньої та зовнішньої. Внутрішня складова є здатністю мобілізувати набуті знання, вміння та навички для пошуку, обробки і використання соціокультурної інформації, тобто інформації про систему стосунків, цінностей і норм в конкретній ситуації. Зовнішньою складовою є готовність до міжкультурної комунікації для вирішення конкретних професійних завдань.

Поняття *міжкультурна комунікація* визначаємо як процес обміну думками в ситуації спілкування між представниками різних культур. *Готовність до міжкультурної комунікації* трактуємо як здатність індивідуума керувати особливостями міжкультурної комунікації, пристосовуючи поведінку в культурно різних контекстах.

Соціокультурну компетентність розглядаємо в контексті феномену соціокультурної взаємодії, у якому людина виступає як особистість, активно та свідомо орієнтована на спільну діяльність із різними представниками соціуму. В основі такої діяльності лежать гуманістичні ціннісні орієнтації, повага прав іншої людини, творчо-практичне ставлення до справи і навколишнього світу.

Для осмислення сутності соціокультурної компетентності важливо розуміти єдність двох її компонентів: соціального і культурного. У результаті спільної діяльності людей складається система стосунків людини з іншими людьми, з навколишнім світом (соціальна спрямованість). Наскільки ці взаємини стануть творчими, духовно наповненими, залежить від культури, передусім, від культури гуманістичного спілкування, творчої праці, світогляду суб'єктів, тобто чим вище рівень виховання культури, тим вищий ступінь соціалізації будь-якого фахівця.

Вважаємо, що соціокультурна компетентність – це різні компетенції в дії, здатність застосовувати на практиці отримані у процесі навчання різноманітні знання, вміння та навички. Сформованість соціокультурної компетентності не обмежується лише знанням компонентом: для ефективної діяльності необхідно сформувати у студентів готовність до продуктивної поведінки у відповідних ситуаціях професійного та повсякденного спілкування.

У нашому розумінні *соціокультурна компетентність студентів – це їхня здатність реалізувати набуті в процесі навчання знання, вміння та навички (знання про різноманітність культур, вміння знаходити та виокремлювати інформацію про культурні особливості, освідомлювати відмінності між рідною та іншою культурами, корегувати свою поведінку) для міжкультурної комунікації у процесі вирішення конкретних професійних завдань.*

Розділ 2

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ТА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЖУРНАЛІСТІВ

2.1 Педагогічні умови формування соціокультурної компетентності майбутніх журналістів

Постанова Президії Національної академії педагогічних наук України від 20.05. 2010 року схвалила Концепцію впровадження медіа-освіти в Україні (протокол № 1-7/6 – 150). Розроблення й прийняття Концепції розглядається як важлива складова модернізації освіти, яка сприятиме побудові демократичного суспільства. Ще раніше в рекомендаціях ЮНЕСКО наголошувалося на важливості дати людям зрозуміти, «як масова комунікація використовується в їх соціумах, оволодіти здібностями використання медіа в комунікації з іншими людьми; забезпечити людині знання того, як: 1) аналізувати, критично осмислювати й створювати тексти ЗМІ; 2) визначати джерела текстів ЗМІ, їх політичні, соціальні, комерційні та/або культурні інтереси, їх контекст; 3) інтерпретувати тексти ЗМІ та цінності, поширювані медіа; 4) відбирати відповідні медіа для створення та розповсюдження своїх власних текстів і набуття зацікавленої в них аудиторії; 5) отримати можливість вільного доступу до медіа як для сприйняття, так і для продукції. Медіаосвіта є частиною основних прав кожного громадянина будь-якої країни світу на свободу самовираження та права на інформацію та інструментом підтримки демократії» [219]. Сучасний вітчизняний дослідник Г. Васянович зазначає: «Рівень розвитку сучасних засобів масової комунікації та специфіка їх впливу на особистість доводять, що медіа – глобальний феномен, явище, яке має потужний вплив на освітнє середовище» [15, с. 11].

Вища освіта з визначеними тенденціями її розвитку ставить нові вимоги до професійної підготовки випускника ВНЗ та його особистісних якостей. У числі найважливіших – глибокі професійні знання і вміння, здатність до їх гнучкого застосування, ініціативність, комунікабельність, творча активність, готовність до безперервного саморозвитку.

Професійно-орієнтоване навчання передбачає професійну спрямованість не лише змісту навчальних матеріалів, але і діяльності, що містить прийоми й операції, які формують професійні вміння.

Особливо сутнісним є дослідження Р. Гарднера, який визначив два типи мотивації: мотивацію інтеграції та інструментальну мотивацію. Під мотивацією інтеграції розуміють намагання особисто спілкуватися з представниками іншої культури, більше дізнаватися про їхній спосіб життя й традиції, тобто мова йде саме про пізнавальні та комунікативні спонукання. Інструментальна мотивація охоплює мотиви іншого характеру: за допомогою знання отримати суспільне визнання й економічну вигоду. Останній тип не передбачає прагнення міжкультурних контактів, тут знання розглядаються як засіб для досягнення особистого добробуту [185].

На думку Р. Гарднера, ці типи мотивації відрізняються не лише за сутністю, а й тим, наскільки довготривалим є їх вплив на прагнення отримувати знання. Так, мотивація інтеграції вважається довготривалим фактором, а інструментальна – короткочасно діючим.

Таке навчання вимагає нового підходу до відбору змісту навчального матеріалу. Він повинен бути орієнтований на останні досягнення в тій чи іншій галузі людської діяльності, своєчасно відображати наукові досягнення у сферах, які безпосередньо торкаються професійних інтересів студентів, надавати їм можливість для професійного зростання.

Розглянемо, що входить у царину професійної діяльності журналіста.

Основна функція журналістики полягає в задоволенні за допомогою ЗМІ потреб в оперативній, важливій інформації, необхідній для повноцінного функціонування суспільства. Соціалізація й трансляція культурних цінностей членам суспільства є однією з головних функцій масових комунікацій. Будучи складовою соціуму й одночасно специфічним інститутом, ЗМІ виконують низку важливих функцій, серед яких на одному з перших місць знаходиться інформування суспільства про природну та соціальну реальності. ЗМІ відтворюють реальність з усіма її конфліктами й суперечностями.

Медіа – «це технічно опосередковані канали, по яких поширюється інформація й тим самим здійснюється комунікація. У західній традиції до кола медіа відносять не тільки друк, телебачення, радіо, Інтернет, мобільні засоби, але й книги, фільми, поп-музику, відеопродукцію, інформаційні агентства, рекламу. У вітчизняному суспільствознавстві єдиного вживання поняття не склалося. ЗМІ – особливий вид масової комунікації, причому інституціоналізованої, тобто тої, що знаходиться в умовах правового та етичного регулювання та має організаційну інфраструктуру» [143]. Медіа (лат. *media* – засоби) – це об’єкти або системи передачі інформації особливого походження, за допомогою яких передається інформація. Медіа виступає посередником у передачі інформації від одного адресата до іншого [74].

Д. Мак-Куейл, один з провідних теоретиків масової комунікації, вважає, що сучасні мас-медіа здійснюють широкий спектр функцій, починаючи з нейтральності в інформуванні та закінчуючи маніпуляцією й контролем [208, с. 65]. Ці функції співвідносяться з різними комунікаційними моделями репрезентації реальності. Залежно від переважання тих чи інших моделей медіа можуть розглядатися стосовно індивіда як:

- «вікно у світ», відкрите для репрезентації подій, що не припускає привнесення елементів, які не стосуються самої події;
- дзеркало подій соціуму, яке накладає деякі обмеження на процес репрезентації, пов’язані з встановленням деякого «кута відображення», а також обмеженою поверхнею відображення самого дзеркала, унаслідок чого реципієнт не може побачити події у всій їх багатогранності;
- «сторож» (фільтр), який або усвідомлено, або неусвідомлено вибирає певні аспекти події, опускаючи інші;
- інтерпретатор, який роз’яснює події, які без цього могли б здатися невзаємопов’язаними;
- перешкода або завіса, що відокремлює індивіда від події й тим самим спотворює її сприйняття [208].

Таким чином, за допомогою інформації журналістика орієнтує, регулює сферу свідомості та суспільства, психології та поведінки.

Засоби комунікації створюють навколо індивіда таку насичену інфосферу, що це не може не позначатися на його особистості. Сама динаміка цивілізації вимагає особистість певного типу, людину, здатну вирішувати проблеми, поставлені ходом суспільного розвитку. Завдяки глобалізації ЗМІ, комп'ютерних мереж, доступності «інфорозваг» виникає глобальна мода, особливо серед молоді, на певну музику, стиль одягу, поведінку тощо.

Отже, журналісти створюють інформаційну картину світу. Журналістський матеріал – це інформація, передусім, про ті чи інші реальні події, явища або процеси.

Як вважає Л. Світіч, «специфіка журналістики, на відміну від інших професій, полягає в тому, що вона створює картину світу, кодує в інформації те, що відбувається на Землі ... і передає інформацію розвитку суспільства і людини людям» [117].

Журналісти спрямовують свою діяльність на аудиторію. Адресатом журналіста можуть бути всі верстви населення, окремі особистості, групи, колективи, суспільство в цілому.

Сьогодні ЗМІ є основним способом здійснення комунікації, тобто спілкування, передачі інформації від людини до людини. Комунікація – це також специфічна форма взаємодії людей у процесах їхньої пізнавально-трудової діяльності, що здійснюється, головним чином, за допомогою мови (рідше – за допомогою інших знакових систем). Можна сказати, що комунікація сприяє соціальній і культурній єдності за допомогою використання мов і знаків. За визначенням І. Федякіна, «масова комунікація – цілісне явище, яке представляє частину людських взаємин у сучасному світі... Масова комунікація пов'язана з суспільним буттям і суспільною свідомістю. Вона пронизує такі сфери суспільної свідомості, як: ідеологія, суспільна психологія й наука, і багато в чому визначає його форми – політичні, правові, етичні, естетичні, релігійні та інші» [141, с. 4].

Масову комунікацію називають соціально зумовленим явищем з основною функцією впливу через передачу, отримання, зберігання й актуалізацію смислової та оцінної інформації, на основі якої відбувається соціальна адаптація та ідентифікація.

Вважаємо, що основний акцент у професійній підготовці майбутніх журналістів слід робити на вмінні працювати з інформацією.

Компоненти роботи з інформацією	Уміння	Навчальні завдання
<i>пошук інформації</i>	<ul style="list-style-type: none"> - орієнтування в предметній області для функціонального пошуку; - пошук об'єкту за відомою назвою; - відбір релевантної інформації 	<ul style="list-style-type: none"> - визначення області пошуку інформації; - аналіз знайденої інформації для конкретизації області пошуку; - формулювання та переформулювання запиту з урахуванням результату пошуку
<i>аналіз інформації</i>	<ul style="list-style-type: none"> - визначення головного й суттєвого; - виділення смислової частини; - виявлення причинно-наслідкових зв'язків в інформації 	<ul style="list-style-type: none"> - зіставлення, порівняння, класифікація, конкретизація, ранжування, серіація об'єктів, процесів і явищ; - виявлення причинно-наслідкових зв'язків між об'єктами, процесами і явищами; - виділення головного й суттєвого в інформації
<i>інтерпретації інформації</i>	<ul style="list-style-type: none"> пояснення зв'язків і залежностей, виявлених в інформації 	<ul style="list-style-type: none"> - визначення мети інформаційного повідомлення; - пояснення явищ і залежностей, про які повідомляється в інформації; - порівняння декількох інформаційних повідомлень однієї тематичної спрямованості; - визначення можливості застосування вивченої інформації
<i>переформатування інформації</i>	<ul style="list-style-type: none"> переклад інформації з одного виду представлення в інший 	<ul style="list-style-type: none"> - складання планів, тез, конспектів; - побудова графіків, діаграм, концептуальних таблиць, логічних схем, що відображають зміст інформаційних повідомлень; - переклад графічної інформації в текстову; - зміна жанру і стилю тексту
<i>узагальнення інформації</i>	<ul style="list-style-type: none"> формулювання висновків на основі проведеного аналізу інформації 	<ul style="list-style-type: none"> формулювання висновків на основі порівняння, аналізу, класифікації інформації
<i>створення інформації</i>	<ul style="list-style-type: none"> створення інформаційних продуктів на паперових та електронних носіях 	<ul style="list-style-type: none"> - визначення мети створюваного інформаційного продукту, типу інформаційного продукту, його структури, способів систематизації інформації; - створення зв'язного тексту, рубрик; - редагування тексту
<i>представлення інформації</i>	<ul style="list-style-type: none"> - подання інформаційного продукту аудиторії; - створення електронних презентацій 	<ul style="list-style-type: none"> - складання текстів виступів; - створення презентації в електронному вигляді
<i>зберігання інформації</i>	<ul style="list-style-type: none"> нагромадження, структурування, систематизація інформації 	<ul style="list-style-type: none"> - систематизація та структурування інформації; - розробка структури архіву джерел інформації, інтернет-посилань, анотацій; - каталогізація накопиченої інформації;

		- складання словників, тематичних тезаурусів і глосаріїв
<i>передача інформації</i>	використання різних каналів і способів передачі інформації	підготовка інформаційних повідомлень до передачі по різних каналах і різним адресатам (соціальні мережі, форуми освітніх, інформаційних порталів, сайти електронних журналів)

Табл. 2. Структура вміння роботи з інформацією

Вміння працювати з інформацією є загальнонавчальним умінням, складним за своєю структурою та складається з взаємопов'язаних компонентів. Навчальні завдання, спрямовані на формування вмінь, розробляються з урахуванням відповідних їм специфічних дій.

Від майбутнього журналіста вимагається вміння працювати з інформацією в найширшому розумінні та на різних носіях, уміти підтримувати дискусію, відстоювати власну позицію, виконувати різні соціальні ролі, уміння працювати з текстами, що вказує на необхідність застосування у професійній підготовці журналістів, у формуванні соціокультурної компетентності зокрема, технології ***розвитку критичного мислення***.

На думку американських авторів, «думати критично» – означає:

- виявляти допитливість і використовувати дослідницькі методи: ставити перед собою питання й здійснювати планомірний пошук відповідей;
- не задовольнятися фактами, а розкривати причини й наслідки цих фактів;
- виявляти ввічливий скептицизм, сумнів у загальноприйнятих істинах, ставити постійне питання: а що, якщо?;
- виробляти свою точку зору з певного питання й здатність відстоювати її логічними доведеннями; проявляти підвищену увагу до аргументів опонента й логічно їх осмислювати [217].

А. Липкіна та Л. Рибак підкреслюють особливу роль текстів у становленні та розвитку критичного мислення студентів. Ними було встановлено, що на розвиток критичного мислення сутнісно впливають такі форми роботи, як взаєморецензування творів, саморецензування, написання відповідей на рецензії, а також дискусії та обговорення за результатами рецензування [73].

Дослідники виявили закономірність, яка полягає в тому, що з підвищенням рівня критичного мислення підвищується рівень конструктивності всього розумового процесу студента.

Критичне мислення передбачає розвиток різних видів мислення та відповідних інтелектуальних умінь:

- аналітичне мислення (аналіз інформації, відбір необхідних фактів, порівняння, зіставлення фактів, явищ);
- асоціативне мислення (установлення асоціацій із раніше вивченими, знайомими фактами, явищами, установлення асоціації з новими якостями предмета, явища тощо);
- самостійне мислення;
- логічне мислення (уміння вибудовувати логіку доведень прийнятого рішення, внутрішню логіку проблеми, що вирішується);
- системне мислення (уміння розглядати досліджуваний об'єкт, проблему в цілості їх зв'язків і характеристик).

Творче мислення – це уявне експериментування, просторове уявлення; самостійне перенесення знань для вирішення нового завдання, проблеми, пошуку нових рішень; здатність комбінувати раніше відомі методи, способи розв'язання завдання, проблеми в новий комбінований, комплексний спосіб; здатність передбачати можливі наслідки прийнятих рішень, а також встановлювати причинно-наслідкові зв'язки; евристичність мислення, інтуїтивне осяяння, інсайт [103].

Сучасній журналістиці притаманні такі особливості:

- 1) журналістика перетворюється в глобальну, що не має просторових і часових меж;
- 2) стає супероперативною, коли повідомлення й сприйняття повідомлення можуть збігатися в часі (наприклад, тележурналіст може з будь-якого куточка планети повідомити про подію, що сталася там, в ефір. Але чинником, що визначає появу в програмі новин інформації про подію, є не місце, де воно відбувалося, а значущість того, що сталося. Відсутність у більшості випадків опису місця підпорядковане певному ідеологічному задуму, «втрата,

тобто зникнення вимірювання часу й простору запускає процеси, які формують єдиний «світ» [22];

3) журналістика підпорядковується всім закономірностям нерозчленованого інформаційного потоку, що циркулює у глобальних мережах, стає органічно вплетеною в інші види інформації (рекламної, наукової, ділової, політичної, художньої, особистої і т. ін.);

4) журналістика характеризується поліфункціональністю, здатністю виконувати будь-які ролі та задовольняти різноманітні потреби й інтереси аудиторії;

5) глобальна журналістика набуває рис масової культури;

6) журналістика стандартизується й одночасно збільшуються можливості для прояву творчості;

7) журналістика стає саморегулюючою;

8) інформація набуває властивостей товару;

9) розширюються можливості для отримання журналістом інформації з глобальних мереж;

10) посилюються можливості журналістики в маніпулюванні громадською думкою;

11) журналістика стає дедалі толерантнішою до різних позицій;

12) журналістика сприяє інтеграції народів.

Термін «журналістика» походить від французького *journal* (щоденник, газета) і відповідає німецькому *Journalistik* та англійському *journalism*. Це «вид суспільної діяльності зі збирання, обробки та періодичного поширення актуальної інформації через канали масової комунікації (преса, радіо, телебачення, кіно та ін); одна з форм ведення масової пропаганди й агітації» [39]. Професія «журналіст» відноситься до:

соціонімічних професій (від лат. *societas* – товариство), що передбачають у процесі діяльності спілкування типу «людина – людина»;

артонімічних (від лат. *ars, artis* – образ, мистецтво), творчих професій типу «людина – художній образ», взаємодія з системами художніх образів.

Якщо розуміти інформацію широко, як соціоприродну систему, журналістську професію можна віднести і до типу «людина – природа» (взаємодія з природними системами).

Оскільки техніка відіграє в журналістиці певну роль, журналізм має опосередковане відношення і до типу професій «людина – машина» (взаємодія з технічними системами).

Журналістська професія поділяється на спеціальності (від лат. *specialis* – особливий, своєрідний): газетярів, тележурналістів, радіожурналістів, працівників інформаційних агентств, журналістів Інтернет-ЗМІ.

У рамках спеціальностей виокремлюють спеціалізації за видами діяльності, жанрової спеціалізації, наприклад, репортер, коментатор, інтерв'юер, розслідувач, ведучий теле- та радіопередач.

Крім того, журналісти спеціалізуються в певній тематиці (професіоналізація): журналіст, що пише на політичні, економічні, спортивні теми і т. ін. І кожен з цих типів і видів журналістів має свої специфічні риси.

Не може бути якоїсь однієї моделі здібностей для всіх професійних спеціалізацій. Для репортерів пріоритетні якості, співвідносні з мобільністю й оперативністю, що забезпечують успіх в умовах жорсткого ритму збору інформації. В аналітиків домінують дослідні задатки, логіка, глибина й нестандартність мислення, у публіцистів – образне сприйняття, ідейність, у теле- та радіоведучих – комунікабельність, особиста привабливість, артистизм.

Особливо важливими особистісними якостями журналісти вважають: «ерудицію, компетентність, знання життя, оперативність, принциповість, високі моральні якості, вміння мислити глибоко, літературні здібності, знання людської психології, вміння спілкуватися з людьми» [118].

До особистісно-професійних якостей журналіста належать:

- інформованість і компетентність – вільне володіння предметом мовлення;
- об'єктивність й оперативність в оцінці інформації та способів її повідомлення;
- «почуття часу» і вміння бачити перспективу розвитку подій;

- небайдужість – зацікавленість і захопленість предметом обговорення і співрозмовником;

- комунікативна компетентність;

- щирість, дружелюбність, уміння володіти своїми емоціями.

Загалом робота журналіста вимагає широкого кола компетенцій:

- компетенції загальних знань та інтелектуальних здібностей;

- володіння прийомами збору інформації та підготовки матеріалів для друкованих ЗМІ (та інших форм презентацій), редагування, дизайну, виробництва;

- здатність використовувати технічні засоби журналістики й опанувати новими технологіями та інноваційними практиками;

- розуміння професійних правил, зокрема етичних;

- володіння знаннями, які стосуються ролі журналістики в суспільстві, зокрема з історії журналістики, організації ЗМІ та законів, що обмежують журналістську практику;

- знання кращих зразків журналістики.

Враховуючи особливості професійної діяльності журналістів-фахівців ми також пропонуємо впровадження **методу проектів** для формування соціокультурної компетентності.

Метод проектів передбачає певну сукупність навчально-пізнавальних прийомів, які дають можливість виділити ту чи іншу проблему в результаті самостійних дій студентів з обов'язковою презентацією цих результатів. Якщо говорити про метод проектів як про педагогічну технологію, то ця технологія припускає сукупність дослідницьких, пошукових, проблемних методів, творчих за самою своєю суттю [103, с. 67].

Аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури з проблеми дослідження свідчить про те, що в даний час, автори використовують такі поняття, як проектна методика (Е. Азімов, І. Зимняя, А. Нехорошева, Т. Сахарова, А. Щукін), проектно-орієнтоване навчання (В. Білогрудова), проектні форми роботи (О. Тесліна), проектні завдання (Т. Мартянова), проектна діяльність (С. Венедиктова), проектна робота (І. Колесникова, О. Долгіна, І. Макаревич). Усі ці поняття часто використовуються як синоніми. У нашому дослідженні

дотримуємося позиції Є. Полат, яка стверджує, що метод проектів характеризується як певним чином організована пошукова дослідницька діяльність, яка передбачає не просто досягнення та оформлення того чи іншого практичного результату, але організацію процесу його досягнення [103].

Проектна діяльність є ефективним засобом формування соціокультурної компетентності студентів. У її процесі інтегрується досвід, набутий при навчанні, який буде затребуваний у подальшій професійній роботі журналіста.

Навчальними цілями методу проектів можна вважати такі:

- можливість вільного вибору тем і завдань відповідно до схильностей і інтересів студентів;
- планування й реалізація роботи стосовно майбутньої спеціальності;
- самостійний пошук шляхів досягнення цілей, їх розробки й перенесення на інші ситуації;
- розвиток і випробовування своїх можливостей й усвідомлення при цьому меж своїх здібностей;
- виявлення напруженості й конфліктів і пошук можливих шляхів їх вирішення;
- отримання, збір, систематизація інформації та її критичне оцінювання й використання;
- можливість студентів тренуватися у веденні ділової дискусії, щоб уміти висловлювати й відстоювати свою позицію.

Необхідними умовами проектної діяльності є:

- наявність проблеми, що вимагає вирішення;
- практична, теоретична, пізнавальна значущість прогнозованих результатів;
- здатність до самостійного пошуку ціннісно значущої інформації для вирішення проблеми;
- поетапний розподіл завдань, які сприяють вирішенню проблеми.

Узагальнюючи значення проектної роботи з точки зору майбутньої професійної діяльності студентів, можна виділити три основні постановки цілей:

1. У рамках проектної роботи студенти повинні набувати здібності та вміння, які потрібні в майбутній професії.

2. Проектна робота повинна сприяти розвитку таких якостей, як здатність до вирішення проблем, до роботи в команді, до спілкування в ділових колах, до планування, до критики, креативність, усвідомлення відповідальності, які мають постійне зростаюче значення для вирішення професійних завдань. Це досягається основною вимогою проектної роботи, відповідно до якої проектні групи повинні розроблятися більш самостійно.

3. Проектна робота покликана спонукати до праці, що вимагає від студентів особливого розумового напруження, фантазії та особистої ініціативи.

Оскільки важливим для журналіста є навички роботи з інформацією, вважаємо за доречне виділити інформаційні проекти.

Інформаційні проекти від початку спрямовані на збір інформації про якийсь об'єкт або явище, ознайомлення учасників проекту з цією інформацією, її аналіз й узагальнення фактів, призначених для широкої аудиторії. Такі проекти вимагають добре продуманої структури, можливості систематичної корекції в процесі роботи над проектом. Загалом структура такого проекту може бути предсавлена таким чином:

- мета проекту,
- предмет інформаційного пошуку,
- джерела інформації (засоби ЗМІ, бази даних, інтерв'ю, анкетування, проведення «мозкової атаки» тощо),
- способи обробки інформації (аналіз, узагальнення, зіставлення з відомими фактами, аргументовані висновки),
- результат інформаційного пошуку (стаття, анотація, реферат, доповідь, відео тощо),
- презентація (публікація, у тому числі в мережі, обговорення на телеконференції та ін.)

Для продуктивної спільної чи індивідуальної діяльності в проекті студенти повинні володіти цілим рядом таких загальнонавчальних умінь:

- інтелектуальні: працювати з інформацією, аналізувати, систематизувати, узагальнювати її, установлювати асоціації з раніше вивченим, робити висновки;
- творчі: генерувати ідеї, знаходити різноманітні рішення проблеми, передбачати можливі наслідки прийнятих рішень;
- комунікативні: вступати в спілкування, слухати партнера по спілкуванню, адекватно впливати на співрозмовника, відстоювати свої погляди, знаходити компроміс зі співрозмовником, прогнозувати результат свого висловлювання та ін.;
- соціальні: співпрацювати з іншими, приймати точку зору інших, нести відповідальність за результати своєї праці, підкорятися рішенням групи, довіряти членам команди.

Студенти отримують можливість здійснювати творчу, пошукову, дослідницьку діяльність у рамках заданої теми під час роботи з текстами ЗМІ, друкованими та звуковими. Це сприяє розвитку інтелектуальних умінь критичного і творчого мислення, формування специфічних навичок роботи з інформацією.

Цілями проектів є:

- формування стійкого інтересу до навчального процесу з огляду на значущість результатів дослідження;
- реалізація індивідуалізації та диференціації навчання;
- удосконалення навичок самостійної роботи в процесі пошуку й підбору необхідної літератури;
- розвиток соціальних і комунікативних умінь при використанні технології співробітництва;
- розвиток інтелектуальних умінь критичного і творчого мислення при вирішенні дослідницьких завдань, що вимагають інтеграції знань з різних галузей [95].

Оскільки методика проектної діяльності містить декілька фаз з поступовим ускладненням алгоритмів виконання проекту, педагогічною умовою формування соціокультурної компетентності вважаємо *алгоритмізацію навчального процесу*, яка містить наступні етапи:

I. Початковий етап навчання: орієнтовно-пошуковий.

Мета етапу – засвоєння студентами знань про ключові поняття, сутність, функції, принципи, етапи проектної діяльності для формування проектувальних умінь, умінь працювати в співробітництві.

Функція викладача – інформаційно-контролююча: проекти виконуються згідно заданому алгоритму при поопераційному керівництві викладача.

Тема підбирається з урахуванням проблемності та інтересів студентів з метою їх включення в активне вирішення проблем проекту. На цьому етапі нами була запропонована тема «Alternative Lifestyles» (субкультури) після опрацювання статті «A Life in the Day of Li'l Monster» (День із життя Ліла Монстера).

Алгоритм створення проекту на початковому етапі навчання охоплює:

- 1) ознайомлення з вимогами до виконання проекту;
- 2) пошук інформації;
- 3) узагальнення інформації;
- 4) освітлення проблеми в пресі;
- 5) підбір наочності;
- 6) написання реферату, доповіді, статті;
- 7) публічний захист проекту.

На початковому етапі навчання студенти створюють творчий проект у групі, що дає їм можливість розподілити між собою частини завдання, ділитися своїми знаннями з одногрупниками, відчувати більшу впевненість у здатності впоратися із завданням.

При виконанні проектних завдань на цьому етапі навчання рівень самостійної роботи студентів може варіюватися залежно від рівня підготовки того чи іншого студента. Найбільш сильні й здібні навчаються створювати проект в значній мірі самостійно при обов'язковій консультації з викладачем, а «слабкі» студенти звітують перед викладачем після кожного етапу роботи, що дає їм можливість виконати всі проектне завдання повністю і отримати позитивні результати роботи. Постійні консультації, що проводяться викладачем, уможливають студентам здобути навички, необхідні для успішного виконання такого типу проектів в майбутньому.

II. Проміжний етап навчання: конструктивно-дослідницький.

Мета етапу – самостійне дослідження студентами сутності, логіки, принципів, функцій та етапів проектної діяльності на основі рефлексії своєї діяльності при створенні проекту з соціально-спрямованих тем.

Функція викладача – консультативно-координуюча: студенти створюють проекти під частковим керівництвом викладача. Ми розробляли тему «Battle of the Sexes» (гендерна нерівність), після опрацювання статті «Hate Male» (Ненавидіти чоловіків).

На проміжному етапі навчання алгоритм роботи наступний:

- 1) ознайомлення з вимогами до виконання проекту;
- 2) пошук інформації;
- 3) узагальнення інформації;
- 4) складання листа редактору;
- 5) написання публіцистичної статті;
- 6) створення гостьової колонки;
- 7) оформлення папки;
- 8) захист проекту.

На цьому етапі навчання студенти створюють творчий проект в парі, що з одного боку, дає їм можливість розподілити частини проекту між собою, а з іншого боку відчутти відповідальність за спільно створюваний проект.

Рівень самостійної роботи студентів на проміжному етапі варіюється в залежності від рівня підготовки. Слухачі, що відчувають упевненість, сили і можливість виконувати дане проектне завдання, роблять його повністю самостійно, а ті, що сумніваються у своїх знаннях, правильності створення проекту, отримують консультації викладача по мірі виникнення питань.

III. Завершальний етап навчання: творчий.

Мета етапу – самостійне виконання студентами проектів. Студенти засвоюють алгоритм в ході самої діяльності, хоча вони можуть консультуватися з викладачем по мірі виникнення питань.

На завершальному етапі навчання працювали з темою «Advertising» (реклама), після роботи з статтею «Coke Pours out Ads» (Кока Кола виливає рекламу).

Алгоритм виконання завдання на цьому етапі наступний:

- 1) ознайомлення з вимогами до виконання проекту;
- 2) складання алгоритму виконання проекту;
- 3) створення проекту;
- 4) захист проекту.

Для успішного виконання проектного завдання на данному етапі студентам знадобиться вміння працювати з інформацією, оскільки доведеться продемонструвати свої навички в області роботи з різними джерелами для пошуку та аналізу повідомлень. У процесі усного захисту потрібно продемонструвати вміння аргументовано висловлювати свою точку зору, а також полемізувати.

Проектна діяльність заснована на співробітництві, взаємодопомозі, мотивує розвиток таких якостей особистості, як творче ставлення до справи, відповідальність, ініціативність, готовність до взаємодії в колективі. При цьому викладач стає одним з членів проектно-дослідницького колективу і як такий може брати на себе різні соціальні ролі в малій групі – джерела ідей, інформації, порадника. Обов'язковою умовою, рушійною силою навчально-проектної діяльності є постановка проблемно-пошукової, дослідницької задачі, орієнтованої на досягнення кінцевого продукту.

Саме застосування технології розвитку критичного мислення, методу проектів та алгоритмізація навчального процесу озброюють майбутніх журналістів дослідницькими вміннями, що полягають у таких здатностях:

1. *Швидко розуміти, аналізувати, синтезувати й оцінювати незнайомий матеріал.* Суть цієї ключової для журналіста здібності визначається як «критичне мислення». Термін «критичне мислення» пояснюється Американською філософською асоціацією (АРА) таким чином: «цілеспрямоване, саморегулююче судження, яке завершується інтерпретацією, аналізом, оцінкою та інтерактивністю, також як пояснення очевидних, концептуальних, методологічних або тематичних міркувань, на яких ґрунтується це судження. Ідеальне критичне мислення людини

зазвичай пов'язано з допитливістю, обізнаністю, причиною довіри, неупередженістю, гнучкістю, справедливістю в оцінці, чесністю в зіткненні з особистими упередженнями, розсудливістю в судженнях, бажанням переглядати, прояснювати проблеми та складні питання, ретельністю в пошуку потрібної інформації, розумністю у виборі критеріїв, постійністю в пошуку результатів, які є настільки ж точними, як використані першоджерела. Ця комбінація пов'язує розвиток уміння критичного мислення з розумінням основ раціонального та демократичного суспільства» [225, с. 145]. Така компетенція надає журналістам здатність відрізнити доречну інформацію від недоречної, оцінювати факти й аргументацію, виявляти упередженість і думати незалежно, сміливо й творчо, глибоко досліджуючи факти, піддаючи сумніву загальноприйняті уявлення, встановлюючи міждисциплінарні зв'язки й зіставляючи різні погляди, трактування й теорії.

2. *Оцінювати новини та вдумливо підходити до того, що перетворює подію в новину і що робить новину гідною опублікування.*

3. *Ставити питання й розуміти відповіді різними мовами.* Журналістам необхідне компетентне володіння національною мовою та мовою, яку вони використовують у своїй роботі. Компетентне володіння англійською та іншими мовами рекомендується для багатьох країн і для тих журналістів, які сподіваються знайти роботу за межами своєї бтьківщини.

4. *Спостерігати за подіями.*

5. *Швидко і якісно збирати, засвоювати й відсівати інформацію, яка стосується сюжету, за допомогою інтерв'ювання, друкованих джерел та інтернет-ресурсів, а також використовуючи прийоми розслідувальної журналістики.*

6. *Робити точні записи.*

7. *Володіти різними способами перевірки й підтвердження інформації.*

8. *Мати навички арифметичного рахунку й базове знання статистики та методів огляду [80].*

Програма журналістської освіти, розроблена експертами ЮНЕСКО, містить розділи, пов'язані з тими сферами, які називають основами журналістики. Ці

розділи призначені для розвитку в студентів необхідних інтелектуальних і професійних навичок. Основи діяльності журналістів охоплюють:

- здатність критично міркувати, включаючи навички розуміння, аналізу, синтезу й оцінки незнайомого матеріалу, а також уміння розуміти на базовому рівні факти й методи пошуку інформації;
- здатність писати чітко й зрозуміло, використовуючи методи розповіді, опису й аналізу;
- володіння знаннями про національні та міжнародні політичні, економічні, культурні, релігійні та громадські інститути;
- володіння знаннями про поточні події та проблеми, знаннями з історії та географії [80].

У Тартуській декларації Європейської асоціації підготовки журналістів (Тарту, Естонія, 10 червня 2006) зазначено, що члени Європейської асоціації підготовки журналістів навчають або професійно готують своїх студентів / учасників, виходячи з принципу, що журналісти повинні служити суспільству, при цьому забезпечуючи розуміння політичних, економічних і соціокультурних умов, стимулюючи розвиток і зміцнення демократії на всіх рівнях, стимулюючи розвиток і зміцнення особистої та інституційної підзвітності, розширюючи можливості громадян робити вибір у контексті суспільства й особистості, у той же час відчуваючи відповідальність за свободу вираження, поважаючи недоторканність прав особистості, критично ставлячись до джерел і залишаючись незалежними від особистих інтересів, використовуючи прийняті етичні стандарти.

Головна мета для більшості журналістів полягає в служінні суспільству за допомогою інформування громадськості, спостереження за тим, яким чином працює влада й заохочується громадська дискусія, сприяючи тим самим політичному, економічному, соціальному й культурному розвитку. Отже, освіта в галузі журналістики має навчити студентів тому, як виявити новину й розповісти про подію, вмюючи розрізняти факти та думки, як знаходити інформацію при підготовці матеріалу і як писати, ілюструвати, редагувати й випускати матеріали для різних медійних форматів (газет і журналів, радіо, телебачення, мережевих і мультимедійних ЗМІ) і для їх конкретних аудиторій.

Нами з'ясовано, що професійно орієнтоване навчання передбачає професійну спрямованість не лише змісту навчальних матеріалів, а й діяльності, яка охоплює прийоми й операції з формування професійних умінь, використання форм і методів навчання, спрямованих на формування необхідної професійної компетентності фахівця. Формування соціокультурної компетентності у ВНЗ при цьому становить визначальну умову подальшої успішної професійної діяльності випускників.

Педагогічними умовами формування соціокультурної компетентності в майбутніх журналістів є: урахування видів професійної діяльності журналіста, що потребують соціокультурної компетентності в процесі поетапної модернізації їхньої професійної підготовки; цілеспрямоване вдосконалення методики та технології підготовки майбутніх журналістів, зокрема застосування технологій, які вчать роботі з інформацією, оскільки саме вони враховують професійну орієнтацію майбутніх журналістів; орієнтація навчально-виховного процесу на розвиток у студентів розуміння відмінностей між рідною та іншою культурами, усвідомлення важливості культурного різноманіття, толерантного ставлення до іншої культури; спрямування навчання журналістів на розвиток умінь і навичок взаємодії з носіями різних культур; проектування в нових підручниках і навчальних посібниках професійно спрямованого змісту навчання в поєднанні із завданнями проблемно-пошукового характеру.

Визначення педагогічних умов формування соціокультурної компетентності в майбутніх журналістів та аналіз сфери професійної діяльності журналіста, що ґрунтуються на Концепції впровадження медіа-освіти в Україні, дали можливість розробити педагогічну модель формування соціокультурної компетентності майбутніх журналістів у процесі професійної підготовки.

2.2. Педагогічна модель формування соціокультурної компетентності майбутніх журналістів у процесі професійної підготовки

Модель формування соціокультурної компетентності майбутніх журналістів у процесі професійної підготовки була розроблена з урахуванням розглянутих вище концептуальних основ формування соціокультурної компетентності журналістів та власне їхньої професійної сфери діяльності. Пріоритетними підходами до організації та здійснення освітнього процесу у ВНЗ є:

- *соціокультурний підхід*, який виступає в ролі фундаменту формування професійної компетентності майбутнього журналіста, забезпечує оволодіння мовою в нерозривному зв'язку з пізнанням культури країни, що вивчається, і з яким ми пов'язуємо підвищення якості підготовки студентів – майбутніх журналістів та формування у них соціокультурної компетентності.

- *компетентнісний підхід*, який орієнтований на ціннісно-сміслову, змістову, особистісну складові освіти і забезпечує практичну орієнтацію навчання.

Оскільки сучасна парадигма змісту педагогічного процесу виходить із його цілісності, передбачається багаторівневність, варіативність і конкретний вид діяльності педагога. На кожному з цих рівнів у процесі формування соціокультурної компетентності майбутніх журналістів реалізуються такі дидактичні принципи:

- *науковості*, який вимагає, щоб студенти знайомились з об'єктивними науковими фактами, поняттями, законами, теоріями всіх основних розділів відповідної навчального предмету галузі науки; наближався до розкриття сучасних досягнень і перспектив розвитку в майбутньому;

- *систематичності й послідовності*, щоб матеріал викладався системно, в певному порядку, щоб кожний елемент навчального матеріалу логічно пов'язувався з іншим на основі поступового ускладнення завдань і змісту діяльності студентів;

- *індивідуалізації*, який здійснюється на основі визначення рівнів готовності мабутніх журналістів до формування соціокультурної компетентності та підбору індивідуальних завдань;

доступності, який реалізується в розподілі навчального матеріалу на етапи і в викладенні його невеликими фрагментами, відповідно до особливостей студентів; принципах проектної діяльності (М. Горчакова-Сибірська, І. Колеснікова [50]), а саме:

прогностичності, що зумовлене самою природою проектування, орієнтованого на майбутній стан об'єкта; особливо яскраво він проявляється при використанні проектування для створення інноваційних зразків; проект може бути визначений як покрокове здійснення потрібного майбутнього;

покроковості: природа проектної діяльності припускає поступовий перехід від проектного задуму до формування образу мети й способу дій; від нього до програми дій та її реалізації; кожна наступна дія ґрунтується на результатах попередньої;

нормування вимагає обов'язкового проходження всіх етапів створення проекту в рамках регламентованих процедур, в першу чергу пов'язаних з різними формами організації діяльності;

зворотнього зв'язку нагадує про необхідність після здійснення кожної проектної процедури отримувати інформацію про її результативність та відповідним чином коректувати дії;

продуктивності підкреслює прагматичність проектної діяльності, обов'язковість її орієнтації на отримання результату, що має прикладну значущість;

культурної аналогії вказує на адекватність результатів проектування певним культурним зразкам; щоб бути включеним в культурний процес, необхідно навчитися розуміти і відчувати своє місце в ньому, формулювати власний погляд на досягнення людства на основі вивчення культурно-історичних аналогів; при цьому отримання наукових знань і знайомство з культурними цінностями важливо здійснювати в порівнянні з власними судженнями та результатами пізнавальної діяльності;

саморозвитку стосується як суб'єкта проектування на рівні розгалуженої активності учасників, так і породження нових проектів у результаті реалізації

поставленої мети; вирішення одних завдань і проблем призводить до постановки нових завдань і проблем, що стимулюють розвиток нових форм проектування.

У роботі над текстами ЗМІ також актуалізуються наступні принципи:

розвитку критичного мислення, результатом якого є інтерпретація і оцінка тексту ЗМІ, формування незалежних суджень і висновків по темі або проблемі тексту;

розвитку творчого потенціалу припускає прогрес особистісних якостей і здібностей, необхідних для актуалізації творчого потенціалу студентів (незалежність і нестандартні підходи в мисленні, широта інтересів, відкритість новому досвіду, готовність до ризику, здатність до діалогу і рефлексії);

розвитку критичної автономії означає спрямованість навчального процесу на формування здатності студентів до автономної, усвідомленої і критичної оцінці змісту текстів ЗМІ.

Одним з ефективних шляхів формування у мабутьних журналістів соціокультурної компетентності ми вважаємо педагогічну модель, яка відображає розгорнутий у часі педагогічний процес. Для створення нашої моделі ми використали деякі елементи авторської моделі О. Палки [96, 97].

Модель складається з цільового, змістового, операційного і результативно-коригувального компонентів, які функціонально пов'язані між собою.

Кожен із компонентів моделі є професійно спрямованим. Домінантний вплив на всі інші компоненти має **цільовий**, що визначає мету і конкретні завдання підготовки майбутніх журналістів. Охарактеризуємо структурні елементи цього компонента.

Метою є формування соціокультурної компетентності майбутніх журналістів.

Відповідно до поставленої мети ми сформулювали такі завдання:

- формування мотивації до підвищення рівня СКК (мотивація інтеграції, інструментальна); розвиток потреби у самореалізації та суб'єктивному самовизначенні;
- формування якостей, здібностей і знань журналіста; розвиток уміння аналізувати і виділяти ті чи інші явища іншої культури, з якими слухачі можуть

зіткнутися в ході професійної діяльності, розвиток гнучкого підходу до інших культур для того, щоб слухачі могли визнавати і приймати інші понятійні системи і зіставляти їх зі своєю власною культурою і, зрештою, глибше осягати її;

- формування у студентів уміння практично сприймати і використовувати професійну інформацію; формування у них критичного та творчого мислення;

- неупереджене ставлення до різної інформації, уникнення стереотипів у мисленні, усвідомлення себе як суб'єкта культури, формування міжкультурної свідомості особистості, відкритої до міжкультурної взаємодії.

Цільовий компонент моделі органічно пов'язаний зі **змістовим**, який є цілісним, інтегрованим, багаторівневим і варіативним. Передбачається необхідність усвідомлення майбутніми журналістами кінцевої мети навчання, яка розуміється як формування особистості, котра здатна і хоче брати участь у спілкуванні на міжкультурному рівні, що передбачає їх комунікативний, соціокультурний та інтеркультурний розвиток. Навчання майбутніх спеціалістів у ВНЗ має базуватися на врахуванні їхніх потреб і вимог, продиктованих особливостями обраної спеціальності. В якості найбільш доступного і практичного джерела отримання актуальної професійно значущої інформації у ВНЗ ми виділяємо тексти ЗМІ.

Тексти ЗМІ – це продукція засобів масової інформації: газет, журналів, телепрограм, радіопередач, реклама, яку журналісти виробляють у процесі професійної діяльності. Причому слід зазначити, що поняття «текст» стосовно сфери масової інформації не лише використовується для позначення власне текстового вербального ряду, а й набуває рис об'ємності та багатовимірності, охоплюючи такі важливі для продукції ЗМІ складові, як: візуальний ряд у його графічному або телевізійному втіленні, а також аудіоряд у вигляді твору. Тому поняття «текст ЗМІ» не лише відноситься до словесного ряду, а й містить сукупність усіх екстралінгвістичних, значущих компонентів: графіку, образи, звуки і т. ін., конкретний набір яких залежить від типу ЗМІ.

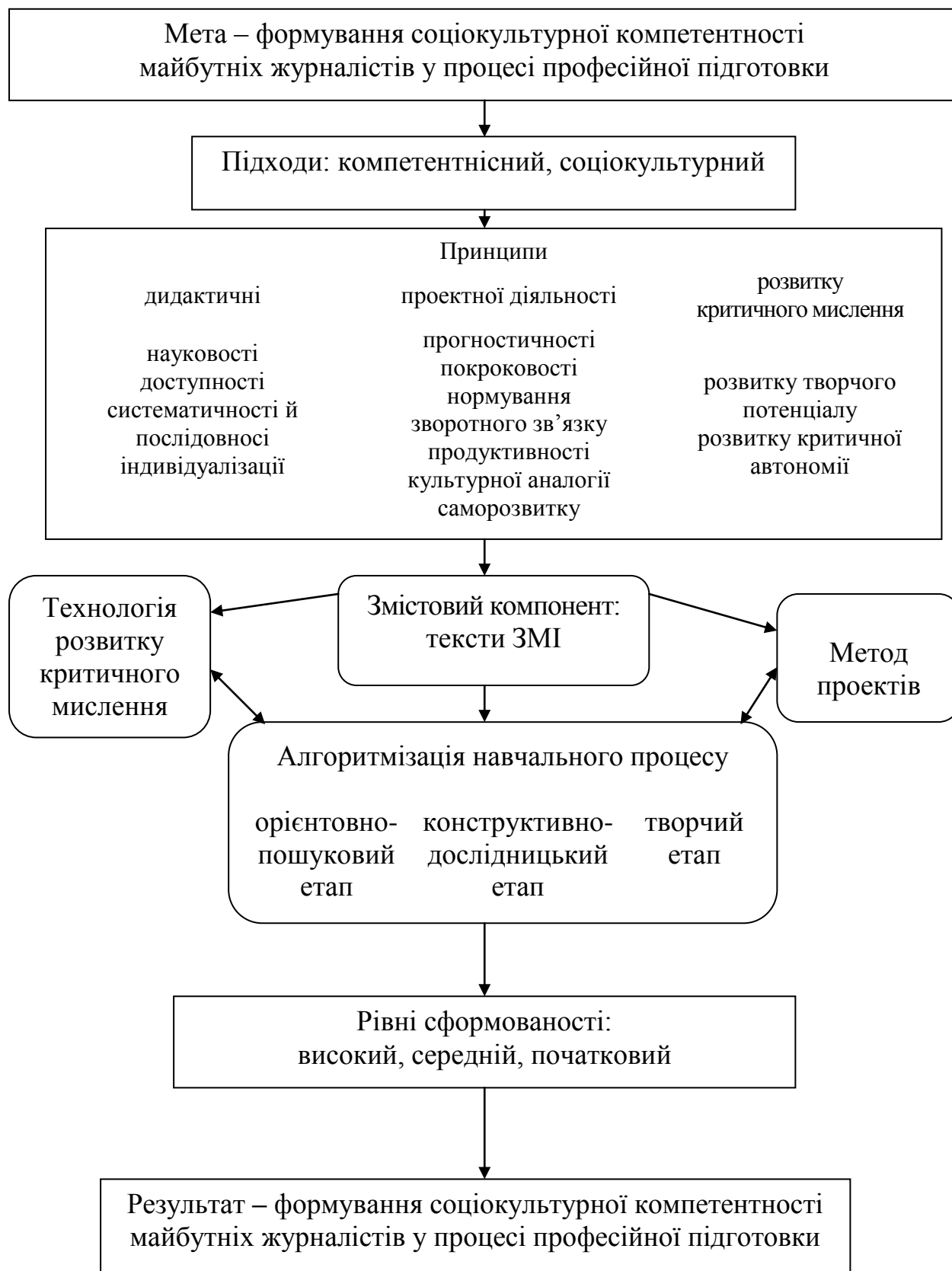


Рис. 2.1. Педагогічна модель формування соціокультурної компетентності майбутніх журналістів у процесі професійної підготовки

Саме тексти ЗМІ можна розглядати як соціальну репрезентацію інформації, тому їх доцільно використовувати у процесі формування соціокультурної компетентності майбутніх журналістів. Д. Б. Гудков здійснив когнітивне дослідження прецедентних феноменів у текстах ЗМІ [26, с. 45]. Дослідник поділяє всі тексти ЗМІ на інформативні та сугестивні залежно від виконуваної ними функції. Інформативним текстам, основна функція яких – передавати інформацію, притаманна комунікативна прозорість, однозначність. Для сугестивних текстів характерно звернення до прецеденту, особливо до авторитету історичної особистості (героя-предка) або літературного героя.

Тексти ЗМІ – це соціально значущі повідомлення, які переважають у суспільстві над усіма іншими видами текстів. Домінування текстів ЗМІ зумовлюється тим, що у процесі свого розвитку суспільство створило такі мас-медійні структури, що незалежно від бажання і волі індивіда створюють особливе середовище, насичене інформаційними потоками, які продукуються ЗМІ. Як член суспільства, людина не може уникнути взаємодії з його інформаційним простором: вона сприймає, переробляє різноманітні інформаційні потоки і часто діє під впливом ЗМІ. Соціальний зміст текстів обумовлений актуальністю і новизною, відповідністю запитам аудиторії, глибиною аналізу соціальної дійсності, випереджуючою постановкою суспільно значущих проблем, наявністю ідеалів і соціально-політичних орієнтирів, досконалістю форми подачі матеріалу. Тексти ЗМІ також виконують функцію орієнтації людини в навколишньому середовищі. Тексти ЗМІ є джерелом значущої для людини інформації про природну та соціальну реальність, на основі якої вона приймає життєво важливі рішення. Саме потребою в соціально значущій інформації пояснюється та частотність, з якою транслюються і сприймаються тексти ЗМІ. У більшості випадків події, що представляють ЗМІ, дистанційовані від індивіда: він не має можливості спостерігати за ними безпосередньо. Однак людина, яка не є безпосереднім учасником подій, проектує ці ситуації на себе, розглядаючи їх як потенційні загрози власному благополуччю.

Американські дослідники визначають такі ключові аспекти соціально-інформаційної структури ЗМІ:

- всі тексти ЗМІ є конструкціями;
- тексти ЗМІ є репрезентацією світу (створюють власну реальність, а не абсолютно об'єктивно відображають її);
- медіа мають економічний і політичний зміст і цілі;
- кожен вид медіа має свої особливості мови й закономірності;
- різні аудиторії інтерпретують тексти ЗМІ по-різному [173].

Отже, при аналізі текстів ЗМІ правомірно враховувати, що «індивідуум інтерпретує зміст медійних повідомлень будь-якого типу, виходячи з:

- *тла* (що аудиторія вже знає про тему?);
- *рівня інтересу / уваги* (наскільки аудиторія зацікавлена темою?);
- *налаштованості* (яке ставлення аудиторії до теми – позитивне чи негативне – на початку розмови?);
- *пріоритетів* (чи можуть проблеми мати особливе значення для аудиторії? Чому?);
- *демографічного профілю* (національне / гендерне / расове / етнічне походження; вік, освіта; матеріальна забезпеченість);
- *психологічного профілю* (самоконцепція; емоційність; життєвий досвід, ставлення до інших; особисті прагнення);
- *комунікаційного середовища* (Який розмір аудиторії? Що вона робить, коли отримує інформацію?);
- *стадії розвитку людини*» [232, с. 40-41].

Надзвичайно важливим є знання історичного та культурного контексту.

А. Сілверблет зауважує:

- текст ЗМІ може передбачати розуміння періоду його створення;
- у країнах з обмеженими громадянськими свободами автори текстів ЗМІ часто змушені коментувати політичні та культурні проблеми непрямим способом (як, наприклад, це було багато років у СРСР);
- розуміння текстів ЗМІ може забезпечуватися розумінням історичних подій / посилань;
- тексти ЗМІ іноді містять соціальну критику, яка передбачає історичні події, можуть передбачати реакцію аудиторії на події, що відбуваються, відігравати

активну роль у формуванні історичних подій (цю тезу можна підкріпити безліччю прикладів, коли активно впроваджувана медійна інтерпретація певних подій спричиняла підтримку / відторгнення широкими масами людей тих чи інших ідей / дій / законів і т. ін.) [232, с. 46-47].

Тексти ЗМІ можна розглядати як фрагмент національної культури.

Важливо звертати увагу на такі аспекти:

- як медіа в різних країнах використовують лексику, наприклад, у рекламі;
- як можна порівняти тексти різних агентств у інших країнах та в Україні;
- як медіа передають поточні події у досліджуваній країні (наприклад, міжнародні новини у газетах або спортивних програмах);
- як національна ідентичність представлена у медійних повідомленнях (зокрема у листівках та туристичних буклетах);
- якими шляхами ті ж самі тексти ЗМІ поширюються в різних країнах.

Тексти масової інформації все частіше служать основою для опису сучасного стану мови, так як у них швидше, ніж де-інде, знаходять відображення і фіксуються численні зміни мовної дійсності, всі ті процеси, які виявляються характерними для сучасного вживання мови. Дійсно, якщо тексти художньої літератури – це свого роду «високе мистецтво», художній спосіб відображення дійсності, це тексти масової інформації, миттєво закарбовуючі будь-яку подію, будь-який рух життя, – це спосіб фотографічний. Тексти ЗМІ дають досить повне уявлення про політичні, економічні та соціокультурні процеси (Т. Добросклонская, Н. Кирилова, С. Сметаніна та ін). «Автор і його аудиторія роз'єднані у часі, але живуть в загальному національно-культурному полі» [12, с. 44].

Величезну увагу особливостям текстів у сфері масової комунікації приділяли такі відомі вчені, як Алан Белл, М. Володіна, Теун Ван Дейк, Мартін Монтгомері, Норман Фейерклаф [18, 31, 158, 182, 212]. Алан Белл пише: «Визначення тексту ЗМІ виходить за рамки традиційного погляду на текст як на послідовність слів, надрукованих або написаних на папері. Поняття тексту ЗМІ набагато ширше: воно охоплює голосові якості, музику і звукові ефекти, візуальні образи, тексти ЗМІ

фактично відображають технології, використовувані для їх виробництва та розповсюдження» [158, с. 3].

Масова інформація як текст створюється колективно і колегіально, охоплює своїм змістом всі інші види і різновиди усного та письмового слова. «Масова інформація – комплексний за способом створення і всеосяжний по усно-письмових джерелах текст» [110].

Вчені виокремлюють особливу мову ЗМІ як знакову систему змішаного типу, якій притаманні певні риси. Мова ЗМІ – це:

1. весь корпус текстів, вироблених і поширюваних засобами масової інформації;
2. стійка внутрішньомовна система, що характеризується певним набором мовностилістичних властивостей і ознак;
3. особлива знакова система змішаного типу з певним співвідношенням вербальних і аудіовізуальних компонентів, специфічним для кожного з засобів масової інформації: преси, радіо, телебачення, Інтернету [33, с. 19-20].

«Мова масової інформації», що виразилося у виокремленні в ній рівня вербального і рівня медійного, або аудіовізуального, розглядається як знакова система змішаного типу, що поєднує в собі вербальні та аудіовізуальні коди. Це дало можливість визначити мовну специфіку кожного конкретного засобу масової інформації.

Так, специфіка мови преси полягає у взаємодії вербальних та графічних компонентів. Тип і розмір шрифту, наявність ілюстрацій, використання кольору, якість паперу, розташування матеріалів на смузі – все це щільно поєднується зі словесним рядом, утворюючи єдине ціле – синкретичну мову преси. Головною особливістю мови радіо є поєднання словесного і звукового ряду. Використання широкого спектру можливостей аудіоряду музики, шумових ефектів, фонетичних і паратембральних властивостей мовлення (інтонація, темп, впізнавані акценти, індивідуальні голосові якості) робить мову радіо потужним засобом впливу на масову аудиторію. Мова телебачення є ще більш досконалою системою кодифікованого впливу, оскільки до рівнів вербального й звукового додається рівень візуальний, а саме рухоме кольорове зображення. Тому телебачення

вважається найефективнішим у плані впливу на суспільну свідомість засобом масової інформації.

Зі свого боку, мова Інтернету – це складна багаторівнева мультимедійна система, яка увібрала в себе досягнення всіх традиційних засобів масової інформації. Вербальний текст в Інтернеті придбав новий «мережевий» вимір, що дозволило розгортати текст не тільки лінійно, але й, за допомогою посилань, в глибину межтекстових зв'язків.

В Інтернеті з'явилося поняття СЕТЕРАТУРА. Для сетератури як літературного жанру характерна:

- гіпертекстуальність, тобто об'єднання електронних текстів через гіперпосилання, а також невербальну інформацію – малюнки, кольори, звук;
- можливість колективної творчості;
- автоматична обробка тексту, динамічність.

Вважається, що такі твори неможливо перенести на папір або при такому переносі вони знецінюються.

Незважаючи на різноманіття видів текстів, всі вони мають спільні риси. Ці тексти:

- відображають світ соціальної реальності і творче «я» журналіста;
- несуть відбиток джерела інформації;
- створюються з урахуванням того чи іншого каналу комунікації;
- підпорядковуються професійним критеріям, виробленими тим колективом, де працює автор.

Тексти ЗМІ збираються із заданого лексико-синтаксичного матеріалу, «в готові стійкі форми (медіа формати). Зміст текстів масової інформації змінюється щодня, але дуже повільно змінюється їх форма. Читач, глядач, слухач знає заздалегідь, за допомогою яких мовних засобів йому повідомлять про майбутні вибори, зустрічі на вищому рівні або етнічні конфлікти завтра [33]. Для точного опису того чи іншого тексту ЗМІ виокремлено систему параметрів. Такі параметри містять:

1. **Спосіб виробництва тексту** (авторський – будь-який медіаматеріал, що містить вказівку на індивідуальне авторство, наприклад, стаття оглядача або

репортаж кореспондента; *колегіальний* – численні матеріали новинного характеру, поширювані від корпоративних інформаційних агентств – Інтерфакс, ІТАР-ТАСС, CNN, Reuter, BBC і т. д.; для підкреслення значущості корпоративного характеру видання редакція навмисно не вказує авторів опублікованих матеріалів).

2. **Форма створення** (усна - писемна).

3. **Форма відтворення** (усна - писемна).

Існує ряд специфічних рис і особливостей: читання коментаря з «рухомого рядка» – це текст письмовий за формою створення та усний за формою відтворення, а надруковане в газеті інтерв'ю – текст усний за формою створення та письмовий за формою відтворення.

4. **Канал розповсюдження** (засіб масової інформації – носій: *преса, радіо, телебачення, Інтернет*).

Кожен засіб масової інформації: преса, радіо, телебачення або Інтернет, характеризується особливим набором медійних ознак, які мають істотний вплив на лінгво-форматні властивості тексту. Так, в газеті чи журналі словесна частина тексту може бути посилена графічним оформленням та ілюстраціями, на радіо – голосовими можливостями і звуковим супроводом, на телебаченні – відеорядом.

5. **Функціонально-жанровий тип тексту** (*новини, коментар, публіцистика (features), реклама*).

Розглянемо такі типи текстів з огляду на комбінаторику функцій повідомлення та впливу. Так, *новини* – це тексти, які найбільш повно реалізують одну з головних функцій мови – повідомлення, і одну з головних функцій масової комунікації – інформативну. *Медіа аналітика, або коментар*, поєднують реалізацію функції повідомлення з посиленням компонента впливу за рахунок висловлення думки та оцінки. *Публіцистика*, або тексти групи «features», до яких відноситься широкий діапазон тематичних матеріалів, представлених основними ЗМІ, характеризуються подальшим посиленням впливу в його художньо-естетичному варіанті. І нарешті, *реклама* поєднує в собі функцію впливу як функцію мови, реалізовану за допомогою багатого арсеналу лінгво-стилістичних засобів вираження, і функцію впливу як функцію масової комунікації, реалізовану

за допомогою особливих медіа технологій, притаманних тому чи іншому засобу масової інформації.

6. **Тематична домінанта** або приналежність до того чи іншого стійкого медіатопіку регулярно відтворюваних тем, до яких належать, наприклад, такі, як політика, бізнес, спорт, культура, погода, новини міжнародного та регіонального життя і т. п.

7. **Жанри текстів в залежності від їх композиційно-структурних особливостей:**

- 1) оперативно-новинні: замітка в усіх її різновидах;
- 2) оперативно-дослідні: інтерв'ю, репортажі, звіти;
- 3) дослідницько-новинні: кореспонденція, коментар (колонка), рецензія;
- 4) дослідницькі: стаття, лист, огляд;
- 5) дослідницько-образні (художньо-публіцистичні): нарис, есе, фейлетон, памфлет.

Отже, поняття текст стосовно до журналістики може позначати публікацію в пресі, теле- і радіопередачу, повідомлення в комп'ютерній мережі. Спочатку журналістика була пов'язана з письмовим текстом, який носить головним чином вербальний характер. Тексти сучасної журналістики ускладнилися: вони не тільки передають вербальну інформацію. Сьогодні ми стикаємося з макротекстом, який містить вербальні, акустичні і візуальні повідомлення. У ЗМІ повернувся усний текст, який колись був винятково притаманний риторичі. Фотографії розглядають як оповідання в зорових образах. Існує гіпертекст або «м'який» текст комп'ютера, постійно готовий до трансформації.

У ході нашого дослідження ми в основному використовували газетні тексти, оскільки вони є найбільш доступним і зручним матеріалом. Це пов'язано з:

- широкою повсякденною доступністю газети;
- з величезним діапазоном багатопрофільного вибору інформації;
- з синхронною багатоплановістю змісту кожного номера;
- з інформаційною оперативністю газети;

- з фіксованістю її матеріалу в зручній для користувача формі, оскільки не вимагають попереднього запису і подальшої розшифровки, як, наприклад, радіо та відеоматеріали.

Для формування соціокультурної компетентності майбутніх журналістів ми пропонуємо тексти дослідницького жанру. Розглянемо особливості статті та огляду. У *статті* дається всебічний аналіз соціальних явищ, процесів і проблем. Спираючись на факти соціального буття, автор розглядає закономірності еволюції дійсності в різних її проявах політичних, економічних, моральних, культурологічних і т. д. При цьому автор не просто ілюструє думку прикладами з життя, а кладе факт в основу свого дослідження. Як правило, у статті автор оперує групами фактів, що створюють певну соціальну ситуацію, тобто коло проблем, об'єднаних єдиним процесом. Оскільки стаття – це завжди розгорнутий пошук закономірностей, структурно вона є ланцюгом умовиводів (від часткового до загального або від загального до окремого). Це визначає і композицію оповідання, і місце факту в тексті. Факти, що використовуються автором, можуть бути почерпнуті з різних джерел: особистих спостережень, зустрічей, обробки документів, виступів ЗМІ, листів в редакцію і т. д. Структура тексту статті – це комплекс положень, міркувань, суджень і умовиводів, тобто система доказів, що спираються на виявлення причинно-наслідкових зв'язків між окремими фактами.

Предметну основу *огляду* становить сукупність соціальних фактів у формі панорами життя всього суспільства або певної його сфери. Кожен з них розглядається не ізольовано, а як елемент більш великого цілого. При цьому головне значення мають не міркування автора, а події, явища, процеси в їх сутнісному вираженні. Панорамність зображення досягається тим, що журналіст пропонує, з одного боку, максимально широке охоплення дійсності, а з іншого (за аналогією з панорамою як твором живопису) різну глибину зображення: великий план, середній, загальний. Крупний план – це факти, що особисто спостерігаються автором, що відтворюються в окремих епізодах, картинках, репліках. Середній план – опис виниклої соціальної ситуації, процесів і явищ. Загальний план – встановлення взаємозв'язку між окремими фактами, створення цілісної картини

дійсності в її протиріччях, виявлення загальних закономірностей розвитку соціального світу, створення власне панорами подій.

До змістового компонента моделі ми включили тексти ЗМІ різнобічного спрямування. На заняттях нами використовувалися газетні статті за соціальною тематикою: «A Life in the Day of Li'l Monster», тема «Alternative Lifestyles» (субкультури); «Hate male», тема «Battle of the Sexes» (гендерна нерівність); «Coke Pours out Ads», тема «Advertising» (реклама).

Аналіз наукової літератури довів, що при відборі навчального матеріалу, на нашу думку, слід користуватися такими критеріями:

1. *Лінгвокраєзнавча цінність.* Формування культурологічного фону має проходити на основі вивчення студентами національної культури.

2. *Сучасність і загальновідомість у середовищі носіїв мови.* Відбирати слід інформаційні одиниці соціокультурного характеру, які є актуальними на цей час.

3. *Чітка диференціація з рідною культурою.* Це необхідно для запобігання культурної інтерференції, яка зумовлена соціальним перенесенням загальноприйнятих принципів одної культури на принципи іншої культури.

4. *Тематичність.* Матеріал має бути об'єднаний за актуальними темами.

5. *Урахування психологічних особливостей адресата інформації.* Підбір матеріалів має узгоджуватися потенційною можливістю їх сприйняття студентами.

Також при відборі таких текстів слід керуватися додатковими критеріями:

- наявність у кожному інформаційному матеріалі новизни в поданні обговорюваної проблеми, нових аспектів розгляду, нових штрихів;

- наявність у текстах, інформаційному матеріалі, запропонованих для дискусії, різних точок зору на одну й ту ж проблему;

- тема, запропонована для обговорення, повинна бути досить усталеною.

При цьому способи навчальної діяльності при роботі з текстами ЗМІ відображають шість рівнів мислення (за Б. Блумом):

1) *репродуктивний* (передбачає переказ тексту студентом безпосередньо після ознайомлення в аудиторії або самостійно з метою передачі його змісту слухачам);

2) *асоціативний* (відображає сприйняття тексту через особисті емоції, спогади, переживання);

3) *пояснювальний* (акцентує увагу на складних для розуміння моментах тексту, сприяє формуванню суджень про текст в цілому або про його частину);

4) *аналітичний* (включає аналіз структури тексту, мовних і художніх особливостей, точок зору творців і аудиторії: критиків, глядачів; музичного та звукового супроводу тексту ЗМІ);

5) *класифікаційний* (визначає місце твору в історичному, економічному, соціальному, політичному контекстах; його жанр, етичні й естетичні норми (наявність і доречність насильства, відвертих сцен тощо), психофізіологічний рівень (вплив «емоційного маятника»: чергування емоційного комфорту з шоківим станом));

б) *оцінний* (передбачає виявлення студентом достоїнств тексту ЗМІ на основі особистісних, моральних чи формальних критеріїв).

Роботу з текстами ЗМІ можна представити у вигляді таких основних блоків (за О. Федоровим):

- *констатувальний (початковий) блок*: констатація рівнів розвитку та сприйняття текстів ЗМІ в конкретній студентській аудиторії на початковому етапі навчання;

- *практично-креативний блок*: розвиток практичних умінь студентів самовиражатися (створювати тексти ЗМІ різних видів і жанрів);

- *перцептивно-креативний блок*: осмислення тексту ЗМІ (з урахуванням видів і жанрів текстів ЗМІ, їх зв'язків із різними мистецтвами і т. ін.); передбачає такі творчі завдання, як, наприклад, написання статей для преси;

- *аналітичний блок*: розвиток умінь студентів аналізувати тексти ЗМІ різних видів і жанрів;

- *констатувальний (підсумковий) блок*: констатація рівнів розвитку та сприйняття творів у даній студентській аудиторії на фінальному етапі навчання.

Завдання сприяють розвитку в студентів таких умінь:

- практично-креативних (самовираження за допомогою медіатехніки, тобто створення текстів ЗМІ різних видів і жанрів);

- перцептивно-креативних (з урахуванням видів і жанрів текстів ЗМІ, їх зв'язків із різними мистецтвами і т. ін.);
- аналітичних (аналіз текстів ЗМІ різних видів і жанрів).

Л. Зазнобіна розробила такий цикл практичних вправ і творчих завдань для роботи з текстами ЗМІ:

- підбір інформації з якої-небудь теми з доступних джерел;
- пропозиція теми і назви передач, статей, відео- або аудіопродукції, які можуть доповнити досліджуваний матеріал із якого-небудь предмета;
- вибір трьох кращих фільмів / мультфільмів поточного телетижня, обґрунтування свого вибору;
- ранжування запропонованої інформації за її соціальною значущістю;
- складання тематичної добірки інформаційних матеріалів із газет і журналів із будь-якої теми, короткого опису відеосюжету на певну тему;
- запис на відеомагнітофон декількох телесюжетів із певної теми, складання до них завдань і коментарів;
- прослуховування усної інформації з подальшим викладенням її у вигляді коміксу або ілюстрації у вигляді малюнків, усної інформації з наступним складанням сценарного плану відеосюжету;
- виклад запропонованої інформації у формі послання в майбутнє / минуле; наприклад в жанрі публікації в «Аргументи і факти»; зі зміною інформації таким чином, щоб вона стала доступною малюкові;
- ознайомлення з телепрограмою з наступним складанням анонсів кількох передач за їх назвами; з інформацією з метою визначення аудиторії, якій вона адресована; зміни інформації з урахуванням запропонованого нового адресата;
- ознайомлення з інформацією та з коментарем до неї з метою обґрунтування власної позиції до коментаря; виявлення та виправлення у ній помилок; складання анонсу або рецензії;
- ознайомлення з інформаційним повідомленням із метою складання плану, за яким можна відтворити його головну думку або сюжет; знайти на

контурній карті місця, де відбуваються викладені події; представлення запропонованої інформації в табличній формі тощо [41, с.78].

Оскільки тексти ЗМІ не абсолютно об'єктивно відображають реальність, неможливо знехтувати важливістю розвитку критичного мислення у процесі професійної підготовки журналістів при роботі з текстами ЗМІ. В умовах надлишку різноманітної інформації треба дати орієнтир, навчити грамотно сприймати її, розуміти, аналізувати, мати уявлення про механізми та наслідки її впливу на глядачів, читачів і слухачів. «Головна мета – допомогти студентам зрозуміти, як медіа функціонують, чиї інтереси відображають, який зміст текстів ЗМІ, як вони відображають реальність, і як вони сприймаються аудиторією» [207, с. 25].

Операційний компонент нашої моделі проявляється в умінні студента використовувати свої знання в ході розв'язання навчальних завдань, у готовності студента реалізувати отримані знання у своїй майбутній професійній діяльності. До операційного компонента моделі ми віднесли технологію розвитку критичного мислення та метод проектів. Спочатку ми пропонуємо опрацьовувати статті з використанням технології розвитку критичного мислення, а потім за тематикою обраної статті розробляти проект.

«Стратегії розвитку критичного мислення заохочують студентів думати діалогічно, тобто бути здатними розібратися у протилежних точках зору або посиланнях. Уміння критичного мислення охоплюють наступне: 1) розрізнення фактів, що піддаються перевірці та ціннісних тверджень; 2) визначення надійності твердження чи джерела; 3) визначення точності твердження; 4) розрізнення між обґрунтованими і необґрунтованими твердженнями; 5) виявлення упередженості, б) ідентифікація явних і неявних припущень; 7) розпізнавання логічних невідповідностей; 8) визначення сили аргументу» [231, с. 40]. При цьому критичний аналіз тексту ЗМІ розглядається «як процес діалогу, а не досягнення узгодженої або визначеної позиції» [166, с. 14].

В основу технології розвитку критичного мислення покладено базовий дидактичний цикл, що складається з трьох етапів (стадій). Кожна стадія має свої цілі та завдання, а також набір характерних прийомів, спрямованих спочатку на

активізацію дослідницької, творчої діяльності, а потім на осмислення та узагальнення набутих знань.

Розглянемо структуру заняття з використанням технології розвитку критичного мислення з використанням текстів ЗМІ.

Перша стадія – «виклик», під час якої у студентів активізуються знання, які були раніше, пробуджується інтерес до теми, визначаються цілі вивчення майбутнього навчального матеріалу. На цьому етапі вже виникли власні цілі та мотиви для вивчення нового. Саме це є основним стимулом розвитку критичного і творчого мислення. Коли студенти ознайомлюються з текстом (у нашому випадку це текст ЗМІ), слухають пояснення викладача, вони намагаються почути відповіді на поставлені ними ж питання. Для початку можна запропонувати використовувати для їх формулювання ключові слова (Що? Чому? Яким чином? Чим викликане? та ін.), а згодом студенти самостійно зможуть сформулювати прості та складні питання.

Перед викладачем стоїть завдання не лише активізувати, зацікавити студента, мотивувати його на подальшу роботу, а й «викликати» вже наявні знання або створити асоціації з досліджуваного питання. На цій стадії робляться прогнози, визначаються цілі читання або дослідження:

Виклик (попередня дискусія):

- Яка тема? (Назвіть її, наприклад, обговорення задуму статті, ...);
- Що ви вже знаєте про це? (Напишіть на дошці, в зошиті ...);
- Що ви очікуєте, хочете і / або відчуваєте потребу дізнатися? (Напишіть на дошці, в зошиті ...);
- Чому вам потрібно це знати?

Друга стадія – «осмислення», у ході якої відбувається безпосередня робота студента з текстом, причому робота спрямована, осмислена. Процес ознайомлення з текстом завжди супроводжується діями студента (маркування, складання таблиць, ведення щоденника), які дають можливість відслідковувати власне розуміння.

На цій стадії відбувається безпосередня робота з текстом ЗМІ. Причому прийоми і методи критичного мислення уможливають зберегти активність учня, зробити ознайомлення з текстом осмисленим для досягнення нового розуміння.

Третя стадія – «рефлексія». На цьому етапі студент формує особистісне ставлення до тексту і фіксує його або з допомогою власного тексту, або своєї позиції в дискусії. Саме тут відбувається активне переосмислення власних уявлень з урахуванням знову набутих знань. На стадії рефлексії студенти систематизують нову інформацію відповідно до вже існуючих у них уявлень. На цьому етапі найбільш доцільним є поєднання індивідуальної і групової роботи. У процесі індивідуальної роботи (різні види письма: есе, ключові слова, графічна організація матеріалу тощо) студенти, з одного боку, роблять відбір інформації, найбільш значущої для розуміння суті досліджуваної теми, а також найбільш значущої для реалізації поставлених раніше цілей. З іншого боку, вони висловлюють нові ідеї про інформацію власними словами, самостійно вибудовують причинно-наслідкові зв'язки.

На цій стадії текст аналізується, інтерпретується, творчо переробляється. Стадія рефлексії дає студентам навички аналізу, творчого переосмислення медійної інформації та найбільш значущу для відтворення всього трифазового циклу. Ця стадія роздумів (рефлексії) передбачає реалізацію таких основних завдань: цілісне осмислення, привласнення й узагальнення отриманої медіаінформації; вироблення власного ставлення до досліджуваного матеріалу; виявлення ще непізнаного (новий виклик); аналіз власного розумового шляху і власних дій у процесі заняття; аналіз освітнього процесу в цілому.

Рефлексія (дискусія після сприйняття тексту):

- Що ви побачили і з'ясували? (Дайте найбільш розгорнуті відповіді);
- Дайте відповіді на ключові питання, щоб отримати важливу інформацію, яка була відсутня на стадії виклику;
- Прокоментуйте свої відповіді (чому ви так думаєте?).

Всі три технологічні стадії неодмінно повинні бути:

- *систематизовані*, щоб студенти змогли зрозуміти і послідовно застосовувати цю технологію;

- *очевидні*, щоб студенти могли визначити, на якому етапі своєї розумової діяльності вони знаходяться. Це допоможе відстежувати свій розумовий процес і керувати ним при самостійному читанні / перегляді тексту ЗМІ [134].

Студенти навчаються:

- застосовувати в дискусіях аргументи;
- розглядати старі ідеї з нового погляду;
- відрізняти факти від припущень;
- проводити розмежування між обгрунтованим оцінним судженням і необгрунтованою оцінкою;
- виділяти причинно-наслідкові зв'язки, а також виявляти помилки в них;
- бачити невідповідності та помилки в досліджуваному матеріалі;
- встановлювати раціональні способи усунення цих помилок і невідповідність [68, с. 126].

Розглянемо деякі способи критичного аналізу текстів ЗМІ. На початковому етапі викладач може пред'явити студентам завдання, що тренують вміння відрізняти тексти, які викладають факти від текстів, які виражають думку. Іншою формою аналізу тексту на цьому етапі може бути критичний розгляд заголовків різних ЗМІ, які відображають один і той же факт або явище. На просунутих етапах навчання студенти можуть аналізувати, наприклад, листи читачів редактору газети. По завершенні аналізу студенти готують творчі письмові роботи, в яких вони відображають соціальні, культурологічні та лінгвістичні характеристики листів читачів.

Завдання для розвитку критичного мислення:

- 1) прочитайте статтю і знайдіть аргументи «за» і «проти»; дайте аргументи «за» і «проти» даного рішення проблеми;
- 2) знайдіть позитивні і негативні сторони ситуації, обговоріть у групах, як можна вирішити дану проблему;
- 3) в групах поділіться один з одним тими способами вирішення проблеми, які вам вдалося знайти, і оцініть їх.

Пропонуємо постановку проблемних питань та застосування проблемних ситуацій. Такі питання, припускають не однозначну відповідь на поставлене викладачем питання, а творчий підхід і самостійне осмислення текстів ЗМІ.

Приклади проблемних питань:

- Дайте три пояснення, чому ...?
- Поясніть, чому?
- У чому відмінність ...?
- Припустіть, що буде, якщо ...? і т.д.

Створення проблемних ситуацій та організація самостійної пошукової діяльності студентів спрямовано на вирішення важливої педагогічної задачі, яка полягає у формуванні «пізнавальної самостійності студентів, розвитку їх логічного, раціонального, критичного і творчого мислення і пізнавальних здібностей» [103, с. 218].

На різних етапах навчання для розвитку критичного мислення на матеріалах текстів ЗМІ пропонуємо наступні завдання:

- порівняння та аналіз медіатекстів однакових і різних типів (наприклад, репортажі в різних газетах, на телебаченні, в системі Інтернет);
- визначення різниці між реальною подією та її відображенням у тексті ЗМІ, дискусія на цю тему;
- аналіз домислених і відкрито виражених ідей, тих чи інших пристрастей (упередженості) авторів текстів ЗМІ;
- розпізнавання конкретних і абстрактних значень у текстах ЗМІ, розуміння того, що люди сприймають тексти ЗМІ диференційовано – залежно від багатьох факторів (вік, стать, раса, життєвий досвід);
- порівняння гендерних, соціальних і професійних стереотипів в текстах різних культур;
- аналіз впливу ЗМІ на переконання і ціннісні орієнтації людей, включаючи їх зміни.

Про достатній рівень сформованості самостійного критичного мислення свідчить:

- уміння бачити і позначати реально існуючі проблеми в розглянутих

ситуаціях; здійснювати пошук аргументів, які підтверджують свою позицію, що спростовує позицію опонента; вміння виокремлювати підпроблеми загальної проблеми, гіпотези їх вирішення, добирати потрібну для вирішення даної проблеми інформацію з різних джерел (друкованих, звукових); аналізувати інформацію, проводити порівняння, зіставлення з відомими фактами, характеризувати проблему, робити висновки, що стосуються проблеми;

- логіка доведення, оперування змістом курсу для вибудовування аргументації;
- відповідність висновків загальній логіці вирішення проблеми.

При проблемному аналізі медіатекстів зі студентами використовуються різні методичні прийоми (за О. В. Федоровим):

- «просіювання» інформації (аргументоване виділення справжнього і помилкового в матеріалах преси, телебачення, радіо і т. ін, очищення інформації від «рум'ян» і «ярликів» шляхом співставлення з дійсними фактами тощо);
- зняття з інформації ореола «типовості», «простонародності», «авторитетності»;
- критичний аналіз цілей, інтересів «агентства», тобто джерела інформації.

Оскільки особливу увагу слід приділяти умінню роботи з інформацією, тому важливо вміти: відбирати потрібну (для визначених цілей) інформацію з різних джерел; аналізувати отриману інформацію; систематизувати й узагальнювати отримані дані відповідно до поставленого пізнавального завдання; виявляти проблеми в різних галузях знання, у навколишній дійсності; висувати обґрунтовані гіпотези їх рішення; робити аргументовані висновки, вибудовувати систему доказів; генерувати нові ідеї, можливі шляхи пошуку рішень, оформлення результатів; працювати в колективі, вирішуючи пізнавальні, творчі завдання у співпраці, виконуючи при цьому різні соціальні ролі; володіти мистецтвом і культурою комунікації [103].

Проблемне завдання, на нашу думку, може бути у вигляді:

- завдання, спрямованого на пошук та аналіз потрібної інформації з проблеми з письмових, аудіо-, відеоджерел;

- дискусійних завдань із метою формування особистого ставлення до певних проблем дійсності (професійних, міжкультурних, соціальних, політичних);
- завдань, спрямованих на виконання професійних, соціальних і міжособистісних ролей із метою створення прийняттого рішення і реалізації ролей в умовах суперечливих інтересів інших учасників (соціалізація);
- проектних завдань, спрямованих на розвиток умінь ведення самостійної дослідницької діяльності.

Ми пропонуємо такі методи роботи з текстами ЗМІ:

- *словесні*: лекції, бесіди, дискусії і з створенням проблемних ситуацій;
- *наочні*: демонстрація текстів ЗМІ, ілюстрації;
- *практичні*: виконання різноманітних творчих завдань практичного характеру на матеріалі текстів ЗМІ [76, с. 225].

Також для реалізації дослідницьких, проблемних методів ми запропонували впровадження проектної діяльності.

Аналіз наукової літератури дозволив виділити наступні етапи створення проекту:

Таблиця 3

Етапи створення проекту

Зміст роботи		Діяльність студентів
Цілепокладання		
1	Визначення теми, проблеми, мети проекту	Обговорюють тему проекту, консультуються з викладачем
2	Визначення кількості учасників проекту, формування складу груп.	Формулюють назву проекту, його цілі, гіпотезу, завдання
3	Вимоги до виконання проекту в письмовій формі	Розподілення обов'язків і створення індивідуальних планів роботи в групі учасників проекту
Планування діяльності		
1	Визначення джерел інформації	Складання плану пошуку документів та розподілення відповідальних за його проведення
2	Планування способів збору та аналізу інформації	Визначення термінів збору документів, методів аналізу їх змісту

3	Планування готового продукту, критеріїв оцінювання	Вибір форми звітності по проекту, визначення етапів його створення
Дослідження		
1	Збір інформації по темі дослідження	Знайомство з різними джерелами інформації, розвиток навичок пошуку
2	Аналіз, узагальнення інформації	Систематизація, класифікація зібраного матеріалу, оцінка його змісту, виявлення найбільш актуальних документів та їх оцінка
3	Підготовка звіту про проведене дослідження	Оформлення результатів, формулювання висновків, підбір наочності, підготовка доповіді
Презентація		
1	Представлення розроблених форм результату роботи по проекту	Написання реферату, доповіді, статті. Публічний захист проекту
2	Оцінка результатів	Аналіз якості виконаної роботи, оцінювання. Характеристика найбільш складних моментів виконання роботи
3	Постановка нових задач	Визначення можливостей розвитку проекту

Для перевірки досягнутих результатів нами пропонується оцінка володіння презентаційними навиками та письмового результату роботи по проекту.

Сформованість презентаційних навичок оцінюється за наступними показниками:

- зміст презентації (розкриття всіх аспектів теми, виклад матеріалу в доступній формі, розташування слайдів у логічній послідовності, правильне структурування презентації);
- наявність елементів оформлення (зміна слайдів (по клацанню, кнопки, гіперпосиланню), відповідність шрифту і фону, наявність графіків, діаграм, малюнків);
- захист (готовність вступити в продуктивний діалог, відстоювати свою позицію, вміння ємко презентувати авторську концепцію, вміння коректно відповідати на питання по презентації).

Письмовий результат роботи по проекту оцінюється за наступними показниками:

- зміст реферату, доповіді, статті (відповідність заданій темі і ситуації, повнота розкриття);
- організація письмового тексту (правильне структурування, наявність послідовності у викладі думки, використання засобів внутріфразового та межфразового зв'язку, кліше, необхідні у даному виді документу);
- дотримання етикету (відповідність письмового документа адресату, завданню та умовам спілкування, дотримання письмової етикету і правил ввічливості).

В кінці кожного етапу проектної діяльності пропонується проводити спільну оцінку накопиченого досвіду та досягнутих результатів. Зокрема, можна, наприклад, перевірити:

- Чи досягнуто намічені цілі?
- Чи задоволені студенти досягнутими результатами проекту?
- Якого роду були труднощі в фазі планування і здійснення проекту?
- Чи ці труднощі вирішувані, а якщо ні, то чому?
- Які висновки можна зробити для подальшої роботи?

Результативно-коригувальний компонент – це регулярний контроль й оцінка успішності та якості знань студентів, що стимулює їхню навчально-пізнавальну діяльність; поетапний діагностичний контроль рівня сформованості СКК з метою виявлення знань і вмінь студентів; визначення критеріїв і показників сформованості СКК майбутніх журналістів; оцінка результатів діяльності щодо становлення майбутнього журналіста як «медіатора культур»; проведення порівняльного аналізу поставлених цілей навчальної роботи та досягнутих результатів.

Визначення концептуальних основ формування соціокультурної компетентності у майбутніх журналістів та аналіз сфери професійної діяльності журналістів, що ґрунтуються на Концепції впровадження медіа-освіти в Україні, дали можливість розробити педагогічну модель формування соціокультурної компетентності майбутніх журналістів у процесі професійної підготовки. Модель складається з цільового, змістового, операційного та результативно-коригувального блоків, які функціонально пов'язані між собою. Кожен з

компонентів моделі є професійно спрямованим. Як визначено в *цільовому блоці*, метою моделі є формування соціокультурної компетентності майбутніх журналістів. До *змістового блока* моделі включено тексти ЗМІ різнобічного спрямування – це продукція засобів масової інформації: газет, журналів, телепрограм, радіопередач, реклама, яку журналісти виробляють у процесі професійної діяльності. Саме тексти ЗМІ можна розглядати як соціальну репрезентацію інформації, тому їх доцільно використовувати у процесі формування соціокультурної компетентності майбутніх журналістів.

До *операційного блока* моделі, який відображає алгоритмізовану методика формування соціокультурної компетентності, віднесено технології розвитку критичного мислення та метод проектів. Визначення критеріїв сформованості соціокультурної компетентності майбутніх журналістів, поетапний діагностичний контроль рівня сформованості соціокультурної компетентності та контроль і оцінка успішності та якості знань студентів здійснювалися за допомогою *результативно-коригувального компонента* шляхом анкетування. Його завдання – виявити ступені сформованості (високий, середній та початковий) соціокультурної компетентності студентів у процесі професійної підготовки.

Методика формування соціокультурної компетентності майбутніх журналістів у вищих навчальних закладах спрямована на розвиток у студентів умінь використовувати свої знання в ході розв'язання навчальних завдань, а також готовність майбутніх журналістів реалізувати отримані знання в подальшій професійній діяльності.

Від майбутнього журналіста вимагається вміння працювати з інформацією в найширшому розумінні та на різних носіях, підтримувати дискусію, відстоювати власну позицію, виконувати різні соціальні ролі, працювати з текстами тощо, у чому допомагає технологія розвитку критичного мислення. Для реалізації дослідницьких, проблемних методів пропонується впровадження проектного навчання (методу проектів), яке дає можливість перемістити акцент на змістовий аспект і зосередити увагу студентів на певній проблемі.

Висновки до розділу II

Дослідивши співвідношення понять «соціокультурна компетентність», «міжкультурна компетентність», «етнокультурна компетентність», «культурна компетентність», вважаємо, що соціокультурна компетентність – це частина загальної культурної компетентності особистості та специфічна інтегративна якість, яка є синтезом різних компетенцій (передусім, уміння здійснювати комунікацію в конкретних соціальних умовах з урахуванням культурних і соціальних норм поведінки) і містить готовність журналіста до виконання соціокультурної діяльності.

Основна соціальна функція журналістики полягає в задоволенні за допомогою ЗМІ потреб суспільства в оперативній, актуальній інформації, необхідній для його повноцінного функціонування. *Соціокультурна компетентність журналістів – це їхня здатність реалізувати набуті в процесі професійної підготовки знання про різноманітність культур, вміння знаходити й виокремлювати відомості про культурні особливості для правильної інтерпретації, аналізу подій та фактів у процесі отримання інформації про актуальні проблеми сучасності для інформування суспільства.*

Формування соціокультурної компетентності в майбутніх журналістів буде успішним за умови: урахування видів професійної діяльності журналіста, що потребують соціокультурної компетентності у процесі поетапної модернізації їх професійної підготовки, а саме: використання *технологій розвитку критичного мислення та методу проектів*, які враховують професійну орієнтацію студентів, *алгоритмизації навчального процесу*; урахуванні соціокультурного, компетентнісного підходів; планомірному використанні на всіх етапах навчання у ВНЗ дидактичних принципів: науковості, доступності, систематичності й послідовності, індивідуалізації; принципів проектної діяльності: прогностичності, покроковості, нормування, зворотного зв'язку, продуктивності, культурної аналогії, саморозвитку; розвитку критичного мислення, розвитку творчого потенціалу, розвитку критичної автономії; орієнтації навчально-виховного процесу на розвиток у студентів розуміння відмінностей між рідною та іншою культурами, усвідомленню важливості

культурного різноманіття, толерантного ставлення до іншої культури; спрямування навчання журналістів на опрацювання текстів ЗМІ, зокрема на ознайомлення з текстами іншомовних ЗМІ, а також на розвиток умінь і навичок взаємодії з носіями різних культур; проектування в нових підручниках і навчальних посібниках професійно спрямованого змісту навчання в поєднанні з завданнями проблемно-пошукового характеру.

Педагогічна модель формування соціокультурної компетентності в майбутніх журналістів відображає розгорнутий у часі педагогічний процес професійного становлення студентів у ВНЗ. Модель складається з функціонально пов'язаних цільового, змістового, операційного й результативно-коригувального блоків і бере до уваги педагогічні умови формування соціокультурної компетентності в майбутніх журналістів; основні тенденції розвитку змісту професійної підготовки; характер взаємодії між суб'єктами навчальної діяльності; специфіку організації навчального процесу у ВНЗ, спрямованого на підготовку спеціалістів ЗМІ.

Організована за такою моделлю професійна підготовка потребує відповідних змін у функціонуванні педагогічної системи для об'єднання творчих зусиль педагогічних колективів і наукових працівників у формуванні соціокультурної компетентності у майбутніх журналістів, створенні умов для розвитку особистості, досягненні максимально корисного результату діяльності навчальних закладів у професійній підготовці студентів, наданні якісної освіти, сприянні професійному зростанню та становленню майбутніх журналістів.

Завдання алгоритмізованої методики формування соціокультурної компетентності в майбутніх журналістів у ВНЗ полягає в стимулюванні здатності міркувати критично, застосовувати навички аналізу, синтезу й оцінювання нового матеріалу, тлумачити на базовому рівні факти, а також використовувати методи пошуку інформації, чітко й зрозуміло викладати думки за допомогою методів розповіді, опису й аналізу.

Методика містить технології розвитку критичного мислення та методу проектів, враховує алгоритмізацію навчального процесу, що сприяє стимулюванню творчої, пізнавальної діяльності студентів, розвитку в них умінь

використовувати свої знання, а також готовності майбутніх журналістів реалізувати отримані знання в подальшій професійній діяльності.

РОЗДІЛ 3

ОРГАНІЗАЦІЯ ТА РЕЗУЛЬТАТИ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ

3.1. Діагностика стану сформованості соціокультурної компетентності

Виявлена в ході дослідження необхідність формування СКК у майбутніх журналістів потребувала ґрунтовного теоретичного вивчення й адекватного практичного інструментарію.

У теоретичній частині дисертаційного дослідження було конкретизовано сутність і специфіку поняття «соціокультурна компетентність журналіста», обґрунтовано теоретичні аспекти проблеми формування соціокультурної компетентності у контексті сучасної полікультурної освіти та фахової підготовки журналістів, були розроблені критерії та визначені рівні сформованості соціокультурної компетентності майбутніх журналістів, обґрунтовано педагогічні умови та розроблена модель формування соціокультурної компетентності майбутніх журналістів.

Розроблений методологічний інструментарій сприяв проведенню педагогічного експерименту, який є надійним засобом перевірки ефективності пропонуваної методики й підтвердження висунутої гіпотези.

Достовірності результатів, одержаних у ході експерименту, сприяли такі чинники:

- експеримент проводився в умовах звичайного навчального процесу;
- вибірка складалася із студентів одного факультету;
- спостереження проводилось за заздалегідь розробленою програмою;
- в різних групах лекційні і практичні заняття проводив один і той же викладач;
- у всіх групах використовувалась однакова методика діагностики якості навчально-пізнавальної діяльності студентів;
- і в контрольній, і в експериментальних групах вивчався подібний за змістом навчальний матеріал; студенти працювали з рівноцінними джерелами знань.

Метою експериментальної частини дослідження була перевірка правомірності висунутої нами гіпотези про те, що належна професійна підготовка студентів журналістських спеціальностей буде забезпечена за умов реалізації педагогічної моделі процесу формування соціокультурної компетентності майбутніх журналістів, що передбачає застосування соціокультурного та компетентнісного підходів і використання текстів ЗМІ, стимулювання творчо-дослідницької діяльності студентів за допомогою технологій розвитку критичного мислення та методу проектів, використання алгоритмізованого комплексу методів, спрямованих на формування високого рівня соціокультурної компетентності в майбутніх журналістів.

У ході проведення експерименту передбачалося уточнення деяких її положень, упровадження виявлених педагогічних умов.

Реалізації мети дослідження, сутність якої полягає в визначені, розробці та експериментальній перевірці педагогічних умов й моделі формування соціокультурної компетентності майбутніх журналістів, сприяло розв'язання низки конкретних завдань, а саме:

- належне опрацювання психолого-педагогічної та методичної літератури, аналіз та узагальнення інформації щодо стану розв'язання проблеми формування СКК і головних чинників, які впливають на ефективність процесу;
- визначення особливостей організації формування СКК у процесі професійної підготовки журналістів у ВНЗ;
- створення моделі формування СКК та реалізація розробленої методики;
- експериментальна перевірка ефективності упровадження запропонованої моделі формування СКК майбутніх журналістів з урахуванням їхнього професійного спрямування;
- розроблення методичних рекомендацій для викладачів з організації формування СКК майбутніх журналістів з урахуванням їхнього професійного спрямування.

Аналіз робочих навчальних програм, що проводився під час підготовчого етапу дослідження, вказує на подібність основних завдань, серед яких значаться такі:

- ознайомити зі значенням професії журналіста в сучасному суспільстві;
- виховувати інтерес до обраної спеціальності, прагнення досконало оволодівати теоретичними знаннями та практичними вміннями, сумлінно виконувати обов'язки студента;
- сприяти формуванню загальної культури студентів, розвитку творчого мислення на основі розширення загального наукового світогляду в галузі обраної професії;
- ознайомити із загальними поняттями щодо проведення науково-дослідної роботи;
- навчити орієнтуватися у бурхливому потоці інформації;
- ознайомити з основами професії журналіста.

У ході пошукового й констатувального етапів експерименту було здійснено аналіз наукової літератури з проблеми дослідження, в результаті якого окреслено загальну стратегію формування експерименту.

Результати цих двох етапів виявили актуальність проблеми дослідження, підтвердили недосконалість та низьку дієвість наявної практики організації навчально-виховного процесу формування соціокультурної компетентності майбутніх журналістів у ВНЗ, свідченням чого може слугувати наявність: недостатнього рівня сформованості СКК студентів; низької ефективності роботи викладачів у руслі формування СКК і недостатнього науково-методичного забезпечення цього процесу.

У ході проведення констатувального експерименту нами використовувався такий комплекс методів: анкетування, спостереження студентів з метою визначення рівня сформованості СКК та їх готовності міжкультурної комунікації; самооцінка майбутніми фахівцями власного рівня СКК.

За результатами констатувального експерименту розроблялася методика формування СКК, яка удосконалювалася на наступних етапах експерименту, а також були створені необхідні передумови для проведення основного -

формульованого етапу, мета якого полягала у перевірці ефективності запропонованої методики.

Визначені завдання вирішувались у ході дослідно-експериментальної роботи, у якій брали участь студенти – майбутні журналісти Львівського національного університету імені Івана Франка, Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, Рівненського Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука.

Зауважимо, що в статистичному відношенні склад визначених ЕГ і КГ був достатньо однорідним, тому ми не розділяли результати окремо на КГ та ЕГ.

3.1.1. Соціально-демографічні показники.

Нами було опитано 386 студенти-журналісти, зокрема другокурсників – 194, третьокурсників – 192.

3.1.2. *Види професійної діяльності журналістів, що потребують соціокультурної компетентності.*

Таблиця 3.1.2_1

Уявлення респондентів про види професійної діяльності журналіста, що потребують соціокультурної компетентності

Види професійної діяльності журналіста, що потребують соціокультурної компетентності	Відсоток відповідей
Інформують про поточні події	8,6%
Допомагають розібратися у подіях	6,5%
Передають знання, культуру	7,5%
Фокусують увагу на реальних проблемах суспільства	13,4%
Формують громадську думку	19,4%
Сприяють появі нових, прогресивних ідей, поглядів у суспільстві	8,6%
Цілеспрямовано впливають на поведінку людей	4,8%
Роблять сенсаційні відкриття, подають цікаву інформацію	4,3%
Сприяють діалогу між різними суб'єктами соціального життя	8,1%
Пояснюють, інтерпретують дії та рішення влади	5,4%
Сприяють підтримці публічної дискусії	3,8%
Нав'язують певну думку щодо подій у суспільстві	2,7%
Впливають на виховання підростаючого покоління	5,9%
Дають можливість розслабитися, відпочити	1,1%

Відповіді респондентів засвідчили, що стосовно питання «Який вид професійної діяльності журналіста вимагає соціокультурної компетентності?»

існує певна загальна згода – більше половини респондентів вважають таким видом діяльності формування громадської думки (19,4%).

Крім того, значна частина респондентів вважає, що іншим видом професійної діяльності журналіста, який найбільше потребує соціокультурної компетентності, є фокусування уваги на реальних проблемах суспільства (13,4% респондентів). Інші види діяльності вказали менше третини респондентів, а тому ми лише побіжно зупинимося на них. Такими видами діяльності, що найменше потребують соціокультурної компетентності, є нав'язування певної думки суспільству та рекреаційна функція ЗМІ (менше 3% респондентів вказали ці види діяльності).

Цікаво, що низка соціокультурних функцій журналістики (наприклад, інформування й інтерпретація поточних подій, передача знань і культури, сприяння появі нових прогресивних ідей і поглядів), на думку значної кількості респондентів, не потребують соціокультурної компетентності журналіста – згадані види діяльності зазначили близько 8% респондентів. Аналогічна ситуація і з низкою соціальних функцій (сприяння діалогу між різними суб'єктами соціального життя, сприяння підтримці публічної дискусії, вплив на виховання підростаючого покоління). На необхідність соціокультурної компетентності для ефективного виконання цих видів діяльності вказали 8,1% і 3,8% респондентів відповідно.

Отримані дані дозволяють зробити висновок, що майбутні журналісти вважають соціокультурну компетентність важливою при виконанні традиційних журналістських функцій: формуванні громадської думки та фокусуванні уваги на проблемах суспільства.

Таблиця 3.1.2_2

Уявлення респондентів про види професійної діяльності журналіста, що потребують соціокультурної компетентності відповідно до року навчання

Види професійної діяльності журналіста, що потребують соціокультурної компетентності	відсоток відповідей	
	II	III
Інформують про поточні події	7,4%	9,5%
Допомагають розібратися у подіях	9,9%	3,8%
Передають знання, культуру	8,6%	6,7%
Фокусують увагу на реальних проблемах суспільства	9,9%	16,2%
Формують громадську думку	19,8%	19%
Сприяють появі нових, прогресивних ідей, поглядів у суспільстві	6,2%	10,5%

Цілеспрямовано впливають на поведінку людей	6,2%	3,8%
Роблять сенсаційні відкриття, подають цікаву інформацію	4,9%	3,8%
Сприяють діалогу між різними суб'єктами соціального життя	6,2%	9,5%
Пояснюють, інтерпретують дії та рішення влади	7,4%	3,8%
Сприяють підтримці публічної дискусії	3,7%	3,8%
Нав'язують певну думку щодо подій у суспільстві	0%	4,8%
Впливають на виховання підростаючого покоління	7,4%	4,8%
Дають можливість розслабитися, відпочити	2,5%	0%

З наведеної табл. 3.1.2_2 видно, що загалом уявлення про необхідність соціокультурної компетентності у студентів другого та третього курсів є практично однаковими: для обох груп респондентів відом діяльності, де необхідна соціокультурна компетентність, є формування громадської думки. Важливо, що студенти обох курсів виявляють у цьому плані однотайність, згаданий вид діяльності вказали 19,8% респондентів із другого та 19% респондентів із третього курсів.

Проте спостерігається й одна суттєва відмінність. Майже половина (16,2%) респондентів з третього курсу вказали на важливість соціокультурної компетентності при фокусуванні уваги на реальних проблемах суспільства, хоча на другому курсі на цей вид діяльності вказали лише 9,9% респондентів. Поясненням цього може бути те, що студенти молодших курсів більш спрощено уявляють собі професійну діяльність журналістів, а тому не вважають, що соціокультурна компетентність є важливою в цьому виді професійної діяльності.

Загалом можна зробити висновок про те, що уявлення про сфери, де важлива соціокультурна діяльність, не залежить від курсу, на якому навчається студент. Хіба що на другому курсі студенти більш спрощено уявляють собі роль журналіста, а тому їхня позиція виступає одноріднішою щодо важливості соціокультурної компетентності.

3.1.3. Чинники, що впливають на формування соціокультурної компетентності журналіста.

Якщо проаналізувати уявлення всіх респондентів загалом про чинники, що впливають на формування соціокультурної компетентності, то отримуємо такі результати (таблиця 3.1.3_1).

Таблиця 3.1.3_1

Уявлення респондентів про чинники, що впливають на формування соціокультурної компетентності журналіста

Чинники, що впливають на формування соціокультурної компетентності журналіста	відсоток відповідей
Професійна підготовка журналістів	26,3%
Обов'язкове практичне володіння хоча б однією іноземною мовою	8,1%
Морально-етичні норми журналіста	16,1%
Сучасні професійні ціннісні орієнтації журналіста	6,5%
Соціальна відповідальність журналіста	14,5%
Особливості менталітету країни (регіону)	6,5%
Моральна атмосфера у суспільстві	3,2%
Політична нестабільність у країні	4,3%
Рівень розвитку медіаринку	6,5%
Соціокультурні запити аудиторії ЗМІ	3,2%
Інтерактивні програми за участі політиків, журналістів, аудиторії	3,2%
Трансляція ЗМІ європейських культурних цінностей	1,6%

Чинником, який більшість респондентів вважають головним, є професійна підготовка журналіста (26,3%). Іншими важливим, на думку респондентів, факторами, є моральні норми журналіста (16,1%) та соціальна відповідальність журналіста (14,5%). Отже, як бачимо, всі фактори стосуються професійної підготовки журналіста як такої.

Рік навчання суттєво не впливає на уявлення про фактори, важливі для формування соціокультурної компетентності журналіста. Представники обох курсів вважають, що таким фактором є професійна підготовка журналіста. Більш детально результати представлено у табл. 3.1.3_2.

Таблиця 3.1.3_2

Уявлення респондентів про чинники, що впливають на формування соціокультурної компетентності журналіста відповідно до року навчання

Чинники, що впливають на формування соціокультурної компетентності журналіста	відсоток відповідей	
	II	III
Професійна підготовка журналістів	22,2%	29,5%
Обов'язкове практичне володіння хоча б однією іноземною мовою	11,1%	5,7%
Морально-етичні норми журналіста	16%	16,2%
Сучасні професійні ціннісні орієнтації журналіста	3,7%	8,6%
Соціальна відповідальність журналіста	12,3%	16,2%
Особливості менталітету країни (регіону)	3,7%	8,6%
Моральна атмосфера у суспільстві	4,9%	1,9%
Політична нестабільність у країні	7,4%	1,9%
Рівень розвитку медіаринку	8,6%	4,8%
Соціокультурні запити аудиторії ЗМІ	4,9%	1,9%
Інтерактивні програми за участі політиків, журналістів, аудиторії	1,2%	4,8%
Трансляція ЗМІ європейських культурних цінностей	3,7%	0%

3.1.4. Критерії, значущі для формування соціокультурної компетентності журналістів.

У випадку з уявленнями про критерії, значущі для формування соціокультурної компетентності, респонденти вказали **всі** критерії (їх вказали не менше третини опитаних). Проте найважливішими виявились професійний (27,3%) та мотиваційний (17,6%). Всі результати наведені в табл. 3.1.4_1.

Таблиця 3.1.4_1

Уявлення респондентів про критерії соціокультурної компетентності журналістів

Критерії соціокультурної компетентності журналіста	відсоток відповідей
Мотиваційний критерій	17,6%
Ціннісний критерій	11,9%
Когнітивний критерій	27,3%
Діяльнісний критерій	12,5%
Рефлексивний критерій	14,8%
Критерій комунікабельності	15,9%

У випадку порівняння відповідей респондентів, що навчаються на різних курсах, не спостерігаємо різких відмінностей. Для представників обох курсів найважливішим є когнітивний критерій. Щоправда, інші критерії вказали менше 20% опитаних студентів другого курсу. Тому можемо стверджувати, що на другому курсі лише один критерій є значущим. Натомість, у випадку студентів третього курсу значущих критеріїв є три:

- когнітивний (29,1%);
- мотиваційний (17,5%);
- критерій комунікабельності (17,5%).

Можливим поясненням цього феномена може бути те, що студенти старших курсів чіткіше уявляють суть і специфіку журналістської діяльності, а тому вказують на більше критеріїв соціокультурної компетентності, необхідної у професійній діяльності.

Таблиця 3.1.4_2

Уявлення респондентів про критерії соціокультурної компетентності журналістів відповідно до року навчання

Критерій соціокультурної компетентності журналіста	відсоток відповідей	
	II	III
Мотиваційний критерій	17,8%	17,5%
Ціннісний критерій	9,6%	13,6%
Когнітивний критерій	24,7%	29,1%

Діяльнісний критерій	17,8%	8,7%
Рефлексивний критерій	16,4%	13,6%
Критерій комунікабельності	13,7%	17,5%

3.1.5. *Оцінка респондентами власного рівня соціокультурної компетентності.*

Таблиця 3.1.5_1

Оцінка респондентами власного рівня соціокультурної компетентності

Оцінка рівня соціокультурної компетентності	відсоток відповідей
високий	11,7%
середній	74,2%
початковий	14,1%

З табл. 3.1.5_1 видно, що опитані студенти в більшості оцінюють свій рівень соціокультурної компетентності як середній (74,2%).

На другому та третьому курсах переважна більшість опитаних в обох групах оцінюють свій рівень соціокультурної компетенції як середній – 71,4% опитаних студентів другого курсу та 77,1% опитаних студентів третього курсу (див. табл. 3.1.52).

Таблиця 3.1.5_2

Оцінка респондентами власного рівня соціокультурної компетентності відповідно до року навчання

Оцінка рівня соціокультурної компетентності	відсоток відповідей	
	II	III
високий	14,1%	8,6%
середній	71,4%	77,1%
початковий	14,5%	14,3%

3.1.6. *Чинники, що можуть підвищити рівень соціокультурної компетентності.*

Щоб виявити, якими, на думку студентів, є чинники, що можуть підвищити рівень соціокультурної компетентності, респондентам було запропоновано самостійно вказати три можливі чинники, тобто питання було відкритим. Отримані відповіді було узагальнено в табл. 3.1.6_1.

З табл. 3.1.6_1 видно, що жоден із чинників не є основним у підвищенні соціокультурної компетентності. І лише два вказала більшість: дисципліни за спеціальністю (10,3%), та вивчення іноземних мов – 9,7%.

Таблиця 3.1.6_1

Чинники, що можуть підвищити рівень соціокультурної компетентності

Чинник, що може підвищити рівень соціокультурної компетентності	%
Вивчення іноземних мов	9,7
Вивчення української мови	0,6
Дисципліни зі спеціальності	10,3
Професійна практика	4,5
Вивчення соціокультурних процесів в Україні	2,6
Вивчення культур інших країн	3,9
Загальна ерудиція / загальний культурний розвиток журналіста	4,5
Вивчення української культури	1,9
Відповідна освіта	0,6
Підвищення рівня викладання	3,2
Професійна підготовка	1,9
Самоосвіта	3,2
Знання лінгвокраїнознавчих реалій	1,9
Читання літератури / перегляд фільмів іноземною мовою	0,6
Читання літератури	3,2
Спілкування з іноземцями	5,2
Спілкування / обмін досвідом із журналістами	3,9
Спілкування з іноземними журналістами	1,3
Навчання / стажування за кордоном	5,8
Інтерактивні програми з журналістами / політиками	0,6
Практика спілкування іноземною мовою	1,3
Навички спілкування	2,6
Спілкування з компетентними людьми	0,6
Спілкування з різними людьми	1,3
Отримання більше інформації	1,3
Підвищення мотивації до навчання	1,9
Розвиток аналітичних умінь і навичок	1,3
Заняття більш вираженого практичного спрямування	7,1
Відвідання культурних заходів	0,6
Діалогічність викладання	0,6
Моральні норми журналістів	0,6
Самоорганізованість	1,9
Вміння використовувати знання на практиці	0,6
Цікавіші заняття	0,6
Індивідуальний підхід до студента	1,3
Інше	6,5

3.1.7. *Рівень ознайомленості з соціокультурними процесами, що мають місце в Україні.*

Більшість опитаних студентів-журналістів вказали, що знайомі лише з деякими соціокультурними процесами, що відбуваються в Україні (68,3%), тобто мають середній рівень ознайомленості. Проте існує частка студентів, яким байдуже до соціокультурних процесів в Україні – 4,8%. Отже, можна стверджувати, що

серед опитаних студентів існує група майбутніх журналістів, що не цікавляться соціокультурним життям власної країни.

Таблиця 3.1.7_1

Оцінка респондентами власного рівня ознайомленості з соціокультурними процесами, що мають місце в Україні

Рівень ознайомленості з соціокультурними процесами в Україні	відсоток відповідей
Досить детально ознайомлений/-на	20,6%
Знаю лише про деякі з них	68,3%
Практично не знайомий	6,4%
Мені це байдуже	4,8%

Порівняння відповідей студентів, що навчаються на різних курсах, показало, що відмінностей немає: переважає середній рівень ознайомленості, тобто оцінка «Знаю лише про деякі з соціокультурних процесів» (див. табл. 3.1.7_2). Так само рівномірно розподілилися байдужі до соціокультурних процесів в Україні студенти (див. табл. 3.1.7_2).

Таблиця 3.1.7_2

Оцінка респондентами власного рівня ознайомленості з соціокультурними процесами, що мають місце в Україні відповідно до курсу навчання

Рівень ознайомленості з соціокультурними процесами в Україні	відсоток відповідей	
	II	III
Досить детально ознайомлений/-на	25,9%	16,7%
Знаю лише про деякі з них	66,7%	69,4%
Практично не знайомий	3,7%	8,3%
Мені це байдуже	3,7%	5,6%

3.1.8. Доцільність використання іншомовних періодичних видань із метою формування соціокультурної компетентності журналістів.

У відповідях на це запитання більшість студентів-журналістів виявила згоду щодо важливості використання іншомовних періодичних видань при формуванні соціокультурної компетентності журналіста (69,8%). Попри це існує значна частка (11,1%) студентів, які не вважають, що використання іншомовних періодичних видань сприятиме соціокультурній компетентності журналіста. Можливим поясненням цього може бути певна інформаційна ізоляваність від світових подій, а тому студенти менше відчують потребу в акцентуванні на використанні іншомовних періодичних видань.

Таблиця 3.1.8_1

Оцінка доцільності використання іншомовних періодичних видань із метою формування соціокультурної компетентності журналістів

Доцільність використання іншомовних періодичних видань	відсоток відповідей
Так	69,8%
Ні	11,1%
Важко відповісти	19%

Порівняння відповідей різних груп респондентів – тих, хто навчаються на різних курсах, показує, що загальна тенденція є незмінною: більшість студентів вважають, що використання іншомовних періодичних видань є важливим у формуванні соціокультурної компетентності журналіста (див. табл. 3.1.8_2).

Проте можна помітити одну цікаву закономірність: серед студентів третього курсу частка тих, хто відкидає необхідність використання іншомовних періодичних видань у формуванні соціокультурної компетентності журналіста, є значно меншою, аніж серед студентів другого курсу (18,5% та 5,6% відповідно).

Поясненням може слугувати більш чітке усвідомлення студентами особливостей журналістської діяльності, а також того, що є важливим при формуванні соціокультурної компетентності: студенти старших курсів завдяки навчанню та проходженню виробничої практики розуміють особливості журналістської діяльності більш чітко.

Таблиця 3.1.8_2

Оцінка доцільності використання іншомовних періодичних видань із метою формування соціокультурної компетентності журналістів відповідно до курсу навчання

Доцільність використання іншомовних періодичних видань	відсоток відповідей	
	II	III
Так	63%	75%
Ні	18,5%	5,6%
Важко відповісти	18,5%	19,4%

3.1.9. *Тексти, знайомство з якими сприятиме формуванню соціокультурної компетентності журналіста.*

Аналіз відповідей студентів-журналістів показав, що основну роль у формуванні соціокультурної компетентності журналіста повинно відігравати знайомство з текстами різнобічного спрямування (74,6% опитаних).

Таблиця 3.1.9_1

**Тексти, знайомство з якими, на думку респондентів, сприятиме
формуванню соціокультурної компетентності журналіста**

Тексти, що сприятимуть формуванню соціокультурної компетентності	відсоток відповідей
Тексти різнобічного спрямування	74,6%
Тексти різних стилів мовлення	9,5%
Тексти професійного спрямування	7,9%
Інше	7,9%

Таблиця 3.1.9_2

**Тексти, знайомство з якими, на думку респондентів, сприятиме
формуванню соціокультурної компетентності журналіста відповідно до року
навчання**

Тексти, що сприятимуть формуванню соціокультурної компетентності	відсоток відповідей	
	II	III
Тексти різнобічного спрямування	74,1%	75%
Тексти різних стилів мовлення	7,4%	11,1%
Тексти професійного спрямування	11,1%	5,6%
Інше	7,4%	8,3%

3.1.10. Вплив знайомства з іншими культурами.

На думку студентів, знайомство з іншими культурами сприятиме, передусім, усвідомленню особливостей української культури, а також усуненню штучної ізольованості української культури від світової (див. табл. 3.1.10_1). Отже, більшість студентів бачить українську культуру в складі світової. Саме в цьому контексті важливим є усвідомлення особливостей української культури. Можна припустити, що позиція студентів є не просто космополітичною, яка передбачає відкидання важливості української культури, але інтернаціональною, тобто уявлення про світову культуру як сукупність надбань відмінних між собою національних культур.

Таблиця 3.1.10_1

Вплив знайомства з іншими культурами

Знайомство з іншими культурами сприятиме...	відсоток відповідей
Усвідомленню особливостей української культури	30,2%
Популяризації самобутності української культури	19%
Усуненні штучної ізольованості національної культури від світової	23,8%
Професійному розвитку журналіста	6,3%
Загальному розвитку	12,7%
Розвитку космополітизму	6,3%
Інше	1,6%

Загалом порівняння відповідей різних груп студентів засвідчило відсутність різких відмінностей: у всіх групах спостерігаємо підтвердження загальної тенденції, тобто переважання переконань, що знайомство з іншими культурами сприятиме усвідомленню особливостей української культури й усуненню штучної ізольованості української культури від світової (див. табл. 3.1.10_2).

Таблиця 3.1.10_2

Вплив знайомства з іншими культурами відповідно до року навчання

Знайомство з іншими культурами сприятиме...	відсоток відповідей	
	II	III
Усвідомленню особливостей української культури	37%	25%
Популяризації самобутності української культури	11,1%	25%
Усуненню штучної ізольованості національної культури від світової	22,2%	25%
Професійному розвитку журналіста	11,1%	2,8%
Загальному розвитку	7,4%	16,7%
Розвитку космополітизму	11,1%	2,8%
Інше	0%	2,8%

3.1.11. *Заходи для підвищення рівня викладання іноземної мови з метою підвищення соціокультурної компетентності журналістів.*

Щоб виявити, якими, на думку студентів, можуть бути заходи для підвищення рівня соціокультурної компетентності журналістів, респондентам було запропоновано самостійно вказати три можливі заходи, тобто питання було відкритим. Отримані відповіді було узагальнено в табл. 3.1.11_1.

З даних табл. 3.1.11_1 видно, що чинників, які отримали понад 10% відповідей респондентів, є три:

- збільшення часу (годин і років) на викладання іноземної мови в університеті (21,4%);
- спілкування з носіями іноземної мови (12,1%);
- професійне спрямування викладання іноземної мови (10%).

Ці відповіді вказують на три проблеми, важливі при вивченні іноземної мови в університеті:

- поверхневість вивчення: нетривалий час вивчення призводить до того, що студенти не встигають засвоїти або не мають можливості поглибити чи підтримувати на достатньому рівні свої знання з іноземної мови;

- брак мовної практики: студенти вважають, що не мають достатніх можливостей для практикування своїх розмовних навичок в іноземній мові;
- потреба у знанні іноземної мови як фахової дисципліни, тобто можливість її використання у фаховій журналістській діяльності.

Таблиця 3.1.11_1

Заходи для підвищення рівня викладання іноземної мови з метою підвищення соціокультурної компетентності журналістів

Заходи для підвищення рівня викладання іноземної мови з метою підвищення соціокультурної компетентності журналістів	%
Збільшення кількості годин та років викладання іноземної мови	21,4
Зробити заняття більш практичними	4,3
Приділення більшої уваги мовній практиці	8,6
Професійне спрямування викладання іноземної мови	10
Використання нових технологій при викладанні іноземної мови	0,7
Збільшити кількість іноземних мов, що вивчаються	5,7
Індивідуальний підхід до студентів при вивченні мови (програма, завдання, вільне відвідування)	1,4
Перегляд та обговорення фільмів / телепередач іноземною мовою	5,7
Читання книг іноземною мовою	1,4
Знайомство з іноземними ЗМІ	2,1
Збільшення уваги до вивчення лексики	1,4
Прослуховування аудіокниг	1,4
Спілкування з носіями мови	12,1
Стажування / навчання / поїздка за кордон	3,6
Збільшення уваги до вивчення граматики	1,4
Вивчення розмовної мови	1,4
Підвищення рівня викладання	5
Доповнення вивчення іноземної мови країнознавством	2,1
Підвищення мотивації студентів до вивчення іноземної мови	2,9
Зміна наповнення курсу	1,4
Полегшене вивчення граматики	1,4
Інше	4,3

Порівняння запропонованих заходів для покращення викладання іноземної мови з метою підвищення соціокультурного рівня журналістів показує, що різких відмінностей у позиціях студентів, що навчаються на різних курсах, немає. В усіх випадках йдеться про недостатню тривалість/інтенсивність вивчення мови, а також про брак мовної практики. Щоправда, у випадку студентів третього курсу спостерігаємо і заходи, які сприяють більш професійно спрямованому викладанню іноземної мови (див. табл. 3.1.11_2). Отже можна стверджувати, що студенти старших курсів чіткіше усвідомлюють необхідність набуття професійних умінь і навичок, необхідних для журналістської діяльності, а тому пропонують зробити

викладання іноземної мови більш професійно орієнтованим, тобто таким, що надається у професійній діяльності.

Детальніше варіанти відповідей студентів різних курсів навчання представлені в табл. 3.1.11_3, табл. 3.1.11_4.

Таблиця 3.1.11_2

Порівняльна характеристика заходів підвищення соціокультурної компетентності, які стосуються іноземної мови, відповідно до року навчання

II	III
<ul style="list-style-type: none"> • Збільшення кількості годин і років на викладання іноземної мови (30,5%); • Спілкування з носіями мови (10,2%). 	<ul style="list-style-type: none"> • Збільшення кількості годин та років на викладання іноземної мови (14,8%); • Спілкування з носіями мови (13,6%); • Професійне спрямування викладання іноземної мови (11,1%); • Приділення більшої уваги мовній практиці (9,9%).

Таким чином, вивчивши і проаналізувавши відповіді студентів ми дійшли до висновку, що майбутні журналісти вважають соціокультурну компетентність важливою при виконанні традиційних журналістських функцій: формуванні громадської думки та фокусуванні уваги на проблемах суспільства і головним чинником, що впливає на формування соціокультурної компетентності журналіста є професійна підготовка журналіста

Серед критеріїв, значущих для формування соціокультурної компетентності журналістів вказано когнітивний, мотиваційний критерій, а також критерій комунікабельності.

До чинників, що можуть підвищити рівень соціокультурної компетентності віднесено дисципліни за спеціальністю та вивчення іноземних мов.

Також слід зауважити, що серед опитаних студентів існує група майбутніх журналістів, що не цікавляться соціокультурним життям власної країни.

3.2. Хід і результати формувального етапу експериментального дослідження

Результати констатувального етапу експерименту слугували підґрунтям для планування, підготовки і проведення основного етапу педагогічного експерименту – формувального, який передбачав:

- визначення основних педагогічних умов і шляхів підвищення ефективності формування СКК;
- забезпечення визначених педагогічних умов і проведення експериментального навчання з використанням розробленої методики;
- збір і систематизацію фактичного матеріалу;
- проведення замірів рівня сформованості мотиваційного, ціннісного, когнітивного, діяльнісного, рефлексивного критерію та критерію комунікабельності, які свідчать про сформованість СКК у ЕГ і КГ.

Суттєвим елементом формувального етапу експерименту було забезпечення прогресуючої інтенсивності педагогічного впливу на студентів у ході навчального процесу. На кожному з його етапів ми дотримувалися тих вимог до організації роботи, які були визначені на основі теоретичного аналізу проблеми та результатів констатувального етапу експерименту.

З метою доведення ефективності запропонованої моделі в ході формувального етапу експерименту досліджувалася взаємодія компонентів останньої у процесі формування СКК майбутніх журналістів у процесі професійної підготовки.

Структурними компонентами моделі є такі: цільовий (визначено мету й завдання формування СКК майбутніх журналістів у процесі професійної підготовки), змістовий (використання текстів ЗМІ); функціональний (визначені педагогічні умови формування СКК майбутніх журналістів з урахуванням чинників, які, на нашу думку, характеризують особливості організації такої роботи саме на факультетах журналістики та дібрано відповідні методи); контрольно-оцінний (розроблений комплекс завдань і ситуацій, аналіз виконання яких дозволяє діагностувати рівень виявлення показників оцінки сформованості у них СКК згідно з розробленими критеріями).

Заключний етап педагогічного експерименту складався з:

- проведення кінцевого заміру рівня сформованості розроблених критеріїв в ЕГ і КГ;
- узагальнення, систематизації та класифікації отриманих даних, визначення динаміки в рівнях сформованості СКК;
- математичного оброблення отриманих у ході експерименту даних.

З метою виявлення динамічного показника одержані результати порівнювалися з вимірами, зробленими на початку експерименту. Під час проведення формувального етапу експерименту використовувалися такі методи:

- контроль із застосуванням системи завдань (виконання навчального проекту, написання рефератів, доповідей, конспектів) й аналіз результатів, отриманих у ході роботи по запропонованій методиці, з метою виявлення рівня СКК;
- анкетування, бесіди, співбесіди з викладачами та студентами;
- наукове спостереження.

Для забезпечення можливості порівняння результатів педагогічного експерименту загальну кількість задіяних у ньому студентів було розділено на експериментальну та контрольну групи, визначено початковий і кінцевий рівні їх навченості з метою отримання адекватної картини стану сформованості СКК до і після експерименту.

Отже, загальна кількість студентів, які взяли участь у формувальному етапі експерименту склала 386 студентів II-III курсів факультету журналістики Львівського національного університету імені Івана Франка, Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, Рівненського Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука, з яких 191 осіб навчалися в експериментальній і 195 – у контрольній групі (5 академічних груп студентів – контрольна група (КГ) і 5 академічних груп – експериментальна група (ЕГ)).

Експериментальна перевірка умов ефективного формування соціокультурної компетентності майбутніх журналістів у процесі професійної підготовки у вищій школі здійснювалася на заняттях з «Філософії», «Іноземної мови», «Соціальних

комунікацій», «Соціальної психології МК», «Соціології і журналістики» в 2009-2011 навчальному році. У дослідно-експериментальній роботі з перевірки ефективності моделі формування СКК майбутніх журналістів у процесі професійної підготовки зусилля, головним чином, були спрямовані на проведення формувального етапу експерименту з контингентом залучених до нього студентів, рівень навченості яких з огляду на констатувальний зріз був приблизно однаковим. Заняття у кожній із груп проводив один викладач. Усі студенти навчалися за однаковими програмою та тематичними планами. Незмінними умовами були: час роботи, склад груп, здійснення контролю за виконанням завдань. Відрізнялася лише методика роботи над вивченням навчальної дисципліни.

Зазначимо, що змістовим контекстом формувального етапу експерименту, за програмою якого навчалися студенти ЕГ з метою активізації процесу формування СКК, було застосування алгоритмізованої методики, технологій розвитку критичного мислення та методу проектів та використання текстів ЗМІ.

Навчання студентів контрольної групи (КГ) спеціально не організовувалося й проходило за традиційною методикою.

Розробляючи зміст формувального етапу експерименту, ми визначили певну послідовність формування СКК. Передбачалося, що управління процесом формування СКК відбуватиметься через вхідне, поточне й підсумкове діагностування успішності з дисциплін «Соціальна психологія МК» та «Іноземна мова» за результатами контрольних робіт (КР) та атестації студентів. Зміст завдань для контрольної роботи в контрольній і експериментальній групах, а також параметри оцінювання при атестації були ідентичними. Отримані дані ми подали у вигляді процентного розподілу. Результати аналізу відображені в таблиці А.

Таблиця А

Успішність студентів контрольної групи з дисциплін «Соціальна психологія МК» та «Іноземна мова» (%)

	Жнр 22		Жнр 25		Жнр 31		Жнр 34		Жнр 35	
	КР	атестація	КР	атестація	КР	атестація	КР	атестація	КР	атестація
Соціальна психологія МК	49,2	51,6	41,4	53,8	42,1	54,3	43,1	52,1	44,5	50,7
Іноземна	51,3	58,4	49,7	61,2	48,3	59,1	50,5	60,8	46,2	60,3

мова										
Середній показник	50,3	55	45,6	57,5	45,2	56,7	46,8	56,5	45,4	55,5

Середній показник досліджуваних п'яти груп по КР – 46,7%, по атестації – 56,2%.

В кінці семестру після проведення заліку був проаналізований середній заліковий рейтинг (максимальний рейтинг – 50 балів), який отримали студенти за свої відповіді.

Результати аналізу рейтингового ранжування груп з дисциплін «Соціальна психологія МК» та «Іноземна мова» відображено в таблиці Б.

Таблиця Б

**Середньорейтингові показники успішності студентів з дисциплін
«Соціальна психологія МК» та «Іноземна мова» (в балах)**

	Жнр 22	Жнр 25	Жнр 31	Жнр 34	Жнр 35
Соціальна психологія МК	36	35	37	31	33
Іноземна мова	38	37	38	34	37
Середній показник	37	36	37,5	32,5	35

Середній показник досліджуваних п'яти груп – 35,6 б.

В процесі проведення формувального етапу експерименту було виявлено, що значно підвищився рівень усвідомлення студентами змісту навчання, підвищився рейтинг значущості дисциплін «Соціальна психологія МК» та «Іноземна мова» в професійній підготовці майбутніх журналістів. Свідченням цього є результати оцінювання студентами (за п'ятибальною шкалою) професійної значущості вищезначених навчальних дисциплін. Якщо на початковому етапі експериментального дослідження студенти контрольної і експериментальної груп недостатньо усвідомлювали це, то під час формувального етапу експерименту рівень їх оцінювання значно змінився в експериментальній групі, що відіграє важливу роль в професійному становленні майбутніх журналістів (табл. В та рис. А)

Таблиця В

**Усвідомлення студентами професійної значущості дисциплін
«Соціальна психологія МК» та «Іноземна мова» (%)**

Групи	Оцінка		
	«3»	«4»	«5»
КГ	38,1	50,4	11,5

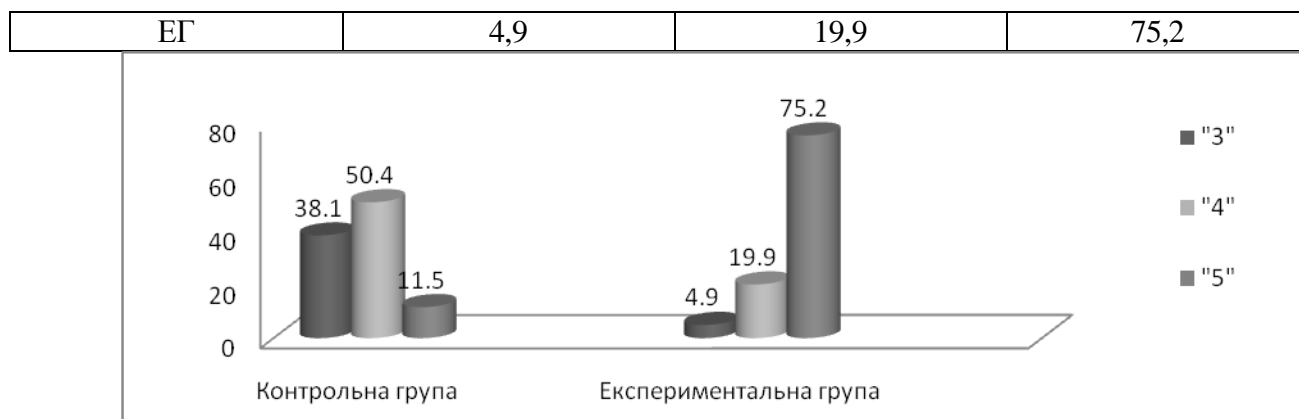


Рис. А. Динаміка усвідомлення студентами професійної значущості дисциплін «Соціальна психологія МК» та «Іноземна мова» (%)

Аналіз експериментального матеріалу дає змогу констатувати, що 95,1% студентів почали високо оцінювати необхідність дисциплін «Соціальна психологія МК» та «Іноземна мова» в професійній підготовці майбутніх журналістів. Після проведення формувального етапу експерименту була проаналізована якість успішності студентів експериментальної групи з дисципліни «Іноземна мова». При цьому завдання для контрольної роботи і параметри оцінювання при атестації були ті ж, що і в контрольній групі. Результати аналізу відображені в таблиці Г.

Таблиця Г

**Успішність студентів експериментальної групи
з дисципліни «Іноземна мова»**

	Жнр 21	Жнр 23	Жнр 24	Жнр 32	Жнр 33
Контрольні роботи	62,8	67,4	65,3	60,9	62,5
Атестація	75	79,1	77,2	72,3	74,4
Рейтинг (max – 50 б.)	37,1	44	32,8	40,2	41,4

Середній показник досліджуваних п'яти груп по КР – 63,8%, по атестації – 75,6%, середній рейтинг – 41,1 б.

Для розкриття позитивного впливу впровадження запропонованої моделі формування СКК наведену динаміку результативності навчальної діяльності студентів в експериментальній і контрольній групах показано в таблиці Д.

Таблиця Д

**Зрушення показників результативності навчальної діяльності студентів
експериментальної і контрольної груп**

	КГ	ЕГ
Контрольні роботи	46,7%	63,8%
Атестація	56,2%	75,6%
Рейтинг (max – 50 б.)	35,6 б.	41,1 б.

В експериментальній групі покращилися показники результативності навчання. Студенти почали краще працювати на практичних та лекційних заняттях, що відобразилось на результатах контрольних робіт та атестації. Так, студенти експериментальної групи під час виконання контрольних робіт на 17,1% краще виконали запропоновані завдання. У студентів експериментальної групи на 19,4% покращились атестаційні оцінки і на 5,5 балів підвищився рейтинг, отриманий в якості рівня оцінювання знань після застосування запропонованої моделі.

Ефективність впровадження запропонованої моделі формування СКК для покращення успішності студентів оцінювалась за формулою

$$Ke = \frac{\beta_a}{\beta_k}, \text{ де}$$

Ke – коефіцієнт ефективності;

β_a – середній відсоток успішності експериментальної групи;

β_k – середній відсоток успішності контрольної групи.

Результати дослідження показали, що коефіцієнт ефективності після проведення формувального етапу експерименту такий:

- контрольні роботи $Ke = 1,4$;
- атестація – $Ke = 1,3$;
- рейтинг – $Ke = 1,2$.

Аналіз наукової літератури, здійснений у ході пошукового й констатувального етапів експерименту, дозволив визначити критерії сформованості соціокультурної компетентності: мотиваційний, ціннісний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний критерій, критерій комунікабельності.

Для діагностики сформованості мотиваційного критерію було проведено аналіз відповідей на запитання анкети 2 (Додаток 2). Показниками розвитку мотивації ми вважали такі: ціннісні орієнтації, творчо-пошукову позицію, розвинені пізнавальні інтереси та здібності, самостійний стиль мислення, внутрішню потребу в постійному оновленні знань тощо.

Підрахунок отриманих результатів здійснювався з використанням методу статистичної обробки [67,с. 90-92].

Результати діагностики сформованості мотиваційного критерію студентів наведено в таблиці Е та рисунку Б.

Таблиця Е

Рівень сформованості мотиваційного критерію (%)

	КГ		ЕГ	
	До експерименту	Після експерименту	До експерименту	Після експерименту
високий	16,5	17,1	16,3	31,4
середній	46	45,7	45,1	50,4
низький	37,5	37,2	38,6	18,2

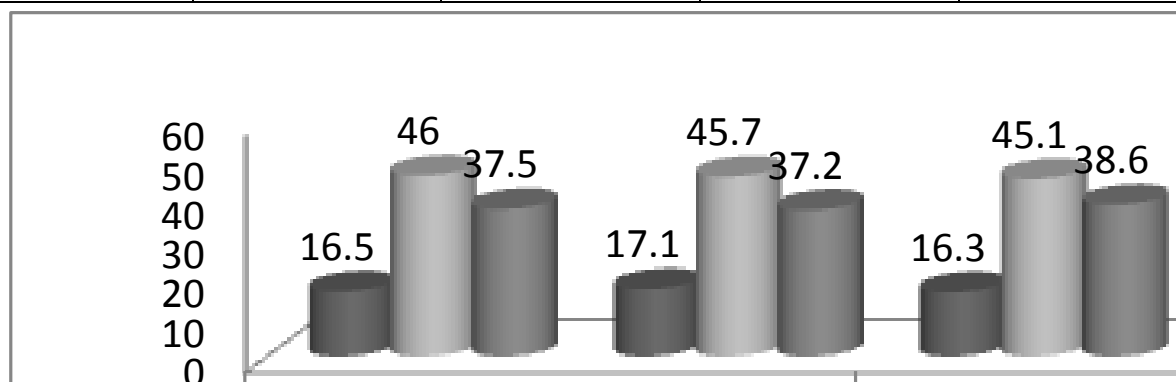


Рис. Б. Динаміка зростання рівня сформованості мотиваційного критерію

Як бачимо, мотивація посилилася в ЕГ. Проведена діагностика та її якісний аналіз дали підстави стверджувати, що у більшості студентів посилюється мотивація за умов спеціально організованого навчання, у студентів зростає усвідомлення й зацікавленість у досягненні освітньої мети. Методика формування СКК потребує контролю за діяльністю студентів. Сформованість мотиваційного критерію визначається за такими параметрами, як особиста зацікавленість студента у самостійному цілепокладанні, його активність і самостійність.

Сформованість ціннісного критерію оцінювалась за тестом на контактність Форвергера [119, с.91-92]. Цей опитувальник призначений, в основному, для самоаналізу. Інтерпретація отриманих результатів передбачає осмислення рівнів сформованості відповідних якостей, актуалізацію потреби в їх подальшому розвитку. Студентам пропонувалось оцінити себе за дев'ятибальною шкалою, в якій мірі вони володіють кожним із шести запропонованих в опитувальнику властивостей: емпатія; тепло, повага; щирість, істинність; конкретність,

ініціативність; безпосередність. Всі вищезначені властивості пов'язані, на нашу думку, з усвідомленням важливості міжкультурної комунікації; ціннісним ставленням до різноманітності культур, що і характеризує сформованість ціннісного критерію.

Отримані результати з доповненнями до градації понять «середній рівень володіння», «низький рівень володіння» і «високий рівень володіння» відображені в таблиці Є та рисунку В.

Таблиця Є

Рівні сформованості ціннісного критерію (%)

Рівень	Контрольна група						Експериментальна група					
	Жнр 22	Жнр 25	Жнр 31	Жнр 34	Жнр 35	Середній показник	Жнр 21	Жнр 23	Жнр 24	Жнр 32	Жнр 33	Середній показник
Високий	18	21	23	21	19	20,4	42	44	39	40	47	42,4
Середній	38	38	35	33	41	37	45	38	47	45	39	42,8
Низький	44	41	42	46	42	43	13	18	14	15	14	14,8

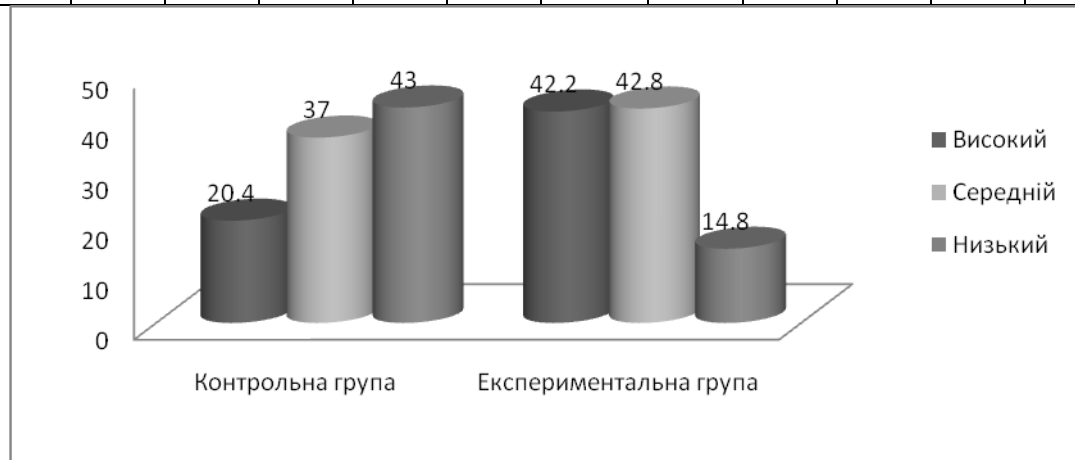


Рис. В. Динаміка зростання рівня сформованості ціннісного критерію
У студентів підвищився рівень емпатії, тепла, поваги, ініціативність.

Когнітивний критерій інтерпретується як здатність орієнтуватися в потоці інформації, знаходити, відбирати необхідний матеріал для розв'язання практичних завдань; уміння тлумачити факти іншої культури. З метою виявлення сформованості вищезначеного критерію нами вивористовувались методи бесіди, співбесіди, наукового спостереження.

Результати діагностики сформованості когнітивного критерію студентів наведено в таблиці Ж та рисунку Г.

Таблиця Ж

Рівні сформованості когнітивного критерію (%)

	КГ		ЕГ	
	До експерименту	Після експерименту	До експерименту	Після експерименту
високий	17,5	17,8	17,3	35,4
середній	50	49	46,1	47,4
низький	32,5	33,2	36,6	17,2

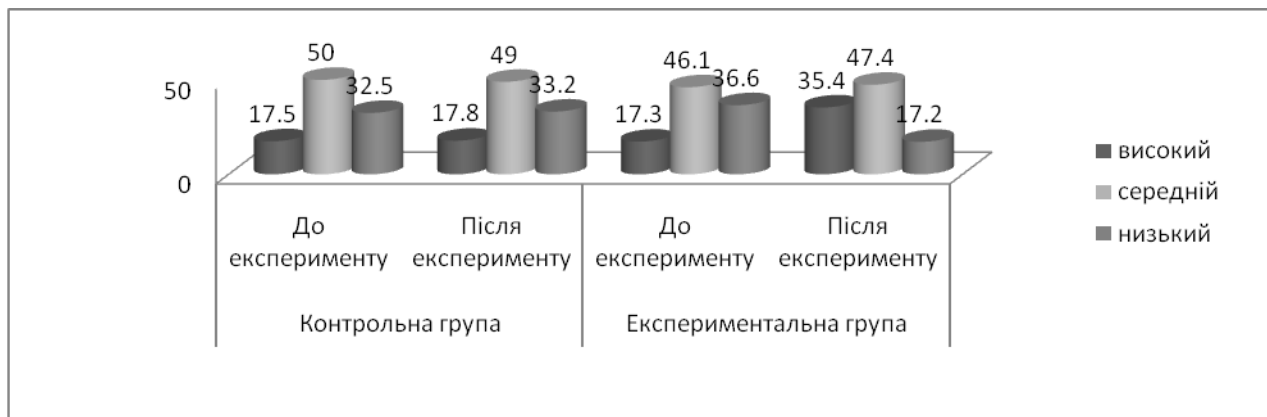


Рис. Г. Динаміка зростання рівня сформованості когнітивного критерію

Рефлексивний критерій, який характеризується сформованістю умінь визначати ціль спілкування, оцінювати його результати визначался за тестом М. Снайдера «Самоконтроль у спілкуванні» [109,с. 57-58]. Люди з високим комунікативним контролем, за Снайдером, постійно слідкують за собою, добре знають, де і як себе поводити, керують вираженням своїх емоцій. Разом з тим, у них затруднена спонтанність самовираження, вони не люблять непрогнозованих ситуацій. Їх позиція: «Я такий, який є в даний момент». Люди з низьким комунікативним контролем більш безпосередні і відкриті, у них більш стійке «Я», мало схильне до змін в різних ситуаціях [109,с. 58].

Результати діагностики сформованості рефлексивного критерію студентів наведено в таблиці З та рисунку Д.

Таблиця З

Рівні сформованості рефлексивного критерію (%)

Рівень	Контрольна група						Експериментальна група					
	Жнр 22	Жнр 25	Жнр 31	Жнр 34	Жнр 35	Середній показник	Жнр 21	Жнр 23	Жнр 24	Жнр 32	Жнр 33	Середній показник
Високий	21	18	16	24	19	19,6	40	46	38	41	46	42,2
Середній	40	38	36	33	40	37,4	44	39	46	46	38	42,6

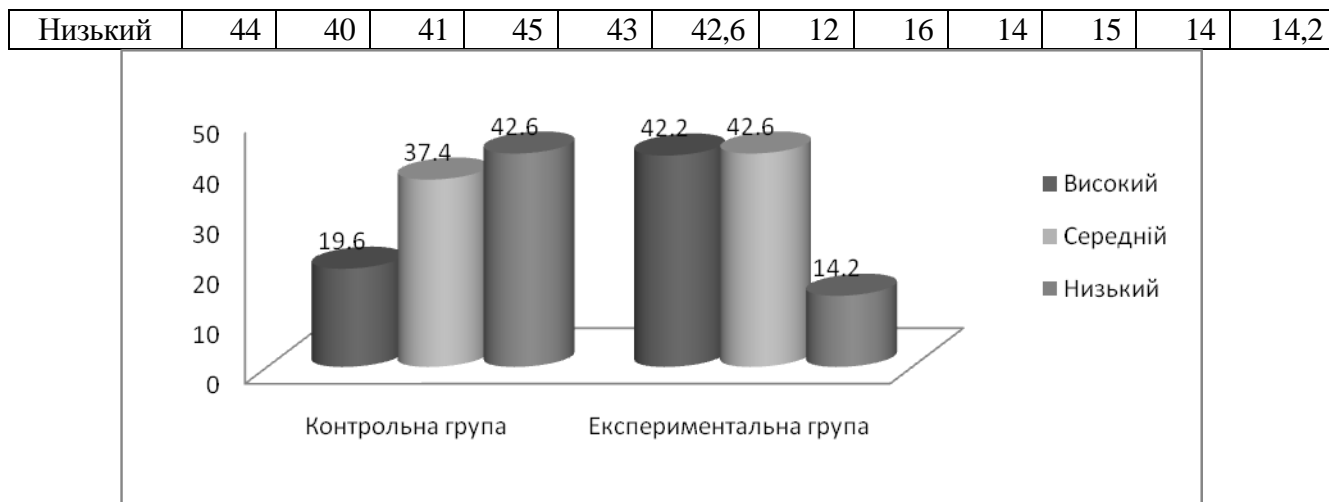


Рис. Д. Динаміка зростання рівня сформованості рефлексивного критерію

Проведене тестування показало, що у студентів підвищився рівень комунікативного контролю (на 22%), що, згідно досліджень М. Снайдера, говорить про те, що збільшилась кількість студентів, які слідкують за собою, добре знають, де і як себе поводити, керують вираженням своїх емоцій.

Критерій комунікабельності характеризувався як здатність підтримувати контакт зі співрозмовниками, уникати комунікативних невдач. Вивчення рівня сформованості комунікативних умінь ми проводили, визначаючи здатність студентів до спілкування за тестом В. Ф. Ряховського «Загальний рівень юмунікативної діяльності» [109]. Цей тест передбачає такі рівні комунікабельності як явно некомунікабельний, замкнений, до певної міри комунікабельний, нормальна комунікабельність, дуже комунікабельний, надзвичайно комунікабельний, комунікабельність має хворобливий характер. За класифікатором до тесту було визначено рівень комунікабельності студентів контрольної та експериментальної груп, що відображено в таблиці К.

Таблиця К

Рівні сформованості критерію комунікабельності (%)

Категорія комунікабельності	Контрольні групи						Експериментальні групи					
	Жнр 22	Жнр 25	Жнр 31	Жнр 34	Жнр 35	Середній показник	Жнр 21	Жнр 23	Жнр 24	Жнр 32	Жнр 33	Середній показник
Явно некомунікабельний (30-32 бали)	–	1	–	3	2	–	–	–	–	–	–	0
Замкнений	6	4	8	5	4	5,4	3	4	3	6	2	3,6

(25-29 балів)												
До певної міри комунікабельний (19-24балів)	40	40	41	37	39	39,4	29	30	31	34	32	31,2
Нормальна комунікабельність (14-18балів)	35	40	32	30	33	34	49	51	41	37	39	43,4
Дуже комунікабельний (9-13балів)	18	16	18	20	16	17,6	19	17	24	23	26	21,8
Надзвичайно комунікабельний (4-8балів)	4	1	3	1	2	2,2	–	–	1	1	–	0,4
Комунікабельність має хворобливий характер (3 бали і менше)	–	–	1	–	–	0,2	–	–	–	–	–	0

При визначенні рівня комунікабельності в експериментальній групі було відмічено, що студентів явно некомунікабельної категорії, і тих, чия комунікабельність має хворобливий характер, не стало зовсім, зменшилась кількість замкнених (на 1,8%), надзвичайно комунікабельних (на 1,8%) студентів. Кількість студентів, які мають нормальну комунікабельність, дуже комунікабельних і тих, що до певної міри комунікабельні, збільшилась відповідно на 9,4% і 4,2 %.

Діяльнісний критерій як практичне й оперативне застосування знань у процесі розв'язання конкретних професійних завдань, оцінювався методом аналізу результатів, отриманих у ході роботи по запропонованій методиці та наукового спостереження. Результати відображені в таблиці Л та рисунку Е.

Таблиця Л

Рівні сформованості діяльнісного критерію (%)

Рівень	КГ		ЕГ	
	До експерименту	Після експерименту	До експерименту	Після експерименту
високий	18,5	18,8	16,3	36,4
середній	50	49	46,1	47,4
низький	31,5	32,2	37,6	16,2

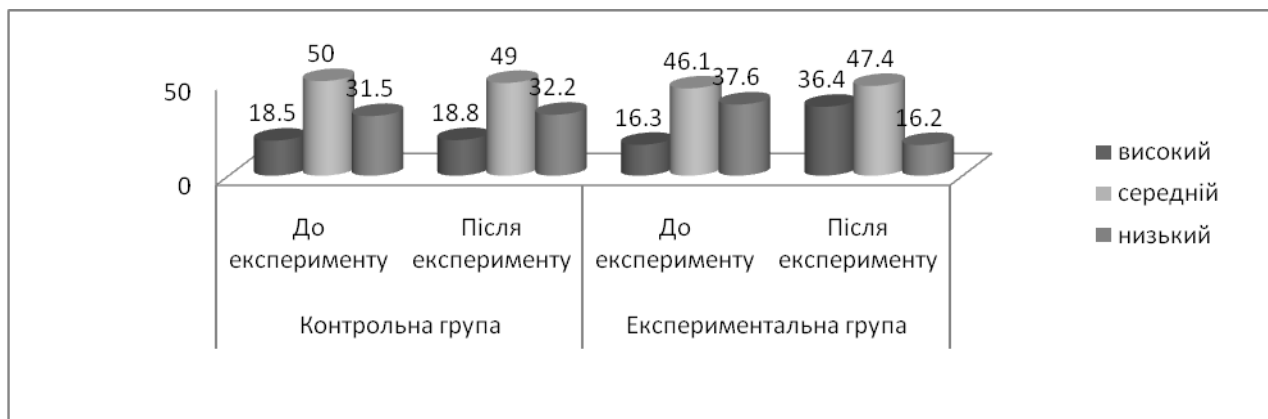


Рис. Е. Динаміка зростання рівня сформованості діяльнісного критерію

Ми провели порівняльний аналіз результатів навчальної успішності студентів контрольної і експериментальної груп, а також результатів тестування та анкетування студентів і дійшли висновку, що всі показники в експериментальній групі вищі, ніж в контрольній, що узагальнено в таблиці М.

Таблиця М

Порівняльний аналіз показників результативності навчальної діяльності студентів експериментальної і контрольної груп

Показники результативності	Контрольна група	Експериментальна група
Навчальна успішність студентів:		
– контрольні роботи	46,7%	63,8%
– атестація	56,2%	75,6%
– заліковий рейтинг	35,6 б.	41,1 б.
Оцінка студентами професійної значущості дисциплін «Соціальна психологія МК» та «Іноземна мова»		
«3»	31,7%	4,9%
«4»	57,8%	19,9%
«5»	10,5%	75,2%
Рівні сформованості мотиваційного критерію:		
– високий	17,1%	31,4%
– середній	45,7%	50,4%
– низький	37,2%	18,2%
Рівні сформованості ціннісного критерію:		
– високий	20,4%	42,4%
– середній	37%	42,8%
– низький	42,6%	14,8%
Рівні сформованості когнітивного критерію:		
– високий	17,8%	35,4%
– середній	49	47,4%
– низький	33,2%	17,2%
Рівні сформованості рефлексивного критерію:		
– високий	19,6%	42,4%
– середній	37,4%	42,8%

–низький	42,6%	14,8%
Рівні сформованості критерію комунікабельності:		
– явно некомунікабельний	1,2%	0%
– замкнений	5,4%	3,6%
– до певної міри комунікабельний	39,4%	31,2%
– нормальна комунікабельність	34%	43,4%
– дуже комунікабельний	17,6%	21,8%
– надзвичайно комунікабельний	2,2%	0,4%
– комунікабельність має хворобливий характер	0,2%	0%
Рівні сформованості діяльнісного критерію:		
– високий	18,8%	36,4%
– середній	49	47,4%
–низький	32,2%	16,2%

Таким чином, порівняння показників результативності навчальної діяльності студентів експериментальної групи з аналогічними показниками контрольної групи дозволяє встановити, що впровадження запропонованої методики є більш результативним: спричиняє позитивний вплив на академічну успішність студентів, покращує їх ставлення до професійної підготовки, позитивно впливає на розвиток соціально-психологічних умінь.

Останній етап експериментального дослідження – підсумкове анкетування, аналогічне до діагностичного анкетування, проведеного під час констатувального експерименту.

3.2.1. Соціально-демографічні показники.

Опитуванням було охоплено 191 студент-журналіст експериментальної групи, які навчаються у Львівському національному університеті імені Івана Франка, Харківському національному університеті імені В. Н. Каразіна, Рівненському Міжнародному економіко-гуманітарному університету імені академіка Степана Дем'янчука.

3.2.2. Види професійної діяльності журналістів, що потребують соціокультурної компетентності. Таблиця 3.2.2_1

Уявлення респондентів про види професійної діяльності журналіста, що потребують соціокультурної компетентності

Види професійної діяльності журналіста, що потребують соціокультурної компетентності	Відсоток відповідь
Інформують про поточні події	9,1%
Допомагають розібратися у подіях	5,1%

Передають знання, культуру	7,4%
Фокусують увагу на реальних проблемах суспільства	15,4%
Формують громадську думку	11,4%
Сприяють появі нових, прогресивних ідей, поглядів у суспільстві	13,6%
Цілеспрямовано впливають на поведінку людей	4,6%
Роблять сенсаційні відкриття, подають цікаву інформацію	6,8%
Сприяють діалогу між різними суб'єктами соціального життя	6,2%
Пояснюють, інтерпретують дії та рішення влади	6,2%
Сприяють підтримці публічної дискусії	4,6%
Нав'язують певну думку щодо подій у суспільстві	1,1%
Впливають на виховання підростаючого покоління	7,9%
Дають можливість розслабитися, відпочити	0,6%

Відповіді респондентів показали, що немає однотайності серед респондентів щодо того, які види професійної діяльності журналіста вимагають соціокультурної компетентності – жоден із видів діяльності не вказали більше половини респондентів.

Відтак значна частина респондентів вважає, що видами професійної діяльності журналіста, які найбільше потребують соціокультурної компетентності, є

- фокусування уваги громадськості на реальних проблемах суспільства (15,4% респондентів);
- сприяння появі нових прогресивних ідей і поглядів у суспільстві (13,6% респондентів);
- формування громадської думки (11,4% респондентів).

Інші види діяльності вказали менше третини респондентів, а тому ми лише побіжно зупинимося на них.

Такими видами діяльності, що найменше потребують соціокультурної компетентності, є нав'язування певної думки суспільству та рекреаційна функція ЗМІ (менше 1% респондентів вказали ці види діяльності).

Цікаво, що низка соціокультурних функцій журналістики (наприклад, інформування й інтерпретація поточних подій, передача знань і культури), на думку значної кількості респондентів, не потребують соціокультурної компетентності журналіста – згадані види діяльності зазначили 6-9% респондентів. Аналогічна ситуація і з низкою соціальних функцій (сприяння діалогу між різними суб'єктами соціального життя, сприяння підтримці публічної дискусії, вплив на виховання підростаючого покоління). На необхідність соціокультурної

компетентності для ефективного виконання цих видів діяльності вказали 5–8% респондентів.

Отримані дані дозволяють зробити висновок, що майбутні журналісти вважають соціокультурну компетентність важливою при виконанні традиційних журналістських функцій: фокусуванні уваги на проблемах суспільства та формуванні громадської думки, а також при сприянні виникненню та розвитку нових прогресивних ідей і поглядів у суспільстві.

Таблиця 3.2.2_2

Уявлення респондентів про види професійної діяльності журналіста, що потребують соціокультурної компетентності відповідно до року навчання

Види професійної діяльності журналіста, що потребують соціокультурної компетентності	Відсоток відповідей	
	II	III
Інформують про поточні події	9%	10,3%
Допомагають розібратися у подіях	4,5%	10,3%
Передають знання, культуру	6,7%	12,8%
Фокусують увагу на реальних проблемах суспільства	13,5%	12,8%
Формують громадську думку	7,9%	10,3%
Сприяють появі нових, прогресивних ідей, поглядів у суспільстві	14,6%	12,8%
Цілеспрямовано впливають на поведінку людей	5,6%	2,6%
Роблять сенсаційні відкриття, подають цікаву інформацію	6,7%	2,6%
Сприяють діалогу між різними суб'єктами соціального життя	4,5%	7,7%
Пояснюють, інтерпретують дії та рішення влади	7,9%	5,1%
Сприяють підтримці публічної дискусії	5,6%	5,1%
Нав'язують певну думку щодо подій у суспільстві	2,3%	0%
Впливають на виховання підростаючого покоління	11,2%	7,7%
Дають можливість розслабитися, відпочити	0%	0%

З наведеної вище табл. 3.2.2_2 видно, що загалом уявлення про необхідність соціокультурної компетентності у студентів із різних курсів є однаковими: для респондентів з усіх курсів видами діяльності, де необхідна соціокультурна компетентність, є фокусування уваги на реальних проблемах суспільства та сприяння формуванню нових прогресивних ідей і поглядів.

3.2.3. Чинники, що впливають на формування соціокультурної компетентності журналіста.

Якщо проаналізувати уявлення всіх респондентів загалом про чинники, що впливають на формування соціокультурної компетентності, то отримуємо такі результати.

Таблиця 3.2.3_1

Уявлення респондентів про чинники, що впливають на формування соціокультурної компетентності журналіста

Чинники, що впливають на формування соціокультурної компетентності журналіста	відсоток відповідей
Професійна підготовка журналістів	21,3%
Обов'язкове практичне володіння хоча б однією іноземною мовою	14%
Морально-етичні норми журналіста	15,7%
Сучасні професійні ціннісні орієнтації журналіста	5,1%
Соціальна відповідальність журналіста	10,7%
Особливості менталітету країни (регіону)	5,1%
Моральна атмосфера у суспільстві	7,3%
Політична нестабільність у країні	1,7%
Рівень розвитку медіа ринку	7,3%
Соціокультурні запити аудиторії ЗМІ	4,5%
Інтерактивні програми за участі політиків, журналістів, аудиторії	5,1%
Трансляція ЗМІ європейських культурних цінностей	2,3%

Чинником, який більшість респондентів вважає головним є професійна підготовка журналіста (21,3%). Іншими важливим, на думку респондентів, факторами, є морально-етичні норми журналіста (15,7%) та практичне володіння хоча б однією іноземною мовою (14%), а також соціальна відповідальність журналіста (10,7%).

Студенти різних курсів серед факторів також зазначили соціальну відповідальність журналіста, яка не відіграє важливої ролі у формуванні соціокультурної компетентності журналіста. Поясненням цього може бути той факт, що студенти старших курсів більш чітко уявляють труднощі у роботі журналістів (зокрема завдяки виробничій практиці), а також мають більш чіткі уявлення про професію журналіста, а тому розуміють важливість соціальної відповідальності журналіста (див. табл. 3.2.3_2).

Таблиця 3.2.3_2

Уявлення респондентів про чинники, що впливають на формування соціокультурної компетентності журналіста відповідно до року навчання

Чинники, що впливають на формування соціокультурної компетентності журналіста	відсоток відповідей	
	II	III
Професійна підготовка журналістів	18,7%	17,9%
Обов'язкове практичне володіння хоча б однією іноземною мовою	9,9%	15,4%
Морально-етичні норми журналіста	16,5%	12,8%
Сучасні професійні ціннісні орієнтації журналіста	4,4%	7,7%
Соціальна відповідальність журналіста	11%	17,9%
Особливості менталітету країни (регіону)	7,7%	2,6%
Моральна атмосфера у суспільстві	7,7%	5,1%

Політична нестабільність у країні	3,3%	0%
Рівень розвитку медіаринку	11%	5,1%
Соціокультурні запити аудиторії ЗМІ	5,5%	5,1%
Інтерактивні програми за участі політиків, журналістів, аудиторії	2,2%	7,7%
Трансляція ЗМІ європейських культурних цінностей	2,2%	2,6%

3.2.4. *Критерії, значущі для формування соціокультурної компетентності журналістів.*

Серед критеріїв, значущих для формування соціокультурної компетентності, респонденти відзначили такі два: когнітивний та діяльнісний. На ці критерії вказали 23,8% респондентів.

Всі результати наведені в табл. 3.2.3_4.

Таблиця 3.2.4_1

Уявлення респондентів про критерії соціокультурної компетентності журналістів

Критерії соціокультурної компетентності журналіста	відсоток відповідей
Мотиваційний критерій	15%
Ціннісний критерій	16,3%
Когнітивний критерій	23,8%
Діяльнісний критерій	23,8%
Рефлексивний критерій	11,6%
Критерій комунікабельності	9,5%

Таблиця 3.2.4_2

Уявлення респондентів про критерії соціокультурної компетентності журналістів відповідно до року навчання

Критерій соціокультурної компетентності журналіста	відсоток відповідей	
	II	III
Мотиваційний критерій	10,8%	18,2%
Ціннісний критерій	17,6%	15,2%
Професійний критерій	25,7%	18,2%
Когнітивний критерій	24,3%	24,2%
Рефлексивний критерій	12,2%	12,1%
Критерій комунікабельності	9,4%	12,1%

3.2.5. *Оцінка респондентами власного рівня соціокультурної компетентності.*

Таблиця 3.2.5_1

Оцінка респондентами власного рівня соціокультурної компетентності

Оцінка рівня соціокультурної компетентності	відсоток відповідей
високий	19,6%
середній	66,7%
початковий	13,7%

Із таблиці 3.2.5_1 видно, що опитані студенти переважно оцінюють свій рівень соціокультурної компетентності як **середній** (66,7%), хоча існує частка студентів, що вважають його високим (19,6%).

Таблиця 3.2.5_2

Оцінка респондентами власного рівня соціокультурної компетентності відповідно до курсу навчання

Оцінка рівня соціокультурної компетентності	відсоток відповідей	
	II	III
високий	17,1%	26,7%
середній	70,7%	68,3%
початковий	12,2%	5%

Із даних табл. 3.2.5_2 можна виокремити тенденцію до зменшення частки студентів, які вважають свій рівень соціокультурної компетентності високим. Поясненням може слугувати той факт, що студенти старших курсів чіткіше усвідомлюють специфіку журналістської діяльності, а тому більш критично ставляться до власного рівня соціокультурної компетентності.

3.2.6. Чинники, що можуть підвищити рівень соціокультурної компетентності.

Щоб з'ясувати, якими, на думку студентів, є чинники, що можуть підвищити рівень соціокультурної компетентності, респондентам було запропоновано самостійно вказати три можливі чинники, тобто питання було відкритим. Отримані відповіді було узагальнено в табл. 3.2.6_1.

Із табл. 3.2.6_1 видно, що жоден із чинників не є основним у підвищенні соціокультурної компетентності. І лише на один вказали понад 10% опитаних – вивчення іноземних мов (11,9%).

Таблиця 3.2.6_1

Чинники, що можуть підвищити рівень соціокультурної компетентності

Чинник, що може підвищити рівень соціокультурної компетентності	%
Вивчення іноземних мов	11,9
Професійна практика	5,5
Вивчення соціокультурних процесів в Україні	1,8
Вивчення культур інших країн	4,6
Загальна ерудиція / загальний культурний розвиток журналіста	0,9
Вивчення української культури	2,8
Професійно зорієнтоване вивчення іноземної мови	0,9
Відповідна освіта	1,8
Професійна підготовка	3,7
Самоосвіта	1,8

Читання літератури / перегляд фільмів іноземною мовою	3,7
Читання літератури	4,6
Спілкування з іноземцями	7,3
Спілкування / обмін досвідом із журналістами	0,9
Спілкування з іноземними журналістами	0,9
Навчання / стажування за кордоном	6,4
Інтерактивні програми з журналістами / політиками	3,7
Практика спілкування іноземною мовою	4,6
Навички спілкування	1,8
Спілкування з компетентними людьми	0,9
Спілкування з різними людьми	4,6
Отримання більше інформації	0,9
Підвищення мотивації студентів до навчання	2,8
Розвиток аналітичних умінь і навичок	0,9
Заняття більш практичного спрямування	2,8
Відвідання культурних заходів	0,9
Діалогічність викладання	1,8
Моральні норми журналістів	3,7
Самоорганізованість	0,9
Вміння використовувати знання на практиці	0,9
Цікавіші заняття	0,9
Участь у зборах, конференціях, наукових семінарах	3,7
Інше	4,6

3.2.7. Рівень ознайомленості з соціокультурними процесами, що мають місце в Україні.

Результати опитування засвідчують середній рівень ознайомленості студентів із соціокультурними процесами, що відбуваються в Україні. Більшість опитаних зазначила, що знає лише про частину процесів (59,7%). З іншого боку, відсутні такі респонденти, яких не цікавлять соціокультурні процеси в Україні. Крім того, частка тих, хто цілком не знайомий із соціокультурними процесами в Україні, є незначною (14%), причому меншою, ніж частка тих, хто досить детально ознайомлений. Відтак можемо стверджувати, що рівень ознайомленості студентів-журналістів із соціокультурними процесами в Україні є достатнім.

Таблиця 3.2.7_1

Оцінка респондентами власного рівня ознайомленості з соціокультурними процесами, що мають місце в Україні

Рівень ознайомленості з соціокультурними процесами в Україні	відсоток відповідей
Досить детально ознайомлений/-на	26,3%
Знаю лише про деякі з них	59,7%
Практично не знайомий	14%
Мені це байдуже	0%

Порівняння відповідей студентів, що навчаються на різних курсах, показало, що відмінностей немає: в усіх випадках переважає середній рівень ознайомленості, тобто оцінка «Знаю лише про деякі з соціокультурних процесів» (див. табл. 3.2.7_2). Щоправда, серед студентів 3 курсу переважає частка тих, хто досить детально ознайомлений з соціокультурними процесами в Україні (38,5%). Отже, можна спостерігати певну закономірність: рівень знайомства з соціокультурними процесами в Україні зростає відповідно до тривалості навчання.

Таблиця 3.2.7_2

Оцінка респондентами власного рівня ознайомленості з соціокультурними процесами, що мають місце в Україні відповідно до року навчання

Рівень ознайомленості з соціокультурними процесами в Україні	відсоток відповідей	
	II	III
Досить детально ознайомлений/-на	28,6%	38,5%
Знаю лише про деякі з них	64,3%	30,8%
Практично не знайомий	7,1%	30,8%

3.2.8. Доцільність акцентування на використанні іншомовних періодичних видань із метою формування соціокультурної компетентності журналістів.

У відповідях на це запитання всі студенти-журналісти виявили одностайну згоду щодо важливості використання іншомовних періодичних видань при формуванні соціокультурної компетентності журналіста. Вартим уваги є той факт, що відсутні студенти, які вважають таке акцентування на іншомовних періодичних виданнях зайвим (див. табл. 3.2.8_1).

Таблиця 3.2.8_1

Оцінка доцільності використання іншомовних періодичних видань із метою формування соціокультурної компетентності журналістів

Доцільність використання іншомовних періодичних видань	відсоток відповідей
Так	94,7%
Ні	0%
Важко відповісти	5,3%

Важливо також зазначити, що позиція студентів, які навчаються на різних курсах не відрізняється (див. табл. 3.2.8_2).

Таблиця 3.2.8_2

Оцінка доцільності використання іншомовних періодичних видань із метою формування соціокультурної компетентності журналістів відповідно до року навчання

Доцільність використання іншомовних періодичних видань	відсоток відповідей	
	II	III
Так	96,4%	84,6%
Ні	0%	0%
Важко відповісти	3,6%	15,4%

3.2.9. *Тексти, знайомство з якими сприятиме формуванню соціокультурної компетентності журналіста.*

Аналіз відповідей студентів-журналістів показав, що основну роль у формуванні соціокультурної компетентності журналіста повинно відігравати знайомство з текстами різнобічного спрямування (89,5% опитаних).

Таблиця 3.2.9_1

Тексти, знайомство з якими, на думку респондентів, сприятиме формуванню соціокультурної компетентності журналіста

Тексти, що сприятимуть формуванню соціокультурної компетентності	відсоток відповідей
Тексти різнобічного спрямування	89,5%
Тексти різних стилів мовлення	5,3%
Тексти професійного спрямування	5,3%
Інше	0%

Таблиця 3.2.9_2

Тексти, знайомство з якими, на думку респондентів, сприятиме формуванню соціокультурної компетентності журналіста відповідно до року навчання

Тексти, що сприятимуть формуванню соціокультурної компетентності	відсоток відповідей	
	II	III
Тексти різнобічного спрямування	96,4%	76,9%
Тексти різних стилів мовлення	0%	7,7%
Тексти професійного спрямування	3,6%	15,4%

Важливо зазначити, що позиція студентів не змінюється, незалежно від того, на якому курсі вони навчаються. Єдиними текстами, що відіграють важливу роль у формуванні соціокультурної компетентності журналіста, є тексти різнобічного спрямування.

3.2.10. *Вплив знайомства з іншими культурами.*

На думку студентів, знайомство з іншими культурами сприятиме, перш за все, усвідомленню особливостей української культури, а також усуненню штучної ізоляваності української культури від світової (див. табл. 3.2.10_1). Отже, серед студентів переважає прагнення долучити українську культуру до світової, тобто йдеться про її активну включеність у світові соціокультурні процеси, а не перебування на маргінесах світової культури. Причому важливу роль відіграє

усвідомлення особливостей української культури. Тобто позиція студентів є не просто космополітичною, яка передбачає відкидання важливості української культури, але інтернаціональною, тобто уявлення про світову культуру як сукупність надбань відмінних між собою національних культур.

Таблиця 3.2.10_1

Вплив знайомства з іншими культурами

Знайомство з іншими культурами сприятиме...	відсоток відповідей
Усвідомленню особливостей української культури	35,1%
Популяризації самобутності української культури	19,3%
Усунення штучної ізолюваності національної культури від світової	33,3%
Професійному розвитку журналіста	1,8%
Загальному розвитку	5,3%
Розвитку космополітизму	0%
Інше	5,3%

Порівняння відповідей студентів, що навчаються на різних курсах, вказує на певні зміни в уявленнях про вплив знайомства з іншими культурами, що пов'язане з впливом навчання. Серед студентів другого курсу переважають думки, що знайомство з іншими культурами сприятиме усвідомленню особливостей української культури, натомість студенти третього курсу вважають, що це сприятиме усуненню штучної ізолюваності української культури від світової (див. табл. 3.2.10_2).

Причиною такої зміни можна вважати те, що на початку навчання студенти ще на мають чітко сформованого відчуття національної ідентичності, що супроводжується потребою усвідомлення особливостей української культури. Натомість студенти старших курсів уже мають сформоване уявлення про українську національну ідентичність, а тому вже задумуються над місцем української культури у світовій.

Таблиця 3.2.10_2

Вплив знайомства з іншими культурами відповідно до року навчання

Знайомство з іншими культурами сприятиме...	відсоток відповідей	
	II	III
Усвідомленню особливостей української культури	32,1%	15,4%
Популяризації самобутності української культури	21,4%	23,1%
Усуненню штучної ізолюваності національної культури від світової	35,7%	46,2%
Професійному розвитку журналіста	3,6%	0%

Загальному розвитку	0%	7,7%
Інше	7,1%	7,7%

3.2.11. *Заходи для підвищення рівня викладання іноземної мови з метою підвищення соціокультурної компетентності журналістів.*

З метою виявити, якими, на думку студентів, можуть бути заходи для підвищення рівня соціокультурної компетентності журналістів, респондентам було запропоновано самостійно вказати три можливі заходи, тобто питання було відкритим. Отримані відповіді узагальнено в табл. 3.2.11_1.

Чинників, які отримали понад 10% відповідей респондентів, є три:

- збільшення часу (годин і років) на викладання іноземної мови в університеті (16,3%);
- спілкування з носіями іноземної мови (13,3%);
- перегляд і обговорення фільмів/телепередач іноземною мовою (11,2%).

Ці відповіді вказують на дві проблеми, важливі при вивченні іноземної мови в університеті:

1) поверхневість вивчення: нетривалий час вивчення призводить до того, що студенти не встигають засвоїти або не мають можливості поглибити чи підтримувати на достатньому рівні свої знання з іноземної мови;

2) брак мовної практики: студенти вважають, що не мають достатніх можливостей для практикування своїх розмовних навичок в іноземній мові.

Таблиця 3.2.11_1

Заходи для підвищення рівня викладання іноземної мови з метою підвищення соціокультурної компетентності журналістів

Заходи для підвищення рівня викладання іноземної мови з метою підвищення соціокультурної компетентності журналістів	%
Збільшення кількості годин і років на викладання іноземної мови	16,3
Зробити заняття більш практичними	6,1
Приділення більшої уваги мовній практиці	8,2
Професійне спрямування викладання іноземної мови	2
Використання нових технологій при викладанні іноземної мови	2
Індивідуальний підхід до студентів при вивченні мови (програма, завдання, вільне відвідування)	4,1
Перегляд та обговорення фільмів / телепередач іноземною мовою	11,2
Читання книг іноземною мовою	5,1
Знайомство з іноземними ЗМІ	4,1
Збільшення уваги до вивчення лексики	4,1
Прослуховування аудіокниг	2

Спілкування з носіями мови	13,3
Стажування / навчання / поїздка за кордон	4,1
Збільшення уваги до вивчення професійної лексики	1
Збільшення уваги до вивчення граматики	2
Вивчення розмовної мови	5,1
Підвищення рівня викладання	1
Доповнення вивчення іноземної мови країнознавством	1
Підвищення мотивації студентів до вивчення іноземної мови	2
Інше	5,1

Порівняння запропонованих заходів для покращення викладання іноземної мови з метою підвищення соціокультурного рівня журналістів показує, що різких відмінностей у позиціях студентів, що навчаються на різних курсах, немає. В усіх випадках йдеться про недостатню тривалість / інтенсивність вивчення мови, а також про брак мовної практики. Щоправда, студентів другого та третього курсів спостерігаємо більш чітке формулювання заходів – 5 заходів, які отримали понад 10% відповідей. Проте і в цьому випадку всі вони стосуються двох згадуваних проблем – недостатності часу на вивчення іноземної мови та брак мовної практики (див. табл. 3.2.11_1).

Більш детально варіанти відповідей студентів різних курсів навчання представлені в табл. 3.2.11_3, табл. 3.2.11_4.

Таблиця 3.2.11_2

Порівняльна характеристика заходів підвищення соціокультурної компетентності, які стосуються іноземної мови, відповідно до року навчання

II	III
<ul style="list-style-type: none"> • збільшення кількості годин іроків на викладання іноземної мови (16,3%); • спілкування з носіями мови (16,3%). 	<ul style="list-style-type: none"> • збільшення кількості годин і років на викладання іноземної мови (15,4%); • зробити заняття більш практичними (15,4%); • перегляд та обговорення фільмів / телепередач іноземною мовою (11,5%); • спілкування з носіями мови (11,5%) • вивчення розмовної мови (11,5%).

Аналіз проведеного опитування засвідчив, що майбутні журналісти вважають соціокультурну компетентність важливою при виконанні традиційних журналістських функцій: фокусуванні уваги на проблемах суспільства та формуванні громадської думки, а також при сприянні виникненню та розвитку нових прогресивних ідей і поглядів у суспільстві.

Чинниками, що впливають на формування соціокультурної компетентності журналіста вказані професійна підготовка журналіста, морально-етичні норми журналіста та практичне володіння хоча б однією іноземною мовою.

Серед критеріїв, значущих для формування соціокультурної компетентності, респонденти відзначили когнітивний та діяльнісний.

Жоден із чинників не є основним у підвищенні соціокультурної компетентності. І лише на один вказала більшість опитаних – вивчення іноземних мов.

Отримані дані дозволяють зробити висновок, що серед учасників підсумкового анкетування відсутні такі респонденти, яких не цікавлять соціокультурні процеси в Україні.

Також переважна більшість студентів вважає, що знайомство з іншими культурами сприятиме усвідомленню особливостей української культури.

Контрольний етап експериментального дослідження підтвердив ефективність педагогічних умов ефективного функціонування запропонованої моделі та педагогічних умов формування соціокультурної компетентності студентів – майбутніх журналістів для забезпечення їхньої професійної діяльності. У студентів експериментальних груп було зафіксовано вищі показники сформованості соціокультурних умінь і навичок, здатність інтерпретувати автентичні художні матеріали та ситуації спілкування, варіювати модель і стиль поведінки з урахуванням соціокультурних чинників, що відображено на рисунку Ж.

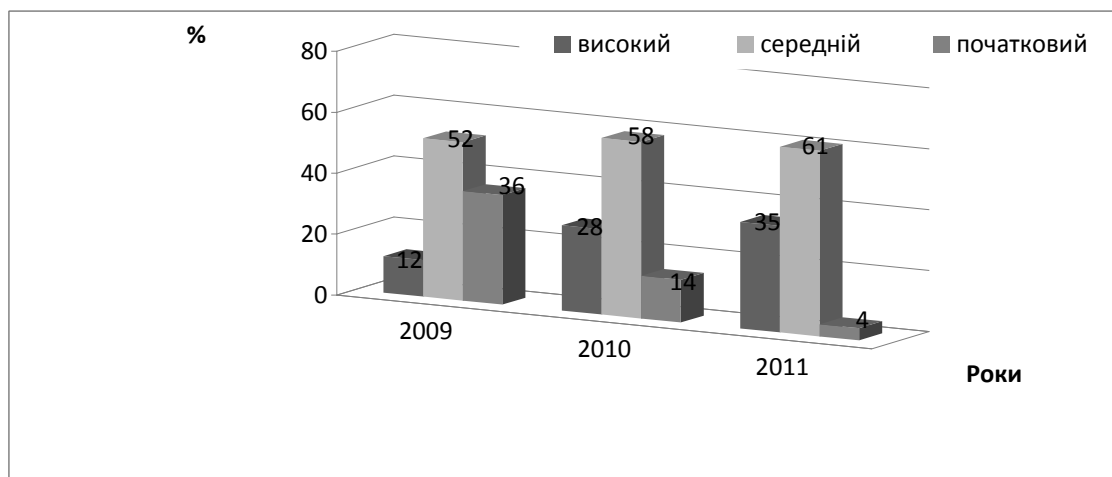


Рис. Ж. Динаміка показників сформованості соціокультурної компетентності майбутніх журналістів у експериментальній групі

У студентів експериментальних груп було зафіксовано вищі показники сформованості соціокультурних умінь і навичок, здатність інтерпретувати автентичні художні матеріали та ситуації спілкування, варіювати модель і стиль поведінки з урахуванням соціокультурних чинників.

Під час педагогічного експериментального дослідження була апробована алгоритмізована методика та комплекс методичних матеріалів щодо формування соціокультурної компетентності майбутніх журналістів у процесі професійної підготовки та підтверджена їхня практична значимість.

Висновки до розділу III

У процесі педагогічного експерименту відповідно до завдань і гіпотези дослідження були внесені загальні зміни в організацію навчального процесу, упровадження експериментального фактору (використання запропонованої методики), цілеспрямований контроль результатів навчання.

Під час педагогічного експерименту було проведено якісний аналіз і кількісне вимірювання внесених у педагогічний процес змін та отриманих результатів. Результати експериментального дослідження засвідчили, що використання розробленої педагогічної моделі та застосування алгоритмізованої методики, технологій розвитку критичного мислення та методу проектів позначилося на процесі формування СКК, забезпечуючи підвищення рівня знань, активізуючи мотивацію та пізнавальний інтерес студентів до навчання.

На підставі теоретичних та експериментальних результатів дослідження були розроблені методичні рекомендації щодо упровадження моделі формування СКК майбутній журналістів у процесі професійної підготовки. Виконання відповідних завдань уможливорює поступове оволодіння запропонованою методикою, опанування новими операціями, розумовими діями і прийомами перенесення нових знань у нові ситуації навчання і майбутню професійну діяльність.

Порівняння відповідей респондентів діагностичного анкетування та підсумкового анкетування показує, що в обох випадках існує співпадіння уявлень про види професійної діяльності, що потребує соціокультурної компетентності. Студенти обох груп вказали на:

- формування громадської думки;
- фокусування уваги громадськості на реальних проблемах суспільства.

Респонденти підсумкового анкетування зазначили сприяння появі нових прогресивних ідей і поглядів у суспільстві. У студентів обох етапів анкетування низька оцінка соціокультурних функцій журналістики (наприклад, інформування й інтерпретація поточних подій, передача знань і культури), на думку значної кількості респондентів, не потребують соціокультурної компетентності журналіста так само і соціальні функції (сприяння діалогу між різними суб'єктами соціального життя, сприяння підтримці публічної дискусії, вплив на виховання підростаючого

покоління). На необхідність соціокультурної компетентності для ефективного виконання цих видів діяльності вказали менше чвертини респондентів.

Фактично респонденти діагностичного та підсумкового анкетування вважають соціокультурну компетентність важливою при виконанні традиційних журналістських функцій.

При порівнянні відповідей студентів спостерігається тенденція до окреслення респондентами підсумкового анкетування ширшого кола видів професійної діяльності, які потребують соціокультурної компетентності.

Порівняння відповідей респондентів обох анкетувань щодо чинників, що впливають на формування соціокультурної компетентності журналіста, в основному співпадають. Серед основних чинників – професійна підготовка журналіста, морально-етичні норми журналіста та соціальна відповідальність журналіста. Щоправда, є одна суттєва відмінність: серед респондентів підсумкового анкетування одним із важливих факторів соціокультурної компетентності виступає практичне володіння хоча б однією іноземною мовою. Натомість для респондентів діагностичного анкетування цей чинник не є важливим.

Позиція студентів стосовно критеріїв, значущих для формування соціокультурної компетентності журналістів, співпадає в тому плані, що в обох випадках опитані вказали два критерії. Проте у респондентів підсумкового анкетування ними є мотиваційний і комунікабельності, а діагностичного анкетування – когнітивний і діяльнісний.

При порівнянні відповідей респондентів загальна оцінка соціокультурної компетентності студентами обох груп є однаковою – на середньому рівні.

У відповідях на запитання щодо чинників, що можуть підвищити рівень соціокультурної компетентності, спостерігається така специфіка: серед респондентів підсумкового анкетування переважає знання іноземної мови як чинник підвищення соціокультурної компетентності, натомість серед респондентів діагностичного анкетування – професійна підготовка, хоча знання іноземної мови є другим важливим чинником.

Порівняння відповідей студентів обох груп засвідчило відсутність відмінностей у відповідях про рівень ознайомленості з соціокультурними процесами, що мають місце в Україні: в обох випадках йдеться про середній рівень ознайомленості. Проте серед респондентів діагностичного анкетування є ті, кому взагалі байдуже до соціокультурних процесів в Україні. Серед респондентів підсумкового анкетування таких відповідей не було.

Загалом серед студентів обох груп переважає згода щодо необхідності використання іноземних періодичних видань при формуванні соціокультурної компетентності журналіста, проте серед респондентів діагностичного анкетування є ті, хто проти цього, натомість серед респондентів підсумкового анкетування такі студенти відсутні.

Загалом студенти обох груп зазначили, що знайомство з текстами різнобічного спрямування сприятиме формуванню соціокультурної компетентності.

Курс навчання студентів не має впливу на відповіді респондентів. Лише в окремих випадках до основного виду текстів – різнобічного спрямування – додаються тексти професійного спрямування (серед респондентів третього курсу підсумкового анкетування). Проте в цьому випадку не можна говорити про певні закономірності: все одно головну роль відіграють тексти різнобічного спрямування.

Щодо впливу знайомства з іншими культурами позиції студентів обох груп не відрізняються: на думку опитаних студентів, знайомство з іншими культурами сприятиме усвідомленню особливостей української культури, а також усуненню штучної ізольованості української культури від світової.

Відмінностей між відповідями студентів, що навчаються на різних курсах, не спостерігаємо.

Загалом у відповідях студентів обох груп фігурують дві групи пропонованих заходів для покращення викладання іноземної мови, пов'язані з двома групами проблем:

- недостатній час та інтенсивність вивчення іноземної мови у ВНЗ;
- брак мовної практики.

Проте респондентами діагностичного анкетування також була озвучена третя проблема – недостатня професійна зорієнтованість викладання іноземної мови у ВНЗ. Тобто знову парадоксальним чином респонденти діагностичного анкетування більше відчують потребу в професійно зорієнтованому викладанні іноземної мови. Причиною може бути застарілість навчальних програм, які не передбачають адаптації викладання іноземної мови до професійних потреб студентів-журналістів. Натомість респонденти підсумкового анкетування про це не згадують через вдосконалення навчального процесу, де ця прогалина вже була заповнена.

Таким чином, експериментальна перевірка педагогічних умов ефективного функціонування запропонованої моделі засвідчила достатній рівень соціокультурних знань, умінь і навичок студентів -- майбутніх журналістів для забезпечення їхньої професійної діяльності. У студентів експериментальних груп було зафіксовано вищі показники сформованості соціокультурних умінь і навичок, здатність інтерпретувати автентичні художні матеріали та ситуації спілкування, варіювати модель і стиль поведінки з урахуванням соціокультурних чинників.

ВИСНОВКИ

Аналіз робіт із проблем запровадження компетентнісного підходу, який отримав новий розвиток зі становленням єдиної європейської системи вищої освіти, як такого, що робить процес навчання динамічним, гнучким, орієнтованим на розвиток особистості студента і покращення результатів його навчання, дозволяє зробити висновок, що «компетентність» – це реальна здатність мобілізувати набуті знання, вміння та навички, спроможність правильно оцінювати ситуацію та приймати відповідні рішення в умовах професійної діяльності. Оскільки особистість проявляє та розвиває компетентність у різних сферах діяльності, розрізняють різні види компетентностей.

Дослідивши співвідношення понять «соціокультурна компетентність», «міжкультурна компетентність», «етнокультурна компетентність», «культурна компетентність», вважаємо, що соціокультурна компетентність є складовою загальної культурної компетентності особистості та специфічною інтегративною якістю, яка є синтезом різних компетенцій і включає готовність журналіста до міжкультурної комунікації.

Поняття міжкультурної комунікації відображає сутність соціокультурної компетентності майбутнього журналіста. Міжкультурна комунікація визначається як здатність індивідуума здійснювати спілкування в різних культурних контекстах з метою ефективного обміну інформацією та взаємодії. Формуючи готовність до міжкультурної комунікації, доцільно вийти за межі простої передачі фактів про культуру і забезпечити знання, які допоможуть студентам зрозуміти те, як і чому люди поведуться певним чином і мають певні стосунки під час міжкультурної комунікації. Як зазначається у Загальноєвропейських рекомендаціях із мовної освіти, особливу увагу слід приділяти здатності встановлювати зв'язок між власною й іншими культурами, готовності виконувати роль посередника між різними культурами, ефективно керувати розв'язанням конфліктів тощо. Формування готовності до міжкультурної комунікації у процесі професійної підготовки журналістів має сприяти здатності до існування в полікультурному середовищі сучасного світу та здатності до міжкультурного посередництва у процесі професійної діяльності.

Соціокультурна компетентність характеризується низкою складових і розглядається у контексті соціокультурної взаємодії. Важливим аспектом для розуміння сутності соціокультурної компетентності є співвідношення двох її компонентів: соціального і культурного, які виступають як одне ціле і взаємодоповнюються.

Соціокультурна компетентність розглядається як сукупність основних надпредметних компетенцій (*акмеологічної, аксіологічної, аналітичної, антропологічної, герменевтичної, діагностичної, дослідницької, інтеракційної, комунікативної, прогностичної та рефлексивної*), що дозволяє визначити критерії (*мотиваційний, ціннісний, когнітивний, рефлексивний критерій, критерій комунікабельності*) та рівні (*високий, середній та початковий*) сформованості даного феномена у майбутніх журналістів.

Формування соціокультурної компетентності у майбутніх журналістів буде успішним за таких умов: поетапної модернізації системи професійної підготовки, спрямованої на формування загальної та соціокультурної компетентності журналістів; планомірного використання на всіх етапах навчання у ВНЗ загальнодидактичних принципів, принципів професійної освіти, урахування компетентнісного, соціокультурного підходів; цілеспрямованого вдосконалення методики і технології підготовки майбутніх журналістів, зокрема застосування алгоритмізованої методики, технологій розвитку критичного мислення та методу проектів, які враховують професійну орієнтацію студентів; орієнтації навчально-виховного процесу на розвиток у студентів розуміння відмінностей між рідною й іншими культурами, усвідомлення важливості культурного різноманіття, толерантного ставлення до іншої культури; розвитку вмінь і навичок взаємодії з носіями різних культур; проектування в нових підручниках і навчальних посібниках професійно спрямованого змісту навчання у поєднанні із завданнями проблемно-пошукового характеру.

Педагогічна модель формування соціокультурної компетентності у майбутніх журналістів відображає розгорнутий у часі педагогічний процес професійного становлення студентів у ВНЗ. Модель складається з функціонально пов'язаних цільового, змістового, операційного і результативно-коригувального

блоків і відображає: педагогічні умови формування соціокультурної компетентності у майбутніх журналістів; основні тенденції розвитку змісту професійної підготовки; характер взаємодії між суб'єктами навчальної діяльності; специфіку організації навчального процесу у ВНЗ, спрямованого на підготовку спеціалістів ЗМІ.

Організована за такою моделлю професійна підготовка потребує відповідних змін у функціонуванні педагогічної системи для об'єднання творчих зусиль педагогічних колективів і наукових працівників у формуванні соціокультурної компетентності у майбутніх журналістів, створенні умов для розвитку особистості, досягненні максимально корисного результату діяльності навчальних закладів у професійній підготовці студентів, наданні якісної освіти, сприянні професійному зростанню та становленню майбутніх журналістів.

Завдання методики формування соціокультурної компетентності у майбутніх журналістів полягає у стимулюванні здатності міркувати критично, застосовувати навички аналізу, синтезу й оцінювання нового матеріалу, тлумачити на базовому рівні факти, а також використовувати методи пошуку інформації, чітко і зрозуміло викладати думки, опановувати знаннями про національні та міжнародні політичні, економічні, культурні, релігійні та громадські інститути, оволодівати інформацією про поточні події та проблеми тощо.

Методика алгоритмізована та включає технології розвитку критичного мислення та методу проектів, що сприяє стимулюванню творчої, пізнавальної діяльності студентів, розвитку в студентів умінь використовувати свої знання в ході розв'язання навчальних завдань, а також готовності майбутніх журналістів реалізувати отримані знання у подальшій професійній діяльності.

Порівняльний аналіз результатів констатувального і формувального етапів експериментального дослідження засвідчив змістове та структурне вдосконалення процесу формування соціокультурної компетентності майбутніх журналістів. Упровадження запропонованої моделі формування соціокультурної компетентності майбутніх журналістів позитивно впливає на ефективність навчального процесу, покращує здатність до оволодіння спеціальними знаннями і вміннями; формує вміння здійснювати самоконтроль і самокорекцію; підвищує

ступінь повноти та дієвості знань і вмінь; розвиває готовність до соціальної взаємодії, критичність мислення, толерантне ставлення до національних розбіжностей у сприйнятті навколишнього світу, цінностей і пріоритетів. Студенти спрямовуються на досягнення високих результатів у процесі професійної підготовки завдяки широкій поінформованості, ерудиції та системності знань, опановують здатностями швидкого розв'язання проблемних ситуацій, гнучкістю оперування знаннями у ситуаціях спілкування, умінням застосовувати здобуті знання на практиці.

Здійснене дослідження дало змогу сформулювати пропозиції щодо вдосконалення програмно-методичного забезпечення для професійної підготовки журналістів. Відповідно до Концепції впровадження медіа-освіти в Україні, слід забезпечити наступність і неперервність між формуванням соціокультурної компетентності та професійною підготовкою, яку майбутні журналісти отримуватимуть у ВНЗ.

Проведене дослідження, звісно, не вичерпує всіх аспектів формування соціокультурної компетентності майбутніх журналістів у процесі професійної підготовки. Подальшого дослідження потребують проблеми організації самостійної пізнавальної, пошукової діяльності студентів на навчальних заняттях, а також використання набутих навичок для вирішення конкретних професійних завдань, впровадження технології формування соціокультурної компетентності студентів у позанавчальний час тощо. Перспективним напрямом подальшого дослідження можна також вважати вивчення можливостей інформаційного забезпечення соціокультурних аспектів професійної підготовки майбутніх журналістів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Акімова О. В. Теоретико-методичні засади формування творчого мислення майбутнього вчителя в умовах університетської освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : 13.00.04- теорія і методика професійної освіти / Ольга Вікторівна Акімова ; ТНПУ ім. В. Гнатюка. – Тернопіль, 2010. – 43 с.
2. Аронов А. М. О проекте «Школа развивающего обучения» / Александр Моисеевич Аронов // Педагогический ежегодник. — Красноярск : УПЦ «ИНОПРОФ», 1995. — С. 24—32.
3. Баксанский О. Е. Национальный проект «Образование» и Болонский процесс / Олег Евгеньевич Баксанский // Россия : многообразие культур и глобализация / [отв. ред. И. К. Лисеев]. — М. : Канон + ; Реабилитация, 2010. — С. 406—431.
4. Балл Г. А. Личность как модус культуры и как интегративное качество лица / Г. А. Балл, В. А. Мединцев // Мир психологии. – 2010. – № 4. – С. 167–178.
5. Банько Н. А. Формирование профессионально-педагогической компетентности у будущих инженеров : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Наталья Анатольевна Банько. — Волгоград, 2002. — 218 с.
6. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / Михаил Михайлович Бахтин. — 2-е изд. — М.: Искусство, 1986. — 445 с.
7. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики / Флорій Сергійович Бацевич. — К. : ВЦ «Академія», 2004. — 342 с.
8. Бермус А. Г. Российское педагогическое образование в контексте Болонского процесса / Александр Григорьевич Бермус // Педагогика. — 2005. — № 10. — С. 102—109.
9. Библер В. С. Михаил Михайлович Бахтин, или Поэтика и культура / Владимир Соломонович Библер. — М.: Прогресс, 1991. — 176 с.
10. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід і рефлексивний аналіз застосування / Надія Михайлівна Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній

освіті : світовий досвід та українські перспективи : бібліотека з освітньої політики / [під заг. ред. О. В. Овчарук]. — К. : «К. І. С.», 2004. — С. 45—51.

11. Білоцерківська Н. Г. Формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Наталя Геннадіївна Білоцерківська ; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. — Х., 2009. — 20 с.

12. Богуславская В. В. Моделирование текста: лингвосоциокультурная концепция. Анализ журналистских текстов / Вера Васильевна Богуславская. - М., 2008. – 280 с.

13. Болотов В. А. Компетентностная модель от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. — 2003. — № 10. — С. 8—14.

14. Брейгина М. Е. Проектная методика на уроках испанского языка / Мария Ефимовна Брейгина // Иностр. яз. в шк. — 2004. — №2. — С. 28-31.

15. Васянович Г. Медіаосвіта : зарубіжний і вітчизняний досвід / Григорій Васянович // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2007. — № 2. — С. 11—21.

16. Верещагин Е. М. Язык и культура : лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. — М. : Русский язык, 1983. — 269 с.

17. Виноградова С. М. Журналистика: призвание, ремесло, профессия. Основы творческой деятельности журналиста / Светлана Михайловна Виноградова // СПб. : Знание, 2000. – С. 7-59.

18. Володина М. Н. Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования / Майя Никитична Володина. - МГУ, 2003. – 456 с.

19. Волошина О. В. Соціокультурний компонент підготовки майбутніх учителів початкової школи у Великій Британії : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ольга Володимирівна Волошина. — К., 2007. — 195 с.

20. Выготский Л. С. Психология развития человека / Лев Семёнович Выготский — М. : Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. — 1136 с.

21. Гегель Г. Ф. Наука логики / Георг Вильгельм Фридрих Гегель. — М. : Мысль, 1998. — 542 с.
22. Гидденс Э. Опосредование опыта / Энтони Гидденс // Назаров М. М. Массовая коммуникация в современном мире : методология анализа и практика исследований. — М. : Едиториал УРСС, 2003. — С. 169—173.
23. Гончаренко С. У. Професійна освіта : Словник : навч. Посіб. / Уклад. С. У. Гончаренко та ін.; за ред. Н. Г. Ничкало. — К. : Вища школа, 2000. — 149 с
24. Гришкова Р. О. Формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей : монографія / Раїса Олександрівна Гришкова. — Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2007. — 424 с.
25. Гудков Д. Б. Теория и практика межкультурной коммуникации / Дмитрий Борисович Гудков. — М. : Русский язык, 2002. — 272 с.
26. Гудков Д. Б. Функционирование прецедентных феноменов в политическом дискурсе Российских СМИ / Дмитрий Борисович Гудков // Политический дискурс в России – 4 : материалы рабочего совещания (г. Москва, 22 апреля 2000 г.) / [под ред. В. Н. Базылева, Ю. А. Сорокина]. — М. : Диалог-МГУ, 2000. — С. 45—52.
27. Гулай О. І. Компетентнісний підхід як основа нової парадигми освіти / Ольга Іванівна Гулай // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. — 2009, № 2, С. 41–51.
28. Гумбольдт В. Ф. Избранные труды по языкознанию. / Вильгельм фон Гумбольдт [пер. Г. В. Рамишвили]. — М.: Прогресс, 1984. — 400 с.
29. Гуревич Р. С. Навчально-виховний процес у професійних закладах освіти / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія, Л. С. Шевченко, В. Ю. Бадюк / за ред. проф. Р. С. Гуревича. — Вінниця : ТОВ «Планер», 2011. — 358 с.
30. Гушлевська І. Поняття компетентності у вітчизняній та зарубіжній педагогіці / Ірина Гушлевська // Шлях освіти. — 2004. — № 3. — С. 22—24.
31. Дейк Т. А. Ван. Язык. Познание. Коммуникация / Теун ван Дейк. — М : Прогресс, 1989. — 312 с.

32. Деркач А. А. Акмеология : учебное пособие / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин. — СПб. : Питер, 2003. — 256 с.
33. Добросклонская Т. Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ (Современная английская медиаречь) / Татьяна Георгиевна Добросклонская. — М.: Флинта : Наука, 2008. — 264 с.
34. Долженко О. Социокультурные предпосылки становления новой парадигмы высшего образования / Олег Владимирович Долженко // Alma mater : Вестник высшей школы. — 2000. — № 10. — С. 24—30.
35. Долженко О. Социокультурные проблемы становления и развития высшего образования/ Олег Долженко // Alma mater : Вестник высшей школы. — 1996. — № 1. — С. 21—27.
36. Елизарова Г. В. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Галина Васильевна Елизарова. — СПб., 2001. — 371 с.
37. Ерасов Б. С. Социальная культурология : пособие для студентов высших учебных заведений : в 2-х ч. / Борис Сергеевич Ерасов. — М. : АО «Аспект Пресс», 1994. — Ч. 1. — 384 с. — (Программа : Обновление гуманитарного образования в России).
38. Жорнова О.І. Теоретико-методологічні засади формування культуротворчості студентів університетів: автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Олена Іллівна Жорнова ; Терноп. нац. пед. ун-т ім. В.Гнатюка. — Т., 2007. — 40 с.
39. Журналистика // Большая Советская Энциклопедия : в 30 т. / [гл. ред. А. М. Прохоров]. — 3-е изд. — М. : Советская энциклопедия, 1972. — Т. 9. — С. 742–749.
40. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / [наук. ред. укр. видання С. Ю. Ніколаєва]. — К. : Ленвіт, 2003. — 273 с.
41. Зазнобина Л. С. Стандарт медиаобразования, интегрированного в гуманитарные и естественно-научные дисциплины начального общего и среднего общего образования / Людмила Семеновна Зазнобина //

Медиаобразование / [под ред. Л. С. Зазнобиной]. — М. : Изд-во Московского института повышения квалификации работников образования, 1996. — С. 72—78.

42. Закір'янова І. А. Формування соціокультурної компетентності у майбутніх вчителів іноземної мови в процесі професійної підготовки : автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Ірина Аксанівна Закір'янова ; Ін-т вищої освіти АПН України. — К., 2006. — 22 с.

43. Здоровега В. Й. Теорія і методика журналістської творчості / Володимир Йосипович Здоровега. — 3-тє вид. — Львів : ПАІС, 2008. — 276 с.

44. Здравомыслов А. Г. Потребности. Интересы. Ценности / Андрей Григорьевич Здравомыслов. — М.: Политиздат, 1986. — 160 с.

45. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / Ирина Алексеевна Зимняя // Высшее образование сегодня. — 2003. — № 5. — С. 34—42.

46. Зинченко В. П. Гуманитаризация подготовки инженеров Владимир Петрович Зинченко // Вестник высшей школы. — 1986. — № 10. — С. 22—31.

47. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін./ За ред. І. А. Зязюна. — 2-е вид., доп. і перероб. — К. : Вища школа, 2004. — 422 с.

48. Кант И. Гуманитарные науки / Иммануил Кант // Сочинения на немецком и русском языках в 4 томах / [под ред. Б. Бушлинга, Н. Мотрошиловой]. — М. : Наука, 1993. — Т. 1 : «Трактаты и статьи» (1784-1796). — С. 165.

49. Кремень В. Г. Нові вимоги до якісної освіти / Василь Григорович Кремень // Освіта України. — 2006. — № 45—46. — С. 6—7

50. Колесникова И. А. Педагогическое проектирование: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская. — М : Издательский центр «Академия», 2005. — 288 с.

51. Колодько Т. М. Формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Тетяна Миколаївна Колодько ; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2005. – 20 с.

52. Коломінова О. О. Методика формування соціокультурної компетенції учнів молодшого шкільного віку в процесі навчання усного англомовного спілкування : автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання : германські мови» / Ольга Олегівна Коломінова ; Київ. держ. лінгв. ун-т. — К., 1998. — 17 с.

53. Коломієць А. М. Теоретичні та методичні основи формування інформаційної культури майбутнього вчителя початкових класів : автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Алла Миколаївна Коломієць ; АПН України, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих. — К., 2008. — 42 с.

54. Колшанский Г. В. Лингвокоммуникативные аспекты речевого общения / Геннадий Владимирович Колшанский // Иностранные языки в школе. — 1985. — № 1. — С. 10—15.

55. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : бібліотека з освітньої політики / [під заг. ред. О. В. Овчарук.]. — К. : «К. І. С.», 2004. — 112 с.

56. Компетенция // Большая Советская Энциклопедия : в 30 т. / [гл. ред. А. М. Прохоров]. — 3-е изд. — М. : Советская энциклопедия, 1976. — Т. 24. — С. 221.

57. Компетенция индивида // Волков Ю. Г. Человек : энциклопедический словарь / Ю. Г. Волков, В. С. Поликарпов. — М. : Гардарики, 1999. — С. 166.

58. Компетенція // Юридична енциклопедія : в 6 т. / [редкол. Ю. С. Шемученко (голова) та ін.]. — К. : “Українська Енциклопедія”. — 2001. — С. 196.

59. Корконосенко С. Г. Основы журналистики / Сергей Григорьевич Корконосенко.— М. : Аспект Пресс, 2001. – 286 с.

60. Короченський А. П. Медиакритика в теории и практике журналистики : автореф. дис.... док. филол. наук : 10.01.10 / Александр Петрович Короченський ; Санкт-Петербургский государственный университет – СПб, 2003. – 40 с.
61. Коротаева Е. В. Педагогические взаимодействия и технологии / Евгения Владиславовна Коротаева. — М.: Academia, 2006. — 256 с.
62. Корочкина М. Г. Формирование межкультурной компетенции в техническом университете (Английский язык) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Марина Григорьевна Корочкина. — Таганрог, 2000. — 178 с.
63. Костомаров В. Г. Языковой вкус эпохи: Из наблюдений над речевой практикой масс-медиа / Виталий Григорьевич Костомаров. — 3-е изд., испр. и доп. — СПб.: Златоуст, 1999. — 319 с.
64. Кузнецова І. В. Аксиологічні та прагматологічні засади становлення особистості як суб'єкта культурно-освітньої діяльності : автореф. дис... канд. філософ. Наук : 09.00.10 / Інна Володимирівна Кузнецова : АПН України. Ін-т вищ. освіти. — К., 2008. — 20 с.
65. Кузнецова О. Д. Засоби масової комунікації : посібник / Олена Дмитрівна Кузнецова. – Львів : ПАІС, 2005. – 200 с.
66. Куцевол О. М. Теоретико-Методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора. пед. наук : 13.00.02 – теорія і методика навчання (українська література) / Ольга Миколаївна Куцевол ; НПУ ім. М. П. Драгоманова. – К., 2007. – 46 с.
67. Кушерець В. І. Знання як стратегічний ресурс суспільних трансформацій / Василь Іванович Кушерець. – К : Знання України, 2002. – 248 с.
68. Лаптинская С. В. Критическое мышление как объект педагогического исследования в системе высшего юридического образования / София Валентиновна Лаптинская // Вестник ТГПУ. Серия : гуманитарные науки (экономика). — 2005. — Выпуск 5 (49). — С. 121—125.
69. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании / Олег Ермолаевич Лебедев // Школьные технологии. — 2004. — №5. — С. 3–12.

70. Леонтьев А. А. Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т. I / Алексей Алексеевич Леонтьев [под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко, А. А. Леонтьева, А. В. Петровского] — М.: Педагогика, 1983.— 392 с.
71. Леонтьев А. А. Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т. II. / Алексей Алексеевич Леонтьев [под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко, А. А. Леонтьева, А. В. Петровского]. — М.: Педагогика, 1983.—320 с.
72. Леонтьева В. М. Культуротворчість: природа, системи, процеси: автореф. дис... д-ра філос. Наук : 09.00.04 / Вероніка Миколаївна Леонтьєва ; Харківський національний ун-т ім. В.Н.Каразіна. – Х., 2004. 33 с.
73. Липкина А. И. Критичность и самооценка в учебной деятельности / А. И. Липкина, Л. А. Рыбак. — М. : Просвещение, 2002. — 328 с.
74. Литвин А. Завдання медіаосвіти в контексті підвищення якості професійної підготовки / Андрій Литвин // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2009. — № 4. — С. 9—21.
75. Маслова В. А. Лингвокультурология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб., заведений / Маслова Валентина Авраамовна. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 208 с.
76. Медиаобразование и медиакомпетентность: слово экспертам / [Под ред. А. В. Федорова]. - Таганрог : Изд-во Таганрог. гос. педаг. ин-та, 2009. - 232 с.
77. Местечкин В. И. Сущность профессионального образования в организационно-образовательном менеджменте : профессионально – деятельностный подход : в помощь преподавателю / Владимир Иосифович Местечкин. — Челябинск : Юж.-Урал. науч.-образоват. центр РАО, 2002. — 214 с.
78. Міжособистісна взаємодія // Психологія : словарь. — М. : Политиздат, 1990. — С. 52.
79. Мильруд Р. П. Компетентность в изучении языка / Мильруд Радислав Петрович // Иностранные языки в школе. — 2004. — № 7. — С. 30—37.

80. Модель учебной программы по журналистике. ЮНЕСКО, 2009 год Кластерное бюро ЮНЕСКО в Алматы по Казахстану, Кыргызстану, Таджикистану и Узбекистану [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001512/151209r.pdf>. — Назва з контейнера. — 108 с.

81. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес : Інформаційний матеріал МОН України від 28.07.04 № 1/9-402 // Освіта України. — 2004. — № 60-61. — С. 7—11.

82. Моль А. Социодинамика культуры / Абрам Моль ; [пер. с фр. ; под ред. Б. В. Бирюковой]. — Изд. 3-е. — М. : Изд-во ЛКИ, 2008. — 416 с.

83. Мороз Н. В. Формування соціокультурної компетенції як складової професійної підготовки курсантів вищих військових навчальних закладів: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Надія Володимирівна Мороз ; Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Б.Хмельницького. — Хмельниц., 2007. — 20 с.

84. Москаленко А. З. Теорія журналістики / Анатолій Захарович Москаленко. — К. : Експрес-об'ява, 1998. — 336 с.

85. Нагорнюк Л. Є. Формування іншомовної професійної комунікативної компетентності майбутніх журналістів у процесі фахової підготовки: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Людмила Євгенівна Нагорнюк ; Терноп. нац. пед. ун-т ім. В.Гнатюка. — Т., 2009. — 20 с.

86. Ніколаєва С. Ю. Ступенева система освіти в Україні та система навчання іноземних мов / С. Ю. Ніколаєва, О. П. Петращук, Н. О. Бражник // Бібліотека журналу «Іноземні мови». — 1996. — Вип. 1. — 89 с.

87. Ничкало Н. Г. Сучасна вища школа: психолого – педагогічний аспект / Неля Григорівна Ничкало. — К.:ІПППО, 1999. — 450с.

88. Огієнко О. І. Соціокультурна компетентність у професійній підготовці майбутнього фахівця //Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: наук. журнал СумДПУ імені А. С.Макаренка. — № 4(30). — 2013. — С.368-375

89. Овчарук О. Напрями реформування змісту освіти : загальноєвропейські підходи до формування компетентнісно орієнтованого змісту шкільної освіти / Оксана Овчарук // Відкритий урок : розробки, технології, досвід. — 2004. — № 7-8. — С. 54—57.
90. Онищенко В. Філософсько-педагогічні принципи інноваційної освіти / Василь Онищенко // Педагогіка і психологія професійної освіти. - 1997, № 2. - С. 6—9.
91. Онищенко В. Педагогічна герменевтика : ноологічні контексти ідентифікації / Василь Онищенко // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2001. — № 2. — С. 23—31.
92. Онищенко В. Д. Педагогічна антропологія в контексті християнсько-філософської ноології / Василь Денисович Онищенко // Вісник Львівської державної фінансової академії : гуманітарні науки / [голов. ред. Г. П. Васянович]. — Львів : ЛДФА, 2010. — С. 55—71.
93. Онкович Г. В. Теоретичні основи використання засобів масової інформації у навчанні студентів-нефілологів української мови : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02 / Ганна Володимирівна Онкович ; УДПУ ім. М. П. Драгоманова. — Київ, 1995. — 380 с.
94. Орлова Э. А. Введение в социальную и культурную антропологию / Эльна Александровна Орлова. — М. : Изд-во МГИК, 1994 — 214 с.
95. Палаева Л. И. Использование метода проектов на среднем этапе обучения иностранным языкам в общеобразовательной школе : на материале английского языка : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Лира Ильфатовна Палаева. — М., 2005. — 239 с.
96. Палка О. Дослідно-експериментальна модель підготовки іноземних студентів до вивчення професійної лексики / Олександра Палка // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2002. — № 2. — С. 43—55.
97. Палка О. В. Підготовка іноземних студентів вищих навчальних закладів технічного профілю до вивчення професійної лексики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Олександра Володимирівна Палка. — К., 2002. — 224 с.

98. Панфилов В. З. Язык. Мышление. Культура / Владимир Зиновьевич Панфилов // Вопросы языкознания. — 1975. — № 1. — С. 7—10.

99. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Ефим Израилевич Пассов. — М. : Просвещение, 1985. — 208 с.

100. Пассов Е. И. Культуросообразная модель профессиональной подготовки учителя : философия, содержание, реализация / Ефим Израилевич Пассов // Іноземні мови. — 2002. — № 4. — С. 3—18.

101. Пассов Е. И. Урок иностранного языка в средней школе / Ефим Израилевич Пассов. — М. : Просвещение, 1988. — 223 с.

102. Педагогический энциклопедический словарь / [гл. ред. Борис Бим-Бад].— Большая Российская энциклопедия, 2009. — 528 с.

103. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учебное пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров ; [под ред. Е. С. Полат]. — М. : Издательский центр «Академия», 2002. — 272 с.

104. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті // Компетентнісний підхід в сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. — К.: К.І.С., 2004. — С. 66–72.

105. Програма з англійської мови для професійного спілкування / [авт. кол. : Г. Є. Бакаєва, О. А. Борисенко, І. І. Зуєнок та ін.]. — К. : Ленвіт, 2005. — 119 с.

106. Прохорец Е. К. Обучение чтению современной немецкой художественной литературы для юношества (старшие классы школ с углубленным изучением иностранного языка) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Елена Константиновна Прохорец. — Томск, 2001. — 273 с.

107. Прохоров Е. П. Введение в теорию журналистики / Евгений Павлович Прохоров. — М. : Изд. РИП-холдинг, 2001. — 308 с.

108. Реформа и развитие высшего образования. Программный документ ЮНЕСКО. — Париж : Изд-во ЮНЕСКО, 1995. — 49 с.
109. Роджерс Э., Агарвала-Роджерс Р. Коммуникации в организациях : Пер. с англ. — М : Экономика, 1980. — 176 с.
110. Рождественский Ю. В. Теория риторики / Юрий Владимирович Рождественский. — М., 1997. — 229 с.
111. Рощина Е. В. Функции иностранного языка как учебного предмета в системе обучения в университете / Евгения Валерьевна Рощина // Иностранные языки на неспециальных факультетах : межвузовский сборник. — Л. : Изд-во Ленинградского ун-та, 1978. — С. 3—6.
112. Саволайнен Г. С. Формирование социокультурной компетентности студентов педагогического вуза / Галина Савельевна Саволайнен // Качество педагогического образования : обновление, соизмерение, оценивание : сб. науч. тр. — Красноярск : [б. и.], 2004. — С. 62—68.
113. Садохин А. П. Компетентность и компетентностный подход в диалоге культур / Садохин Александр Петрович // Журнал социологии и социальной антропологии. — Т. XI. — 2008. — № 2. — С. 80—92.
114. Саєнко Н. В. Періодична преса як засіб оволодіння іноземною мовою студентами вищих технічних навчальних закладів : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Наталія Віталіївна Саєнко. — Харків, 2003. — 30 с.
115. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / Виктория Викторовна Сафонова. — Воронеж : ИСТОКИ, 1996. — 237 с.
116. Сафонова В. В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Виктория Викторовна Сафонова. — М., 1992. — 528 с.
117. Свитич Л. Г. Введение в специальность : Профессия: журналист: Учеб. пособ. / Луиза Григорьевна Свитич. — М. : Аспект Пресс, 2003. — 255 с.
118. Свитич Л. Г. Российский журналист и журналистское образование. Социологические исследования / Л. Г. Свитич, А. А. Ширяева. — М. : ВК, 2006. — 324 с.

119. Семиченко В. А. Психологія спілкування / Валентина Анатоліївна Семиченко – К.: «Магістр – S», 1998. – 152 с.
120. Сепир Э. Язык, раса, культура [Электронный ресурс] / Эдвард Сепир // Избранные труды по языкознанию и культурологии / [под ред. А. Е. Кибрика]. — М. : Прогресс, 1993. — 656 с. — Режим доступа : <http://www.classes.ru/grammar/145.Sepir/>. — Назва з контейнера.
121. Слостенин В. А. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений /В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. — М.: Школа-Пресс, 1997. — 113 с.
122. Смелзер Н. Социология / Дейл Смелзер ; [под ред. В. А. Ядова]. — М. : Феникс, 1994. — 688 с.
123. Соловова Е. Н. Подготовка учителя иностранного языка с учетом современных тенденций обновления содержания / Елена Николаевна Соловова // Иностранные языки в школе. — 2001. — № 4. — С. 8—11.
124. Сорокин П. А. Человек. Цивилизация. Общество // Пителир Александрович Сорокин ; [общ. ред., сост. и предисл. А. Ю. Согомонов ; пер. с англ.]. — М. : Политиздат, 1992. — 543 с.
125. Степанов С. Ю. Развитие рефлексивной компетентности кадров управления. Методические рекомендации / С. Ю. Степанов, О. А. Полищук, И. Н. Семенов. — М. : РАГС, 1996. — 81 с.
126. Стратегия модернизации содержания общего образования : материалы для разработки документов по обновлению общего образования / [под ред. А. А. Пинского]. — М. : ООО «Мир книги», 2001. — 95 с.
127. Структура и содержание образовательного стандарта в области иностранного языка на основе компетентностного подхода. Компетенции и критерии оценки [Электронный ресурс]. — Режим доступа : http://www.relod.ru/teachers/teachers_english/articles/. — Назва з контейнера.
128. Сысоев П. В. Язык и культура : в поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка / Павел Викторович Сысоев // Иностранные языки в школе. — 2001. — № 4. — С. 12—18.

129. Тарасенко Г. С. Взаємозв'язок естетичної та екологічної підготовки вчителя в системі професійної освіти : збірник наук. трудов / Галина Сергіївна Тарасенко. — Черкаси : Вертикаль, 2006. — 307 с.

130. Г. С. Тарасенко Виховний процес у контексті оновлення парадигмальних підходів до сучасної освіти // Сучасні інформаційні технології та іноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: збірник наукових праць. - К.; Вінниця, 2010. - Вип 23. - С. 96-101

131. Тер-Минасова С. Г. Языки и межкультурная коммуникация : учебное пособие / Светлана Григорьевна Тер-Минасова. — М. : Слово, 2000. — 262 с.

132. Тофул М. Г. Логіка : підручник / Михайло Григорович Тофул. — 2-ге вид., перероб., доп. — Київ : Академія. — 2008. — 400 с.

133. Тоффлер Э. Третья волна / Элвин Тоффлер ; [пер. с англ. ; науч. ред., авт. предисл. П. С. Гуревич]. — М. : ООО Фирма «Издательство АСТ», 1999. — 784 с.

134. Турик Л. А. Медиаобразование и технологическая работа с медиатекстом на занятиях со школьниками : [пример урока в сред. шк.] / Людмила Андреевна Турик // Медиаобразование : российский журнал истории, теории и практики медиапедагогика. — 2009. — № 2. — С. 77—85.

135. Уорт С. Разработки киносемиотики / Сол Уорт // Стрoение фильма. — М. : Радуга, 1984. — С. 169—175.

136. Уорф Б. Л. Наука и языкознание / Бенджамин Ли Уорф // Языки как образ мира : антология. — АСТ : Terra Fantastica, 2003. — С. 202—219.

137. Федоров А. В. Система подготовки студентов педвузов к эстетическому воспитанию школьников на материале экранных искусств (кино, телевидение, видео) : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02 / Александр Викторович Федоров. — М, 1993. — 379 с.

138. Федоров А. В. Медиаобразование: вчера и сегодня / Александр Викторович Федоров — М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2000. — 234 с.

139. Федоров А. В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза / Александр Викторович Федоров — М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. — 616 с.

140. Федосеев П. Н. Некоторые вопросы развития советского языкознания / Пётр Николаевич Федосеев // Теоретические проблемы современного советского языкознания. — М. : Наука, 1964. — С. 31—37.

141. Федякин И. А. Общественное сознание и массовая коммуникация в буржуазном обществе / Игорь Алексеевич Федякин ; [отв. ред. Я. Н. Засурский]. — М. : Наука, 1988. — 212 с.

142. Филатова Л. О. Преемственность общего среднего и вузовского образования / Людмила Олеговна Филатова // Педагогика. — 2004. — № 8. — С. 63—68.

143. Фомичева И. Д. Социология СМИ : учеб. пособие для вузов / Ирина Дмитриевна Фомичева. — М. : Аспект Пресс, 2007. — 355 с.

144. Фурманова В. П. Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранных языков (языковой вуз) : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02 / Валентина Павловна Фурманова. — М., 1994. — 475 с.

145. Холстед М. Ключевые компетенции в системе оценки Великобритании / М. Холстед, Т. Орджи // Современные подходы к компетентностно ориентированному образованию : материалы семинара / [под ред. А. В. Великановой]. — Самара : Профи, 2001. — С. 24—27.

146. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / Андрей Викторович Хуторской // Народное образование. — 2003. — № 2. — С. 58—64.

147. Чемерис І. М. Формування професійної компетентності майбутніх журналістів засобами іншомовних періодичних видань : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Інна Михайлівна Чемеріс. — К., 2008. — 248 с.

148. Чошанов М. А. Дидактическое конструирование гибкой технологии обучения / Мурат Аширович Чошанов // Педагогика. — 1997. — № 2. — С. 21—29.

149. Шахов В. І. Теоретико-методологічні основи базової педагогічної освіти майбутніх учителів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 - теорія і методика проф. освіти / Володимир Іванович Шахов ; ТНПУ ім. В.Гнатюка. – Тернопіль, 2008. – 44 с.

150. Шашкина М. Б. Формирование исследовательской деятельности студентов педагогического вуза в условиях реализации компетентностного подхода : [монографія] / М. Б. Шашкина, А. В. Багачук ; Федерал. агентство по образованию, ГОУ ВПО «Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева». — Красноярск : КГПУ им. В. П. Астафьева, 2006. — 239 с.

151. Шестопалюк О. В. Формування готовності майбутніх учителів до роботи в телекомунікаційних освітніх проектах / О. В. Шестопалюк, Л. Шевченко // Вища освіта України. – Київ, 2008. — [дод. 3, том IV (11)]. – С. 621-629.

152. Шехавцова С. О. Формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у позанавчальній діяльності університету : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Світлана Олександрівна Шехавцова ; ЛНУ ім. Т. Шевченка. – Луганск, 2009. – 22 с.

153. Щедровицький П. Г. Методологічна організація системно-структурних досліджень і розробок / Григорій Петрович Щедровицький // Психологія і суспільство. — 2004. — № 2. — С. 30—50.

154. Alptekin C. The question of culture : EFL teaching in non-English-speaking countries. — *ELT Journal*. — 1984. — 38/(1). — С. 14—20.

155. Alptekin C. Target-Language Culture in EFL Materials / Cem Alptekin // *English Language Teaching Journal*. — 1993. — № 47(2). — P. 136-143.

156. Argyle M. Intercultural communication / Michael Argyle // *Cultures in contact* [S. Bocner (ed.)]. — Oxford : Pergamon Press. — 1982. — P. 61-80.

157. Baxter J. ESL for intercultural competence : an approach to intercultural communication training / J. Baxter, D. Landis, R. Brislin // *Handbook of intercultural training, volume II : Issues in training methodology*. — New York : Pergamon Press, 1983. — P. 290—324.

158. Bell A. *The Language of News Media* / Allan Bell. — Oxford : Blackwell, 1991. — 277 p.
159. Black J *Cross-cultural Training Effectiveness: A Review and a Theoretical Framework for Future Research* / J. Black, M. Mendenthall // *Academy of Management Review*. — 1990. — №15(1). — P. 113-136.
160. Blyth A. *Handbook of primary education in Europe* / A. Blyth ; [eds. M. Galton]. — London : David Fulton Publishers, 1989. — 529 p.
161. Bochner S. *The social psychology of cross-cultural relations* / S. Bochner ; [eds. S. Bochner] // *Cultures in contact : studies in cross-cultural interaction*. — Oxford : Pergamon Press, 1982. — P. 5—44.
162. Brislin R. W. *Intercultural communication training : modules for cross-cultural training* / R. W. Brislin ; [eds. T. Yoshiba]. — Thousand Oaks : California : Sage Publications, 1994. — P. 268—294.
163. Brislin R. W. *Intercultural Communication Training: An Introduction* / R. W. Brislin, T. Yoshiba / California : Sage Publications, 1994. — 371 p.
164. Brislin R. W. *Intercultural Interactions: A Practical Guide* / R. W. Brislin , K. Cushner, C. Cherrie, M. Yong. — California : Sage Publications, 1995. — 384 p.
165. Brown H. D. *Principles of Language Learning and Teaching* / H. D. Brown. — New York : Pearson Education, 2000. — 153 p.
166. Buckingham D. *Media Education : literacy, learning and contemporary culture* / David Buckingham. — Cambridge, UK : Polity Press, 2003. — 219 p.
167. Byram M. *Cultural studies in foreign language Education* / Michaël Byram. — Clevedon : Philadelphian Multilingual Matters, 1989. — 165 p.
168. Byram M. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence* / Michael Byram. — Clevedon : Multilingual Matters, 1997. — 124 p.
169. Byrnes H. *Reflections on the Development of Cross-Cultural Communicative Competence in the Foreign Language Classroom* / Heidi Byrnes. — *Foreign Language Acquisition Research and the Classroom* [ed. Barbara F. Freed]. — Toronto : D.C. Heath, 1991. — 218 p.
170. Chen G. M. *Foundations of intercultural communication* / G. M. Chen, W. J. Starosta. — Boston, MA : Allyn and Bacon, 1998. — 112 p.

171. Clyne M. Intercultural communication at work : cultural values in discourse / Michael Clyne. — Cambridge University Press, 1994. — 217 p.

172. Coffey M. Building Cultural Community in English Language Programs / Margaret Coffey // Teaching English to Speakers of Other Languages Journal. — 1999. — № 8(2) . — P. 26-30.

173. Considine D. M. Visual Messages / D. M. Considine, G. E. And Haley. — Englewood, Colorado : Teachers Ideas Press, 1999. — 371 p.

174. Cushner K. Intercultural Interactions : a practical guide / K. Cushner, R. Brislin. — London-New Delhi : Sage, 1996. — 162 p.

175. Damen L. Culture Learning : The Fifth Dimension in the Language Classroom / Louise Damen. — Reading, MA : Addison-Wesley, 1987. — 405 p.

176. DeVito J. Human Communication / Joseph A. DeVito. — 8th ed. NY : Addison-Wesley Educational Publisher Inc., 2000. — 460 p.

177. Dodd C. H. Dynamics of Intercultural Communication / Carley H. Dodd — Boston : The McGraw- Hill Company, 1998. — 336 p.

178. European Commission. Directorate – General XXII – Education. Training and Youth Directorate – General V – Employment, Industrial Relations and Social Affairs. White Paper on education and training. Teaching and learning. Towards the learning society. — Luxemburg : Office for Official Publications of the European Communities, 1996. — 101 p.

179. European Commission. Directorate – General for Education and Culture. Report from the Commission. The concrete future objectives of the education system. — Brussels : European Commission, 2001. — 25 p.

180. European Commission. Directorate – General for Employment and Social Affairs. Commission's Action Plan for skills and Mobility. Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, COM (2002) 72. — Brussels. European Commission, 2002 b. — 95 p.

181. European Commission. Directorate – General for Employment and Social Affairs. Commission's Action Plan for skills and Mobility. Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social

Committee and the Committee of the Regions, COM (2002) 72. Brussels. European Commission, 2002 a. — 10 p.

182. Fairclough N. *Language and Power* / Norman Fairclough. — London : Longman, 1989. — 259 p.

183. Fennes H., Hapgood K. *Intercultural learning in the Classroom* / H. Fennes, K. Hapgood. — London and Washington : Cassell. — 1997. — 320 p.

184. *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education : Guide for the Development of Language Education Policies in Europe. Main Version.* — Strasbourg : Council of Europe. Language Policy Division, 2007. — 119 p.

185. Gardner R. *Second Language Learning in an Immersion Programme: Factors Influencing Acquisition and Retention* / R. Gardner, R. Moorcroft, J. Metford // *Journal of Language and Social Psychology.* — 1989. — № 8. — P. 287-305.

186. Garfinkel H. *Studies in ethno methodology* / Harold Garfinkel. — Polity Press : Oxford, 1984. — 288 p.

187. Geertz C. *After the Fact – Two Countries, Four Decades, One Anthropologist* / Clifford Geertz. — Harvard University Press, 1995. — 208 p.

188. Goffman E. *The presentation of self in everyday life.* New York, 1979 / Erving Goffman // *The Presentation of Self in Everyday Life : monograph no 2.* — London : originally published Edinburgh : University of Edinburgh, Social Sciences Research Centre, 1990. — 162 p.

189. Gudykunst W. B. *Theoretical Perspectives for Studying Intercultural Communication* / W. B. Gudykunst, T. Nishida // *Handbook of International and Intercultural Communication* [K. M. Asante, B. W. Gudykunst (eds.)]. — California : Sage Publications. — 1989. — P. 17-46.

190. Gudykunst W. B. *Designing intercultural training* / W. B. Gudykunst, R. M. Guzley, M. R. Hammer // *Handbook of intercultural training.* — 2nd ed. — Thousand Oaks : California : Sage Publications, 1996. — P. 61—80.

191. Hall E. T. *Understanding cultural differences : Germans, French, and Americans* / E. T. Hall, M. R. Hall. — Boston, MA : Intercultural Press. — 1990. — 208 p.

192. Harre R. Social being / Horace Romano Harre. — John Wiley & Sons, 1993. — 288 p.
193. Heider F. The Psychology of Interpersonal Relations / Fritz Heider. — New York, 1958. — 322 p.
194. Hoopes D. S. Intercultural Communication Concepts and the Psychology of Intercultural Experience // Multicultural Education : a Cross Cultural Training Approach / D. S. Hoopes ; [ed. by M. D. Pusch]. — U.S. : Intercultural Press, Inc., 1980. — P. 10—35.
195. Hutmacher Walo // Key competencies for Europe : report of the Symposium Berne, Switzerland 27 – 30 March, 1996 ; Council for Cultural Cooperation (CDCC) // Secondary Education for Europe. — Strasburg, 1997. — P. 132.
196. Hyde M. Intercultural Competence in English Language Education / Martin Hyde // Modern English Teacher. — 1998. — № 7(2). — P. 7-11.
197. Hyde M. Intercultural Communication: An Advanced Resource Book / Adrian Holliday, John Kullman, Martin Hyde. — Routledge, 2004. — 233 p.
198. Irwin H. Communication Studies in Australia: Tensions and New Challenges / Harry Irwin // Communication Education. — 1998. — № 47(3). — P. 274-285
199. Key Competencies A Developing concept in general compulsory education. Eurydice : the information network on Education in Europe, 2002. — 183 p.
200. Kim Y. Y. Intercultural communicative competence / Y. Y. Kim, Ting-Toomey & F. Korzenny // Cross-cultural interpersonal communication. — California : Sage Publications, 1991. — P. 259—275.
201. Kramsch C. Appropriate pedagogy / C. Kramsch, & P. Sullivan / ELT Journal. — 1996. — 50/(3). — P. 199—212.
202. Krasnick H. From communicative competence to cultural competence / H. Krasnick, J. Handscombe, R. Orem, B. Taylor // On-Tesol 83 : the question of control : selected papers from the Seventeenth Annual Convention of Teachers of

English to Speakers of other Languages, Toronto, Canada. — Washington, D.C : TESOL, 1984. — P. 209—221.

203. Lambert R. Language and Intercultural Competence / R. Lambert // Striving for the Third Place: Intercultural Competence Through Language Education [J. L. Bianco, A. J. Liddicoat, C. Crozet (eds.)]. — Melbourne : Language Australia, — 1999. — P. 65-72.

204. Lessard-Clouston M. Towards an understanding of culture in L2 / FL education // K. G. Studies in English. — 1997. — № 25. — P. 131—150.

205. Martin J. N. Intercultural Communication: a Unifying Concept for International Education Exchange / Judith N. Martin // Learning Across Cultures [G. Althen (ed.)]. — Iowa : NAFSA, — 1994. — P. 9-29.

206. Martinez-Gibson A. E. A Study on Cultural Awareness Through Commercials and Writing / Elizabeth A. Martinez-Gibson // Foreign Language Annals. — 1998. — № 31 (1). — P. 114-132.

207. Masterman L. A Rational for Media Education / L. Masterman ; [ed. R. Kubey] // Media Literacy in the Information Age. — New Brunswick (U.S.A.) and London (UK) : Transaction Publishers, 1997. — P. 15—68.

208. McQuail D. Mcquail's Mass Communication Theory / Denis McQuail. 5th ed. London : SAGE Publications, 2005. — 616 p.

209. Mertens L. Labour competence : emergence, analytical frameworks and institutional models / Leonard Mertens. — Cambridge : Cambridge University Press, 1999. — 119 p.

210. Meyer M. Developing Transcultural Competence: Case Studies of Advance Foreign Language Learners / Marcy Meyer // Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education [D. Buttjes, M. Byram (eds.)]. — Clevedon : Multilingual Matters, 1991. — P. 136-158.

211. Micheline Rey von Almen : Interkulturalism. Holzwege und Herausforderung // Reich Hans H., Witek Fritz (Hrsg.). — Migration-Bildungspolitik-Paedagogik. Esen-Landau (alfa), 1984. — S. 47—56.

212. Montgomery M. Introduction to Language and Society / Martin Montgomery - London : Oxford University Press, 1992. — 358 p.

213. Newcomb T. M. *The Social Psychology* / Theodore Mead Newcomb. — New York, 1970. — 332 p.
214. Nguyen Thi Mai Hoa *Developing EFL Learners' Intercultural Communicative Competence: A Gap to be Filled?* / Thi Mai Hoa Nguyen // *The Phillipine ESL Journal*. — 2008. — № 1. — P. 69-95.
215. Omaggio A. C. *Teaching language in context* / A. C. Omaggio, Alice O. Hadley. — Boston : Heinle and Heinle, 1993. — 357 p.
216. Ortuno M. M. *Crosscultural Awareness in the Foreign Language Class: The Kluckhohn Model* / Marian Mikaylo Ortuno // *The Modern Language Journal*. — 1991. — № 75 (4). — P. 449–459.
217. Paul R. *Critical Thinking. Basic Questions and Answers* / R. Paul. — Santa Rosa : Ca, 1993. — 120 p.
218. Pease A. *The Definitive Book of Body Language* / A. Pease, B. Pease. — NY : Bantam International, 2006. — 386 p.
219. *Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO // Education for the Media and the Digital Age*. — Vienna : UNESCO, 1999. — P. 273—274.
220. Rial N. W. *Communication and Adapting Across Culture: Living and Working in the Global Village* / Rial W. Nolan. — Wesport, London, 1999. — 205 p.
221. Robinson G. L. N. *Crosscultural Understanding* / G. L. N. Robinson. — New York : Prentice Hall, 1985. — 224 p.
222. Robinson G. *The magic – carpet – ride – to – another - culture syndrome : an alternative perspective* / G. Robinson ; [ed. Heusinkveld P. *Pathways to Culture : Readings on Teaching Culture in the Foreign Language Class*]. — Yarmouth : Intercultural Press, Inc., 1997. — P. 75—95.
223. Rogers C. R. *A way of being* / Carl Rogers. — Boston : Houghton Mifflin Company, 1995. — p.395.
224. Ruben B. *Guidelines for Cross-Cultural Communication Effectiveness* / B. Ruben // *Readings in Cross-Cultural Communication*. — Cambridge, 1987. — P. 36—46.

225. Ruminski H. *Critical Thinking* / H. Ruminski, W. Hanks ; [ed. W. G. Christ] // *Media Education Assessment Handbook*. — Mahwan, New Jersey : Lawrence Erlbaum Assoc Publishers, 1997. — P. 143—164.

226. Samovar L. A. *Communication Between Cultures* / L. A Samovar, R. E. Porter, L. A. Stefani. — Boston, MA : Cengage Learning, 2012. — 404 p.

227. Schinitzer E. *English as an international language : implications for the interculturalists and language educators* / E. Schinitzer // *International Journal of Intercultural Relations*. — 1995. — 19/(2). — C. 227—236.

228. Schmidt G. *Teaching Culture and Language for Specific Purposes* / Gabriele Schmidt // *Teaching languages and teaching cultures* [A. J. Liddicoat, C. Crozet (eds.)]. — Canberra : Applied Linguistics Association of Australia, — 2000. — P. 131-140.

229. Seelye N. *Teaching Culture: Strategies for Intercultural Communication* / Ned Seelye. — Lincolnwood : National Textbook Company. — 1993. — 336 p.

230. Short E. *The Concept of Competence : its Use and Misuse in Education* / E. Short // *Journal of Teacher Education* 1985. — № 2. — P. 2—6.

231. Silverblatt A. *Dictionary of Media Literacy* / A. Silverblatt, E. M. Enright. — Westport, Connecticut — London : Greenwood Press, 1997.— 234 p.

232. Silverblatt A. *Media Literacy* / Art Silverblatt. — Westport, Connecticut-London : Praeger, 2001. — 449 p.

233. Tomalin B. *Cultural Awareness* / B. Tomalin, S. Stempleski. — Oxford : Oxford University Press, 2001. — 160 p.

234. Ting-Toomey S. *Communicating across cultures* / Stella Ting-Toomey. — London : The Guilford Press, 1999. — 310 p.

235. Tseng H. Y. *A lesson in culture* / H. Y. Tseng // *ELT Journal*. — 2002. — 56/(1). — P. 11—21.

236. Weaver G. R. *Culture, Communication and Conflict: Readings in Intercultural Relations* / Gary Weaver. — Pearson Learning Solutions, 2000. — 563 p.

237. Wilber K. *The Atman Project : A Transpersonal View of Human Development* / Ken Wilber. — Publishers Group West. — 1996. — 260 p

ДОДАТКИ

ДОДАТОК 1

АНКЕТА

СОЦІОКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЖУРНАЛІСТА

Шановний студенте!

Просимо вас взяти участь в опитуванні, що проводиться з метою вивчення думки студентів стосовно соціокультурної компетентності журналіста.

Анкета анонімна, тому прізвище вказувати не потрібно. Результати опитування будуть використані лише в узагальненому вигляді.

Заповнюючи анкету, уважно читайте запитання і варіанти відповідей на них. Обведіть кружечком варіанти відповідей, що збігаються з вашою думкою, або ж допишіть свою в окремому рядку, де це обумовлено.

Заздалегідь вдячні за співпрацю!

Львів – 2010

1. Які, на Ваш погляд, види професійної діяльності журналістів потребують соціокультурної компетентності? (позначте три, найбільш важливих для Вас чинники).

1. Інформують про поточні події, новини.
2. Допомагають розібратися у подіях.
3. Передають знання, культуру.
4. Фокусують увагу на реальних проблемах суспільства.
5. Формують громадську думку.
6. Сприяють появі нових, прогресивних ідей, поглядів у суспільстві.
7. Цілеспрямовано впливають на поведінку людей.
8. Роблять сенсаційні викриття, подають цікаву інформацію тощо.
9. Сприяють діалогу між різними суб'єктами соціального життя.

10. Пояснюють, інтерпретують дії та рішення влади.
 11. Сприяють підтримці публічної дискусії.
 12. Нав'язують певну думку щодо подій, які мають місце у суспільстві.
 13. Впливають на виховання підростаючого покоління.
 14. Дають можливість розслабитися, відпочити.
 15. Інше (вказіть)
-

2. Які чинники, на Вашу думку, суттєво впливають на формування соціокультурної компетентності журналіста? (позначте три, найбільш важливих для Вас чинники).

1. Професійна підготовка журналістів.
 2. Обов'язкове практичне володіння хоча б однією іноземною мовою.
 3. Морально-етичні норми журналістів.
 4. Сучасні професійні ціннісні орієнтації журналістів.
 5. Соціальна відповідальність журналістів.
 6. Особливості менталітету країни (регіону).
 7. Моральна атмосфера у суспільстві.
 8. Політична нестабільність у країні.
 9. Рівень розвитку медіа ринку.
 10. Соціокультурні запити аудиторії ЗМІ.
 11. Інтерактивні програми за участі політиків, журналістів, аудиторії (прямий ефір, телемости).
 12. Трансляція ЗМІ європейських культурних цінностей.
 13. Інше (вказіть)
-

3. Підготовка майбутніх фахівців оцінюється за різноманітними критеріями, які характеризуються певними показниками, що наведені нижче. Виберіть із них три, які, на Вашу думку, найбільш значимі для формування соціокультурної компетентності журналістів.

1. Наявність інтересу до різних культур; задоволеність у професійній діяльності в умовах міжкультурної комунікації; існування у майбутнього журналіста установок на подальше вдосконалення соціокультурної компетентності (*мотиваційний критерій*).

2. Усвідомлення важливості міжкультурної комунікації; ціннісне ставлення до різноманітності культур (*ціннісний критерій*).

3. Здатність орієнтуватися в потоці інформації, знаходити, відбирати необхідний матеріал для розв'язання практичних завдань; уміння інтерпретувати факти іншої культури (*когнітивний критерій*).

4. Практичне й оперативне застосування знань у процесі вирішення конкретних професійних завдань (*діяльнісний критерій*).

5. Сформованість умінь визначати ціль спілкування, оцінювати його результати; (*рефлексивний критерій*).

6. Здатність підтримувати контакт зі співрозмовниками, уникати комунікативних невдач; здатність до спілкування з іншими комунікантами (*критерій комунікабельності*).

А тепер повідомте, будь ласка, про себе наступне:

У якому навчальному закладі Ви навчаєтесь:

На якому курсі Ви навчаєтесь;

1. На першому
2. На другому
3. На третьому

За якою формою навчання Ви навчаєтесь:

1. Бюджетна
2. Контрактна

У якому населеному пункті Ви проживали до початку навчання у ВНЗ:

1. Місто
2. Селище міського типу
3. Село

Дякуємо за співпрацю!

ДОДАТОК 2

АНКЕТА

СОЦІОКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЖУРНАЛІСТА

Шановний студенте!

Просимо вас взяти участь в опитуванні, що проводиться з метою вивчення думки студентів стосовно соціокультурної компетентності журналіста.

Анкета анонімна, тому прізвище вказувати не потрібно. Результати опитування будуть використані лише в узагальненому вигляді.

Заповнюючи анкету, уважно читайте запитання і варіанти відповідей на них. Обведіть кружечком варіанти відповідей, що збігаються з вашою думкою, або ж допишіть свою в окремому рядку, де це обумовлено.

Заздалегідь вдячні за співпрацю!

Львів – 2010

1. Яким, на Вашу думку, є рівень Вашої соціокультурної компетентності?

1. *Високий*: розуміє важливість соціокультурної компетентності як фактора формування готовності до міжкультурної комунікації та успішності своєї майбутньої професійної діяльності, володіє знаннями та вміннями корегувати свою поведінку для подолання непорозуміння у процесі комунікації, визнає існування інших цінностей і норм поведінки; проявляє бажання і зусилля для підвищення рівня соціокультурної компетентності (для самовдосконалення).

2. *Середній*: усвідомлює важливість і необхідність формування соціокультурної компетентності для ведення міжкультурного діалогу і своєї майбутньої діяльності, але потреби до вдосконалення не відчуває; володіє недостатньою кількістю знань, усвідомлюючи це і проявляючи невпевненість у собі; не веде творчих пошуків.

3. *Початковий*: не володіє достатньою кількістю соціокультурних знань і вмінь; не вважає за необхідне формування даного

компонента для своєї майбутньої професійної діяльності та для міжкультурної комунікації взагалі, не готовий до реалізації відповідного компонента у професійній діяльності.

2. Яким чином можна було б підвищити рівень Вашої соціокультурної компетентності? Зазначте три найважливіші, на Ваш погляд, чинники:

1. _____.
2. _____.
3. _____.

3. До якої міри Ви ознайомлені з соціокультурними процесами, що мають місце в сучасному українському суспільстві?

1. Досить детально ознайомлений.
2. Знаю лише про деякі із них.
3. Практично не знайомий.
4. Мені це байдуже.

4. На Вашу думку, чи доцільно з метою формування соціокультурної компетентності журналістів у навчальному процесі використовувати іншомовні періодичні видання?

1. Так.
2. Ні.
3. Важко відповісти.

5. Знайомство з якими текстами, на Ваш погляд, сприятиме формуванню соціокультурної компетентності журналістів?

1. З текстами різнобічного спрямування.
2. З текстами різних стилів мовлення.
3. З текстами професійного спрямування.
4. Інше
(вказіть) _____

6. Знайомство з іншими культурами, на Вашу думку, сприятиме:

1. Усвідомленню особливостей української культури.
 2. Популяризації самобутності національної культури.
 3. Усуненню штучної мовної (комунікативної) ізольованості національної культури від світової.
 4. Інше (вказіть)
-

7. Що б Ви хотіли змінити у процесі викладання іноземної мови з метою підвищення своєї соціокультурної компетентності як фахівців?

1. _____
2. _____
3. _____

А тепер повідомте, будь ласка, про себе наступне:

8. У якому навчальному закладі Ви навчаєтеся:

9. На якому курсі Ви навчаєтеся;

4. На першому
5. На другому
6. На третьому

10. За якою формою навчання Ви навчаєтеся:

3. Бюджетна
4. Контрактна

11. У якому населеному пункті Ви проживали до початку навчання у ВНЗ:

4. Місто

5. Селище міського типу
6. Село

Дякуємо за співпрацю!

ДОДАТОК 3

КОМПЛЕКС МЕТОДИЧНИХ ЗАХОДІВ

I БЛОК	II БЛОК	III БЛОК
Мета: формування в особистості уявлення про різноманітність культур	Мета: навчити розрізняти факти і судження	Мета: розвиток навичок знаходження соціокультурної інформації, розуміння відмінностей між рідною та чужою культурами
Вступна лекція – 2 год	Практичні заняття – 4 год	Практичні заняття:
Практичні заняття – 4 год	Підсумкове заняття – 2 год	1. «A Life in the Day of Li'l Monster», тема «Alternative Lifestyles» (субкультури) – 4 год
Підсумкове заняття – 2 год		2. «Hate male», тема «Battle of the Sexes» (гендерна нерівність) – 4 год
		3. «Coke Pours out Ads», тема «Advertising» (реклама) – 4 год

<i>Storti Craig, Figuring Foreigners Out A Practical Guide, 1999</i>	<i>Nick Ceramella, Elizabeth Lee, Cambridge English for the Media, 2010</i>	Аналітичні статті за соціальною спрямованістю
------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------

ДОДАТОК 4

ALTERNATIVE LIFESTYLE

Focus

Li'l Monster is a leading member of the Crips gang in Los Angeles. After dropping out of school at 14, he was convicted of murder and went to jail for five years. Since the 1992 Los Angeles riots, he has worked for peace between the Crips and their rivals, the Bloods.

Comprehension

1. How does Li'l Monster spend his mornings?
2. Why does Li'l Monster think that the jobs of a general and gang leader are similar?
3. What attitude does Li'l Monster want from officials?
4. What is the difference between Los Angeles and Vietnam?
5. How has marriage changed Li'l Monster's life?

A Life in the Day of Li'l Monster

I wake up at 6.30 out of habit. When I was into the gang situation real tough, I never knew what day the police would come and kick my door in, but it was always early in the morning. I get up around seven and try to read for about an hour or catch the morning news on television before my son gets up. Then it's cartoon time. Then Jennifer gets up and starts getting ready. I take her to work. I clean up, probably watch Sesame Street and take my son over to his grandmother's house. Then it depends on what I have planned, whether there are any errands I need to run. Sometimes I like being outside, or if I'm feeling lazy I just come home and read or go back to sleep.

I've always liked to read. When I was young I'd go to the library every day. Eventually they revoked my library card because I wasn't returning the books. But I'd steal them anyway.

In the morning I usually pick up my best friend and we go out into the neighbourhood. We discuss with everyone what's taken place within the past 24 hours. That can be anything – a killing, a fight, a baby being born. I try to get the daily scoop, to keep abreast of what's going on. I want to know so I don't walk into an area where I'm going to get incarcerated or killed.

My neighbourhood is divided into four sections. I'm from the northside, so I go there first. The northside is like one big family. You can go into any number of houses and get something to eat, get a meal cooked, hang out for a while. The homeboys will be gambling, talking, drinking or smoking weed. It's like a carnival every day.

My title in the Crips is OG, which stands for original gangster. You earn this title by making people respect you. It's not unlike the army. For doing good deeds and being the perfect soldier you get stripes. OG is the equivalent of general. Maybe we don't do good deeds but they're the ones necessary to get respect – fighting, stabbings, whatever. Without it, you won't survive the street.

The new police chief just came in and called us criminals. I think that's the wrong attitude to take. We are definitely a force to be reckoned with, violently or nonviolently.

For lunch I usually eat some junk, maybe at McDonald's.

I've always lived in central Los Angeles, but I spent some months in Las Vegas last year just to get a break from it all. Unlike Vietnam, you don't get 12-month stints here. We stay in the war-zone and our only escape is sleep or death. I try to promote education and do what I can, financially and

emotionally. Of course, there's always the dark side, which involves everything from writing messages on walls to actual murder.

I like being married. It puts stability in my life. Jennifer works on Saturday, but when she's off on Sunday or Monday we'll sometimes go to a park with the family. Last week we went to Disneyland and saw Mickey and Donald and the whole crew. My life has changed drastically since I had my son. I've shied away from any type of criminal activity. I want to be his role model and you can't do that behind bars.

Discussion

Rebel, rebel

Use the vocabulary in the Ammunition Box to help you.

1 What do you think of gangs like those mentioned in the article? Are the gang members living a criminal way of life or do you consider it an acceptable 'alternative' lifestyle?

2 Name any social groups you consider to be 'alternative'? What makes them different? Do you know any 'alternative' people?

3 Does the word 'alternative' have a neutral, positive or negative image?

4 How does society make people conform?

5 Have people got more or less 'alternative' in the 1990's? Why?

6 Do you think your a) family b) friends c) town d) society are too conventional? If so, how?

7 Are there any ways in which you don't conform? Or ways in which you would like to rebel but don't?

8 If you could have an 'alternative' lifestyle for a year, what would you choose? What sort of lifestyle do you expect to have in ten years' time?

9 In an American experiment, students divided into two teams in which half pretended to be prisoners, and half were guards. After a week, the ‘prisoners’ were frightened of their ‘guards’ and the ‘guards’ were aggressive. What does this prove?

10 Look at the Alternative Lives? Box. First decide which lifestyles are ‘alternative’ and then decide which lifestyles you sympathize most with.

Alternative Lives?

- Hippy
- Male babysitter
- Member of an ethnic minority
- Right- or left-wing politician
- Refugee
- Self-sufficiency farmer
- Unemployed person
- Film star
- Female soldier
- First-generation immigrant
- Extreme nationalist
- Doctor of alternative medicine
- Criminal
- Believer in New Age ideas
- Banker
- Avant-garde musician
- Abstract artist
- Animal-rights activist
- Green activist
- Follower of a religious cult

Activities

A Role play a discussion between a worried teacher and a student who wants to drop out in order to follow one of the lifestyles in the Alternative Lives? box.

B Work in small groups. Imagine you are all in a balloon which is too heavy. Only one person can be saved. Look at the Alternative Lives? box and pretend to be one of these people. In turn, justify the importance of your life to the rest of the class. After each person has presented his/her life, the class votes on whether s/he should be saved.

Ammunition Box

To stand out (to be different) ↔ fit in.

To be an outsider ↔ be an insider.

To be a (bit of a) loner ↔ be sociable.

To be unconventional ↔ be conventional.

To challenge conventions/social norms.

To be anti-establishment ↔ be establishment.

To react/rebel against something ↔ conform/be conformist.

To drop out/be a drop-out ↔ be mainstream.

To be a misfit/social reject ↔ be socially accepted.

To reject society/be anti-social ↔ be accepted by society.

To set up a counter-culture ↔ fit in with the mainstream.

To be radical/subversive ↔ be conservative.

To be extremist/fanatical about something ↔ be ultra-conservative.

Glossary

Be into: be interested in; be part of.

Behind bars: in prison.

Catch: listen to.

Convicted of: found guilty of.

Crew: gang; team.

Dark side: criminal part.

(good) deeds: (good) actions.

Drastically: greatly.

Dropping out: abandoning school.

Force to be reckoned with: powerful group which should be taken seriously.

Gang: (criminal) team: group.

Get a break: have a holiday.

Hang out with: relax with.

Homeboys (U.S.): gang members.

Incarcerated: put in prison.

Junk: poor quality food.

Keep abreast of: keep up-to-date with.

Real tough: really difficult.

Revoked: cancelled; took back.

Riots: public disorder; street battles.

Run errands: do small jobs.

Scoop: big news story.

Sesame Street: American children's TV programme.

Shied away from: avoided.

Stabbings: knife attacks.

Stints: fixed period of time.

Stripes: sign of military importance.

Weed: marijuana.

Activist: person who takes action to support a cause.

First-generation: the first person/generation in your family

Green: believing in environmental issues.

Hippy: person (originally from the 1960s and 1970s) who rejects conventional society.

New Age: believing in alternative lifestyles.

BATTLE OF THE SEXES

Hate male

Watching the middle-aged Jimmy Connors defeat the middle-aged Martina Navratilova at Las Vegas last week, was not so much a tennis match as a fracas in the sex war.

The 14,000 audience was split along gender lines with each victorious shot being acclaimed as proof of either male superiority or female equality.

In the end, even though Connors was handicapped by having only one ball to serve and a 3ft wider court to receive in, he walked off with \$500,000 prize money by vindicating the obvious: that at the top level of tennis men are faster and more powerful than women. Feminists have only God to blame for this unfairness.

Resentment against male domination was voiced last week by newsreader Anna Ford, who complained that during the general election campaign no women at the BBC were given the job of doing serious interviews with top politicians.

“We might have put different questions from those of the middle-aged, middle-class, white, Anglo-Saxon, Protestant men,” she said.

It is no good Anna Ford claiming that women might have different questions to ask. Indeed, they might, but who, bar a tiny majority, would want to hear the answers?

The argument that women deserve equal representation in every form of social activity, regardless of ability to match their male equivalents, displays a wanton and perverse disregard for the natural differences between the sexes.

Historically, women as yet have been no match for men in creative, imaginative and cultural endeavour. Although for almost 100 years they have not been seriously debarred from such activities in Western societies their achievements have been well below the standard of genius reached by men.

Only in literature have they in some small measure touched the hemlines of greatness, but in the pantheon of masterpieces these are only minor works compared with the novels of Dickens, Dostoevsky, Tolstoy, Hemingway, or Joyce, to mention but a few of the most eminent.

Among the world's poets, no woman can be named confidently as ranking with the best. There has been no great woman composer. Nor a great woman philosopher.

Even in painting, where one might have expected evidence of equal creative ability, there is only a sprinkling of women to be found in the influential movements of Impressionism, Fauvism, Surrealism, Cubism and Abstract Expressionism.

But if they have made no great impact on the imaginative arts, there is mounting evidence that in the areas of administration, organization, politics and finance they are efficiently filling the seats of power.

Mrs Thatcher and Golda Meir are positive proof of their ability to lead nations. In the boardrooms of industrial and investment companies their presence is growing. Who would have thought that a woman one day would head this country's Secret Service or that so many women would be editors and seniors executives of national newspapers?

Instead of railing against the fact that women are inherently unequal in the arts, philosophy, probably science and certainly sport, the complainers should be savouring the likelihood that one day they will be ruling the world because men are by nature the dreamers and women the doers.

ADVERTISING

Coke pours out ads

Struggling to regain advertising edge, Coca-cola will unleash a barrage of 26 television commercials Sunday in the USA for its flagship brand. The wildly diverse and widely anticipated ads are aimed at different groups of costumers: teens, thirtysomethings and older people.

Coke is counting on a touch of Hollywood to add sparkle to marketing. The ads were largely created by Hollywood mogul Michael Ovitz' Creative Artists Agency.

The ads range from super-hip to sugar-sweet, from jam-packed MTV-style montages to a minimalism scene of a nighttime cityscape featuring a Coke billboard and a flashing neon sign. Only a new slogan, " Always Coca-Cola," and a revived 1950s logo – the Coke bottle and name Coca-Cola on a red disc – appear throughout the TV and print campaign.

"It's not 'One sight, one sound one sell' anymore." Peter Sealey, global marketing director, said when the ads were unveiled.

Targeting ads to different age groups is not a few strategy: Rival PepsiCo – perceived as a hipper advertiser than Coke – switched this year from an all-inclusive campaign to one aimed squarely at teens. But for Coke, which spent \$367 million on advertising in 1991, "it is a leap," says President Donald Keough. "Because cable TV is increasingly aimed at specific groups, advertising must follow," he says. "I looked at what we were doing and said, 'I don't think we're facing reality.' ...We were producing the same kind of commercials we were producing in the '60s and '70s."

For its first ad campaign, CAA brought out the big guns in the movie talent: *A Few Good Men's* Rob Reiner directed an ad showing a couple's romance from childhood to old age. But the campaign also mines Coke's rich ad

past: an ad that shows a sweating Coke bottle while a newscaster gives a scorching weather forecast is a virtual remake of an ad Coke ran in 1967.

If the commercials strike a chord among costumers, CAA and other Hollywood talent agencies might grab more business from Madison Avenue as marketers look for fresh ideas.

CAA recently teamed with another megamarketer, Nike, to package and market sports events. Blending sports entertainment and advertising could create the foundation of vast “idea shops” that transcend, or at least meld, advertising agencies, talent firms and marketers, McKusker says.

EDUCATION

Focus

What do you know about the exams that students take at the age of 18 in different European countries?

Do you think it is a good idea for all 18-year-olds in Europe to take similar types of exams?

New Breed of Student passes test

Universities all over the world are snapping up a new breed of student which has swapped national curricula and examinations for an international education certificate, writes Hilary Clarke. The International Baccalaureate (IB) was originally developed for children of roving diplomats and company executives, but it is proving popular with more static students as well.

The number of students who obtain university places with an IB has jumped from a mere handful when the course was first devised at the International School in Geneva 27 years ago, to 5,000 in 1992. The IB is now taught at 150 schools in 70 countries.

Philip Thomas was one of the first to teach the IB at the International School and was for eight years chairman of the Standing Conference of Heads of IB Schools. He now tracks the progress of IB holders. "IB students are doing better in the class of degree they obtain." Although he admits that the majority of IB graduates went to schools which selected their students. Thomas says even students from schools which have an "open door policy", such as his own, have a very low degree failure rate.

IB students choose six subjects: a first and second language, a science, a humanities subject, mathematics and a sixth subject of their choice which can range from a third language to art or computing.

In addition, IB students submit a 4,000-word extended essay, follow a course in the theory of knowledge and some time doing community service.

The IB is gradually being adopted as a recognized curriculum. “Whereas in International schools the IB was a passport to return to a university in the student’s own country, more and more schools are offering the IB as a national university,” said Thomas.

Comprehension

- 1 For whom was the International Baccalaureate (IB) first developed?
- 2 How good are average university results of IB students?
- 3 How many languages must IB students study?
- 4 How are students starting to use their IB qualification?

Discussion

Testing time

Use the words and phrases from Ammunition Box to help you.

1 How different is the IB curriculum from the one followed by 16- or 18-year-olds in your country? Is it a fuller course? What do you think of including a course on ‘the theory of knowledge’?

2 Do you think it is a good idea to include compulsory community service as a part of a course for 16- or 18-year-olds? Why (not)?

3 What do you think of the quality of your secondary education? Are students offered a wide range of study options? When and how can students drop subjects they don’t like?

4 Do exams have too much importance in your school system? Is continual assessment a better system? Do we need both?

5 Compared with other Europeans, British 18-year-olds study fewer subjects. Supporters of this system say that students study in more depth, and are trained to think for themselves rather than repeat facts. Critics say that this approach is overspecialized and leaves students ignorant of many subjects. Would you prefer the British system to your own?

6 Look at the In School box. Comment on the figures. What is the school-leaving age in your country? Is this the right age? Why? How can students be persuaded not to drop out of (leave) education (both school and university)?

7 What are the advantages of going on to higher education or going straight out to work after you have finished secondary school?

8 In Britain, taking a year out between school and university is a popular option. Is taking a year out acceptable in your country? What are the advantages of doing this before starting university? If you had a year out, what would you do?

9 One standard British impression of universities in other European countries is of crowded lecture halls, long degree courses and a high drop-out rate. Is this impression true of your country?

10 Would you prefer a shorter (two-year) intensive degree course?

11 In America, student loans are the usual way of paying for higher education. Who pays for students in your country?

12 In Britain and America many students choose to study at a university quite a long way from their home town. Why do you think they do this? Is it positive or not?

Ammunition Box

European Education

- European Community laws allow EC school students to study free for a year in any EC country (if parents pay the accommodation costs).

- The EC Erasmus programme encourages student exchanges between EC universities.

- The EC Petra programme encourages students to go abroad to do vocational training (eg in business studies or tourism)

Secondary Education

To attend secondary school/college.

To go to a state school ↔ private/public school.

To follow the national curriculum.

To obtain/get qualifications in different subjects.

To take 'A' levels/the Bac/Abitur/Maturita.

To revise for an exam.

To pass ↔ fail an exam.

To get good ↔ poor exam results.

Selective system ↔ non-selective (comprehensive) system.

Compulsory subjects ↔ optional subjects.

The academic term (U.K.)/ semester (U.S.).

A school-leaver.

Written exams/oral exams/course-work/continuous assessment.

Higher Education

To go on to higher education (eg university, business school).

To get into university/get a university place.

To study economics/modern languages/engineering.

To attend a lecture/seminar/tutorial/study program.

To follow an undergraduate/post-graduate course.

To graduate/get a degree in history/politics.

An academic/science/arts/vocational course.

To have a high ↔ low drop-out rate.

To do a sandwich course.

To do in-service training.

Activities

A In pairs look at European Education in the Ammunition Box. Discuss which programme interests you the most and choose a subject to study.

B In groups of three, play the roles of a student who wants to go on to higher education and study at any EC higher education establishment outside his/her own country, a student who wants to study at a higher education establishment near to home and a student who wants to leave full-time education at the age of 18 and start work. Spend five minutes and choose what type of course/work you would like to do. Prepare arguments as to why your choice is best and plan two questions to ask your partners about their choice. Now try and convince your partner of the advantages of your choice.

C Debate the following motion: 'Our system of education does not prepare us for the future.'

Look at Speaking Strategies for advice on how to set up a debate.

Glossary

New breed of student passes test

Breed: race; type.

Chairman: president.

Class: category.

Community service: local social work.

Curriculum: educational course/s.

Devised: created.

Extended: longer (than usual).

(low degree) failure rate: few people do not graduate.

Humanities: eg philosophy, history, literature.

Mere handful: very few.

Open door policy: acceptance of students of all abilities.

Roving: often moving home.

Snapping up: accepting quickly.

Standing Conference of Heads: headteachers' association.

Static: fixed.

Submit: give something to somebody to be assessed.

Tracks: follows.